

вербальних парафазіях. Прояви неточностей чи неправильного вживання слів у дітей мають різний характер. В одних випадках слова вживаються у занадто широкому значенні, в інших – проявляється занадто вузьке розуміння значення слова. Іноді діти використовують слово лише в певній ситуації, слово не вводиться у контекст у інших мовленнєвих ситуаціях.

4. Розуміння і використання слова носить ситуативний характер. Серед численних вербальних парафазій у цих дітей найбільш поширеними є заміни слів, які відносяться до одного семантичного поля, зокрема, які входять в одне родове поняття. Часто спостерігаються випадки змішування і заміни слів на основі:

- 1) змішування слів за функціональною подібністю;
- 2) заміни слів, що позначають предмети, зовнішньо схожі між собою;
- 3) заміни слів, що позначають предмети, що поєднані загальною ситуацією;
- 4) заміни слів, що позначають частину та ціле;
- 5) заміни узагальнюючих понять словами конкретного значення;
- 6) використання словосполучень у процесі пошуку слова.

5. Характерною для дітей є варіативність лексичних заміни, що свідчить про збереженість слухового контролю. У дітей із НМР процес пошуку слова відбувається швидко, автоматизовано, тоді як у більшості дітей із ТПМ цей процес відбувається повільно, недостатньо автоматизовано. Вербальні парафазії обумовлені також недостатньою сформованістю семантичних полів, структурування одного семантичного поля, виділення його ядра і периферії.

6. Характерною ознакою цієї групи дітей є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, ринолалія, дизартрія та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення підготовки дітей до школи // Початкова школа. – 2000. – №12. – С.8-11.
2. Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб: Изд-во «Союз», 2001. – 224 с.
3. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання підготовчий, 1-4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: «Богдан», 2002.
4. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 2-4 класи. Українська мова – К.: Богдана, 2006.
5. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I –IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 192с.

УДК: 376 – 056.36:159.222 – 053.4

РОЛЬ СВІДОМОСТІ ЯК КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПРОЦЕСУ В ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

І.М. Омельченко

У статті автор визначає роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу, який доцільно формувати у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

В статтє автор определяє роль сознания как когнитивно-коммуникативного процесса, который необходимо формировать у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

In article the author defines a consciousness role as cognitively-communicative process which is necessary for forming at children of preschool age with a delay of mental development.

Ключові слова: свідомість, комунікативний компонент свідомості, когнітивний компонент свідомості, комунікативна діяльність, дошкільники із затримкою психічного розвитку.

Ключевые слова: сознание, коммуникативный компонент сознания, когнитивный компонент сознания, коммуникативная деятельность, дошкольники с задержкой психического развития.

Key words: consciousness, a communicative component of consciousness, cognitive and consciousness component, communicative activity, preschool children with a delay of mental development.

Впродовж останнього десятиліття проблема затримки психічного розвитку (далі ЗПР) є об'єктом вивчення багатьох дослідників (Н.Ю. Борякова, Т.О. Власова, Г.І. Жаренкова, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, І.Ф. Марковська, Т.Ф. Марчук, Н.О. Нікашина, М.С. Певзнер, Т.В. Сак, О.С. Слєповіч, С.Г. Трігер, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко, Н.А. Ципіна та ін.) Однак поряд із вивченням специфічних особливостей психічної діяльності дітей із ЗПР й окремих психічних функцій у структурі даного дефекту в науковій

літературі недостатньо висвітлена роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу в розвитку комунікативної діяльності дошкільника.

У цьому зв'язку, метою нашої статті є визначення ролі свідомості як когнітивно-комунікативного процесу в розвитку комунікативної діяльності дитини дошкільного віку із ЗПР. Відповідно, мета нашого дослідження відображена у наступних завданнях: проаналізувати компоненти свідомості й визначити їх взаємозв'язок із комунікативною діяльністю дошкільника; окреслити методи, прийоми та напрями формування компонентів свідомості як когнітивно-комунікативного процесу у дошкільників із ЗПР.

Повноцінна комунікативна діяльність не можлива без сформованості позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної форм спілкування старшого дошкільника з дорослим, що є провідним чинником успішності дитини в навчальній діяльності (М.І. Лісіна, А.Г. Рузська, Т.О. Рєпіна, О.О. Смирнова, А.М. Щетиніна.). Діти старшого дошкільного й молодшого шкільного віку із ЗПР істотно відстають від однолітків у розвитку форм і способів комунікації (О.О. Дмитрієва, О.М. Васильєва, О.В. Защиринська, О.А. Медведєва, Т.М. Павлій, Р.Д. Трігер та ін.).

В контексті нашого дослідження для нас особливий інтерес становлять наукові роботи, в яких розкривається зміст формування нових потреб і нових, для дитини, форм діяльності. М.І. Лісіна сформулювала положення, згідно з яким спілкування є „наскрізним механізмом” зміни провідних діяльностей. Це положення було конкретизоване в роботах Л.М. Галігузової (про формування потреби в спілкуванні з однолітками), Г.А. Капчелі (про становлення учбової мотивації) та інших, в яких показано, що зародження нової мотивації й нових форм діяльності дитини відбувається в процесі її взаємодії з дорослим. При цьому інша людина виступає не тільки носієм засобів і способів дій, але й живим уособленням нових мотиваційних, смислових рівнів, на які дитина може піднятися тільки разом із дорослим [5].

Три основні функції психіки (когнітивна, регулятивна та комунікативна) виявляють свою дію на всіх ступенях психічного розвитку та набувають якісних особливостей із виникненням і розвитком *індивідуальної свідомості та самосвідомості* (К.А. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, Б.Ф. Ломов, В.М. Носуленко та ін.). Когнітивна функція на рівні індивідуальної свідомості виступає як пізнання, тобто як активне цілеспрямоване набуття знань. Основна характеристика регулятивної функції на рівні свідомості – її довільність. Поведінка індивіда реалізується як вияв його волі. Комунікативна функція психіки отримує на рівні свідомості свій найповніший розвиток. Ця функція свідомості формується й розвивається в процесі спілкування між людьми. У спілкуванні формується ідеальний план діяльності та поведінки.

Свідомість – це єдність процесів побудови й транслявання різних складових семантичного змісту на основі організації розумових операцій та дій за допомогою знаково-символічних засобів; процесів переходу від смислу до семантичного змісту, до значень, слів і можливих предметних дій, а також від дій і слів до значень, семантичному змісту й смислу (В.П. Зінченко, О.В. Іванов, Б.В. Ломов, О.М. Леонтьєв, С.В. Маланов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, А.Г. Спіркін та ін.).

Функція свідомості – формування цілей діяльності, попередня уявна побудова дій і передбачення їхніх результатів, що забезпечує регулювання поведінки та діяльності людини. У свідомість людини входить ставлення до навколишнього середовища, до інших людей (В.Д. Балін, Т.М. Березіна, В.П. Зінченко, О.Р. Лурія, К. Маркс, Ф.Т. Михайлов та ін.).

Таким чином, ми розглядаємо *свідомість як складний когнітивно-комунікативний процес*, який забезпечує успішність функціонування різних видів діяльності, зокрема комунікативної (А.М. Богущ, Є.Ф. Собонович, Т.О. Пироженко).

У своїх роботах і публічних виступах В.П. Зінченко характеризує *функціональні компоненти свідомості* і виділяє три рівні її розвитку, які в онтогенезі розвиваються з одного джерела – „культурно-історичного коду”, зафіксованого в людських предметних діях [3]:

1. *Буттєвий компонент свідомості*, утворений: а) біодинамічною тканиною живого руху, що організується в предметні дії; б) чуттєвою тканиною, що організується в предметні образи. При цьому раціональні значення „біодинамічної тканини” й перцептивні значення „чуттєвої тканини” володіють полізначністю та доповнюються при організації суб'єктом різних дій.

2. *Рефлексивний компонент свідомості* утворюється значеннями та смислами. При цьому існують процеси взаємної трансформації значень і смислів: „означення смислу” й „осмислення значення”. Якщо „біодинамічна тканина” і значення мають поряд із внутрішньою тканиною форму, яка доступна сторонньому спостерігачеві, „чуттєва тканина” і смисли лише частково доступні суб'єктові в самоспостереженні й при організації рефлексивних розумових дій.

В руслі нашого дослідження принципове значення мають наукові підходи до значень і смислоутворення. У герменевтичному контексті смисли оживають, розкриваються, виявляються в процесі прочитання тексту (А.А. Вербицький, Х.-Г. Гадамер, В. Дільтей, П. Орланд, М. Фляціус та ін.). Семіотичний підхід дозволяє

усвідомити, що в освітньому процесі педагог і дитина перебувають в „опозиційному семіотичному зв'язку», в результаті взаємопроникнення на суб'єктивному рівні відбувається смислоутворення, смислородження, самопородження смислів (А.Я. Данилюк, Ю.М. Лотман та ін.). В екзистенційному підході природа смислу „схоплена” тільки через прояв у бутті (М.М. Бахтін, Н.А. Бердяєв, Е. Гуссерль, М. Мерло-Понті, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, П.А. Флоренський, М. Хайдеггер та ін.). Феноменологічний підхід розкриває світ як глобальний смислоутворюючий контекст (А.Г. Асмолов, М.М. Бахтін, Е. Гуссерль, Г.Г. Шпет та ін.). Дослідники синергетичного підходу стверджують, що смисли, які відкриваються дитині відповідно до матриці свідомості є свідченням синергетичної природи смислоутворення (С.В. Кульневич, І. Пригожий, І. Стенгерс та ін.). В аспекті культурологічного підходу смисл з'являється на рівнях пошуку, творення, означення буття в знаковій, текстовій формі (А.Г. Асмолов, М.М. Бахтін, В.В. Дружинін, В.П. Зінченко та ін.). У психологічному підході смисл розглядається як категорія об'єктивно-суб'єктивна, як відношення мотиву діяльності до мети дії (І.В. Абакумова, Л.В. Виготський, О.М. Леонтьєв, К. Роджерс, В. Штерн, З. Фрейд, Е. Фромм, В. Франкл, К. Юнг та ін.).

Ключовими смислами для зростаючої особистості дитини дошкільного віку із ЗГП є визначення місця в системі відносин з однолітками й дорослими та оцінка себе в співтоваристві інших людей, усвідомлення мотивів власної діяльності та її значення у житті групи, прихованих змістів тексту, творів мистецтва, поведінки реальних людей і персонажів художньої літератури.

3. *Духовний компонент свідомості*, формується на основі відносин „Я” суб'єкта з іншими людьми („Ти”, „Вони”, „Інші”), які з'являються з моменту появи відносин із іншими людьми та утворюють вихідний простір людського міжособистісного простору. Стійкі форми включення в міжособистісні й соціальні відносини, а також їхня активна реалізація суб'єктом й формують різні властивості особистості.

Складові індивідуальної свідомості людини здобувають функціональну автономність і самостійне буття. Знання забезпечує не тільки фіксування й відтворення готових способів орієнтування й організації дій на основі використання знаково-символічних засобів у взаємодії з іншими людьми. Індивідуальна свідомість дозволяє суб'єктові будувати й фіксувати нові форми орієнтування в навколишньому світі на основі самостійної реалізації (стихійної або рефлексивної) предметно-практичної і розумової діяльності й операцій. Такі форми орієнтування й організації дій: а) забезпечують організацію, одержання й фіксування суб'єктом нових результатів; б) утворюють індивідуальний діапазон фізичної активності суб'єкта [2; 3].

Функціональна структура свідомості проаналізована також в роботах П.Я. Гальперіна. Він виділяє *лінгвістичні й когнітивні функціональні складові свідомості*, а також специфічні особливості повсякденної і наукової свідомості.

Когнітивні складові свідомості – сукупність знань, які здобуває суб'єкт у процесах безпосередньо-чуттєвої взаємодії з об'єктами та явищами навколишнього світу. *Мовні, лінгвістичні складові свідомості* – сукупність значень і всіх форм лексичних і граматичних категорій, які: а) представлені в природних мовах; б) зафіксовані в обмеженому наборі знаково-символічних засобів; в) чітко співвідносяться з певними умовами їхнього застосування в спільній людській діяльності. Саме тому варто розрізняти два напрями формування й розвитку орієнтовних дій людини. По-перше, це пізнавальне орієнтування в доцільному перетворенні об'єктів, що: а) забезпечується функціонуванням органів чуття і предметно спрямованими діями; б) знаходиться в основі формування когнітивних складових свідомості. По-друге, орієнтування в організації спільної діяльності, а також у передачі повідомлень, які а) забезпечується мовними діями; б) лежать в основі формування лінгвістичних складових свідомості [2].

Відомий російський дослідник-мовознавець Й.О. Стернін увів термін „*комунікативна свідомість*”. Під комунікативною свідомістю він розуміє сукупність комунікативних знань і комунікативних механізмів, які забезпечують весь комплекс комунікативної діяльності людини. Це комунікативні установки свідомості, сукупність ментальних комунікативних категорій, а також набір прийнятих в суспільстві норм і правил комунікації. Комунікативній свідомості належить інформація про те, як потрібно вітатися – з якою особою, з якою інтонацією, на якій дистанції, коли й з ким. Кого можна не вітати, кого необхідно вітати ввічливо, в яких ситуаціях обов'язково вітатися, в яких – ні, чи потрібно повторно вітатися й т.п. [4].

Виходячи з вище викладеного, стає очевидним той факт, що свідомість є когнітивно-комунікативним процесом, який забезпечує успішність комунікативної діяльності, що включає процеси цілеспрямованого й різнобічного використання дітьми мовлення в міжособистісних контактах із дорослими й однолітками (діалогічне мовленнєве спілкування), продукування власних мовних текстів (монологічне мовлення); процеси сприймання-розуміння-передавання змісту мовних текстів (зв'язного мовлення тих, хто оточує, художніх творів, пізнавальних розповідей під час безпосереднього контакту й опосередкованого – через засоби інформації); процеси розуміння партнера зі спілкування, його стану, намірів, думок відповідно до ситуації, в якій відбувається спілкування, розуміння вияву невербальних засобів, використаних співрозмовником. Детально характеристика когнітивно-комунікативних складових свідомості проаналізована нами в таблиці 1.

За переконаннями А.М. Богуш, формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку в нормі включає завдання розвитку здатності сприймати, розуміти смисл зв'язного мовлення дорослих, умінь мовленнєвого спілкування з оточуючими людьми, умінь приймати і передавати вербальну інформацію [1].

На нашу думку, в процесі розвитку комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР необхідно застосовувати не тільки традиційний комунікативний підхід до навчання мови, але й впроваджувати в корекційний процес спеціальних дошкільних закладів методи та прийоми, спрямовані на формування комунікативної діяльності шляхом роботи зі свідомістю як наскрізним когнітивно-комунікативним процесом.

Таблиця 1

Характеристика когнітивно-комунікативних складових свідомості

Когнітивні складові свідомості	Комунікативні складові свідомості
Включені в систему відносин між суб'єктом і речами (предметним світом)	Включені в систему взаємодії і відносин між людьми
Є продуктом пізнання речей (об'єктів) і слугують засобом для орієнтування при організації дій із цими речами	Склалися як засоби організації спільної діяльності шляхом такого повідомлення про речі, що створюють певне уявлення про них і спонукають слухачів діяти в бажаному напрямі
Умовами пізнання й розуміння слугують орієнтовні операції та дії суб'єкта, які спираються на активність органів чуття і мислення, що забезпечують організацію й виконання предметних дій	Умовами розуміння мовлення слугують не тільки органи чуття і мислення, а також: а) з боку слухача – співпереживання мовленнєвого повідомлення та узгодження своїх операцій і дій з операціями і діями мовця; б) з боку мовця – відповідність поведінки слухача меті мовленнєвого повідомлення
Передбачають повноту й чіткість відтворення характеристик об'єктів у психічному образі. Критерієм слугує практика, як узгодження фактичних результатів процесу з тим, що очікувалося відповідно до вихідних уявлень про речі (критерій – істинність)	Передбачають неповноту відображення дійсності, а прицільний набір таких засобів повідомлення, які в певних, суспільно встановлених умовах: а) дають певну характеристику об'єктам, при цьому опредмечують вибіркоче виділення міжпредметних відносин і зв'язків; б) забезпечують відповідну поведінку та дії стосовно таких об'єктів (критерій – узгодженість взаємодії)
Стосовно предметної (немовної) реальності когнітивні складові свідомості є ненормативними та індивідуальними	У своєму застосуванні комунікативні складові свідомості стосовно немовної реальності є нормативною і значущою системою засобів і способів організації спільних дій (практично похідних – розумових). Кожна природна мова відкрита для нових засобів мовного повідомлення в яких вона поліпшує можливості передачі повідомлень й організацію взаємодії між людьми

Комунікативний підхід до навчання мови полягає у виділенні як навчальної одиниці побудови самостійного мовленнєвого висловлювання. Це означає, що методи, які використовуються для цього, орієнтовані не на засвоєння ізольованих мовних одиниць, а на формування цілісної інтегрованої мовленнєвої дії, що має свою мотивацію, комунікативну мету й обслуговується складним комплексом мовленнєвих навичок, комунікативно-мовленнєвих умінь. Навчання мови як засобу спілкування потребує добору методів і прийомів, співвідносних із комунікативною метою. Провідними серед них є: комунікативні доручення, розмови, бесіди, проблемні ситуації, ігрові мовленнєві ситуації, словесні дидактичні ігри, ігровий тренінг спілкування, сеанси активізуючого спілкування тощо [1].

Отже, з одного боку, комунікативний підхід передбачає наближення навчального процесу до процесів оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, пристосування дитиною свого мовлення до мовлення дорослого, яке вона сприймає, а з іншого – навчання дітей конкретних мовленнєвих способів досягнення комунікативних цілей у життєвих ситуаціях спілкування з дорослими й однолітками.

У цьому зв'язку особливого значення набуває організація мовленнєвого спілкування вихователем, дефектологом і логопедом з дітьми із ЗПР та цілеспрямоване скеровування ними спілкування дітей у повсякденному житті та в колективних видах дитячої діяльності, організація активної мовленнєвої практики дітей під час організованих занять.

Робота психолога повинна бути націлена на формування свідомості як наскрізного когнітивно-комунікативного процесу який безпосередньо сприяє розвитку комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР за наступними напрямками: активізація ідентифікації і рефлексії; розвитку механізму емпатії шляхом активізації уяви; розвиток сфери стосунків, формування цінності стосунків із іншими людьми; формування різних рівнів відображення емоційних станів іншої людини (моторного копіювання, співчуття і мисленнєвого відтворення), які є одночасно різними засобами розвитку узагальнених еталонів та засобів вираження й переживання емоційного стану; застосування прийомів „пластичного дзеркала” та створення комунікативного портрета співрозмовника.

Таким чином, у процесі формування свідомості як когнітивно-когнітивного процесу виникають два основних типи суспільних відносин і відповідних їм типів дій та проблемних ситуацій, де дитина використовує знаково-символічні засоби: комунікативні відносини, дії, проблемні ситуації, в яких знак і смисл функціонують переважно як засоби спілкування; пізнавальні (когнітивні) відносини, дії, проблемні ситуації, де знак застосовується переважно як засіб пізнання та узагальнення явищ навколишнього світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / За ред. А. М. Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с: іл.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М., 1985. – 45 с.
3. Зинченко В.П. Мировоззрение и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15 – 36.
4. Стернин И.А. О понятии коммуникативного сознания // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 2001. – Вып. 8. – С. 55-59.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.: ил. – (Серия „Мастера психологии”).

УДК 378.091

СИСТЕМНІСТЬ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Пахомова Н.Г.

У статті розглядається системність як методологічна основа професійної підготовки вчителів-логопедів.

В статье рассматривается системность как методологическая основа профессиональной подготовки учителей-логопедов.

The article deals with the systematic as a methodological basis of training teachers speech therapists

Ключові слова: методологія, система, системність, професійна підготовка.

Ключевые слова: методология, система, системность, профессиональная подготовка.

Keywords: methodology, system, system, professional training.

Професійна підготовка кваліфікованих кадрів, як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, суспільства в цілому висвітлена у законодавчій, виконавчій, судовій, інформаційній та інших сферах. У Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” одним із основних шляхів реформування освіти обрано забезпечення розвитку освітньої галузі на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Пріоритетними в освіті є нове ставлення до знань та інтелекту підростаючого покоління, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері, що передбачає системність мультидисциплінарного підходу та забезпечення неперервної взаємодії співучасників навчання, мотивоване залучення студентів до навчання, постійне навчання впродовж усього життя, сприяє підвищенню конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу.

У дослідженнях А.Алексюка, В. Бондаря, П.Воловика, В.Казаківа, Л.Коваль, О.Мороза, В. Синьова, Р.Хмельюк М. Шеремет та інших розв’язуються важливі проблеми щодо вдосконалення професійної підготовки студентів, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективний процес його адаптації до реальної професійної діяльності. Вагомий внесок у визначенні найбільш цінних професійних якостей майбутнього вчителя, зокрема вчителя-логопеда, та організації навчального процесу у вищому закладі освіти зробили В.Безпалько, В. Бондар, Ф.Ганоблін, І.Кобиляцький, І.Огородніков, Ю. Пінчук, О.Піскунов, Л. Руденко, В. Синьов, М. Шеремет, А.Щербаков та інші. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування системності професійної підготовки логопедів, як методологічної основи.

У зв’язку з цим, метою нашого дослідження є обґрунтування системності, як методологічної основи професійної педагогічної, психологічної і медичної підготовки вчителів-логопедів. Тому завданнями нашого