

Література:

1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков // Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2003. – 144 с.
2. Заширинская О.В. Сказка в гостях у психологии: Психологические техники: Сказкотерапия : научное издание / О. В. Заширинская – СПб. : ДНК, 2001. – 150 с. – (Психология и культура).
3. Зинкевич - Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству: (теория и практика сказкотерапии) : книга для заботливых ищущих родителей, психологов, педагогов, дефектологов и методистов / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 352 с. : 8л.ил. – (Ребенок и взрослый XXI века)..*
4. Тренинг по сказкотерапии : сборник программ по сказкотерапии / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. : Речь, 2002. – 254 с. – (Психологический тренинг).

УДК: 376-056.264: 376.016: 81'35 – 028.31

Рецензент
Бартенева Л.І.
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА З ПОЗИЦІЙ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Е.А. Данілавічюте

У статті розкрито складові письма як одного з видів навчальної діяльності з позицій діяльнісного підходу, репрезентовано його загальну модель як результат використання системно-синергетичного підходу до аналізу його структури, та намічено перспективи щодо організації подальших досліджень механізмів його порушень.

Ключові слова: механізми порушень письма, діяльнісний підхід, психологічна структура, модель письма як виду навчальної діяльності, системно-синергетичний підхід.

В статье раскрыты составляющие письма как одного из видов учебной деятельности с позиций деятельностного подхода, представлена его общая модель как результат использования системно-синергетического подхода к анализу его структуры и намечены перспективы организации дальнейших исследований механизмов его нарушений.

Ключевые слова: механизмы нарушений письма, деятельностный подход, психологическая структура, модель письма как вида учебной деятельности, системно-синергетический подход.

The components of writing as one of the types of educational activities are described in the article from a perspective of activity approach. The general model as a result of system-

graphetic approach usage to the writing structure analysis is represented. Perspectives of continuation of the further researches of mechanisms of its disorders are designed.

Keywords: mechanisms of writing disorders, activity approach, psychological structure, writing model as a type of educational activities, system-synergetic approach.

Систему фіксації мовних текстів за допомогою несловесних одиниць прийнято називати письмом. Немає сумніву в тому, що саме це надбання обрало мовні засоби спілкування такою важливою якістю як система запису та виходило людській думці піднятися на якісно новий щабель розвитку. Історія становлення письма доводить той факт, що досягнення повного письма стало можливим за умови застосування послідовних фонетичних систем запису, адже вони базуються на значках, які відбивають мінімальні звукові компоненти мови. У цьому і полягає семіотичний сенс (від грець. «σημαίω» – знак, ознака) переходу від мовної системи до системи запису, одна з яких має в основі свої знаки, що забезпечують її властивості [10]. Онтогенетична послідовність виникнення, взаємообумовленість, ґрунтування в обох напрямках, закономірності нормального розвитку та функціонування, а також особливості становлення мовної системи та системи письма в умовах різноманітних патологій є предметом дискусій, що відбуваються в рамках багатьох наукових дисциплін. Сучасна вітчизняна медична наука, маючи на меті вирішення проблем не тільки усного, але і писаного мовлення, не може залишатися осторонь результатів таких дискусій.

Під час розгляду питань патології мовленнєвого розвитку у дитячому віці традиційним залишається виявлення структури дефекту та наукове ґрунтування напрямів і змісту корекційної роботи. З цією метою вивчається аналіз мовленнєвих порушень за принципами, запропонованими Р. Дешіно: *принципом розвитку* (еволюційно-динамічний аналіз виникнення ефекту, що передбачає визначення провідного порушення та пов'язаних з ним вторинних відхилень), *принципом системного підходу* (системна будова та вивчення вимови, фонематичних процесів, лексики та граматики), *принципом зв'язку мовлення з іншими компонентами психічного розвитку* (аналіз впливу мовлення на різні психічні процеси) [11]. Розробку сучасних підходів до кваліфікації порушень письма з позицій названих принципів вже не є можливим уявити без урахування даних психології, неврології, фізіології, нейрохірургії, лінгвістики та інших дисциплін, які склали основу для виникнення нейропсихологічної (вивчення мозкових механізмів вищих функцій на матеріалі локальних уражень головного мозку з використанням синдромного аналізу), нейролінгвістичної (вивчення знакової поведінки людини, системи мови у відповідності до мозкового субстрату мовної поведінки) та психолінгвістичної (вивчення процесів утворення мовлення, сприймання та формування мовлення у відповідності до системи мови) галузей науки. А той факт, що письмо є вторинним (по відношенню до мовлення та говоріння) видом мовленнєвої діяльності, виникнення якого

завжди пов'язане з організацією спеціального цілеспрямованого навчання, вимагає створення умов для його розгляду з позицій діяльнісного підходу.

Якщо припустити, що процес опанування письма (першого етапу формування писемного мовлення в цілому) є одним із чисельних видів навчальної діяльності, то його обговорення з наукової точки зору має відбуватися у сукупності всіх основних атрибутів, притаманних саме такому виду діяльності. З одного боку, він є складним утворенням, що має ряд специфічних характеристик, які дозволяють виокремити його в особливий вид діяльності, з іншого, – його формування має відбуватися за загальними законами становлення будь-якого з видів діяльності, однак з урахуванням зазначених характеристик.

Аналіз процесу опанування письма, як особливого виду навчальної діяльності, дозволяє зосередити увагу на тому, що проектування та організація такої діяльності відбувається не для себе, не самим учнем (суб'єктом), а педагогом. Визначення мети навчання також належить педагогу, а учневі відводиться роль виконавця завдань, що ведуть до досягнення поставленої мети (в той же час, учень може й не здогадатися про мету діяльності). Цікавим є й той факт, що мета навчальної діяльності (в широкому сенсі) не у перетворенні зовнішніх об'єктів, а у змінах в самому учні (суб'єкті), у самовдосконаленні. Продукт навчальної діяльності при цьому перетворюється на властивість самого суб'єкта (в інших видах діяльності він відторгається). Таким чином, суб'єкт діяльності водночас виступає і її об'єктом. Відбувається це через виконання навчальних завдань різного ступеня складності. У якості критерію сформованості діяльності в ідеалі має виступати не правильність виконання (що залежить від багатьох причин), а **ступінь засвоєння способів дій**, які й з'являються у процесі рішення навчальних задач (наприклад, засвоєння алгоритму використання орфографічного правила). У цьому полягає сутність діяльнісного підходу. Проте складність його втілення пояснюється опосередкованістю потреби в навчальній діяльності (частіше вона потрібна батькам, а не дітям), а також відсутністю або слабкою виразністю мотивації. Ось чому на перший план виступає необхідність керування з боку педагога.

Організація керування, в свою чергу, починається з проектування засобів здійснення навчальної діяльності. А якість цього важливого етапу залежить від глибини розуміння **функціональної структури** навчальної діяльності, основними складовими якої є: змістова, мотиваційна, орієнтувальна, виконавча та контрольньо-коректувальна [2].

Змістова складова традиційно відповідає на питання „*чому навчати?*“ У відповідності до методології діяльнісного підходу зміст полягає не в системі знань, а, в першу чергу, в діяльності або системі дій, якими необхідно оволодіти для успішного опанування певного виду навчальної діяльності. Тільки потім постає питання з приводу знань, що забезпечують цю діяльність. Таким чином, під час визначення змісту навчання діяльність виступає в якості провідної, і лише її аналіз дозволяє визначити які знання

можливо планувати. Ці знання мають відповісти на питання „*як виконувати цю діяльність?*”. Зазначимо, що психологічна структура письма є широко представленою в літературі, а результати її аналізу використовуються з метою діагностики та створення методик корекційного впливу.

Мотиваційна складова є предметом особливої турботи педагогів і відповідає на питання „*навіщо виконувати цю діяльність?*”. Навчальна мотивація, як особливий вид мотивації, характеризується складною структурою, в якій виділяють внутрішню (орієнтовану на процес та результат) та зовнішню (винагороду, уникнення) мотивацію [6]. Надзвичайно важливе значення для організації навчальної діяльності має ієрархічність її функцій, яка на сьогоднішній день виглядає так: потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес [9]. А такі її особисті характеристики як стійкість, зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку та характером навчальної діяльності, дозволяють робити висновки про можливі причини її порушень, з одного боку, та вважати особливості її функціонування причиною дезорганізації певних видів навчальної діяльності, - з іншого. Врахування своєрідності функціонування саме цієї складової діяльності є найменш вивченим питанням під час розгляду механізмів порушень письма у дітей з різним станом розвитку усного мовлення.

Призначення орієнтувальної складової полягає у тому, що вона забезпечує (загальне орієнтування) та підготовлює (орієнтування на виконання) отримання реального результату діяльності. Ця складова є найважливішою частинною психологічного механізму кожної з дій, що входять до складу діяльності [4]. Прийнято виділяти три типи орієнтування, кожен з яких означає результати та хід виконання навчальної дії, а також взаємодію вчителя та учня в навчальному процесі. Так, орієнтувальну основу першого типу складають зразки дії та її продукт. Вказівки з приводу виконання дії є конкретні. Метод проб та помилок є провідним за таких умов. Виконання завдання відбувається, проте дія залишається нестійкою до змін, а це, в свою чергу, веде до неможливості її переносу на нові завдання. Орієнтувальна основа другого типу містить не тільки зразки дії, але й вказівки щодо формального виконання завдань з новим матеріалом. Це дозволяє прискорити навчальний процес та позбавити його помилок. Учні мають можливість планувати аналіз навчального матеріалу з точки зору дії, яку слід здійснити. Таке вміння стає помітно стійким до зміни умов та уможливується його перенос на нові навчальні завдання. Однак цей перенос є обмеженим зааністю в складі нових завдань таких елементів, які б були ідентичними елементам вже опанованих. В орієнтувальній основі третього типу перше місце посідає планомірне навчання такому аналізу завдань, який би дозволив виділити опорні моменти. У ході навчання за третім типом орієнтування вчитель створює умови, які спонукають учня самостійно складати орієнтувальну основу дій з тим, щоб організувати свою подальшу діяльність відповідно до неї. З цією метою учень має бути озброєним розумінням

загального принципу побудови матеріалу, що вивчається, а, водночас, і такими прийомами аналізу, які б дозволили знайти ці принципи.

Таким чином, орієнтувальна складова має надзвичайно важливе значення для організації всього процесу опанування будь-якого виду діяльності. Якщо ж навчання відбувається в умовах патології, то вибір правильного типу орієнтування (на кожному з етапів) може виявитися вирішальним для всього ходу компенсації. Між тим, досвід організації досліджень порушень письма свідчить про те, що його опанування на сьогоднішній день відбувається на основі інтуїтивного врахування всіх вищенаведених відомостей, а „помилковий старт” може призводити до нівелювання цінності будь-якої інноваційної ідеї, що лежить в основі сучасних методик діагностики та корекції такого складного виду діяльності як письмо.

Виконавча складова – це завжди дії, котрі учень має здійснити для засвоєння навчального матеріалу, не втрачаючи умов завдання до самого його завершення. Для успішного перебігу цих дій необхідний достатній рівень сформованості інтелектуальної, емоційної та вольової сфер. До компетенції інтелектуальної сфери відносять знання про знакові системи існування та передачі інформації, способи перекладу інформації з однієї системи в іншу (кодування, декодування), причинно-наслідкові зв'язки, прогнозування, побудову гіпотез, пошук варіантів рішення на основі аналізу, порівняння, встановлення закономірностей, формування умінь оперувати поняттями, виокремлення суттєвих ознак об'єктів та явищ. До компетенції емоційної сфери відносять усвідомлене ставлення до прогнозування, кодування, переносу інформації для досягнення цілей; підтримку позитивного емоційного досвіду використання інтелектуальних дій; прогнозування результату діяльності в умовах використання різних варіантів її виконання. Компетенція вольової сфери полягає у сформованості вміння ставити та усвідомлювати мету, сформованості навички побудови алгоритму дії, усвідомленому ставленні до запиту та використання допомоги, що надається педагогом.

Виконання мовленнєвих видів діяльності завжди передбачає оперування лінгвістичним матеріалом, який виступає у вигляді знань. Послідовність актуалізації знань відбувається у відповідності до психологічної структури (всіх кроків на шляху до досягнення мети: від сприймання різної модальності до уявлень) певного завдання. Різновиди письмових завдань є яскравим прикладом численних варіантів такої структури. Саме від типу структури залежить послідовність залучення та взаємодії різних аналізаторних систем, через які відбувається прийом або актуалізація інформації. А пошуки шляхів корекції порушень письма ведуть до створення таких систем педагогічного впливу, які б враховували механізми виникнення помилок та дозволяли організувати їх зворотній розвиток через правильно побудовану послідовність вправ. „Правильність” побудови саме і залежить від ступеня врахування психологічної структури

владань. Таким чином, з позицій діяльнісного підходу легко передбачити, що невправильне виконання письмових завдань може бути викликаним різними причинами: недостатністю або недосконалістю лінгвістичних знань (на рівні усного та писемного мовлення); порушенням функціонування та взаємодії анімізаторних систем, що беруть участь в акті письма; недостатністю врахування психологічної структури завдань (змістова складова діяльності), що пропонуються учням на різних етапах навчання. Своєрідність сформованості інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, що відбивається на якості перебігу будь-якого виду діяльності, виступає одним з основоположних компонентів у цілісному механізмі порушень письма. В той же час, подібне ствердження вимагає додаткових доводів, що можуть бути отримані під час дослідження особливостей протікання нелінгвістичних видів діяльності та співставлення результатів. Такий погляд, на нашу думку, розкриває широкі перспективи щодо організації досліджень письма як одного з видів навчальної діяльності.

Контрольно-коректувальна складова полягає у перевірці правильності дій, що виконуються, а також виправленні помилок, що з'являються. Встановлення правильності або неправильності своїх дій дає можливість школяру на наступних етапах вирішення навчальних завдань ставати більш свідомим. На сьогоднішній день є добре відомим той факт, що лише при наявності контролю та оцінювання навчальна дія може перетворитися в свідому та регульовану в структурі діяльності. Механізм зворотного зв'язку або зворотної аферентації у загальній структурі діяльності, як складній функціональній системі, виконує контроль за виконанням дії [1]. Існує два види зворотної аферентації в залежності від видів інформації, що передається: 1) про виконання проміжної дії або 2) про здійснення остаточної, цілісної. Перший вид називається поетапним, а другий – функціонувальним (кінцевою зворотною аферентацією). Будь-яка інформація про процес та результат виконання дії є зворотним зв'язком, що здійснює контроль, регуляцію та керування. Контроль передбачає три ланки: 1) модель результату дії, що є бажаним (образ); 2) процес співставлення цього бажаного результату та реальної дії; 3) прийняття рішення про продовження її корекцію дії. Ці ланки є складовими структури внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією. Кожна ланка є контрольованою внутрішньо за численними каналами зворотного зв'язку. Саме це дозволяє створити про людину як про саморегульовану систему [7]. Важлива роль контролю (самоконтролю) та оцінки (самооцінки) в структурі діяльності є обумовленою тим, що вона розкриває внутрішній механізм переходу зовнішнього у внутрішнє. У навчальному процесі це проявляється у переході від контролю та оцінки педагога в дії самоконтролю та самооцінки учня. Від правильності побудови педагогом програми формування контролю, переходу його у самоконтроль, залежить якість та швидкість його опанування учнями (вид зовнішніх форм до інтеріоризації). На цьому шляху контроль долає чотири стадії становлення: відсутність самоконтролю, повний самоконтроль,

вибірковий самоконтроль (перевірка тільки головного за питаннями), відсутність очевидного самоконтролю (здійснюється на основі попереднього досвіду, незначних деталей тощо) [3]. Окрім того, виділяють два види самоконтролю: афективний (зосередження уваги на своїх емоційних процесах та спонуканнях) та когнітивний (власні уявлення, думки). Їх формування залежить від створення педагогом відповідних умов навчання (цілеспрямованого формування у школярів спеціальних навичок) в процесі організації роботи в рамках різних складових діяльності: орієнтувальної (попередній самоконтроль, що має місце до початку виконання завдання), виконавчої (поточний коректувальний самоконтроль). Особлива увага приділяється констатувальному (завершальному) самоконтролю, який вступає в дію після виконання певного виду діяльності.

Письмо є таким видом діяльності, протікання якого забезпечується нормальним функціонуванням різних аналізаторних систем, послідовність залучення яких відбувається в залежності від психологічної структури певного завдання. Це означає, що в різних ситуаціях письма може відбуватися поступова або паралельна актуалізація контролю (самоконтролю) різної модальності (зорового, слухового, мовнорухового, тощо). Таким чином, важливим є високий рівень розвитку кожного з можливих варіантів контролю, що не завжди має місце в умовах різноманітних патологій мовлення. Стихійність становлення контролю, на нашу думку, є неприпустимою в таких випадках, а система його цілеспрямованого формування в практиці логопедичної роботи з дітьми, що мають порушення письма, на сьогоднішній день є відсутньою.

Слід зауважити, що забезпечення нормального протікання діяльності в рамках кожної з представлених складових відбувається завдяки здійсненню когнітивної та емоційно-вольової регуляції, яка відома на сьогоднішній день як єдина регулююча система психіки [5]. Якість її здійснення має пряму кореляцію зі станом сформованості мозкових механізмів довільної регуляції діяльності [8]. Її активна участь, звичайно, передбачена на всіх етапах придбання знань, що є необхідними для здійснення письма (але вже на фоновому рівні організації діяльності). Це, в свою чергу, означає, що протікання попередніх видів діяльності, в процесі яких відбувається засвоєння вказаних знань (на провідному рівні організації діяльності), також залежить від стану її сформованості. Якщо цей стан не є задовільним, то легко передбачити, що механізми виникнення порушень письма будуть мати складну структуру та специфічно проявлятися на педагогічному (наявність помилок), психологічному (дезорганізація виконання дій, що входять до психологічної структури письмових завдань), а також нейрофізіологічному (наявність своєрідності розвитку або уражень окремих відділів головного мозку) рівнях. Ефективність компенсації (яка є завжди керованою спеціалістами під час перебування дитини в навчальному закладі) залежить від ступеня врахування цілісної структури письма, як одного з видів навчальної діяльності, в процесі побудови програм діагностики та корекції.

особливості виконання завдань можуть стати підставою і для проектування моделі керування, що враховують ступінь інтервенції з боку педагога на різних етапах навчання (в тому числі і відповідності психологічного портрету спеціаліста своєрідності прояву порушень мовленнєвого розвитку дитини). Важливим є врахування також індивідуального когнітивного стилю, що впливає на динамічні характеристики письма: швидкість, глибину, міцність закріплення його засобів та способів [6].

Усе вищевикладене спробуємо репрезентувати у такій моделі:





Модель письма, як одного з видів навчальної діяльності, є утворенням спроектованим з урахуванням досвіду нелінійного мислення. Вона є спробом

віа́гнті часові та просторові характеристики розвитку, багаторівневі ієрархічні підсистеми та переходи з одного рівня на інший в межах одного функціонального простору. Опанування навичок письма може бути більш (творчий тип) або менш (другий тип) керованим з боку педагогів. Коли його становлення відбувається за другим типом, стає можливим говорити про цей вид діяльності як той, що самоорганізується. Це дає підстави здійснювати його аналіз як відкритої системи: спостереження за виконанням різних мовних вправ без будь-яких настанов на діагностичному етапі, а також порядком дослідження особливостей виконання різних завдань на останніх етапах корекції з метою спостереження самоорганізації діяльності на творчому рівні. Якість виконання залежить як від окремих елементів, так і в цілому від багаторівневої структури. На кожному рівні відбувається зростання складності елементарних утворень та збільшується величина запропонованої структури. Її будова передбачає зв'язок із семантичною інтерпретацією взаємодії педагога та учнів у ході опанування письма.

Зазначимо, що створення розглядуваної моделі є результатом встановлення **системно-синергетичного підходу** (від грець. "syn" – спільно, "ergos" – діючий) в якості інструменту збагнення природи письма як одного з видів навчальної діяльності. Такий підхід дає можливість розглядати письмо як систему, що є частиною зовнішнього простору або метасистеми (навчальної діяльності), а це, в свою чергу, означає, що його значимість та будова детермінуються функціями, які необхідно здійснювати в такому просторі: на початковому етапі письмо виступає як мета (опанування навичок письма), на всіх наступних – як інструмент для опанування мовних предметів мовного й немовного циклів (хоча паралельно відбувається його подальше вдосконалення та перехід до нової якості – писемного виду мовленнєвої діяльності). У зв'язку з цим, необхідним стає глибоке вивчення сутності письма на різних етапах його становлення з точки зору визначення долі його участі та впливу на протікання процесу навчальної діяльності.

Від час здійснення спроб упорядкування елементів, які входять до складу розглядуваної моделі, ми визнали за основоположний один із головних принципів синергетики, який полягає у тому, що ціле завжди є більшим за суму частин, які його складають. Вивчення особливостей функціонування окремих елементів або зосередження уваги на загальних відношеннях певного виду діяльності вже не задовольняють наш дослідницький інтерес. На наш погляд, дослідження порушень письма не можна уявити без розуміння його місця та ролі в контексті організації навчальної діяльності на сучасному етапі розвитку науки, що вимагає залучення даних з багатьох суміжних галузей, а також пошуку нових онтологічних засад досліджень.

Литература:

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / Анохин П. К. – М.: Наука, 1978. – 304 с. – (Избр. труды).
2. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. / Атанов Г. А. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с. – (Монография).
3. Блонский П. П. Память и мышление. / Блонский П. П. – М.: Наука 1964. – 208 с. – (Избр. психолог. произведения).
4. Гальперин П.П. Введение в психологию. / Гальперин П. П. – М Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с. – (Учебное пособие для вузов).
5. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков: дис ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Дрокина Ольга Викторовна. – М., 1999 – 207 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. / Зимняя И. А. – Ростов-на Дону: Феникс, 1997. – 480 с. – (Учебное пособие).
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. / Конопкин О. А. / - М.: Наука, 1980.- 270 с. – (Монография).
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. / Лурия А. Р. /- М.: МГУ, 1978. – 320 с – (Монография).
9. Маркова А. К. Мотивация учебной деятельности школьника (и помощь учителю). / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С 136—142.
10. Соломоник А. Б. Семиотика и лингвистика. / Соломоник А. Б. – М. «Молодая гвардия», 1995. – 352 с. – (Учебное пособие).
11. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. / Шаповал И. А. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с. – (Учебное пособие).