

мультидисциплінарний взаємозв'язок, що, на наш погляд, дозволить розглядати усне мовлення як багаторівневий, складноорганізований процес та здійснити не лише глибинний аналіз механізмів дефекту та його структури, але й визначити напрями корекції порушень усного мовлення при тяжких мовленнєвих вадах, зокрема при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М., 1989.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М., 2009.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.4: Детская психология // Под ред. Эльконина Б.Д.- М.: Педагогика, 1984.
4. Глухов В.П. Основы психолінгвістики. – М., 2008.
5. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речево́й де́ятельности. – М., 2001.
6. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речево́го высказывания. – М., 1969.
7. Леонтьев А.А. Функции и формы речи // Основы теории речево́й де́ятельности. – М., 1974.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Изд. 2-е. – М., 1969.

УДК 372.45: 376.36

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ТА ЙОГО ПОРУШЕНЬ

Голуб Н.М

кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут корекційної педагогіки і психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті розглядається науково-теоретичне підґрунтя досліджень писемного мовлення та його порушень: дислексії, дисграфії, дизорфографії.

В статье рассматриваются научно-теоретические основы изучения письменной речи и её нарушений: дислексии, дисграфии, дизорфографии.

The article examines the scientific and theoretical basis for the study of writing expression and its disorders: dyslexia, dysgraphia, dysorfoграфия.

Ключові слова: писемне мовлення, читання, письмо, дислексія, дисграфія, дизорфографія.

Ключевые слова: письменная речь, чтение, письмо, дислексия, дисграфия, дизорфография.

Key words: writing expression, reading, writing, dyslexia, dysgraphia, dysorfoграфия.

Проблема порушень писемного мовлення є однією з найбільш актуальних у теорії та практиці логопедії. Дослідження вказаної проблеми є складним і тривалим процесом наукових та методологічних пошуків, оскільки надзвичайно складним і різноаспектним є явище самого писемного мовлення, яке треба розглядати, враховуючи:

- соціально-культурні фактори:

- до писемного мовлення відносяться різні знакові системи, що склалися історично в процесі трудової, комунікативної та пізнавальної діяльності людей за потреби відображення у графічному вигляді усної форми мовлення; їхні структурні елементи впорядковані у відповідності до правил тієї або іншої мови, знаходяться у складній взаємодії; продуктом функціонування цих систем є сприймання та породження письмового вислову - тексту (Л.Блумфілд, І.Бодуен де Куртене, В. фон Гумбольдт, Л.Зіндер, О.Потебня, Ф. де Соссюр, Д.Ушаков, П.Фортунатов та ін.);

- писемне мовлення – феномен та продукт культури, що містить духовне багатство народів за увесь період їхньої «писемної» історії, через це постійно розвивається, змінюється, являючи собою певну систему практик у певному соціокультурному контексті (Е.Бенвеніст, В. фон Гумбольдт, Л.Виготський, Д.Дирингер, М.Йоргенсен, Ф.Кліке, О.Лурія, Є.Поліванов, Ф. де Соссюр, Л.Філіпс, Й.Фрідрих, Л.Щерба та ін.);

- писемне мовлення має поліфункціональний характер, йому притаманні комунікативна, індикативна та сигніфікативна (узагальнююча) функції, всі ці функції тісно пов'язані між собою (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв та ін.);

- розвиток суспільства відображається в інтенсивному розвитку писемного мовлення, ускладненні та диференціації його функціональних стилей (Т.Амірова, М.Бахтін, В.Віноградов, Г.Вінокур, Л.Ельмслев,

В.Матезіус, Л.Мацько, Р.Якобсон та ін.), на сучасному етапі здебільшого ділового стилю (регламентація написання різноманітних видів документації у всіх сферах життя), що підвищує вимоги до писемно-мовленнєвої діяльності людини;

- на писемне мовлення, яким користуються різні верстви населення, певним чином впливають тенденції розвитку масової культури, що виявляється як у позитивних, так і негативних аспектах; у сучасних умовах це відображається, наприклад, у широкому застосуванні комп'ютерної техніки і підвищенні комп'ютерної грамотності населення і певною мірою зниженні грамотності при здійсненні безпосередньо писемно-мовленнєвої діяльності, про що свідчить розповсюдженість орфографічних, синтаксичних, стилістичних, семантичних помилок (С.Енджель, М.Львов, Є.Плюсіна та ін.).

- соціально-освітні фактори:

- навички читання та письма є базовими, від їх засвоєння залежить успішність навчання дитини у школі, на подальших ступенях освітнього простору (Б.Ананьєв, Д.Богоявленський, М.Вашуленко, Л.Виготський, Д.Ельконін, С.Жуйков, Н.Менчинська, К.Прищепа, О.Савченко, М.Феофанов, В.Штерн та ін.);

- оволодіння писемним мовленням є засобом залучення індивіда до скарбниці національної та світової культури, є обов'язковою умовою гармонійного розвитку особистості, шляхом отримання нею загальної та професійної освіти (М.Бахтін, Л.Виготський, В.Леднев, R.Calfee, M.Cole, J.Spector, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.);

- труднощі у формуванні початкових навичок писемного мовлення є превалюючими у дітей молодшого шкільного віку, труднощі формування самостійного писемного мовлення є найбільш розповсюдженими серед учнів середніх та старших класів (Б.Ананьєв, Є.Гурьянов, Д.Ельконін, М.Жинкін, В.Ляудіс, І.Негуре, Л.Парамонова, І.Синиця та ін.);

- фактори розвитку індивіда:

- писемна форма мовлення є найбільш пізньою у філогенетичному та онтогенетичному розвитку, тому утворюється в індивіда на основі достатньо сформованого усного мовлення у певному соціально-мовленнєвому середовищі, крім цього потребує певної зрілості цілого ряду інших психічних функцій (Т.Ахутіна, Н.Вірч, Л.Виготський, Д.Ельконін, Я.Ієрасик, А.Керн, А.Лэффорд, О.Лурія, І.Шванцара та ін.);

- писемне мовлення є надзвичайно складним за своєю структурою, зв'язками з іншими видами й формами мовлення та різними психічними функціями індивіда (Б.Ананьєв, М.Жинкін, І.Зимня, О.Лурія, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, Л.Цвєткова та ін.);

- писемне мовлення є складним психічним процесом, для забезпечення якого, за П.Анохіним, О.Лурією, необхідна узгоджена робота різних структур мозку, що включені у відповідні блоки функціональних систем, (взаємодія акустичного, зорового, рухового аналізаторів, що забезпечують певні механізми артикуляції, слуховий і зоровий гнозис, слуховий та зоровий аналіз і синтез, слухову та зорову пам'ять, різні види праксису, зорово-моторну координацію, зоровий та руховий контроль; програмування, контроль діяльності, вибіркову активність);

- при формуванні писемного мовлення доречно говорити про загальнофункціональні та специфічні мозкові механізми, взаємодія та ступінь участі яких на різних етапах формування читання та письма різна (так, наприклад, як зазначав О.Лурія [3, с. 74-75], «найбільш близькі форми письма можуть вимагати участі різних психофізіологічних процесів і здійснюватися за допомогою неоднакових кортикальних систем...; різницю тих функціональних систем мозку, які приймають участь у процесі письма, можна прослідкувати і у випадках різного рівня розвитку письма. На тому рівні письма, коли предметом свідомості є в першу чергу звуковий аналіз слова, і коли узагальнені оптичні рухові ідеограми ще не відіграють скільки-небудь суттєвої ролі, принципи письма будуються інакше, і кортикальні апарати, що включаються у процес письма в таких випадках, значно відрізняються від тих їх угруповань, що мають місце при розвиненій навичці письма»);

- оволодіння писемним мовленням здійснюється під час навчально-пізнавальної діяльності дитини, на цій основі воно формується як складний довільний вид діяльності, якому, за теорією О.М.Леонт'єва, притаманна трьохфазність: 1) спонукально-мотиваційна фаза (складний взаємозв'язок потреб, мотивів, мети дії); 2) орієнтовно-дослідницька фаза (передбачає усвідомлення мети та планування мовленнєвої діяльності у загальному вигляді, спрямована на пошук алгоритму комунікативних, пізнавальних, навчальних дій, орієнтована на вибір адекватних засобів і способів здійснення задуманого); 3) виконавча фаза (використовуються певні мовні засоби; найважливішим у цій фазі є отримання результату в досягненні поставленої мети);

- на різних етапах свого розвитку писемне мовлення включає різну сукупність операцій та дій, по мірі його формування частина опрацьованих, автоматизованих дій перетворюється в окремі операції у структурі вже достатньо складних, довільних, усвідомлених дій; при цьому певні дії стають фоновими, увага, яка раніше приділялася їх виконанню, по мірі їхньої автоматизації переключається на більш складні розумові дії – при оцінюванні стану сформованості писемного мовлення це дозволяє враховувати ступінь розвитку окремих дій та

операцій, їх участь у виконанні писемно-мовленнєвої діяльності (Н.Бернштейн, Дж.Брунер, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, О.Лурія, О.Соколов та ін.);

- по мірі формування в індивіда писемного мовлення відбувається перебудова його психічної сфери, вдосконалення певних компонентів психічних функцій, особливо мислення, що збагачує особистість, сприяє розвитку її творчих здібностей (Т.Амірова, Л.Аносова, В.Белоус, Дж.Брунер, Л.Виготський, М.Жинкін, Л.Зіндер, О.Лурія, М.Монтессорі, Ж.Піаже, О.Соколов, К.Ушинський та ін.).

Поняття «писемне мовлення» включає дві складові: читання та письмо.

Читання – це процес сприймання та активної переробки (декодування) інформації, що пред'явлена у графічній формі у відповідності до правил тієї або іншої мови, а також процес комунікації засобами письмових або друкованих текстів (М.Жинкін, І.Зимня, З.Кличнікова).

Читання – складна перцептивно-мисленнєво-мнестична діяльність. При формуванні у дітей навички читання її доцільно визначати як багатоаспектний процес опосередкованого через письмовий текст спілкування, який полягає у декодуванні графічних знаків в усне мовлення і розумінні смислу прочитаного. Читання є складним за своєю структурою та алгоритмом реалізації сукупності операцій та дій (починається із зорового сприймання, розрізнення і впізнавання букв на основі зорових процесів; співставляння букв з відповідними звуками дозволяє здійснити звукове відтворення зорового образу слова, його читання; на основі співставляння звукової форми слова з його значенням виникає розуміння прочитаного). Отже, повноцінний процес читання можливий лише за умов досягнення синтезу між сприйняттям, усним мовленням і осмисленням змісту тексту. Якість сприйняття забезпечується технікою читання, якісний рівень розвитку усного мовлення визначається достатньо сформованими фонологічними, лексико-граматичними засобами та уміннями й навичками їх використання.

Осмислення прочитаного тексту має включати три рівня:

- 1) предметно-денотативний (розуміння змістовної сторони тексту);
- 2) формально-мовний або лінгвістичний (виділення одиниць тексту за їхніми граматичними ознаками, встановлення між ними суб'єктно-об'єктних зв'язків);
- 3) концептуально-оцінний (розуміння смислу тексту, його оцінка, вираження свого ставлення до прочитаного).

Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі [2, с.506]. У лінгвістиці письмо розглядається як засіб кодування усного мовлення. Як зазначав Л.Зіндер [1], письмо являє собою вид коду, який дозволяє переводити акустичний мовленнєвий сигнал в оптичний.

В українській мові за допомогою букв кодуються фонемні як мінімальні мовні одиниці звукового ладу (фонемні виступають еталонами, узагальненими звукотипами, які в усному мовленні представлені певними звуками). Навчання українському письму, як і читанню, побудовано на аналітико-синтетичному методі, тому початковий етап письма базується на:

- а) повноцінному володінні слуховимовною диференціацією та ідентифікацією всіх фонем мовлення;
- б) усвідомленні фонемної структури слів й опануванні навичок фонематичного аналізу та синтезу;
- в) засвоєнні повного набору звукобуквених асоціацій, тобто правил позначення фонем мови відповідними графемами;
- г) засвоєнні набору образів-кінем і правил з'єднання літер при безвідривному письмі;
- д) володінні синтаксичним розчленовуванням мовленнєвого потоку на речення та слова, опануванні навичками складового аналізу та синтезу.

Подальший розвиток письма відбувається при ускладненні графо-моторних програм та лексико-семантичних, граматичних завдань, а також засвоєнні та застосуванні учнем певних орфографічних знань, умінь, навичок.

Отже, вищезазначені аспекти феномену писемного мовлення розкривають складність проблеми вивчення відхилень від норми у його формуванні. У зв'язку з цим слід зазначити:

- як надзвичайно складний вид психічної діяльності писемне мовлення є дуже вразливим щодо дії різних патогенних чинників (Т.Ахутіна, М.Critchley, О.Корнєв, Р.Лалаєва, О.Левашов, Р.Левіна, О.Лурія, R.Rabinovitch, E.Schwalb, А.Сиротюк, Е.Симєрницька, О.Хомська та ін.);

- внаслідок впливу різноманітних несприятливих чинників збільшується варіативність труднощів та відхилень у формуванні писемного мовлення, які в певних випадках доречно класифікувати як непатологічні (фізіологічні недоліки), а в інших як варіанти мовленнєвої патології - порушення (С.Іваненко, О.Корнєв, Р.Лалаєва, І.Садовнікова та ін.);

- чітко виявляється тенденція неухильного зростання кількості дітей та підлітків з порушеннями читання та письма, що набуває певного соціального резонансу (Е.Данілавічюте, Л.Парамонова, І.Прищєпова, М.Русецька, Г.Чиркіна, В.Тарасун, М.Шеремет).

Порушення читання та письма обумовлені складним комплексом етіопатогенетичних факторів (Т.Ахутіна, О.Корнєв, Н.Корсакова, Р.Лалаєва, Ю.Мікадзе, Є.Соботович, Е.Симерницька та ін.), тому логопедія має спиратися на міждисциплінарний підхід у вивченні причин, механізмів, симптоматики порушень писемного мовлення. Таким чином, порушення читання та письма вивчаються:

- з неврологічної, нейрофізіологічної, психофізіологічної позицій (Р.Беккер, С.Борель-Мезонні, О.Корнєв, О.Лурія, С.Ляпідевський, С.Мнухін, Л.Рожкова, М.Совак, Р.Ткачов, О.Токарева та ін.);
- лінгвістичної, психолінгвістичної позицій (А.Алмазова, Г.Бабіна, Л.Бартенева, D.Bishop, M.Bogdanowicz, Т.Візель, А.Гермаковська, Н.Кисельова, Р.Лалаєва, L.Leonard, С.Мілевські, К.Качоровська-Брай, І.Колповська, В.Орфінська, М.Snowling, J.Stackhouse, Є.Соботович, В.Тищенко, Е.Чаплевська, С.Яковлева та ін.);
- нейропсихологічної, нейролінгвістичної позицій (Т.Ахутіна, О.Іншакова, О.Корнєв, Н.Корсакова, О.Лурія, Ю.Мікадзе, А.Семенович, Е.Симерницька, Р.Tallal, Л.Цветкова та ін.);
- психологічної та психолого-педагогічної позицій (Г.Блінова, О.Гончарова, Е.Данілавічюте, Л.Єфіменкова, О.Іншакова, О.Корнєв, Р.Левіна, Р.Лалаєва, О.Логінова, І.Марченко, Н.Нікашина, Л.Парамонова, Т.Пічугіна, І.Прищєпова, М.Русецька, І.Садовнікова, Л.Спірова, О.Російська, В.Тарасун, М.Хватцев, Н.Чередніченко, Г.Чиркіна, М.Шеремет, А.Ястребова та ін.).

У зв'язку з тим, що при оволодінні писемним мовленням виникають різноманітні за характером прояву та ступенем вираженості труднощі та порушення у формуванні навичок читання та письма доречно говорити про необхідність розмежування патологічних та непатологічних варіантів розвитку в дітей писемного мовлення.

На підставі вивчення науково-методичної літератури з проблем формування писемного мовлення та його порушень можна виділити:

- труднощі формування у дітей початкових навичок писемного мовлення (еволюційні, тобто фізіологічні; мають тимчасовий характер);
- труднощі формування початкових навичок писемного мовлення, які є більш вираженими та стійкими внаслідок соціальної або педагогічної занедбаності дитини, ускладнення її розвитку в умовах білінгвізму;
- специфічні порушення читання, письма: дислексія, дисграфія, дизорфографія;
- порушення формування читання, письма внаслідок розумової відсталості, грубих порушень слуху, зору;
- труднощі формування читацької діяльності й умінь утворювати самостійні зв'язні письмові висловлювання в учнів з нормальним психомовленнєвим розвитком (труднощі еволюційні або пов'язані з особливостями особистісного розвитку дитини);
- специфічні труднощі формування читацької діяльності й умінь утворювати самостійні зв'язні письмові висловлювання в учнів з відхиленнями у психомовленнєвому розвитку;
- розлади писемного мовлення при афазіях.

У вітчизняній логопедії та логопедії країн пострадянського простору для позначення специфічних порушень писемного мовлення використовуються терміни дислексія, дисграфія, дизорфографія. У визначенні цих понять різними авторами є деякі розбіжності.

Р.Лалаєва (1989, 1997) визначає дислексію як часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке виявляється в численних помилках стійкого характеру й обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій, що приймають участь у процесі оволодіння читанням.

О.Корнєв (1997) під дислексією розуміє стани, основним проявом яких є стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою читання, не зважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового та зорового аналізаторів й оптимальні умови початку.

При визначенні дисграфії автори також акцентують увагу на тих або інших аспектах даного порушення.

Р.Лалаєва (1989, 1997) вважає, що дисграфія є частковим порушенням процесу письма, із стійкими помилками, що обумовлені несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій, які приймають участь у процесі письма. Саме такі помилки мають тенденцію закріплюватися, повторюватися, важко піддаються корекції.

І.Садовнікова (1995) визначає дисграфію як часткове порушення письма, його основним симптомом є наявність стійких специфічних помилок, виникнення яких не пов'язано зі зниженням інтелектуального розвитку, вираженими вадами слуху та зору, нерегулярністю шкільного навчання.

О.Корнєв (1997, 2003) визначає дисграфію як стійку неспроможність оволодіти навичками письма за правилами графіки, не зважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку та відсутність грубих порушень зору та слуху.

Дане О.Корнєвим визначення є цікавим з тієї точки зору, що оволодіння правилами графіки у відповідності до фонетичного (фонематичного) принципу письма є першим етапом оволодіння правописом (засвоєння правил орфографії у відповідності до морфологічного принципу є наступним етапом). Правила

графіки визначають норми написання букв незалежно від того, в якому саме слові певний звук треба позначити літерою. Правила орфографії потребують враховувати і слово, і морфему, в якій зустрівся той звук, що потребує позначення на письмі літерою. Визначення дисграфії, запропоноване О.Корнєвим, певним чином розмежує поняття дисграфії та дизорфографії, відокремлює поняття дисграфії від труднощів формування самостійного письма, коли його технічна сторона вже сформована і відступає на другий план. У той же час у визначенні, яке дав О.Корнєв, немає ясності щодо етіопатогенетичних факторів дисграфії.

А.Сиротюк (2003) розглядає дисграфію як часткове порушення навичок письма внаслідок осередкового ураження, недорозвитку або дисфункції кори головного мозку. Увага автора акцентована на клінічному аспекті дисграфії.

О.Логінова (2004) розуміє дисграфію як стійке порушення в дитини процесу реалізації письма на етапі шкільного навчання, коли оволодіння технікою письма вважається завершеним. Таке визначення є доволі актуальним, зважаючи на необхідність розмежування понять «утруднення в оволодінні письмом» і «дисграфія».

Дизорфографію на відмінність від дислексії та дисграфії почали вивчати не так давно. Під дизорфографією розуміється стійка специфічна несформованість (порушення) засвоєння орфографічних знань, умінь, навичок, що обумовлена недорозвиненням ряду мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій (дослідження Р.Лалаєвої, Г.Сумченко, І.Прищепової).

Р.Лалаєва (2009) уточнює визначення дизорфографії, вказуючи, що це стійке порушення у засвоєнні та використанні орфографічних правил, яке виявляється у порушенні оволодіння морфологічним та традиційним принципами правопису.

У вітчизняній логопедії [2, с.538] дається визначення дизорфографії як специфічного стійкого порушення письма, яке проявляється у неспроможності засвоїти орфографічні навички, не зважаючи на знання відповідних правил.

Вивчення вад писемного мовлення з різних науково-методологічних позицій виявляє численні аспекти, які дозволяють розглядати різні порушення і читання, і письма як типологічно відмінні за своїми механізмами стани, але з притаманною для них загальною рисою: всі вони мають стійкі вибіркові прояви у вигляді специфічних помилок, які важко піддаються корекції. У розумінні сутності порушень писемного мовлення є два підходи, в основу яких покладено визначення ключової ланки у патогенезі вад читання та письма. Г.Каше, Р.Левіна, Л.Спірова, О.Токарева, А.Ястребова цією ключовою ланкою вважають наявність в дитини усномовленнєвого дефіциту. Другий підхід відображає більш широкий погляд на центральну ланку патогенезу порушень писемного мовлення, пов'язуючи її з несформованістю вищих психічних функцій, як вербальних, так і невербальних (Т.Ахутіна, О.Іншакова, Р.Лалаєва, Л.Парамонова, О.Російська, М.Русецька та ін.).

Дослідження проблеми порушень писемного мовлення свідчать, що вади читання та письма часто включені в синдроми нервово-психічних розладів або в структуру тяжких порушень мовлення, що дозволяє говорити про них як про певні прояви психічного або мовленнєвого дизонтогенезу. Найбільш часто дислексія, дисграфія, дизорфографія спостерігаються у дітей із затримкою психічного розвитку, синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, загальним недорозвиненням мовлення, психічний або мовленнєвий дизонтогенез в яких обумовлений резидуально-органічними ушкодженнями ЦНС.

Визначення порушень писемного мовлення у зарубіжній літературі відрізняються від тих, що прийняті у вітчизняній логопедії та у логопедії країн пострадянського простору. Так, у зарубіжних країнах часто не розмежовують поняття порушення читання та письма, терміном «*dyslexia*» позначають труднощі оволодіння писемною мовою як такою (мовою, якій притаманне графічне оформлення). Основними концепціями, у відповідності до яких зарубіжні вчені здійснюють дослідження порушень писемного мовлення є: концепція фонологічного дефіциту (*phonological deficit*), церебрального дефіциту (*cerebellar deficit*), концепція магноцелюлярного дефіциту (*magnocellular deficit*), концепція проблем міжпівкулевої взаємодії (*hemisphericinteraction deficit*).

Труднощами вивчення порушень писемного мовлення на сучасному етапі розвитку логопедії можна вважати:

- недостатню систематизацію теоретично-експериментальних досліджень, що здійснюються в різних наукових галузях;
- відсутність єдиної міжнародної термінології та класифікації порушень писемного мовлення;
- наявність різних (точніше кажучи, дещо відмінних) визначень понять дислексії, дисграфії, дизорфографії, що вносить суперечності та утруднює створення універсального категоріально-понятійного апарату для теорії та практики шкільної логопедії;
- недостатню об'єктивність емпіричних досліджень внаслідок застосування різних методик та критеріїв оцінювання показників сформованості навичок читання, письма, читацької діяльності, умінь складати самостійне зв'язне письмове висловлювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. Л.: Наука, 1987. – 112с.
2. Логопедія /За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010.–672 с.
3. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие. – М: Изд. центр «Академия», 2002. – 352 с.

УДК 37.0 +371+372.3/4

РОЛЬ ВЕДУЩЕЙ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Грибукова О.Г.

Новосибирский государственный педагогический университет

У статті представлений один з аспектів диференційованого підходу до учбового процесу, ґрунтований на відмінностях репрезентативних систем людини. Визначається поняття провідної репрезентативної системи.

В статті представлений один з аспектів диференційованого підходу к учебному процессу, основанный на различиях репрезентативных систем человека. Определяется понятие ведущей репрезентативной системы.

In the article one of aspects of the differentiated going is presented near an educational process, based on distinctions of the reпрезентативных systems of man. The concept of the leading reпрезентативной system is determined.

Ключові слова: репрезентативна система, аудіал, візуал, кінестетик, модальності, субмодальності, процес подачі інформації,

Ключевые слова: репрезентативна система, аудіал, візуал, кінестетик, модальності, субмодальності, процес подачі інформації.

Keywords: representative system, audial, visual, kinesthetics, modalities, submodalities, the process of presenting information.

С каждым годом множатся различные теории и программы запоминания учебного материала для учащихся. Ученые пытаются соотнести запоминание и различные психологические типы, основанные на физиологии и способах мышления. Но привычные способы мышления уже не решают проблему усвоения информации. Мы можем научиться позволять нашим органам чувств служить нам лучше. Способность замечать больше и делать более тонкие различия во всех каналах восприятия может значительно обогатить нашу жизнь и является важным умением во многих областях деятельности.

От природы у человека пять источников получения информации извне. Это уши (аудиальный источник), глаза (визуальный источник), кожа (тактильные ощущения, или кинестетические), вкусовые рецепторы, расположенные во рту, и обонятельный канал восприятия – нос. С самого рождения человек получает сведения об окружающей среде по этим каналам восприятия. Постепенно под воздействием воспитания и среды у каждого из нас выделяется один-два ведущих канала. Чаще всего, главными становятся аудиальный, визуальный и кинестетический. Конечно, это не говорит о том, что человек не воспринимает другие виды информации, просто первоначально обрабатывается та, которая получена из ведущего источника. В психологии каждого человека, в зависимости от его главной (репрезентативной) системы восприятия, так и называют: аудиал, визуал, кинестетик (или кинестет) (Репрезентация – это повторное воспроизведение виденного, слышанного, прочувствованного [5]).

Аналогично тому, как мы имеем предпочитаемую репрезентативную систему для своего осознаваемого мышления, у нас есть предпочитаемые средства для введения информации в свои осознаваемые мысли. Совершенная память содержала бы полный набор картин, звуков, ощущений, запахов и вкусов первоначального переживания, но мы предпочитаем обращаться только к одной части набора, чтобы восстановить переживание.

Ведущая система: внутренний канал, который мы используем в качестве ключа доступа к памяти. Именно так информация достигает уровня осознания разумом. Например, кто-то может вспоминать свой отпуск и начать с осознания ощущений релаксации, которые он испытывал, но тот путь, по которому эти