

Обґрунтовано актуальність дослідження цієї проблеми та методологічних підходів до здійснення компетентнісної особистісно-професійної підготовки вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Визначено сутнісні ознаки запровадження компетентнісного підходу як фундаментального наукового підходу до підготовки студентів, майбутніх корекційних педагогів, в умовах університетської освіти, розкрито функції компетентнісного підходу (операційну, діяльнісно-технологічну, організаційну, діагностичну).

Подано сучасне трактування дефініцій «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід». Охарактеризовано етапи реалізації компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх логопедів для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: змістовий, технологічний, оцінний.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті, оновлення змісту підготовки логопедів, інклюзивне навчання.

**Мартыничук Е.В. Компетентностный подход как концептуальная основа обновления содержания подготовки будущих логопедов к работе в условиях инклюзивного обучения.**

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода как концептуальной основы обновления содержания подготовки будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной формы обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Акцентируется внимание на понимании компетентностного подхода как методологического и организационно-педагогического ориентира в образовательном пространстве вуза. Обоснована актуальность исследования этой проблемы и методологических подходов к осуществлению компетентностной личностно-профессиональной подготовки учителя-логопеда к работе в условиях инклюзивного обучения.

Определены сущностные признаки внедрения компетентностного подхода как фундаментального научного подхода к подготовке студентов, будущих коррекционных педагогов, в условиях университетского образования, раскрыты функции компетентностного подхода (операционная, деятельность-технологическая, организационная, диагностическая).

Представлена современную трактовку дефиниций «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход». Охарактеризованы этапы реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих логопедов для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения: содержательный, технологический, оценочный.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, реализация компетентностного подхода в высшем образовании, обновление содержания подготовки логопедов, инклюзивное обучение.

**Martynchuk O. Competence approach as a conceptual framework for future update of the content of training of speech therapists to work in the system of inclusive education.**

The article deals with the essence of the competence approach as a conceptual framework for future update of content of training speech therapists for professional activity in the system of inclusive education for children with special educational needs.

The author is focused on understanding the competence-based approach as a methodological, organizational and pedagogical guidance in the educational environment of the university.

The urgency of the problem of research and investigation of methodological approaches to competence based training of teacher- speech therapist to work in the system of inclusive education is substantiated.

The essential features of competence-based approach as a fundamental scientific approach to preparing of students s future speech therapists in conditions of university education is defined, The competence-based approach functions (operational, action-technological, organizational, diagnostic) are given.

The modern interpretation of the definitions of "competence", "competence-based approach" is given in the article. The stages of implementation of the competence-based approach to professional preparation of future speech therapists for professional work in the system of inclusive education (contents, process, evaluation) are presented.

*Keywords:* competence-based approach, implementation of competence-based approach in the system of higher education, contented update of training of speech therapists, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2014 р.

Статтю прийнято до друку 25.03.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М.К.

УДК [376.015.3 : 159.937] – 056.264

**ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ КОГНІТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

**Махукова Т. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Когнітивні процеси людини, що забезпечують переробку інформації та формування знань, мають оформлення у мові, отже, як знання про світ і суспільство, так і навички комунікації, у значній мірі залежать від достатньо сформованих у дошкільному та молодшому шкільному віці мовлення та мови як знакової системи. Оволодіння значенням мовних одиниць надає необмежені можливості дитині у отриманні та репрезентації знань про явища оточуючої дійсності. При тяжких порушеннях мовлення (ТПМ) оволодіння мовною семантикою та

процеси активної побудови висловлювань, усних та писемних текстів у актах комунікації є проблематичними без спеціального навчання. Розв'язання питань удосконалення методів, прийомів логопедичної корекції з урахуванням нових досягнень у суміжних дисциплінах та нових експериментальних даних, залишається актуальною проблемою, отже, порушена у даній статті проблематика впливу когнітивних механізмів на формування лексики дітей із ТПМ представляє наукову та практичну значущість.

Теоретичну основу дієвих та широко використовуваних у сучасній логопедичній практиці методик корекції та розвитку лексичної складової мовленнєвої компетенції, згідно із психолого-педагогічним підходом до розуміння недорозвитку мовлення у дітей, було закладено у колективній монографії 1968 р. «Основи теорії і практики логопедії» за ініціативою та редакцією Р. Є. Левіної. Вчені цього напрямку досліджень (Р. Є. Левіна, Н. А. Нікашина, Л. Ф. Спірова, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова, А. В. Ястребова та ін.), керуючись принципом системного підходу до аналізу в дітей станів загального недорозвитку мовлення (ЗНМ), пов'язують труднощі формування лексичних значень, перш за все, із дефектами усного мовлення, фонематичного сприйняття, як системно зумовлені, як закономірний результат недорозвитку звуковимовної (фонетичної) сторони [3, С. 199–207.] Оволодіння звуковим складом слова у процесі спеціального навчання, на думку науковців школи Р. Є. Левіної, сприяє уточненню лексичних значень. Таким чином, зазначена точка зору на процес оволодіння лексичним значенням слова та якість словникового складу дитини, що в значній мірі залежить від стану звуковимови, й системну обумовленість недорозвитку мовної семантики при складних формах порушення звуковимовної сторони мовлення, визначила методологічну основу для розробки методик корекції та розвитку лексичного складу в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку дошкільного та молодшого шкільного віку.

Прикладом послідовної реалізації зазначеного концептуального підходу є методика логопедичної роботи у спеціальному дитячому садку (Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова, Т. В. Туманова та ін.). Науковці висувають вимоги до побудови занять з формування лексичного компоненту мови, що полягають у: визначенні «предметного і дієслівного словника, словника ознак, який діти повинні засвоїти на занятті», критеріях відбору лексичного і граматичного матеріалу, який визначається темою й метою заняття, перш за все, насиченістю лексичного матеріалу звуком, що вивчається» [5, С. 108-109].

Розвиваючи ідеї Р. Є. Левіної й керуючись принципом системного підходу при обґрунтуванні змісту й напрямків корекції в методиці логопедичної роботи з учнями початкових класів із ЗНМ, А. В. Ястребова визначає основопокладаючий й пріоритетний напрямок корекційного навчання – розвиток й удосконалення усного мовлення, і, головним чином, фонетичних і фонематичних уявлень. Разом з тим, науковець застерігає логопеда-практика на недопустимості зосередження уваги «виключно на подоланні дефектів фонетичного розвитку, оскільки «... усі складові елементи мовної структури знаходяться у причинно-наслідковій залежності й рухомо взаємодіють», отже «недосконалість одного з цих елементів веде до відставання у розвитку інших» [7, С. 16].

Виходячи із зазначеної точки зору на закономірності системно обумовленого негативного впливу відхилень у звуковимовній складовій на інші сторони мовленнєвої системи, недосконалість лексичного компоненту, відповідно до причинно-наслідкового зв'язку, пояснюється дефектами уявлень молодших школярів із ЗНМ про звуковий та морфологічний склад слова. А. В. Ястребова підкреслює, що «несформованість (навіть часткова) звукової сторони мовлення (особливо у поєднанні з недорозвиненням фонематичного сприйняття) зумовлює недорозвиток лексико-граматичної будови мови» [7, С.7]. Це положення визначає змістову послідовність етапів, упродовж яких розв'язуються корекційні завдання. формування лексичної семантики у дітей із ЗНМ за методикою А. В. Ястребової: удосконалення звуковимови й аналізу звукового складу слова на першому етапі; формування морфологічних узагальнень, уточнення й розширення словника й удосконалення граматичної будови мовлення дітей на другому етапі; робота над реченням й формування умінь зв'язного мовлення на третьому етапі. Науковець зазначає, що збагачення словникового запасу за данною методикою здійснюється, головним чином, на основі оволодіння дітьми різними способами словотворення [7, С.59].

У методичних рекомендаціях щодо змісту й прийомів роботи з розвитку лексико-граматичних засобів мови Л.Ф.Спірової, Л. М. Єфіменкової, Г. Г. Місаренко, у вітчизняній логопедії – О. В. Ревуцької, завдання уточнення значень активного словника, подальше збагачення словникового складу в дітей із ЗНМ розв'язуються на основі морфологічних узагальнень, як шляхом накопичення нових слів, що належать до різних частин мови, так і за рахунок розвитку умінь активно користуватися різними способами словозміни й словотворення. Таким чином, досягнення мети збагачення, уточнення словника дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в логопедичних методиках підпорядкованих принципу системності в руслі ідей Р. Є. Левіної, забезпечується на основі:

- нормалізації звуковимови й аналізу звукового складу слова;
  - оволодіння способами словозміни й словотворення;
  - удосконалення граматичного оформлення мовлення шляхом оволодіння словосполученням, зв'язком слів у реченні, моделями різних синтаксичних конструкцій [4, С.73].
- Пропоновані підходи у корекції та розвитку лексичної складової дітей із ЗНМ упродовж декількох десятиріч засвідчують дієвість та ефективність.

Однак, слово, як універсальний подразник, сигнал особливого роду, за визначенням І. П. Павлова, має слабку будову в психіці людини. Для адекватної обробки цього сигналу в когнітивній системі дитини вже на ранніх стадіях мовленнєвого онтогенезу складаються специфічні психофізіологічні механізми. Розвиток цих механізмів продовжується на наступних етапах життя, так що у дорослої людини при нормальному володінні мовою усі особливості кожного слова виявляються представленими у слідовій багатокомпонентній структурі, яка відповідає кожному засвоєному слову.

Уявлення сучасних вчених про внутрішній зміст зазначеної структури є близькими, незважаючи на різні теоретичні підходи й галузі знань, що здійснюють дослідження слова у ментальному лексиконі людини. Так, британським психологом Дж. Мортонем запропоновано поняття «*логоген*», що означає гіпотетичний блок пам'яті, який ніби вузол, зв'язує усі аспекти слова (семантичні, слухові, візуальні, ілюстративні), тобто, всю інформацію про будь-яке слово, поняття. Фактичний контекст, у якому представлене якесь слово, відкриває доступ до відповідних компонентів інформації, що зберігається у людини в пам'яті.

Російський психофізіолог, вчений у галузі нейронаукових розробок Є. М. Соколов уводить поняття «нервової моделі стимулу», яка визначається як слід стимулу, що формується у пластичних нейронах під впливом багаторазових повторень. Словесний стимул моделюється у логогені у формі комплексної фіксації різноманітних якостей і аспектів слова [2, С. 204-205].

За даними психологічних та психолінгвістичних досліджень (М. А. Алмаєв, Е. Бейтс, Н. В. Уфімцева, Т. М. Ушакова та ін.), в онтогенезі вже у маленької дитини, яка тільки починає вимовляти свої перші голосові імітації, фіксується акустичний (перцептивний), моторний (вимовний) компоненти слова, образ об'єкта чи ситуації, а також семантичний компонент, тобто, психологічний зміст і осмисленість, що підлягає найбільш потужному зростанню як наслідок росту дитини і розвитку її інтелекту. Отже, слово має досить складну структуру, яка формується, видозмінюється упродовж життя, що забезпечується процесами й операціями відповідних психофізіологічних механізмів.

Повертаючись від сучасних психофізіологічних, психолінгвістичних концептуальних засад, що лежать в основі моделювання семантичних процесів у людській психіці до проблематики формування словникового складу мови у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку в методичному аспекті корекційної педагогіки, слід звернути увагу на наступне. Ефективність змісту, методів й прийомів розвитку лексичної складової у дітей із ЗНМ, що склалися і діють упродовж багатьох десятиріч підтверджена стосовно окремого пласту лексики – номінативного: найменування предметів та явищ, дій, ознак та якостей і, на більш високому рівні, найменування з використанням синонімів, антонімів до вже засвоєних значень. У лінгвістиці такі лексичні одиниці належать до слів із прямим, основним значенням за способом номінації, які безпосередньо співвідносяться з явищами об'єктивної дійсності, мають стійкий характер, менш за усі інші залежать від контексту, від характеру зв'язків з іншими словами, тобто мають найбільшу парадигматичну обумовленість і найменшу синтагматичну зв'язаність. Але, у мові за способом номінації переважну кількість становлять переносні значення, що виникають в результаті переносу назви з одного явища дійсності на інше на підставі подібності, спільних ознак, загальних функцій та ін. Прийоми засвоєння дітьми із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) переносних значень у традиційних логопедичних методиках недостатньо розроблені, отже, вирішення проблеми потребує подальших експериментальних досліджень та методичного обґрунтування.

Рекомендовані у методиці корекційного навчання логопедичні прийоми формування морфологічних умінь, способів словозміни і словотворення передбачають збагачення словникового складу дітей із порушеннями мовлення мотивованими значеннями, що виводяться із первинної основи за допомогою словотворчих афіксів і допомагають осмислити значення нового слова (*будувати – будова, перебудувати, будівельник і т. д.*). Однак, слід зауважити, що допомога у осмисленні значеннєвої сторони мовного знаку через синтагматичні операції із мовними ж знаками (морфемами) дітьми зазначеної категорії, у яких недорозвинені власне мовні механізми, виявляється не такою вже дієвою.

За можливість лексичного поєднування у будь-якій мовній системі переважають зв'язані значення, що можуть реалізуватися за певних синтагматичних умов. Серед зв'язаних значень розрізняють фразеологічно зв'язані, синтаксично і конструктивно зумовлені, окрім цього, кількісно значну категорію становлять експресивно-синонімічні значення, у яких переважають емоційно-оцінні ознаки. Окрему проблему для методики логопедичної корекції становить засвоєння дітьми із ТПМ узагальнюючих, категоріальних понять, абстрактних значень.

Зазначене вище дозволяє сформулювати наступне узагальнення: існуюча точка зору в теорії й практиці логопедії стосовно удосконалення фонетичних і фонематичних уявлень та морфологічних узагальнень як основопокладаючих й пріоритетних напрямків логопедичної корекції, що забезпечують розвиток семантичного компоненту системи мови та мовлення, справедлива стосовно досить вузького спектру розв'язання методичних завдань засвоєння лексичних значень мовних одиниць дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Підтвердження наведеного вище узагальнення, а саме, факти, що синдроми фонологічних і лексико-

граматичних порушень найбільш часто дисоціюють, оскільки вони мають різне походження, ми можемо знайти й у інших джерелах. Так, у плані патогенетичного підходу до вивчення механізмів недорозвитку мови та мовлення, слід зупинитися на роботах О. М. Корнева, за ініціативою якого активно розвивається клініко-психологічний напрямок досліджень неспецифічних синдромів та специфічних синдромів мовленнєвого недорозвитку в руслі наукової дисципліни – логопатології дитячого віку. Принциповою позицією, яку покладено в основу зазначеного напрямку, є гіпотеза про відносну автономність, незалежність дисфонологічних і дисграматичних синдромів, що мають різні механізми. Походження цих синдромів не виводиться один з одного, як це робиться в рамках концепції загального недорозвитку мовлення. На системному рівні (в рамках функціональної системи мови та мовлення) синдроми взаємодіють один з одним, модифікуючи симптоматику один одного. [1, С. 411-420].

На підставі аналізу й узагальнення результатів власних і зарубіжних досліджень О. М. Корнев стверджує, що в генезі лінгвопатологічних симптомів і синдромів у дітей з параалалією (у термінології Є. Ф. Соботович, О. М. Корнева, В. В. Тищенко) беруть участь, у найменшій мірі, два механізми: артикуляційна диспраксія і дефіцит когнітивних здібностей. З першим пов'язані порушення звукової сторони мовлення, а з другим – лексико-граматичний недорозвиток.

Точка зору на закони розвитку основних засобів мови і відповідних функціональних систем мозку як автономних, на думку О. М. Корнева, не суперечить принципу системності в розвитку мови та мовлення, який сформульовано Р. Є. Левіною. Системність, тобто взаємодія і взаємовплив мовних засобів, рівнів мови, когнітивних систем в рамках великої системи, яка забезпечує регуляцію мовленнєвої діяльності, в широкому смислі слова, безумовно є реальністю. Але це не виключає специфіки й певної незалежності у формуванні підсистем, дозрівання яких може по різних причинах і в різній мірі порушуватись. При цьому тяжкість дисфункцій усієї системи може бути співставленою з тим, що ми спостерігаємо у випадках системного недорозвитку мовлення [1].

Психолінгвістичний підхід до аналізу структури мовленнєвого дизонтогенезу, що визначає сучасний напрямок досліджень у вітчизняній логопедії, також спрямовує на необхідності диференціації двох груп механізмів, які забезпечують формування й функціонування мовленнєвої діяльності: загальнофункціональних й специфічних мовленнєво-мовних механізмів (Є. Ф. Соботович, М. К. Шеремет, В. В. Тищенко та ін.). Загальнофункціональні механізми, мисленнєві операції, насамперед, забезпечують засвоєння лексичного й категоріального значень слова [6].

Таким чином, аналіз літератури у галузі психології, нейронаукових розробок, психолінгвістики, логопатології, дозволяє зробити висновки, що когнітивні механізми здійснюють найбільш потужний вплив на формування лексики в онтогенезі. Узагальнені дані експериментальних досліджень свідчать, що успішність виконання дітьми із недорозвитком мовлення завдань на предмет визначення рівня оволодіння абстрактно-узагальненим, переносним значенням, залежить від зрілості когнітивних механізмів, логічних операцій, метамовних здібностей.

Для забезпечення диференційованого підходу в корекційному навчанні дошкільників і молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, необхідна ретельна діагностика дитини, яка у кожному окремому випадку визначить особливе комбінування симптоматики недорозвитку, зумовлене мовленнєвими, мовними, когнітивними й прагматичними механізмами, що взаємодіють в рамках функціональної системи. Оцінювання мовних засобів (у фонологічній, лексичній, морфологічній, синтаксичній, комунікативно-прагматичній підсистемах) слід здійснювати незалежно один від одного, кількісно та якісно визначати рівень зрілості у кожній з підсистем, згідно онтогенетичних показників. Поставлений за таких умов логопедичний висновок, відбиває цілісну картину когнітивної, мовленнєво-мовної сфер дитини, отже й розробку індивідуальної програми, що визначає пріоритетні напрямки, методи й прийоми корекції.

#### Література

1. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
2. Психолінгвістика: Учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 416 с.
3. Селиверстов В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы: Учеб. пособие для вузов / В. И. Селиверстов. – М. : Академический Проект, 2003. – С. 199–207.
4. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи: Кн. для учителя / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
5. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.
6. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи / М. К. Шеремет // Корекційна педагогіка. – 2008. – № 1. – С. 6–8.
7. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1978. – 103с.

#### References

1. Kornev A. N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psihologicheskie aspekty / A. N. Kornev. – SPb. : Rech, 2006. – 380 s. (rus).
2. Psiholingvistika: Uchebnik dlja vuzov / Pod red. T. N. Ushakovoj. – M. : PERSE, 2006. – 416 s. (rus).
- 3.

**Seliverstov V. I.** Istorija logopedii. Mediko-pedagogicheskie osnovy: Ucheb. posobie dlja vuzov / V. I. Seliverstov. – M. : Akademicheskij Proekt, 2003. – S. 199–207. (rus). **4. Spirova L. F.** Uchitelju o detjah s narushenijami rechi: Kn. dlja uchitelja / L. F. Spirova, A. V. Jastrebova. – M.: Prosveshhenie, 1985. – 144 s. (rus). **5. Filicheva T. B.** Logopedicheskaja rabota v special'nom detskom sadu: Ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov / T. B. Filicheva, N.A. Cheveleva. – M.: Prosveshhenie, 1987. – 142 s. (rus). **6. Sheremet M. K.** Ponjattja movlennja i mislennja v sistemi pidgotovki doshkil'nikov z tjazhkimi porushennjami movlennja do shkoli / M. K. Sheremet // Korekcijna pedagogika. – 2008. – № 1. – S. 6–8 (ukr). **7. Jastrebova A. V.** Korrekcija narushenij rechi u uchashhsja obshheobrazovatel'noj shkoly. Posobie dlja uchitelej-logopedov / A. V. Jastrebova. – M.: Prosveshhenie, 1978. – 103 s. (rus)/

**Махукова Т. В. До вивчення проблеми впливу когнітивних механізмів на формування лексичного компоненту мовленнєвої системи дітей із тяжкими порушеннями мовлення.**

У статті розглядається проблематика напрямків удосконалення методів та прийомів корекційного навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Здійснюється аналіз концептуальних положень, покладених в основу розробки методик логопедичного впливу, спрямованих на розвиток лексико-семантичного компоненту мовленнєвої системи дітей із ЗНМ, згідно із психолого-педагогічним підходом. Визначаючи практичну значущість і перевірену часом результативність традиційних методик, автор звертає увагу на теоретичні розробки у суміжних науках: психології, психофізіології, лінгвістиці. Моделі ментального лексикону людини представляють слово як слідову багатокомпонентну структуру, блок пам'яті, що відкриває доступ до відповідних компонентів інформації. Особливу увагу в статті приділено висвітленню принципової позиції, покладеної в основу клініко-психологічного напрямку досліджень логопатології дитячого віку, згідно якої визнається відносна незалежність функціональних підсистем і психофізіологічних механізмів, що забезпечують різні процеси та операції із різними мовними знаками. Представлені у статті посилання на теоретичні джерела та експериментальні дані свідчать про найбільш потужний вплив когнітивних механізмів на формування лексики в онтогенезі. Висловлюється думка, що для поширення спектру розв'язання методичних завдань стосовно засвоєння лексичних значень дітьми із ТПМ, нові методичні розробки повинні спиратися на сучасні уявлення про складну семантичну структуру слова, дію загальнофункціональних й специфічних мовленнєво-мовних механізмів, що визначається методологією наукових досліджень у вітчизняній корекційній педагогіці.

*Ключові слова:* моделі ментального лексикону, лексичний склад мови, значення слова, прийоми логопедичної корекції, когнітивні механізми оволодіння значенням слова.

**Махукова Т. В. К изучению проблемы влияния когнитивных механизмов на формирование лексического компонента речевой системы детей с тяжелыми нарушениями речи.**

В статье рассматривается проблематика направлений усовершенствования методов и приемов коррекционного обучения детей с нарушениями речевого развития. Проводится анализ концептуальных положений, положенных в основу разработки методик логопедического воздействия, направленного на развитие лексико-семантического компонента речевой системы детей с ОНР, согласно психолого-педагогического подхода. Определяя практическую значимость и проверенную временем результативность традиционных методик, автор обращает внимание на теоретические разработки в смежных науках: психологии, психофизиологии, лингвистике. Модели ментального лексикона человека представляют слово как следовую многокомпонентную структуру, блок памяти, который открывает доступ к соответствующим компонентам информации. Особенное внимание в статье уделяется освещению принципиальной позиции, положенной в основу клинико-психологического направления исследований логопатологии детского возраста, согласно которой признается относительная независимость функциональных подсистем и психофизиологических механизмов, обеспечивающих различные процессы и операции с разными языковыми знаками. Представленные в статье ссылки на теоретические источники и экспериментальные данные свидетельствует о наиболее мощном влиянии когнитивных механизмов на формирование лексики в онтогенезе. Высказывается мнение, что для расширения спектра решения методических задач относительно усвоения лексических значений детьми с ТНР, новые методические разработки должны опираться на современные представления о сложной семантической структуре слова, действия общефункциональных и специфических речезыковых механизмов, что определяется методологией научных исследований в отечественной коррекционной педагогике.

*Ключевые слова:* модели ментального лексикона, лексический состав языка, значение слова, приемы логопедической коррекции, когнитивные механизмы овладения значением слова.

**Makhukova T. V. To study the problem of the influence of cognitive mechanisms for the formation of the lexical component of the speech system for children with severe speech disorders .**

The article focuses on the problems of directions of improvement of methods and techniques of correctional education of children with disabilities in speech development . It is made the analysis of the conceptual basis underlying the development of methods of speech therapy interventions aimed at the development of lexical- semantic component of the speech system of children with SLI , according to psycho-pedagogical approach. Determining of the practical significance and the proven effectiveness of traditional methods , the author takes attention to the theoretical developments in related disciplines : psychology, psychophysiology , linguistics. The models of human mental lexicon represent a word as trace multicomponent structure , a block of memory , which provides access to relevant information components . Particular attention is paid to the lighting of principled position , which is the basis of clinical and psychological research directions of lalopathology of childhood that recognizes the relative independence of the functional subsystems and psychophysiological mechanisms that provide various processes and operations with different language characters . Presented in the article links to the sources of theoretical and experimental data indicates the most powerful influence of cognitive mechanisms on the formation of vocabulary in ontogenesis. It is suggested that for extension of the range of methodological problem's solving as for the assimilation of lexical meanings by children with SLI, new methodological developments

should be based on modern concepts of complex semantic structure of word, actions and specific overall functional language mechanisms, that determined by the methodology of scientific research in the national correctional pedagogy.

*Keywords* : models of mental lexicon, lexical structure of language, meaning of the word, speech therapy techniques correction , cognitive mechanisms of mastering of the word meaning.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2014 р.

Статтю прийнято до друку.25.03. 2014 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Ю. О. Бистрова

УДК 37.013: 376

## ЗАСОБИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНИХ ТА ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ

Миронова С.П.,

доктор педагогічних наук, професор

Однією з особливостей, що відрізняє діяльність загальноосвітніх закладів від спеціальних та інклюзивних, є корекційний компонент навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Корекційно-розвитковій роботі присвячено багато досліджень у різних галузях дефектології (В.І.Бондар, Н.Ф.Засенко, І.Г.Єременко, С.П.Миронова, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко, Л.І.Фомічова, О.П.Хохліна, А.Г.Шевцов, М.К.Шеремет та ін.). Вагомість цієї проблеми не втрачає актуальності й на часі.

**Корекційна робота** – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [3, с. 28].

Через поєднання у спеціальному педагогічному впливі таких завдань, як виправлення психофізичних порушень і розвиток особистості часто вживають термін «корекційно-розвиткова робота». Саме у такому звучанні цей термін використовується на разі у документах про спеціальну та інклюзивну освіту.

Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Тому незалежно від того, чи дитина навчається у спеціальній, чи в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг.

**Реалізація корекційного компоненту** відбувається такими **шляхами**:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, логопеди, спеціальні психологи, лікарі ЛФК та ін.);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

У всіх категорій дітей з психофізичними порушеннями є специфічні труднощі й проблеми розвитку, обумовлені характером і ступенем виразності наявних відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення дитини на ранніх етапах її розвитку. Водночас властивими для всіх категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку Н.М.Назарова називає такі проблеми розвитку [7, с. 122]:

- соціальна дезадаптованість дитини;
- уповільнене й обмежене сприймання;
- недоліки розвитку моторики;
- вади мовленнєвого розвитку;
- недоліки розвитку розумової діяльності;
- недостатня у порівнянні із звичайними дітьми пізнавальна активність;
- прогалини у знаннях і уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки;
- недоліки у розвитку особистості (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Вище означені недоліки проявляються у дітей неоднаковою мірою, у різних комбінаціях залежно від причин, віку, нозології, виразності порушення. Вони призводять до суттєвої затримки розвитку психічних новоутворень на кожному віковому етапі, якісної своєрідності становлення особистості дитини і вимагають внесення коректив у навчально-виховний процес. До основних факторів, що вимагають суттєвої перебудови, відносяться: шкільний режим і санітарно-гігієнічні умови навчання учнів з психофізичними порушеннями; темп їх