

профіль.

Savitsky A.N. The individualized training of children with a Down syndrome within correctional and pedagogical innovatics

In article on the basis of the analysis of scientific works of domestic and foreign researchers the problem of an individualization of training of children with a Down syndrome is considered; also data of rather psychophysical profile of children with genetic pathology are analyzed; features of anatomic and biological components of mental development of children with a Down syndrome are investigated; features of primary visual and spatial information processing are defined; psychophysical justification of use of the individualized training in development of children with a Down syndrome becomes; physiological bases of mental development of such children come to light and are studied strong and weaknesses of educational activity of children with this genetic pathology. Concepts of the individualized training of children with a Down syndrome at inclusive education are covered in article. Psychomotor development of children with this genetic pathology and the related bases of education at younger school is in details considered. The basic methodological provisions of training of these children in the conditions of integration into general education educational institutions are defined. Theoretical and practical bases of special training of children of younger school age with a Down syndrome on the basis of application of special educational techniques are given in article.

Keywords: children with a Down syndrome, an individualization, a training individualization, a psychomotor profile.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2015

Статтю прийнято до друку 22.05.2015

Рецензент: д.п.н., акад. Бондар В.І.

УДК: 376

Тарасун В.В.

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ПОРОДЖЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ЯК ОСОБЛИВОЇ ФОРМИ КОМУНІКАЦІЇ**

У статті на рівні сучасної загальної і спеціальної психолого-педагогічної і психолінгвістичної науки висвітлені питання психології формування писемного мовлення у дітей. Визначено етапи і структурні компоненти авторської моделі процесу породження писемного висловлювання: I етап – мотиваційний, II – етап внутрішнього плану (внутрішнього програмування) побудови писемного висловлювання; III – перехідний план висловлювання; IV – зовнішній план висловлювання; V – перехідний: від внутрішнього мовлення до писемного мовлення, VI – письмо як комунікація. Розроблена модель пропонується як підґрунтя для створення системи завдань для запобігання і корекції порушень письма.

Ключові слова: писемне мовлення, модель процесу породження, етапи, структурні компоненти.

Метою статті є створення моделі процесу породження писемного мовлення як підґрунтя для розробки системи завдань для запобігання і корекції порушень письма.

Еволюція писемного мовлення, окрім загальної потреби в передачі повідомлення обумовлена достатнім ускладненням когнітивних здібностей людини і більшою диференціацією її сенсомоторних навичок. Перехід до графічної символізації одиниць звукового малюнку мовлення зробив писемне мовлення гнучким інструментом вираження та передачі мисленнєвої продукції. До п'яти років єдиною доступною дітям графічною формою передачі повідомлень виступає малюнок. Розвиток мовних форм мислення дозволив звільнити думку від обов'язкового зв'язку з наочними образами. А.Р.Лурія у дослідженні (1929), присвяченому генезису письма у дитини, показав, що оволодіння графічним знаком відбувається у дітей в два етапи: а) умовно-наслідувальний запис (каракулі, які лише зовні нагадують письмовий текст) і б) запис образу – піктограми, яка пізніше диференціюється у буквений запис. Для того, щоб дитина оволоділа альфаветичним письмом, їй необхідно зробити основне відкриття, а саме: малювати можна не тільки речі, але й мовлення. Перехід до графічної символізації одиниць звукового малюнку мовлення зробив писемне мовлення гнучким інструментом вираження та передачі мисленнєвої продукції.

Писемність – це особлива, нова для дитини знакова система. Труднощі її засвоєння пов'язані не тільки з тим, що ці символи є символами другого порядку (символічне позначення слів, які самі є символами першого порядку). Інша трудність зумовлена високим ступенем довільності акту письма і наявністю у ньому складно організованої сенсомоторної бази. **Щоб оволодіння письмом стало можливим, мовленнєві і когнітивні здібності дитини повинні досягти певного, мінімально необхідного рівня зрілості.** Оскільки хронологічно цей етап співпадає переважно з моментом вступу дитини до школи, то цей стан називають шкільною зрілістю. Нерідко значення цього поняття абсолютизують, вважаючи, що з його досягненням дитина здатна навчатися у школі за будь-якою програмою. Однак транскультурні співставлення вказують швидше на його умовність, оскільки в різних країнах це відбувається у дитини в різний вік: в Індії – в 4 роки, в Англії – в 4-5 років, в Швеції, Німеччині – 6-7 років, в США – в 6 років. Знайомство з методиками початкового навчання в цих країнах показує, що вони адаптовані стосовно особливостей психіки дітей цього віку. Ця адаптація стосується як змісту і методів

навчання, так і стилю взаємостосунків дітей у класі.

Обговорюючи психологічний зміст та механізми письма, ми стикаємося з багатозначністю інтерпретації цього терміну. Це зумовлено, на нашу думку, тим, що термін «письмо» фактично **об'єднує три різні категорії явищ**: вид особливої семіотичної системи, спосіб перекодування усного мовлення у письмове і особливу форму комунікації.

1. Письмо як особлива семіотична система є системою графічних знаків, яка хоч і пов'язана з усним мовленням, однак, тим не менше, є достатньо автономною. На думку учених (наприклад, А.А.Леонтьєва), у мозку грамотної людини **існує дві мовленнєві системи** (у мовному колективі – дві норми, два стандарти): *усно-мовленнєва* і *писемно-мовленнєва*. Писемне мовлення має власні правила, які за аналогією з фонеморфологічними правилами усного мовлення можна було б назвати графо морфологічними. Писемне мовлення має власну систему диференційованих ознак, на основі якої створюється система протиставлень за графічною ознакою (у рукописному варіанті): *а-о, б-д, ш-ч, п-т, і-у*, що не співпадає з усно-мовленнєвою. Просодика (ритмічна структура, наголос) як у словах, так і фразях (інтонація, смисловий наголос) не маркована на письмі, хоча функціонально має значну вагу. Зокрема, це компенсується у друкованому тексті використанням поліграфії різних шрифтових виділень, системі абзаців і т.п.

Писемне мовлення представлене трьома системами знаків, що відрізняються алограммами (прописні, строчні і друковані), які у багатьох випадках графічно суттєво відрізняються одна від одної (наприклад, *д*: рукописна прописна і строчна, друкована, *а*: рукописна прописна і строчна, друкована прописна і строчна). Насправді ж цих систем чотири: рукописні прописні, рукописні строчні, друковані прописні, друковані строчні. Таким чином, дитина з особливостями в розвитку, як і нейротипова дитина, повинна засвоїти чотири різних символи, що означають одну і ту ж фонему. Нарешті на відміну від усного мовлення письмо має значні умовні і жорсткі правила орфографії. Використання різних орфоепічних варіантів вимовляння в усному мовленні не впливає на його розрізнення і предметну співвіднесеність, особливо з врахуванням контексту. У письмовому мовленні подібні написання не тільки вважаються помилковими, а й такими, що важко розрізняються. Адже орфоепічно записане слово перетворюється, власне, у псевдослово.

У принципі письмове мовлення може бути вивчене у відриві від звукового мовлення. У ряді нестандартних ситуацій так і відбувається. В якості прикладу можна навести навчання, що широко практикується у сурдопедагогіці, коли дітей, які не говорять, навчають читати раніше, ніж у них вдається сформулювати усне мовлення. Під час навчання іноземній мові досить часто навички читання також формуються до оволодіння усним мовленням, внаслідок чого під час оволодіння письмом виникає ситуація білінгвізму.

2. Письмо як спосіб перекодування, тобто набір правил (правопис) переходу від однієї системи символів до іншої (від звукового мовлення до писемного мовлення). В українській альфаветичній системі писемності він включає операції символізації (позначення звуків буквами) і процедуру моделювання фонетичної структури слова за допомогою графічних знаків. Система правил перекодування і визначає відмінність одного виду писемності від іншого: піктографічного, ідеографічного, силабічного, альфаветичного. У піктографічному письмі слово позначається малюнком-пиктограмою, в ідеографічному – ієрогліфом (у китайській мові), у силабічному письмовий знак позначає склад (наприклад, в японській мові), в альфаветичному письмі знак символізує один звук (іноді два звуки).

Український правопис базується на кількох основних принципах (різними авторами виділяються від трьох до шести). Серед них провідними і найбільш загальноприйнятими вважають: фонетичний, або точніше, фонематичний, традиційний і етімологічний, або морфологічний (див.табл. 1).

Таблиця 1

<p><i>Фонетичний принцип</i> (основа графіки): хоча і є провідним правописом, однак його вживання різко обмежене морфологічним і традиційним принципами. Це ніби основне правило, яке все ж має багато виключень. У відповідності з фонематичним принципом буквене позначення повністю відповідає тим фонемам, які чути в слові, незалежно від того, в сильній чи слабкій позиції вони знаходяться.</p> <p><i>Морфологічний принцип</i> полягає в тому, що під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем (кореня, префіксу, суфіксів, закінчень), незалежно від їх вимови. При цьому фонематичні слабких позицій, що зв'язані позиційним чергуванням з фонемами сильних позицій, позначаються буквами, адекватними фонемам сильних позицій. Саме на цьому принципі засновано більшість правил орфографії.</p> <p><i>Традиційний принцип</i> створює ще один вид виключень як з фонематичного, так і (у меншій мірі) з морфологічного принципу. Він зберігає історично старе написання слів, що є неадекватним сучасному вимовлянню і морфологічному принципу, і тому називається ще історичним (у шкільній програмі це так звані «словникові слова»).</p>
--

3. Писемне мовлення як особлива форма комунікації, що здійснюється за допомогою системи писемних знаків. Вона реалізується в таких жанрах, як епістолярна продукція, щоденникові записи (аутокомунікація), літературна

творчість. Від усномовленнєвої вона відрізняється особливими стилістичними нормами зі складною системою пунктуаційних правил. У рукописних текстах практично відсутні засоби передачі емоційного забарвлення і просодичної складової, що несуть значний пласт інформації в усномовленнєвих висловлюваннях. У друкованих текстах цей недолік у певній мірі компенсується широким асортиментом типографічних прийомів з використанням різних шрифтів, абзаців і розташування шрифтових знаків на площині сторінки. Членування писемних текстів на речення носить деякою мірою штучний, умовний характер. Усному ж мовленню в більшій мірі притаманне членування на синтагми. Особливістю писемного мовлення як засобу комунікації є її монологічний і суто контекстний характер. Останнє означає, що текст, який передається, повинен мати всю інформацію, необхідну читачеві для повного його розуміння. Для дітей, які володіють переважно діалогічною, ситуативною формою усномовленнєвої комунікації, ця обставина створює певні труднощі. Вони не завжди здатні передати всю необхідну інформацію, використовуючи тільки мовні і мовленнєві засоби, і доповнюють мовленнєве висловлювання міміко-пантомімічними жестами, спираючись на безпосередній побутовий контекст, відомий як тому, хто говорить, так і тому, хто слухає.

Фактично діти як з типовим розвитком, так і з особливостями в розвитку у процесі засвоєння писемного мовлення мають оволодівати стилістично новим жанром побудови висловлювання. У цьому зв'язку важливо врахувати те, що методисти-мовники ще на початку ХХ сторіччя вели дискусії про те, який вид вправ найбільш ефективно формує писемне мовлення: диктанти, списування чи творчі роботи.

«Уже на першому році навчання необхідно використовувати такі прийоми, як самостійне придумування і запис окремих слів (наприклад, назви птахів, які знає учень), письмо цілих речень у відповідь на питання, що ставиться учителем. На другому році навчання – розгорнуті відповіді на питання вчителя (спочатку усно, а потім письмово). Диктанти – вводити лише на третьому році навчання» (К.Д.Ушинський).

Підхід до навчання, запропонований К.Д.Ушинським, багато в чому відповідає здоровому глузду, з чим погоджувалась більшість методистів 60-70-х рр. минулого століття. Однак і сьогодні в програмах навчання правопису у молодших класах кількісно преважують диктанти і вправи на відповідні правила, а не творчі роботи. В результаті учні засвоюють техніку правопису, але досить слабо володіють писемним мовленням як засобом спілкування і способом викладення відповідних думок. Три вище охарактеризовані явища, що об'єднуються поняттям «письмо», являють собою лінгвістичний його аспект.

4. Письмо як навичка. Всі перераховані аспекти письма як мовної системи і мовної здібності реалізуються в акті письма як вид графомоторної діяльності або навички. Навичка письма, хоча і пов'язана з усним мовленням і його закономірностями, проте має власну психологічну, сенсомоторну базу, що забезпечує практичну реалізацію всіх перелічених форм письма. Отже, як вид діяльності письмо включає три основні операції: а) символічне позначення звуків мовлення, тобто фонем, б) моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів і в) графомоторні операції. Кожна з них являє собою ніби самостійну навичку (підсистему) і має відповідне психологічне забезпечення.

а) Навичка символізації, тобто буквеного позначення фонем, формується на основі здібності до символізації більш широкого плану, що розвивається у дитини в процесі символічної гри, образотворчої діяльності та ін. Крім того, необхідною її передумовою є достатня зрілість фонематичного сприйняття і мовної свідомості. Першим проявом здібності до символічної діяльності в онтогенезі є поява символічної гри з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів і предметного зображення в малюнках. З того моменту, як дитина переходить від каракуль до зображення форм, яким дає назву, починається розвиток графічного символізму (В.С.Мухіна, 1981). На відміну від письма – це символізм першого порядку (тобто позначаються конкретні предмети, а не слова, які самі є знаками). Оволодіння малюванням – це засвоєння знакової діяльності. На ранніх етапах розвитку дитина спочатку зображає щось, а потім придумує цьому назву. Пізніше, коли дозріває здатність до малювання за задумом, можна говорити про прояви елементарних знакових операцій. Прогрес в деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мови графічних символів. Незрілість подібних здібностей навіть при достатньому розумовому розвитку дитини утруднює оволодіння нею графемами.

Розвиток фонематичного сприйняття дитини проходить кілька стадій (див. табл..2).

Таблиця 2

Розвиток фонематичного сприйняття дитини проходить **декілька стадій**: 1) Дофонематична стадія, на якій спостерігається повна відсутність диференціації звуків оточуючого мовлення, розуміння мовлення і активних мовленнєвих можливостей; 2) Початковий етап оволодіння сприйняттям фонем – розрізняються акустично найбільш контрастні фонемні і не розрізняються близькі за диференційованими ознаками. Слово сприймається глобально і розрізняється за загальним звуковим образом з опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики); 3) Формування слухової уваги – діти починають слухати звуки у відповідності до їхніх фонематичних ознак. Формується розрізнення між правильним і неправильним

вимовлянням звуків. Однак неправильно вимовлене слово ще не завжди угізнається; 4) Превалювання у сприйнятті правильних образів звучання фонем, хоча дитина продовжує впізнавати і неправильно вимовлені слова. На цьому етапі сенсорні еталони фонематичного сприйняття є ще нестабільними; 5) Завершення розвитку фонематичного сприйняття – дитина слухає і говорить правильно. До цього моменту фонематичний розвиток дитини в нормі відбувається спонтанно при наявності оптимальних умов мовленнєвого оточення. З початком навчання у школі (або ще у дитячому садку) вона за умови цілеспрямованого навчання робить ще один крок в розвитку своєї мовної свідомості. 6) Усвідомлення звукової сторони слова і сегментів, з яких вона складається. Досягнення цього етапу розвитку фонематичного сприйняття є необхідною передумовою оволодіння фонематичним аналізом. Цей процес особливо запізнюється у зв'язку з недорозвиненням усного мовлення при спотворенні психічного розвитку чи при психічному недорозвиненню.

Однак, крім ретардації в формуванні цієї форми мовної свідомості, в ряді випадків спостерігається спотворення її розвитку. Це так звані порушення фонематичного сприйняття, які, зазвичай, стають помітними на четвертій-п'ятій стадіях розвитку дитини, тобто приблизно у віці 4-6 років. У цьому випадку в дитини слухове розрізнення деяких фонем чи їхніх груп надовго залишається недостатньо чітким. Як правило, страждає розрізнення фонем, що мінімально відрізняються одна від одної (так званих опозиційних фонем): наявності чи відсутності голосу (глухі – дзвінкі), м'якості чи твердості вимовляння та ін. Частіше подібний недолік є наслідком порушень взаємодії мовленнєво-слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів (В.І.Бельтюков, 1977 та ін.). На відміну від дитини з особливостями в розвитку, у нормі сенсорні і мовленнєві еталони фонем формуються на основі взаємодії зразків мовлення дорослих, яке чує дитина, слухового сприйняття власного мовлення і кінестетичних відчуттів, що одержуються в процесі формування і розвитку правильної артикуляції. У різних спеціальних джерелах знаходимо підтвердження про те, що для розвитку правильного звуковимовляння необхідні збереженість та функціональна зрілість слухового, мовленнєворухового аналізаторів та їхня координаційна взаємодія (Е.А. Даніліявічюте, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович, Н.В. Чередніченко, Р.А. Юрова та ін.). Результатом міжаналізаторної інтеграції слухових і кінестетичних образів є формування фонематичних уявлень. При порушенні міжаналізаторної взаємодії слуховий аналізатор перестає бути засобом самоконтролю за правильністю вимовляння дитини. Навпаки, неповноцінні кінестетичні зразки при вадах звуковимовляння гальмують формування слухових еталонів фонем і деформують їх. У таких випадках, наприклад, дитина сприймає пари слів кося – коза, мишка – миска як такі, що звучать однаково. Подібні порушення стають на заваді становлення правильного звуковимовляння і призводять до систематичних заміन відповідних букв на письмі.

б) Моделювання звукової структури слова за допомогою букв. Реалізація цієї навички на початковій стадії навчання грамоті відбувається у два етапи: 1) спочатку виконується фонологічне структурування звукової сторони слова, тобто встановлення часової послідовності фонем, з яких воно складається, а потім 2) відбувається трансформація часової послідовності фонем у просторову послідовність букв.

Якщо порушенню фонологічного структурування, тобто фонематичному аналізу, більшість дослідників відводить провідну роль у механізмі дисграфій, то другий етап при цьому недооцінюється. А між тим експериментально-психологічні дані свідчать, що буквенний запис і результат фонематичного аналізу далеко не завжди співпадають (О.М.Гопіченко, Н.П.Карпенко, А.Н.Подольський). Досить часто при стійкій дисграфії після кількох років навчання дитина усний фонематичний аналіз проводить вже бездоганно, а на письмі продовжує припускатися специфічних дисграфічних помилок. Одна з причин цього полягає саме в особливостях другого етапу моделювання звукової структури слова. Процес трансформації часової послідовності фонем у просторовий ряд графем протікає у дитини практично одночасно з фонематичним аналізом і графомоторними операціями запису букв. Це вимагає достатньо складної координації перерахованих сенсомоторних процесів і, що особливо важливо, оптимальної концентрації і розподілу уваги під час їхнього перебігу (П.Я. Гальперин, Н.П. Карпенко, Є.Ф.Соботович та ін.).

Є ще один «підводний камінь», який може відігравати не останню роль у виникненні труднощів при здійсненні цієї операції. Як фонематичний аналіз, так і буквенний запис слів є суцесивними процесами, які являють собою передумову інтелекту і страждають навіть при легких резидуально-органічних ураженнях центральної нервової системи. Якщо здібність до утримання у короточасній пам'яті часової послідовності звуків чи символів у дитини порушена, це неминуче відбиватиметься на оволодінні нею процесом письма.

в) Графо-моторні навички є кінцевою ланкою в ланцюгу операцій, що складають письмо. Тим самим вони можуть вплинути на весь процес письма в цілому. Наприклад, наявність утруднень у зображенні букв іноді настільки завантажує увагу дитини, що дезорганізує і всі наступні операції. Їхнє формування в онтогенезі проходить значну еволюцію одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої цей процес залежить, є зорово-моторна координація. На протязі значної частини дошкільного дитинства регуляція образотворчих рухів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора. Період від 1 року до 4-5 років іде на оволодіння довільною регуляцією рухів руки. Контроль

виконання, зворотній зв'язок (аферентація) відбувається за допомогою кінестезії. Малюючи, діти в цьому віці спираються на «пам'ять руки» (Н.П.Сакуліна, 1963), а зоровий контроль за рухами при цьому майже відсутній. Поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання і зорових образів, що сприймаються при цьому. Рука ніби вчить око. Найбільшого розвитку міжаналізаторна інтеграція досягається у віці 6-8 років (H.Birch, A.Lefford, 1995). При цьому око, збагачене досвідом руки, бере участь в управлінні рухами. Від цього моменту зорово-моторна координація починає займати провідне місце в регуляції графо-моторних рухів і розвитку відповідних навичок. Через те сформованість цих здібностей є одним із показників так званої шкільної зрілості (J.Jiracek, 1978, J. Svancara, 1996). Незрілість складних форм зорово-моторної координації виявлена у більшості дітей з дислексією і дисграфією, особливо у випадках найбільш тяжких порушень (А.Н.Корнев, 1983, 1997). В ряді випадків несформованість графо-моторних навичок слугує причиною особливого виду порушень – моторної чи кінестетичної дисграфії.

Отже, особливість письма як комплексної навички полягає в тому, що вона потребує інтеграції і координації всіх перелічених операцій. Така структура притаманна більшості систем писемності, за виключенням ієрогліфічного письма, де моделювання звукової структури слова і символізація звуків мовлення відсутні. Таким чином, сенсомоторна база, або комплекс функціональних передумов письма, являє собою багаторівневу систему, що включає значну кількість когнітивних і мовленнєвих функцій. Досягаючи мінімально необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слова і реалізації графо-моторної програми. Перші два види операцій у ситуаціях фонематичного письма (за правилами української графіки) протікають дещо інакше, ніж у тих випадках, де необхідне використання орфографічних правил.

У першому випадку ключовим процесом є фонематичний аналіз, акустико-артикуляторна диференціація фонем і встановлення звуко-буквених відповідностей за правилом графіки. Основне навантаження при цьому падає на операції фонематичного аналізу і актуалізацію звуко-буквених асоціацій. У другому – більш важливим стає морфологічний і лексико-граматичний аналіз слів і речень. Говорити про графічне моделювання звукової структури слова у цьому випадку можна лише з певними обмеженнями. В строгому сенсі це стосується тієї частини слова, яка не містить орфограм. Ключовою операцією тут є вирішення орфографічної задачі. Як свідчать багаточисельні дані літератури і практичний досвід, найбільші труднощі у дітей викликає не запам'ятовування правил орфографії, а відшукування орфограми, вибір необхідного правила, адекватного даній ситуації, і вирішення орфографічної задачі за допомогою вибраного правила.

Всі правила орфографії умовно відносили і відносять до однієї з двох категорій (за Д.Н.Боговяленським, 1965 і С.Ф.Жуйковим, 1966): а) тих, що передбачають конкретне використання певних букв, і б) тих, що не вказують, яка буква повинна бути використана, а лише називають спосіб, який дозволяє встановити правильне написання (наприклад, правопис ненаголошених голосних у корені слова). Психологічна організація вирішення орфографічних задач цих двох категорій суттєво розрізняється. У першому випадку (після того, як дитина оцінила орфографічну ситуацію) вибір правила вже вказує на те, якою буквою повинна бути позначена певна орфограма. У другому – після пригадування правила дитина повинна здійснити ще цілий ряд розумових операцій. Так, у випадку з ненаголошеними голосними в корені це: підбір однокоренових слів і вибір з них того, в якому ненаголошена голосна стоїть під наголосом. У випадках з відмінковими закінченнями цей ряд дій стає значно довшим. Однак реальна психологічна організація акту письма може не співпадати з набором правил і прийомів, що пропонується методикою. В залежності від ситуації дитина може спиратися на зорову пам'ять (актуалізацію графічного образу слова), моторну пам'ять (якщо відпрацьований автоматизм написання слова), використовувати прийом підбору аналогій (наприклад, при написанні відмінкових закінчень підібрати слово такої ж відміни, але яка має в даному відмінку закінчення у наголошеній позиції) і, на кінець, використовувати розгорнуту систему правил.

Таким чином, хід розв'язання орфографічної задачі може включати:

- а) знаходження орфограми → актуалізація правила → оцінка орфографічного поля → морфологічний аналіз слова → пригадування лексичного або морфологічного матеріалу, необхідного за умовою правила, → запис;
- б) знаходження орфограми → актуалізація правила → добір аналогії → запис;
- в) актуалізацію зорового образу слова з орфограмою (без її свідомого виділення) → запис;
- г) автоматизований запис (на основі моторної пам'яті) без свідомого аналізу орфограми.

При цьому необхідно враховувати, що психологічна структура письма деякою мірою відрізняється при створенні різних форм писемної продукції: списуванні, диктанті, переказі, творі, письмовому повідомленні різних жанрів (лист друзям, щоденник тощо).

Так, психологічна структура діяльності при написанні **диктанту** включає: запам'ятовування фрази (смісловий контекст) → запам'ятовування слова (групи слів) → фонематичний аналіз (або актуалізація цілісного зорового образу графічного слова) → побудову образної графемної моделі слова – переведення в моторну програму (перехід графема –

кінема) → перевірочне читання написаного. Дана схема відповідає письму на основі фонематичного принципу, тобто за правилами графіки. Під час запису слів, які містять орфограми, структура діяльності дещо зміниться: запам'ятовування фрази → запам'ятовування слова → фонематичний аналіз (або актуалізація цілісного образу графічного слова) → виявлення орфограми → постановка орфографічної задачі → розв'язання орфографічної задачі (включає: морфологічний аналіз, оцінку поля орфограми, пригадування правила, прийняття графемного рішення) → реалізація графо-моторної програми → перевірочне читання.

Психологічна структура діяльності при списуванні включає: сканування графічного образу слова (своєрідна орфографічна форма читання) або самодиктант (читання – усно-мовленнєва форма) → утримання зорового графічного образу слова у короткочасній пам'яті → трансформація графемної моделі у кінемну (або, проминаючи графемну, одразу – у кінемну програму, якщо остання закріплена й автоматизована) → моторна реалізація → перевірочне читання-порівняння зі зразком.

Творча робота (твір, переказ) містить: задум → внутрішнє породження висловлювання в умовах обмежень і стандартів стилістики писемного мовлення → лексичне членування → відбракування складних лексем та їх заміна → фонематичний аналіз → далі як диктант. Додаткову складність, яка привноситься у психологічну структуру творчої роботи, становить розбіжність жанрів усних і письмових висловлювань. У дітей ця розбіжність особливо велика, оскільки у них переважає ситуативна, діалогічна форма мовлення. В основі ж писемного мовлення лежить контекстне, монологічне мовлення.

Як видно з вищенаведених схем, дитина, яка пише, довільно обирає одну з кількох стратегій в залежності від індивідуального надання переваги, особливостей засвоєння навички письма, організації когнітивного апарату (превалювання смислового, механічного, зорового або вербалізованого запам'ятовування), виду писемної продукції і навіть особливостей проведення диктанту вчителем. Наприклад, під час запису в чіткому часовому режимі, при прискореному темпі диктування (або занадто швидкому у порівнянні з індивідуальними можливостями дитини) буде переважати опора на пригадування цілісних графічних образів слів. За законами, притаманними функціональній системі, яка самоорганізується, виникнення ускладнень у будь-якій ланці (підсистемі) призводить до адаптаційних перебудов в інших ланках. Наприклад, слабка сформованість, не автоматизованість каліграфічної навички призводить до переключення уваги на виконання цієї операції, через що ступінь довільності контролю за цією ланкою підвищується. Одночасно послаблюється контроль за виконанням інших операцій (фонематичного аналізу, виявлення орфограм тощо) і знижується точність їхньої реалізації. Питанням психології формування навичок правопису присвячена значна кількість робіт, більшість з яких, однак, виконані до 50-70-х рр. [Л.С.Виготський, 1931, 1983, Л.І. Барбєнова, 1969, Д.Н.Богоявленський, 1966, М.П.Феофанов, 1955, С.Ф.Жуйков, 1965 та ін.]. Більшість цих робіт, як і сучасних (О.М. Гопіченко, Е.А. Даніліявічюте, Т.В. Пічугіна, Є.Ф. Соботович, та ін.) при цьому присвячено важливій проблемі формування технічної навички письма, тобто правопису, проте недостатньо – писемному мовленню як засобу спілкування дітей. На жаль, думки Л.С.Виготського, сформульовані ще в 1931 р., але які побачили світ лише в публікації 1963 р., донині в повному обсязі не реалізовані і його критика педагогічної системи того і цього часу залишається актуальною (див. табл.3).

Таблиця 3

«Школярів навчають не писемному мовленню, а написанню слів, і значною мірою тому навчання писемному мовленню не піднялося вище рівня традиційного право- і чистописання. ... Навчання письму донині ще не ґрунтується у нас на потребах дитини, які розвиваються природним шляхом, та на її самодіяльності, а надається їй ззовні, з рук вчителя і нагадує вироблення якоїсь технічної навички, наприклад, навички гри на роялі. За такої постановки справи учень розвиває вправність пальців і навчається, читаючи ноти, вдаряти по клавішах, але його зовсім не вводять до стихії музики» [Л.С.Виготський, 1983, с. 177]. «Навчання слід поставити так, щоб читання і письмо для чогось були потрібні дитині... письмо для дитини повинно бути викликано природною потребою, необхідністю, включене до життєво необхідної для дитини задачі. Тільки тоді ми можемо бути впевнені, що воно розвиватиметься у дитини не як звичка руки і пальців, але як дійсно новий і складний вид мовлення» (там само, с. 196).

Аналогічні думки висловлював К.Д.Ушинський, запропонувавши систему навчання писемного мовлення, з перших кроків зорієнтовану на її використання для спілкування у ситуації діалогу. Тим не менше в останні чотири десятиріччя в публікаціях, спрямованих на розробку методики і психології навчання української мови молодших школярів з особливостями в розвитку, на нашу думку, пріоритетне положення продовжують займати проблеми орфографії.

Отже, з урахуванням зазначеного і узагальнюючи викладене, письмо як вид діяльності нами представлено у вигляді авторської моделі послідовних операцій, що утворюють цілісну самоорганізуючу функціональну систему і готують дитину до оволодіння письмом як засобом комунікації (див. табл. 4).

Модель процесу породження писемного мовлення

Етапи	Мета і зміст етапів формування писемного мовлення
I – мотиваційний	Забезпечує здійснення причинної обумовленості мовленнєвого висловлювання (З якою метою? Навіщо? Чому?)
II – внутрішній план (внутрішнє програмування) побудови писемного висловлювання	<p>Забезпечує програмування його цілісно. Для досягнення цієї мети формування внутрішнього плану проходить дві стадії:</p> <p><u>1-а стадія</u> – долінгвістична (домовленнєва), на якій формується задум, образ майбутнього писемного висловлювання, його смисловий костяк. У сучасних дослідженнях ця стадія розглядається і визначається як проміжна форма мови (образ, гештальт, фрейм, схема).</p> <p><u>2-а стадія</u> – лінгвістична, що забезпечує перехід від замислу до опорних слів висловлювання. Це стадія формування так званих смислових віх, на якій задіюються основні мовленнєві дії та операції, а саме:</p> <p>а) операції вибору, поєднання, комбінування (перестановки) мовних знаків та моторних структур, тобто відбувається пошук потрібного слова шляхом послідовного перебору звукових ознак слова. Паралельно цьому процесу іде пошук слова, що за своїми семантичними (змістовними) ознаками більше відповідає загальному задуму висловлювання;</p> <p>б) операції закріплення (запам'ятовування) окремих частин писемного висловлювання; операції зчитування цих частин при подальшому породженні писемного висловлювання.</p> <p><u>3-я стадія</u> – граматичне прогнозування писемного висловлювання на основі вже породжених його елементів. Для цього задіюються такі мовленнєві операції, як</p> <p>а) операції послідовного перебору можливих варіантів граматичного і синтаксичного оформлення писемного висловлювання;</p> <p>б) операції співставлення різних прогнозів щодо оформлення висловлювання із загальною програмою письмового тексту, тобто наскільки буде досягнута кінцева мета, якщо висловитися тим чи іншим чином.</p>
III – перехідний план висловлювання	<p>Забезпечує перехід від смислових віх і опорних слів до зовнішнього мовлення (тобто етап внутрішнього мовлення). З метою цього задіюються операції:</p> <p>а) розгортання кожної із смислових віх (прогнозіє) у синтаксичну програму. Це здійснюється за допомогою практично засвоєних правил граматичного і синтаксичного розгортання. Іншими словами, це так званий мовленнєвий досвід, який є основою здійснення:</p> <ul style="list-style-type: none"> – зв'язку між внутрішніми програмами і внутрішнім мовленням; – внутрішнього промовляння; <p>б) розгортання самих синтаксичних груп за допомогою правил:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вибору і комбінування мовленнєвих елементів висловлювання, які беруться з мовленнєвих стереотипів. Це вибір: звукових образів слів, схем словозміни і словотворення; в) вибору, поєднання, перестановки рухових структур, тобто вибору і комбінування моторних програм.
IV – зовнішній план висловлювання	<p>Забезпечує зв'язність висловлювання. Ця мета досягається за допомогою задіявання таких мовленнєвих дій та операцій:</p> <p>а) лінійної послідовності речень у внутрішньому (а потім – у писемному) висловлюванні, що організовані за мовними правилами в єдину групу (принцип зв'язності);</p> <p>б) встановлення лексико-синтаксичної залежності комунікативно-слабких речень від комунікативно-сильних;</p> <p>в) вибір лексико-синтаксичних засобів зв'язку (граматичні категорії, синтаксичні одиниці);</p> <p>г) вибір ритміко-інтонаційних структур і складів та артикуляційних корелят, що їх складають;</p> <p>д) постійна перевірка адекватності усного висловлювання загальному задуму (зворотній зв'язок).</p>
V – перехід від внутрішнього мовлення до писемного	<p>Забезпечує систему операцій перекодування та графомоторних правил діяльності:</p> <p>а) символічне позначення звуків мовлення;</p> <p>б) моделювання фонетичної структури слова;</p> <p>в) моделювання граматичної та синтаксичної структури мовлення;</p>

мовлення	г) графомоторна діяльність.
VI – письмо як комунікація	Забезпечує як подальше навчання дитини, так і формування у неї свідомої потреби у життєвій необхідності в оволодінні системою писемного мовлення, зорієнтовану на її використання для спілкування.

Отже, аналіз змісту моделі породження писемного мовлення показує, яким складним для дитини є процес оволодіння письмом і які об'єктивно-суб'єктивні причини можуть у неї викликати труднощі при його формуванні. Розроблена модель пропонується як підґрунтя для створення системи завдань для запобігання і корекції порушень письма.

Використана література:

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие – СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. -с.194-308.
3. Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдності і порождение речевого высказывания. М., 1969.
4. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. М., 1979.
5. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Науково-методичний посібник.- К.: «МП Леся», 2007. – 151 с.

References

1. Kornev AN Violations of reading and writing in children: Study guide - St. Petersburg .: mime, 1997. - 286 p.
 2. Speech therapy. Tutorial. Ed. M.K.Sheremet. K .: Publishing House "Word", 2010. -s.194-308.
 3. Leontiev AA Psycholinguistic units and causing utterance. Moscow, 1969.
 4. Sobotovich EF, EM Gopichenko Phonetic mistakes in the letter of mentally retarded students of junior classes // speech disorders and voices of children and adults. M., 1979.
 5. Tarasun VV Writing: prevention and correction of infringements. Scientific-methodical posibnyk.- K .: "MP Leo", 2007. - 151
- Стаття надійшла до редакції 12.04.2015 р.
Статтю прийнято до друку 22.05.2015 р.

УДК 376-056,264:81'233

Тенцер Л.В.

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЗМІСТ ДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

Стаття присвячена обґрунтуванню та висвітленню змісту діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. Матеріал статті ґрунтується на детальному аналізі етіології, симптоматики та механізмів порушень письма у молодших школярів, з'ясуванні ступеня їх прояву, характеру, типу порушення.

Актуальність даної статті не викликає сумнівів, оскільки проблема порушень письма у дітей в наш час остаточно не вирішена, про що і засвідчено на конкретних даних про розповсюдженість даного мовленнєвого порушення.

Автором проведений детальний аналіз сучасних діагностичних методик, спрямованих на визначення стану сформованості різних видів письма з метою виявлення типових патологічних помилок у молодших школярів, визначення їх характеру, поширеності та стійкості. На цій основі автору вдалося визначити головні напрямки та розробити зміст власної діагностичної експериментальної методики, спрямованої на з'ясування основних механізмів дисграфічних помилок. Автор статті вважає за доцільне дослідити рівень розвитку усного мовлення учнів; виявити стан сформованості розумових дій та операцій, психічних функцій, які лежать в основі формування навички письма, що дозволить виявити порушений механізм виникнення помилок у різних видах письмових робіт учнів.

Узагальнюється практичний досвід про те, що в основу даної діагностичної методики покладені сучасні психологічні та психолінгвістичні уявлення про співвідношення мислення і мовлення, про внутрішній зв'язок і взаємообумовленість у розвитку мовлення і мислення; про складну структуру розумової діяльності, її основні ланки, про характер розумових операцій і їх роль у навчальній діяльності молодших школярів; про психологічну структуру процесу письма.

Акцентується увага на тому, що обстеження має проводитися з урахуванням таких основних принципів, як комплексність, системність, патогенетичний, діяльнісний підходу, особистісний та принцип розвитку. Саме тому літературні джерела, що цитуються у статті, відображають сучасну точку зору на досліджувану проблему.

У якості заключного доказу щодо необхідності вирішення даної проблеми використовується висновок про те, що учні із низькими показниками готовності до опанування навичками самостійного писемного мовлення потребують логопедичного впливу, що спрямовується на формування специфічних операцій та функцій, які є найбільш «відповідальними» за письмово-мовленнєву діяльність.

Ключові слова: письмо, механізми та діагностика порушень письма, зміст та методика дослідження, дисграфічні помилки.