

Л.С.Журавльова
zuravlovalarysa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4007-1140>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

У статті представлено важливі методологічні підходи до розв'язання порушеної проблеми. Акцентовано на нерозривному зв'язку між комплексним і системним підходами. Підкреслено, що концептуальними засадами дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є сучасні уявлення про біопсихосоціальну природу особистості, закономірності психічного розвитку дитини, психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування у процесі онтогенезу та дизонтогенезу, а також про психофізіологічну структуру процесу письма. Представлено структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку, розкрито взаємозв'язок основних його складових: соціально-особистісних характеристик і психофізіологічних особливостей, що відображає якісні зміни мовлення, які здійснюються в тісному взаємозв'язку та поєднанні з когнітивними й особистісними компонентами в умовах соціокультурного середовища та забезпечують функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формі. Зауважено, що цілісність та ієрархічна структурна організація мовленнєвого розвитку особистості дитини є показниками її функціонування з провідних позицій системно-комплексного методологічного підходу, завдяки якому визначаються, прогнозуються перспективи дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на основі врахування провідних тенденцій розвитку сучасної логопедичної науки.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, структурно-функціональна модель, дисграфія, учні початкових класів.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток учнів початкових класів – одне з ключових завдань сучасної початкової школи, актуальність якого визначається соціальною значущістю проблематики, важливістю формування в учнів комунікативної компетенції й оволодіння учнями всіма видами мовленнєвої діяльності, що створює підґрунтя для освіти впродовж життя (В. Бадер, В. Бондар, О. Боряк, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Пономарьова, О. Романенко, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку та вчасне запобігання порушенням у них писемного мовлення – надзвичайно важливі напрями логокорекційної роботи. Праці вчених вкотре доводять, що порушення процесу письма – це не лише мовне явище, адже воно пов'язане з порушенням багатьох структур і психічних функцій, без яких неможливе формування комунікативної компетенції як в усній, так і в писемній формах. Важливою умовою реалізації завдань, спрямованих на підвищення ефективності навчання учнів, є необхідність вчасного виявлення та подолання специфічних передумов, які розглядаються як чинники ризику й можуть провокувати появу різних видів дисграфії.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку свідчать численні наукові доробки педагогів, психологів, нейролінгвістів (Т. Ахутіна, О. Боряк, Т. Візель, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Н. Разживіна, Л. Цветкова, М. Шеремет, Z. Matejcek, W. Gaddes, P. Chung, D. Patel, I. Nizami, A. Kushki, H. Schwellnus, F. Ilyas та ін.). Вчені (В. Бондар, І. Бех, І. Дмитрієва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова) дотримуються спільної думки, що мовленнєвий розвиток є одним із найважливіших складників формування дитячої особистості загалом і готовності до шкільного навчання зокрема. У сучасних наукових дослідженнях (С. Конопляста, Ю. Коломієць, Т. Махукова, Л. Кашуба, О. Корнєв, Р. Левіна, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, І. Марченко, В. Тарасун, Л. Спірова, Т. Філічева, Н. Чередніченко, М. Шеремет, С. Шаховська, Л. Ястребова та ін.) простежується тенденція до збільшення кількості дітей з порушенням мовленнєвого розвитку.

Попри значну кількість праць зі спеціальної педагогіки, у яких розкриваються окремі питання корекції дисграфії, вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із порушеннями письма залишається

фрагментарним і суперечливим, а формуванню в закладах загальної середньої освіти компетенцій, пов'язаних із розвитком мовленнєвих навичок у дітей означеної категорії, не приділено належної уваги. Це, своєю чергою, вказує на необхідність переосмислення змісту, методів і форм організації навчання учнів початкових класів із порушеннями мовленнєвого розвитку, що повинно не лише відбуватися на рівні методології, окреслюючи цінності особистісного розвитку, а й скеровуватися в практичну площину, створюючи умови для індивідуалізації корекційно-розвивального навчання, що відповідає провідним положенням Концепції Нової української школи.

Мета статті – схарактеризувати концептуальні положення дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, розкрити основні складові структурно-функціональної моделі мовленнєвого розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку

Виклад матеріалу дослідження. Важливими методологічними підходами до розв'язання порушеної в роботі проблеми є системний і комплексний. Значний внесок у розроблення концепції системного підходу та його практичного застосування зробили педагоги і психологи, праці яких містять глибокий аналіз досліджень у галузі системології (Б. Ананьєв, 1969; Г. Ананьїн, 2011; П. Анохін, 1975, 1980; С. Важинський, 2016; Е. Винограй, 2014; В. Зінченко, 1991; Б. Ломов, 1984; І. Мартиненко, 2018; М. Роговін, 1977; О. Романенко, 2013; В. Синьов, 2010; Д. Супрун, 2019 та ін.).

В основі системного підходу лежить поняття «система», під якою, попри наявність значної кількості визначень, здебільшого розуміють сукупність певних дисциплінарних знань і предметних галузей, частин чи фрагментів об'єкта або самих об'єктів, закономірно пов'язаних (Важинський С. Е., Щербак Т. І. (2016).

Системою, на думку О. Корнева, можна назвати лише такий комплекс компонентів, у якому взаємодія та взаємовідношення мають характер «взаємоспівдії» для отримання сфокусованого корисного результату [5]. З позиції функціональних систем організму тлумачить поняття «система» П. Анохін, характеризуючи функціональні системи як динамічні саморегульовані організації, діяльність усіх складників яких сприяє отриманню важливих для організму пристосувальних результатів. Такі системи здатні до самоорганізації. Як наголошують вітчизняні вчені (І. Мартиненко, С. Конопляста, М. Шеремет), саме в теорії функціональних систем П. Анохіна чітко окреслено поняття «система», розроблено її внутрішню архітоніку й основні принципи функціонування. Важливим для нашого дослідження є і принцип системності, сформульований Р. Левіною, який спирається на розуміння поняття «система», що є близьким до того, яке використовують щодо системи мови в лінгвістиці [6]. Згідно зі сформульованим вченою «принципом зв'язку з іншими сторонами психічного розвитку», мовлення, відокремлене від ментальної та комунікативної діяльності, втрачає мету, початок, що його організовує, і здатність до самоорганізації, тобто до розвитку. Як підкреслює О. Корнев, зазначений принцип змістовно відповідає «принципу системності» у психологічній діагностиці (Левина Р. Е. (2013).

З огляду на складність мовленнєвої системи, процеси мовопородження й мовосприйняття у дітей, зокрема в учнів початкових класів із дисграфією, досліджують у різних галузях наукового знання.

Із психолінгвістичних позицій мовлення забезпечується внутрішньопсихологічними механізмами через оперування мовними засобами (Л. Виготський, 1984; О. Лурія, 1998; О. Леонт'єв, 1999; Є. Соботович, 1997; М. Шеремет, 2014) й реалізується в цілеспрямованій структурно-організованій діяльності – мовленнєвій (яку неможливо розглядати окремо від особистості). За такого підходу, на думку вчених (І. Мартиненко, 2018; В. Тищенко, 2013 та ін.), поняття «загальний недорозвиток мовлення» відображає лише одну зі сторін симптоматики порушень, що не обмежується недорозвитком мовних засобів і не охоплює такі симптоми порушень, як зниження мотиваційного складника, труднощі планування й контролю, а також не враховує ступінь порушення внутрішніх механізмів мовлення, стан його імпресивного виду.

Із психологічних позицій мовлення розглядають у контексті системного підходу, де ураження окремої ланки мовленнєвої системи зумовлює порушення функціонування всієї її ієрархічної структури; такі порушення визначають як системні порушення мовлення (І. Мартиненко, 2018; Є. Соботович, 1997; В. Тищенко, 2013).

За традиційними класифікаціями мовленнєвих порушень, що прийняті в логопедії, «дисграфію» розглядають: у складі фонетико-фонематичного й загального недорозвитку мовлення як їх системні відтерміновані наслідки, зумовлені несформованістю у дитини фонематичних і морфологічних узагальнень (за психолого-педагогічною класифікацією) (Корнев А. Н. (2006) ; порушення письма (дисграфію) виділяють в окрему групу, що є одним із видів парціальної затримки (Левина Р. Е. (2013); дисграфію не виділяють окремим пунктом у рубриці МКХ-10 (за медичною класифікацією), а розглядають як специфічний розлад розвитку шкільних навичок (F81). Зауважимо, що в останній класифікації наявна розбіжність категорій, змісту й переліку

мовленнєвих порушень МКХ-10 із тими уявленнями про мовленнєву патологію, які сьогодні поширені в логопедії.

Отже, таке мовленнєве порушення як дисграфія може бути зумовлене несформованістю окремого компонента мовленнєвої підсистеми (наприклад, фонетико-фонематичні порушення) чи відхиленням у стані всієї мовленнєвої системи (загальний недорозвиток мовлення / системний недорозвиток мовлення), а може бути пов'язане з відхиленням у стані всієї функціональної системи письма та виявлятися мозаїчно в мовленнєвих і когнітивно-особистісних сферах, тобто мати системний характер.

З погляду системного підходу ми розглядаємо мовленнєву систему як таку, що має сукупність взаємопов'язаних елементів, які взаємодіють між собою та утворюють певну цілісність, а відсутність будь-якого із них призводить до її порушення. Сказане дає змогу дійти висновку, що ця система містить як загальні ознаки, властиві будь-якій системі, так і особливі, специфічні ознаки, характерні лише для неї.

Дослідження особливостей логокорекційної роботи як системного утворення дає змогу визначити її основні складники та встановити специфіку їх змісту, оскільки ефективна реалізація корекційного впливу забезпечується логічною єдністю всіх елементів системи в їх процесуальній побудові, що свідчить про її комплексність.

«Комплексність» – багатоаспектне та інтегральне поняття, основними характеристиками якого є взаємозв'язок, усебічність та цілісність. Слово «комплекс» у перекладі означає «зв'язок», сполучення предметів і явищ, що складають одне ціле.

У цьому контексті важливим є визнання нерозривного зв'язку між комплексним і системним підходами в наукових дослідженнях, оскільки перший орієнтується не лише на дані чуттєвого пізнання та створені завдяки йому засоби пізнавальної діяльності, а й на конкретні теоретичні положення, використовуючи інструментарій, що формується на основі виявлених суттєвих зв'язків. Системний підхід потребує оперативного збирання різноманітної інформації, яка допомагає попередньо (комплексно) зорієнтуватися в проблемі, оцінити її важливість для продовження роботи на більш складному системному рівні та уможливити комплексність впливу.

Зважаючи на це, можна припустити: якщо системний підхід передбачає підхід до мовленнєвого розвитку особистості дитини із дисграфією як до відокремленої системи, що містить низку взаємозалежних елементів, які утворюють певну цілісність, то комплексний підхід у такому разі стає «ефективною сукупністю» організаційних, психологічних чинників, що забезпечують ефективний вплив на всі сторони цієї особистості як керованої системи.

Отже, системно-комплексний підхід у дослідженні сприятиме відповідному адекватному формулюванню сутності порушеної проблеми й пошуку ефективних шляхів її розв'язання.

Концептуальними засадами дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є сучасні уявлення про біопсихосоціальну природу особистості, закономірності психічного розвитку дитини, психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування в процесі онтогенезу та дизонтогенезу, а також про психофізіологічну структуру процесу письма.

Для правильного розуміння причини виникнення дисграфії, на наше переконання, важливо враховувати біологічні, психологічні та соціальні аспекти порушень мовленнєвого розвитку дитини. Ми пропонуємо оцінювати результати мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією за ступенем сформованості його індивідуальних психофізіологічних особливостей та соціально-особистісних характеристик, визнаючи особистість продуктом суспільно-історичного розвитку й носієм культури.

Слушною в цьому контексті є думка вчених (Дж. Енгель, 1980; Дж. Келлі, 1994) про те, що психічні утворення, з одного боку, детермінуються тріадою компонентів (біопсихосоціальна природа особистості), а з іншого – стають продуктом свідомої формально-оперативної діяльності особистості в умовах тієї чи тієї реальності (Personality theory (2000)).

Ми погоджуємось із вищезазначеним твердженням, оскільки воно є цінним підґрунтям для формулювання теоретичних положень, що є важливими в процесі вивчення мовленнєвого розвитку особистості (далі – МРО) учня із дисграфією:

1. МРО – це унікальне системне утворення, структура якого сформована з компонентів, ієрархічно пов'язаних один з одним на сенсомоторному, сенсорно-перцептивному, мовному, символіко-концептуальному та інтегральному рівнях.

2. Біопсихосоціальна природа особистості, її індивідуально-психологічні особливості, соціально-культурні умови мовленнєвої діяльності впливають на структуру МРО.

3. Компоненти мовленнєвого розвитку особистості інтегровані двома детермінантами – упорядкованими підсистемами: психофізіологічними особливостями (ПФО) та соціально-особистісними характеристиками особистості (СОХ), структурна організація яких має якісні та кількісні відмінності. Психофізіологічні особливості розкривають природний розвиток особистості дитини, її сенсорно-моторні та перцептивно-когнітивні ознаки, які найбільше співвідносяться із невербальними індивідуально-психологічними характеристиками особистості. Соціально-особистісні характеристики дитини (СОХ) відповідають за своїм змістом вербальному аспекту (мовленнєвій діяльності) і містять мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний і діяльнісно-результативний складники.

4. Психофізіологічні особливості та соціально-особистісні характеристики особистості є базовими у структурній організації мовленнєвого розвитку дитини та її підсистемою, формують основні напрями процесу мовленнєвого розвитку. Залежно від рівня внутрішньої структурно-функціональної сформованості, ПФО і СОХ впливають на особливості й напрям мовленнєвого розвитку на всіх структурних рівнях – сенсорно-моторному, перцептивно-когнітивному, мовному, символіко-концептуальному та інтегральному (нейропсихологічному), а також на продуктивність мовленнєвої діяльності особистості учня початкових класів.

5. Вищезазначені підсистеми – це відкриті системи другого порядку, що розвиваються й ускладнюються на всіх рівнях структурної організації.

6. Як динамічні структурні утворення ці підсистеми можуть утворювати типові впорядковані мовленнєво-когнітивні структури, що можуть ускладнюватися на всіх структурних рівнях.

Тісний взаємозв'язок і взаємодія елементів під впливом зовнішніх / внутрішніх чинників і рефлексивних властивостей психічного апарату індивіда можуть загалом виводити систему на якісно новий рівень структурної диференційованої інтегрованості. Нові структурні зв'язки в підсистемах мовленнєвого розвитку особистості (МРО) породжують новий діапазон функціональних можливостей, дають змогу системі знову цілеспрямовано на якісно іншому рівні включатися в різні види мовленнєвої діяльності – як в усній, так і в писемній формі. Структура і зміст підсистем мовленнєвого розвитку особистості учня початкових класів представлено у формі моделі (див. рис. 1).

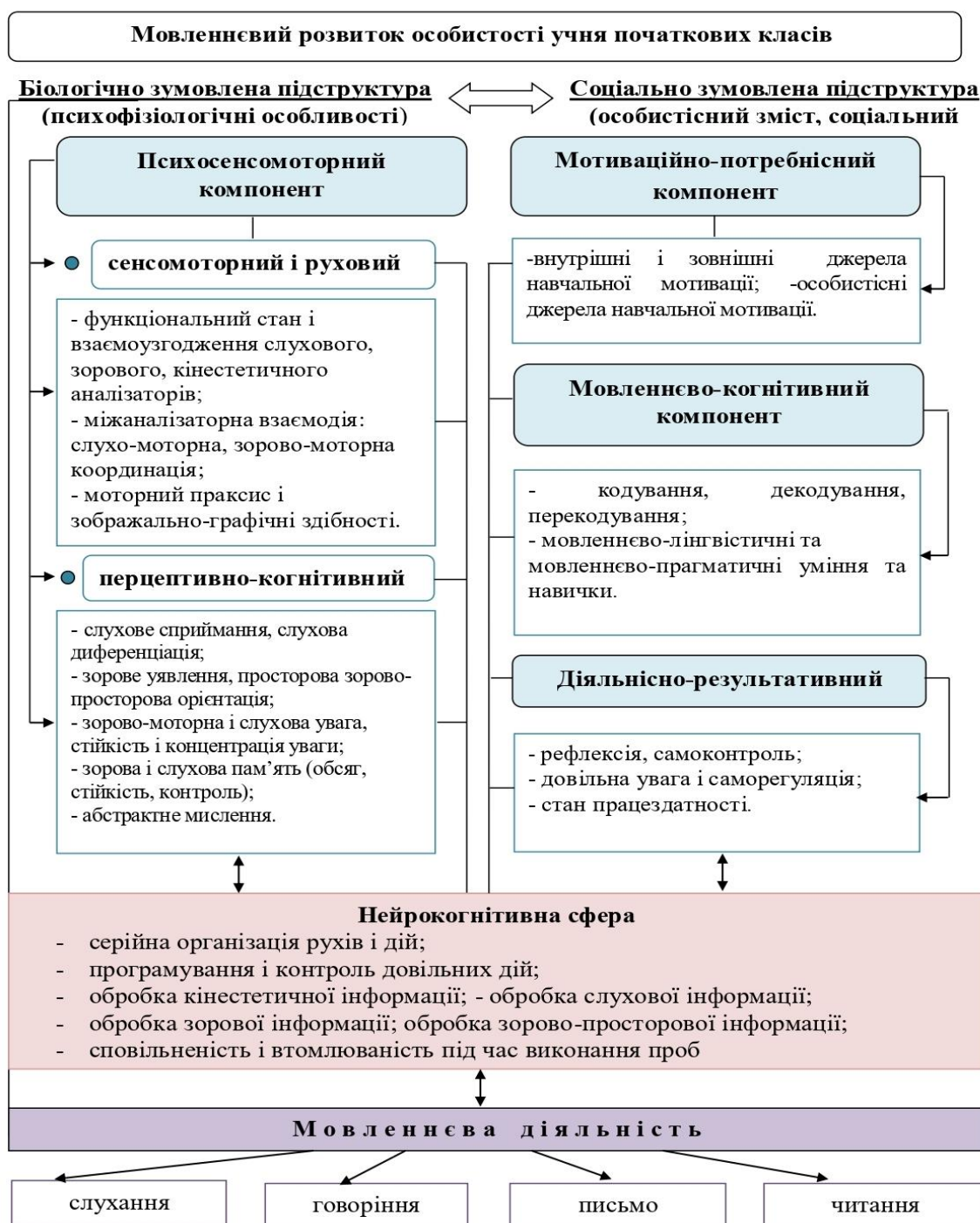


Рис. 1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку особистості учня початкових класів

Отже, структура мовленнєвої системи передбачає наявність окремих складників, кожен з яких забезпечує її повноцінний розвиток, а всі разом визначають її цілісність як системи. Цілісність та ієрархічна структурна організація мовленнєвого розвитку особистості дитини є показниками її функціонування з провідних позицій системно-комплексного методологічного підходу, завдяки якому визначаються, прогнозуються перспективи дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на основі врахування провідних тенденцій розвитку сучасної логопедичної науки.

У дослідженні ми оперуємо такими категоріями, як «мовлення», «письмо», «психіка», «особистість», що нерозривно пов'язані між собою, тому розглядаються в єдиній структурі особистості.

Психофізіологічна структура процесу письма надзвичайно складна. Цей процес є комплексною активністю мозку, пов'язаною з мультимодальним впливом моторних, зорових, зорово-просторових і лінгвістичних здібностей. До процесу письма залучені практично всі зони кори головного мозку, що дає підстави припускати: причини та вияви порушень формування навички письма є багатозначними й багатоваріантними.

За принципом «гетерохронності розвитку», механізм якого визначається видовою генетичною програмою розвитку, різні структури й функції дозрівають із різною швидкістю та досягають повної зрілості на різних етапах розвитку. На цей розвиток накладаються різні варіації, що виявляються в нерівномірності розвитку функцій у конкретного індивіда: одні функції розвинені в нього краще, ніж у середньому в однолітків за хронологічним чи функціональним віком, а інші – гірше.

Для дітей зі специфічними порушеннями письма (або труднощами його формування) характерна виражена нерівномірність розвитку окремих сенсомоторних та інтелектуальних функцій. В основі нерівномірності розвитку зовсім інший механізм, який визначається індивідуальною програмою та чинниками середовища (Анохин П. К. (1980).

Ураження чи дисфункції структур мозку та зв'язків між ними, зміни міжпівкульної взаємодії, як твердить (М. Фішман Фишман М. Н. (2001) с. 3–9), можуть спричинити різні види порушень мовленнєвого розвитку, а тому, на нашу думку, дисграфія здебільшого пов'язана з порушеннями інтегративної діяльності мозку під час реалізації розумових процесів, сприйняття сенсорної інформації, процесів уваги, пам'яті тощо.

Створення нового підходу до діагностики та корекції відхилень мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, з урахуванням їхніх індивідуальних психофізіологічних особливостей та потенційних можливостей, передбачає узагальнення й трансміждисциплінарну інтеграцію знань, які поєднують сучасні логопедичні, психофізіологічні, нейропсихологічні, лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні дані про мовленнєву діяльність дитини за нормального та порушеного онтогенезу, і розроблення на цій основі нового змісту індивідуально спрямованого, превентивно-перманентного та корекційно-розвивального навчання.

Запропонований поліпарадигмальний підхід сприяє комплексному дослідженню порушеної проблеми, відображає взаємозв'язок і взаємозалежність фундаментальних підходів (системно-комплексного, культурно-історичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного) до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, висвітлює структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням індивідуальних (психофізіологічних, вікових, особистісних) особливостей і потенційних можливостей дітей та забезпечує умови ефективності початкової освіти зазначеної категорії учнів.

Повноцінне забезпечення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією можливе завдяки використанню в системі комплексної діагностики та корекції основних положень сучасної дитячої нейропсихології, які розкривають закономірності формування ВПФ в онтогенезі, а також теорії сенсорної інтеграції, заснованої на системному підході до функціонування мозку. Це дає змогу зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини й вивчати вияви дисфункції сенсорної інтеграції (сенсорної обробки) у процесі навчання учнів початкових класів. Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (А. Шевцов, А. Заплатинська, 2016; F. Vellutino, J. Fletcher, M. Snowling, D. Scanlon, 2004; S. Valdois, M. Bosse, M. Tainturier, 2004; J. Hamalainen, H. Salminen, P. Leppanen, 2012; J. Frost, 1998; H. Wagner, 1986; Goswami, T. Fosker, M. Huss, N. Mead, D. Szucs, 2011; G. Schulte-Kome, J. Bruder, 2010; Stein, 2001; S. Heim et al., 2008) довели зв'язок порушень сенсорної обробки зі специфічними труднощами навчання, порушеннями письма й читання. Статистичні дані свідчать, що в 70% випадків сенсорна інтеграція є механізмом труднощів навчання дітей (Садовская Ю. Е., Блохин Б. М., Троицкая Н. Б., Проничева Ю. Б. (2010).

Водночас нейропсихологи акцентують на значній ефективності корекційного впливу на етапах незавершеного формування функцій різних зон кори мозку (морфофункціонального генезу), що пов'язано з пластичністю мозку й можливістю вчасної компенсації недостатності сформованості базових систем.

Екстраполяція зазначених концептуальних підходів на сферу корекційно-педагогічного простору, інтеграція нейропсихологічної та логопедичної ідеології дасть змогу більш докладно вивчити особливості психомовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, визначити стан сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей і на цій основі досягти інтенсифікації корекційного процесу, роблячи його більш цілеспрямованим та ефективним.

Систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією ми розглядаємо як багатоаспектний цілісний корекційно-педагогічний процес, який організований за допомогою засобів освітнього, корекційно-превентивного, корекційно-розвивального середовища й передбачає взаємодію та координацію різних напрямів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини (диференційовану діагностику, логопедичну корекцію, психолого-педагогічний супровід, усвідомлену допомогу вчителів і батьків), завдяки їх інтеграції в цілісну систему.

Провідною в концепції дослідження є ідея цілісного розуміння сутності процесу діагностики та корекції мовленнєвого розвитку, що передбачає проведення логопедичного моніторингу в закладах загальної середньої освіти для забезпечення необхідного рівня динамічного спостереження за дітьми-логопатами в процесі навчання.

Наша робота насамперед спрямована на визначення стану сформованості інтеграційних структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, виокремлення слабких ланок у їх формуванні, з'ясування потенційної бази розвитку, можливостей дітей та прогнозування в їхньому навчанні «поля труднощів» (термін В. Тарасун, 2004).

Діагностика недостатньої сформованості базових пізнавальних функцій та елементарних психічних процесів є важливою умовою систематичної комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, оскільки дає змогу максимально рано виявити дітей як із групи ризику, так і тих, у кого з різних причин виникають труднощі навчання грамоти. Вивчення взаємозв'язку між рівнем сформованості базових передумов і характером порушень письма уможлиблює виявлення порушень навичок письма на досить ранніх етапах формування писемного мовлення.

За традиційного підходу помилки на письмі виявляються, коли навички письма формуються вже на дефіцитарній основі, тобто коли базові передумови (процеси, функції, навички) є недостатньо сформованими. У загальноосвітніх закладах фахівці виявляють таких дітей доволі пізно, що ускладнює процес корекції. До того ж, ураховуючи труднощі виявлення порушень писемного мовлення, декілька категорій дітей залишаються поза увагою фахівців. Серед них – учні, які мають порушення невербальних психічних функцій; учні з так званою легкою формою дисграфії (за Н. Разживіною, 2008), коли специфічні помилки виявляються за допомогою спеціального сенсibilізованого тесту. До цієї категорії належать діти, які мають труднощі формування навичок письма та припускаються помилок через індивідуальні психофізіологічні особливості. Проте, якщо ці учні вчасно не отримають необхідну корекційно-освітню допомогу, помилки, яких вони припускаються, набуватимуть специфічного характеру.

На нашу думку, необхідно здійснювати корекцію недостатньо сформованих базових функцій і процесів, а не корекцію порушень навичок письма, коли у дитини виникають труднощі в засвоєнні навчальних дисциплін, а отже, слід розпочинати процес інтенсифікації формування мовленнєвого розвитку учня на досить ранньому етапі.

Логокорекційна робота з учнями, які мають порушення письма (чи труднощі його формування) характеризується комплексністю й передбачає участь логопеда, учителя початкових класів, психолога й батьків дітей. Цілеспрямована спеціальна робота з розвитку базових передумов (психічних функцій, процесів і навичок) забезпечує набуття навичок письма та сприяє формуванню власне писемного мовлення як особливого виду знакової діяльності.

Отже, розроблення й запровадження системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією забезпечить вчасне виявлення порушень мовленнєвої функціональної системи й базових складників психічного розвитку, сприятиме впровадженню адекватних технологій диференційованої корекції мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей у межах сучасного загальноосвітнього простору. З огляду на викладене вище, першочерговим завданням дослідження вважаємо здійснення системно-комплексного аналізу структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією.

Список використаних джерел:

1. **Анохин П. К.** (1980) Узловые вопросы теории функциональных систем. Москва: Наука. 197 с.
2. **Важинський С. Е., Щербак Т. І.** (2016) Методика та організація наукових досліджень: навч. посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 260 с.
3. **Дуткевич Т. В.** (2012) Дитяча психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 424 с.
4. **Конопляста С. Ю., Сак Т. В.** (2012) Логопсихологія: навч. посібник. Київ: Знання. 293 с.
5. **Корнев А. Н.** (2006) Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. С.-Петербург: Речь. 380 с.
6. **Левина Р. Е.** (2013) Основы теории и практики логопедии. Москва: Альянс. 367 с.
7. **Логопедія** (2015). Підручник / за ред.

М. К. Шеремет. Київ: «Слово». 776 с. 8. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10-я редакция (МКБ-10) – ВОЗ версия, 2016. URL : <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (дата звернення : 10.11.2017). 9. Садовская Ю. Е., Блохин Б. М., Троицкая Н. Б., Проницева Ю. Б. (2010) Нарушения сенсорной обработки у детей. *Лечебное дело*, 4, 24–28. 10. Словник іншомовних слів. URL : <http://slovopedia.org.ua/36/53396/238765.html> (дата звернення : 12.12.2016). 11. Теория личности (2000). *Психология личных конструктов* / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. 118 с. URL : [http://mhp-journal.ru/upload/library/kelly_ga_\(1963\)_a_theory_of_personality_the_psychology_of_personal_constructs.pdf](http://mhp-journal.ru/upload/library/kelly_ga_(1963)_a_theory_of_personality_the_psychology_of_personal_constructs.pdf) (дата звернення: 10.08.2017). 12. Фишман М. Н. (2001) Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей. *Дефектология*, 3, 3–9. 13. Engel G. (1980) The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*, 137, 535–544. 14. Sensorimotor foundations of academic ability (1975) / Ayres J., W. M. Cruickshank and D. P. Hallahan (eds.). *Perceptual and Learning Disabilities in Children*. Syracuse–NY: Syracuse University Press, 301–358.

References:

1. Anokhyn P. K. (1980). Key questions of the theory of functional systems. Moscow: Nauka. P.197 [in Russian]. 2. Vazhynskiy S. E., Shcherbak T. I. (2016). Methods and organization of scientific research: manual. Sumy: SumDPU named after A. S. Makarenko. P.260 [in Russian]. 3. Dutkevych T. V. (2012). Child psychology: manual. K.: Center for Educational Literature. P.424 [in Ukrainian]. 4. Konopliasta S. Yu., Sak T.V. (2012). Logopsychology: manual. Kyiv: Znannia. P.293 [in Ukrainian]. 5. Kornev A. N. (2006). Fundamentals of childhood speech pathology: clinical and psychological aspects. Snt. Petersburg: Rech. P.380 [in Russian]. 6. Levyna R. E. (2013). Fundamentals of the theory and practice of speech therapy. Moscow: Alians. P.367 [in Russian]. 7. Speech therapy (2015). Manual / ed. by M. K. Sheremet. Kyiv: «Slovo». 776 [in Ukrainian]. 8. International Statistical Classification of Diseases and Health Problems. 10th edition (ICD-10) - WHO version (2016). URL: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (date of application: 10.11.2017) [in Russian]. 9. Sadovskaia Yu. E., Blokhyn B. M., Troytskaia N. B., Pronycheva Yu. B. (2010). Sensory processing disorders in children. *Lechebnoe delo*, 4, P.24–28 [in Russian]. 10. Dictionary of foreign words. URL : <http://slovopedia.org.ua/36/53396/238765.html> (date of application : 12.12.2016) [in Ukrainian]. 11. Personality theory (2000). The psychology of personal constructs / translated into English and edited by A. A. Alekseeva. 118 p. URL : [http://mhp-journal.ru/upload/library/kelly_ga_\(1963\)_a_theory_of_personality_the_psychology_of_personal_constructs.pdf](http://mhp-journal.ru/upload/library/kelly_ga_(1963)_a_theory_of_personality_the_psychology_of_personal_constructs.pdf) (date of application: 10.08.2017) [in Russian]. 12. Fyshman M. N. (2001). Brain mechanisms that cause deviations in speech development in children. *Defectology*, 3, P. 3–9 [in Russian]. 13. Engel G. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*, P.137, 535–544 [in English]. 14. Sensorimotor foundations of academic ability (1975). Ayres J., W. M. Cruickshank and D. P. Hallahan (eds.). *Perceptual and Learning Disabilities in Children*. Syracuse–NY: Syracuse University Press, P.301–358 [in English].

Журавлёва Л. С. Концептуальные положения эмпирического исследования речевого развития учащихся начальных классов с дисграфией

В статье представлены важные методологические подходы к решению затронутой проблемы. Акцентируется на неразрывной связи между комплексным и системным подходами. Подчеркнуто, что концептуальными основами исследования речевого развития детей с дисграфией являются современные представления о биопсихосоциальной природе личности, закономерностях психического развития ребенка, психофизиологической природе речевой деятельности, особенностях ее формирования в процессе онтогенеза и дизонтогенеза, а также о психофизиологической структуре процесса письма. Представлена структурно-функциональная модель речевого развития личности ребенка младшего школьного возраста, раскрыта взаимосвязь основных его составляющих: социально-личностных характеристик и психофизиологических особенностей, что отражает качественные изменения речи, которые осуществляются в тесной взаимосвязи с когнитивными и личностными компонентами в условиях социокультурной среды и обеспечивают функционирование речевой деятельности в устной и письменной форме. Отмечено, что целостность и иерархическая структурная организация речевого развития личности ребенка являются показателями ее функционирования из ведущих позиций системно-комплексного методологического подхода, благодаря которому определяются, прогнозируются перспективы исследования речевого развития учащихся начальных классов с дисграфией на основе учета ведущих тенденций развития современной логопедической науки.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, речевое развитие, дисграфия, ученики начальных классов.

Zhuravlova L. S. Conceptual provisions of empirical research of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia

The article presents important methodological approaches to solving the problem. Emphasis is placed on the inextricable

link between integrated and systemic approaches. It is emphasized that the conceptual foundations of the study of speech development of children with dysgraphia are modern ideas about the biopsychosocial nature of personality, patterns of mental development of the child, psychophysiological nature of speech, features of its formation in ontogenesis and dysontogenesis, and psychophysiological structure. The theoretical substantiation of the structural-functional model of speech development of junior schoolchildren with dysgraphia is presented. The structure and content of subsystems of speech development of primary schoolchild personality are presented in the form of a model. The relationship of the main components of speech development of children with dysgraphia is revealed: socio-personal characteristics and psychophysiological features, and reflects qualitative changes in speech carried out in close connection and combination with cognitive and personal components in the socio-cultural environment and ensure the functioning of speech activity in oral and written form. It is noted that the integrity and hierarchical structural organization of speech development of the child's personality are indicators of its functioning from the leading positions of the system-complex methodological approach, which determines the prospects of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia based on leading trends in modern speech therapy.

It is noted that the system of comprehensive diagnosis and correction of speech development of children with dysgraphia, we consider as a multifaceted holistic correctional and pedagogical process, which is organized through educational, correctional, preventive, correctional and developmental environment and involves interaction and coordination of various areas of correctional and pedagogical influence on child's personality.

Key words: structural-functional model, speech development, dysgraphia, primary schoolchildren.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.07

УДК: 376-056.246(092)(477)

О. В. Козинець,
o.v.kozynets@npu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6325-4783>

А. С. Коритіна,
Akorytina72@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8218-8091>

ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛОГОПЕДІЇ В ПЕРСОНАЛІЯХ: ОЛЕНА МАРКІВНА ГОПІЧЕНКО

У статті здійснено аналіз життєвого шляху та науково-педагогічної спадщини логопеда, доцента кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова Олени Марківни Гопіченко. Аналіз дав можливість описати шлях її становлення як досвідченого та працюючого науковця. У статті виділено та охарактеризовано періоди життєвого й науково-педагогічного шляху науковиці: дитячі роки та навчання в школі (1940-1956 рр.); юність та здобуття вищої освіти (1957-1962 рр.); робота вчителем початкових класів у спеціальній школі № 80 та вчителем початкових класів спеціальної школи-інтернату № 9 для туговухих дітей (1962-1964 рр.), робота викладачем КДПІ ім. О. М. Горького та робота логопедом у дитячій поліклініці (1965-1999 рр.), період заслуженого відпочинку (2000 р. — по сьогодні). Також окреслено коло наукових інтересів вченої та здійснено короткий огляд її основних наукових праць. Тематика наукових досліджень вченої торкалася методик підготовки спеціалістів логопедів, практичної підготовки майбутніх фахівців, проблем порушення мовлення (присвячена фонетичним помилкам на письмі в дітей з порушенням інтелекту, які навчалися українською мовою). О. М. Гопіченко також зробила значний внесок у вивченні питання дисграфії. Важливою й досі для логопедії є класифікація помилок, яка була представлена нею у співавторстві з Є. Ф. Соботович. Класифікація досі найбільш обґрунтована та базується на визначенні провідних принципів оволодіння письмом. Цінним є бачення й розуміння вченою того, що процес письма тісно пов'язаний з особливостями нервово-психічної сфери учнів. Також ученою розроблено зміст корекційного навчання, увагу в розробці змісту навчання зосереджено на розвитку тих функцій, недостатність яких була виявлена у дітей в процесі експерименту. Під час підготовки матеріалу щодо наукової спадщини та життєвого шляху знаних вчених української корекційної педагогіки були висвітлені й провідні напрямки розвитку вітчизняної дефектології середини ХХ століття.

Ключові слова: історія української логопедії, персоналії, українські вчені-дефектологи, діти з