with a Down syndrome in the conditions of inclusive education

In article on the basis of the analysis of scientific works of domestic and foreign researchers the problem of an individualization of training of children with a Down syndrome is considered; also data of rather psychophysical profile of children with genetic pathology are analyzed; features of anatomic and biological components of mental development of children with a Down syndrome are investigated; features of primary visual and spatial information processing are defined; psychophysical justification of use of the individualized training in development of children with a Down syndrome becomes; physiological bases of mental development of such children come to light and are studied strong and weaknesses of educational activity of children with this genetic pathology.

Concepts of the individualized training of children with a Down syndrome at inclusive education are covered in article. Psychomotor development of children with this genetic pathology and the related bases of education at younger school is in details considered. The basic methodological provisions of training of these children in the conditions of integration into general education educational institutions are defined. Theoretical and practical bases of special training of children of younger school age with a Down syndrome on the basis of application of special educational techniques are given in article.

Keywords: children with a Down syndrome, an individualization, a training individualization, a psychomotor profile.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2014 року
Статтю прийнято до друку 10.11.2014 року
Рецензент: д. пед. наук, проф. Бондар В.І.

УДК: 376.36

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ЛОГОКОРЕКЦІЇ

Савінова Н.В.
доктор педагогічних наук, професор

С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Загвязинський підкреслюють, що дослідник, який пропонує нову методику або систему навчання чи виховання теоретично має довести її переваги.

Теоретичним підґрунтям запропонованої системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення стали: 1) сучасні наукові уявлення про сутність корекційної (корекційно-навчальної, корекційно-розвивальної) роботи (В.Баудіш, В.Синьов, Б.Тупоногов, О.Хохліна, М.Шеремет та ін.); 2) дослідження індивідуальності як системи (А.Карпов, В.Шадріков та ін.); 3) концепція системогенезу (П.Анохін); 4) загальний механізм формування нового виду діяльності (Т.Доронова, Н.Нижегородцева, С.Якобсон); 5) положення культурно-історичної концепції Л.Виготського; 6) теоретичне положення щодо виникнення і формування всередині кожної провідної діяльності відповідних психологічних новоутворень, наступність яких створює єдність психічного розвитку (П.Гальперін, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонтьєв та ін.), при цьому всередині одного вікового періоду можуть існувати різні рівні розвитку (Я.Пономарьов); 7) використання ідеї нейропсихологічного фактора теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій (О.Лурія).

Сучасні наукові уявлення про сутність корекційної (корекційно-навчальної, корекційно-розвивальної) роботи дають можливість узагальнити наукові пошуки, що лежать в основі логопедичної корекції, серед яких: концепція сутності і структури корекційної роботи, яка найповніше розкривається на основі уявлень про неї як системи в єдності основних системоутворюючих компонентів (В.Баудіш, В.Синьов, Б.Тупоногов, О.Хохліна, М.Шеремет та ін.). Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика. Корекційну роботу необхідно розглядати на тлі закономірних відношень між метою, змістом, методами. При цьому у співвідношенні "мета – зміст – метод" мета є визначальним й об'єднуючим моментом, оскільки саме вона містить корекційне завдання як інтегральну складову.

Основою спеціального педагогічного впливу на аномальну дитину є корекція її вад з урахуванням структури дефекту, особливостей розвитку, завдяки становленню в неї передусім психічних утворень вищих рівнів організації.

Корекційний логопедичний вплив має орієнтуватися на єдність фізичного, інтелектуального й особистісного компонентів як засобів реалізації енергетичної, змістово-операційної та оцінної, мотиваційної та орієнтаційної сторін у складі корекційно-розвивальної діяльності, що включає: по-перше, уявлення про людину як про широке поняття, цілісність якого визначається єдністю біологічного, соціального й особистісного, відповідно до якого готовність до навчання розглядається у вигляді трьох послідовно розташованих рівнів: морфофункціонального, інтелектуального й особистісного розвитку, при цьому базовим блоком виступає рівень морфофункціонального розвитку (В.Маралов, В.Шадріков); по-друге, розуміння структури психічного розвитку у вигляді трирівневої системи (М.Семаго, Н.Семаго, А.Семенович та ін.), яка складається з рівня причинності, який включає в себе органічні передумови психічної діяльності, особливості мозкової організації психічних процесів і

соціальну ситуацію розвитку; рівня базових передумов психічної діяльності, який передбачає довільність психічної активності, розвиток просторових і часових уявлень, базову афективну регуляцію; феноменологічного рівня, який складається з пізнавальної, емоційно-особистісної, моторно-рухової сфери і фізичного розвитку.

У визначенні шляхів впровадження системи диференційованої логопедичної корекції незаперечну роль відіграють педагогічний, психологічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний підходи.

Педагогічний підхід дозволяє розглядати процес диференційованої логопедичної корекції під кутом дидактико-технологічного аспекту як результат діяльності спеціальної освітньої установи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, логопеда, батьків та інших фахівців у процесі реалізації мети, завдань, умов перспективної інноваційної навчально-корекційної системи, створення корекційно-розвивального середовища, визначення раціональних способів, форм, методів, прийомів корекційного педагогічного впливу на дитину із ТПМ.

Психологічний підхід дає можливість вивчати проблему з позиції об'єкта діяльності, формування основних сфер психофізичного розвитку дитини, її особистісних якостей, мовленнєвих умінь, комунікативних навичок, технологій розвитку особистості та спеціального дослідницького інструментарію.

Психолінгвістичний підхід спрямовує дослідження проблеми з позиції визначення закономірностей формування та розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі, процесів мовленнєвої комунікації, використання знаків мови для здійснення мовленнєвої та мислительної діяльності у дітей із порушеним та нормальним рівнем мовленнєвого розвитку, а також спеціального дослідницького інструментарію.

Обумовлений неоднорідністю популяції дітей із ТПМ за етіологією мовленнєвого порушення *нейрофізіологічний підхід* спрямовує розгляд проблеми з позиції дослідження процесів, що відбуваються в центральному та периферійному мовленнєвому апаратах при сприйнятті та продукуванні мовних одиниць.

Проблема диференційованого підходу у корекційній педагогіці традиційно вирішується на основі комплексного та динамічного вивчення дітей із порушеннями психофізичного розвитку, що у свою чергу засновується на загальних теоретичних та методологічних концепціях вітчизняної корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Фізичні та психічні порушення дітей, на думку Л.Виготського, Г.Дульнєва, В.Лубовського та ін. ведуть до трансформацій у розвитку, що специфічно проявляється у кожному конкретному випадку. Діти, які мають специфічні відхилення у розвитку, характеризуються певними освітніми можливостями та потребами, особливість яких зумовлюється як специфічними первинними порушеннями розвитку, виникаючих внаслідок наявності органічних уражень або функціональних розладів, так і вторинних, які проявляються у порушеннях вищих психічних функцій.

При організації процесу навчання дітей, які мають мовленнєві вади, необхідно здійснювати аналіз наявних порушень мовленнєвої діяльності з метою визначення індивідуального освітньо-корекційного маршруту. При цьому необхідно застосовувати такі форми, методи та прийоми, які б відповідали мовленнєвим та інтелектуальним можливостям дітей із ТПМ та сприяли б максимальній реалізації завдання щодо розвитку потенційних можливостей дітей. Якщо застосування диференційованого підходу відбувається у позитивному напрямку, дитина долає психолого-педагогічні перешкоди, які раніше заважали процесу успішного оволодіння знаннями, уміннями та навичками, то темп подання навчального матеріалу прискорюється, а процес навчання ускладнюється.

Реалізація диференційованого підходу до дітей із обмеженими можливостями здоров'я передбачає цілеспрямовану зміну найближчих задач та окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання методами та організаційними формами з урахуванням загального та особливого у розвитку кожної дитини з мовленнєвою або інтелектуальною патологією. Диференційований підхід у процесі навчання передбачає дієву увагу до кожної дитини, її творчої індивідуальності, правильне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожної дитини з особливостями розвитку.

Оволодіння уміннями та навичками дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема мовленнєвого, залежить від вікових, типологічних та індивідуальних особливостей, визначаючих суб'єктивні труднощі, які відчувають діти при засвоєнні змісту матеріалу різної складності. Крім того, реалізація диференційованого підходу допомагає оптимізувати процес навчання у різнорідних групах та отримати більш високий рівень розкриття потенціалу кожної дитини або окремої групи.

У процесі здійснення диференційованого логопедичного впливу необхідно враховувати специфіку психічного розвитку, механізми, симптоматику та структуру мовленнєвого дефекту, стан аналізаторних систем тощо. У процесі логокорекції диференційований підхід набуває неабиякої значущості внаслідок особливих проявів, структури мовленнєвого дефекту, співвідношення рівнів сформованості різних компонентів імпресивного та експресивного мовлення та їх порушень.

Отже, варіативність складу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, наявність індивідуальних особливостей є об'єктивною умовою впровадження диференційованого підходу при корекції мовлення у дітей із ТПМ.

У процесі здійснення спеціального диференційованого логопедичного впливу важливим є розуміння поняття "індивідуальність" як цілісної єдності всіх властивостей людини.

На думку А.Карпова, індивідуальність:

– це певна цілісність, яка відрізняється від навколишнього середовища;

– ця цілісність має функціональний характер і по-різному проявляється в різних видах діяльності;

– індивідуальність як цілісність диференціюється на кінцеву множину взаємопов'язаних елементів, які мають якісно-кількісну визначеність;

– окремі елементи взаємодіють відповідно до загальної мети діяльності;

– властивості індивідуальності не зводяться до окремих властивостей її компонентів;

– індивідуальність як цілісність знаходиться в інформаційній та енергетичній взаємодії з навколишнім середовищем;

– індивідуальність є динамічною й розвивається та змінюється під впливом факторів зовнішнього і внутрішнього характеру протягом усього життя людини;

– адаптивність – як одна з властивостей індивідуальності [3].

Для розробки системи диференційованої логопедичної корекції актуальними є наступні концептуальні положення дослідження індивідуальності як системи:

1. Індивідуальність представляє собою складно структуровану, багаторівневу цілісність, що відображає єдність одиничного, особливого й загального у характеристиці людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості. Індивідуальні, особистісні та суб'єктні властивості становлять підструктури загальної структури індивідуальності, і в той же час, кожна з них може розглядатися як система по відношенню до елементів, що її складають.

2. Індивідуальність виступає як єдність одиничного й загального. Загальне в індивідуальності зумовлюється спільністю детермінацій (соціальної і біологічної), спільністю формальної структури, спільністю законів розвитку і функціонування окремих рівнів і індивідуальності в цілому. Одиничне в індивідуальності представляється кількісно: різною мірою прояву властивостей за результатами діяльності (реальної або ідеальної) і якісною своєрідністю цих властивостей.

3. Система індивідуальності активно взаємодіє з навколишнім середовищем (біологічним та соціальним) і виступає як підсистема у системі більш широкого значення (соціальна група, біосфера тощо).

4. Властивості індивідуальності мають функціональний характер; вони виникають, розвиваються і проявляються тільки в умовах реальної діяльності. У процесі діяльності індивідуальні властивості людини є взаємопов'язаними, взаємообумовленими і неділимими.

5. Розвиток індивідуальності – це формування системи індивідуальних якостей; системогенез індивідуальності складають два взаємопов'язаних процеси: розвиток внутрішньої структури компонентів індивідуальності (розвиток функціональних, операційних та мотиваційних механізмів) і розвиток взаємозв'язків всередині рівнів та між ними. У розвитку властивостей індивідуальності виділяють дві фази: фазу загального (неспеціалізованого) розвитку й фазу спеціалізації, тобто пристосування до умов конкретної діяльності.

6. Індивідуальність виникає і розвивається як структура, певна цілісність. Навіть у зародковому стані всі основні підструктури представлено у структурі індивідуальності. На ранніх етапах онтогенезу структури індивідуальних властивостей є недосконалими. У процесі навчання, виховання та накопичення індивідуального досвіду відповідно до цілей реальної діяльності вони розвиваються, "оптимізуються" та поступово набувають властивостей системи. Окремі властивості та відповідні підструктури в процесі онтогенезу розвиваються нерівномірно й гетерохронно.

7. Детермінація індивідуального має складний, багаторівневий і опосередкований характер. Зовнішніми детермінантами виступають соціальні й біологічні макросистеми. Детермінантами внутрішнього характеру є різноманітні складні взаємозв'язки між компонентами та певними рівнями індивідуальності. Зовнішні та внутрішні детермінації можуть мати загальний (властивий для всіх людей), особливий (властивий для певної групи людей) і специфічний, одиничний (властивий окремій людині) характер.

8. Індивідуальні особливості можуть проявлятися на рівні цілісної індивідуальності (інтегральні властивості індивідуальності), на окремому рівні – на рівні індивіда, особистості або суб'єкта діяльності (рівневі інтегральні властивості), а також на рівні приватних функцій і процесів (властивості компонентів індивідуальної структури).

Інтегральні властивості індивідуальності не зводяться до властивостей окремих рівнів та елементів і розвиваються за особливими законами, які відрізняються від законів окремих рівнів і компонентів. Властивості

індивідуальності різного ступеня інтегрованості об'єктивуються у процесі та результатах діяльності. Тому об'єктом дослідження індивідуальності є реальна діяльність людини [3].

Вивчення інтегральних властивостей є однією з центральних проблем у дослідженні індивідуальності людини, в нашому випадку, дитини з тяжкими порушеннями мовлення. До числа таких властивостей відноситься готовність до діяльності, або як варіант, – готовність до навчально-корекційної або корекційно-розвивальної діяльності.

На нашу думку, корекційний логопедичний вплив має орієнтуватися на адаптовану до умов диференційованої логопедичної корекції системогенетичну концепцію навчальної діяльності та готовності дитини з тяжкими порушеннями мовлення до навчання і корекції. У межах окресленого підходу готовність до навчання та корекції розглядається як інтегральна (системна) властивість індивідуальності дитини-логопата, що визначає її своєрідність за наявності мовленнєвої вади. Вочевидь, при залученні дитини з ТПМ до освітньо-корекційного процесу, постає питання про її готовність до сприйняття нового матеріалу та виконання всіх інструкцій учителя-логопеда.

Логопедичний навчально-корекційний процес виступає як єдність діяльності педагога-логопеда й дитини з ТПМ. Готовність до взаємодії в процесі логопедичного впливу (готовність до навчально-корекційної взаємодії) визначається як готовність учителя-логопеда до здійснення диференційованої логопедичної корекції, з одного боку, а з іншого – як готовність дитини з тяжкими порушеннями мовлення до корекційно-навчальної та корекційно-розвивальної взаємодії з педагогом на спеціально організованих заняттях корекційної спрямованості.

Якісну (внутрішню) основу готовності до діяльності, як інтегральної властивості індивідуальності, становить психологічна структура важливих для діяльності якостей, які спонукають, програмують, регулюють і реалізують діяльність (В.Шадріков). Будь-яка властивість проявляється як єдність якості й кількості та має індивідуальну визначеність. Рівень та якісна своєрідність готовності до діяльності реального суб'єкта зумовлюється індивідуальними особливостями психологічної структури діяльності: рівнем розвитку важливих для здійснення діяльності якостей і характером їх взаємозв'язків. У процесі діяльності в індивідуальній структурі визначених якостей відбуваються закономірні зміни: змінюється рівень розвитку її компонентів, перебудовується їх взаємозв'язок. Внаслідок цього змінюється індивідуальна готовність до діяльності (Н.Нижегородцева).

Загальний механізм формування нового виду діяльності виглядає як поступове заміщення компонентів засвоєної діяльності компонентами нової для суб'єкта діяльності, через комбіновану її форму – навчально-ігрову, навчально-професійну і т.д. (Т.Доронова, Н.Нижегородцева, С.Якобсон).

Загальний механізм формування нормативного мовлення – це поступове заміщення ненормативних мовних утворень нормативними у суб'єкта логопедичної корекційно-навчальної та корекційно-розвивальної діяльності, яким виступають дошкільники з тяжкими порушеннями мовлення. Це відбувається через комбіновану її форму – корекційно-ігрову, зумовлену індивідуально-типологічними особливостями логопатів, механізмом, тяжкістю, клінічними проявами порушення, віком дитини та відповідною провідною діяльністю.

Методологічною основою побудови системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ став системний підхід до процесу розвитку, який базується на теорії функціональних систем і системогенезу (П.Анохін), системної організації вищої психічної діяльності, системного структурно-динамічного вивчення психічного розвитку дитини (Л.Виготський, О.Лурія); розуміння системних принципів побудови цілого організму, представлених К.Судаковим, зокрема: ієрархічне домінування, мультипараметрична і послідовна взаємодія.

Функціональні системи – динамічні утворення, що самоорганізуються та саморегулюються. При цьому їх компоненти об'єднуються для досягнення результатів, корисних для самої системи та організму в цілому. П.Анохін розглядає функціональні системи як методологічний принцип організації процесів життєдіяльності [1].

У певний момент часу діяльністю організму оволодіває та функціональна система, яка виступає провідною в біологічному або соціальному плані. Інші функціональні системи забезпечують діяльність домінуючої функціональної системи або загальмовуються. Діяльність організму після задоволення основної потреби визначає інша потреба, яка вибудовує відповідну домінуючу функціональну систему і т.д. Домінування функціональних систем у кожен момент часу визначає життєво значуща потреба. Вона стає визначальною для виживання або адаптації до зовнішнього середовища (К.Судаков) [5].

Починаючи від молекулярного і до соціально-суспільного рівня, згідно зі значущістю для людини, субдомінуючі функціональні системи вибудовуються у відповідному для домінуючої функціональної системи ієрархічному порядку. Взаємовідносини між функціональними системами в організмі вибудовуються ієрархічно. Рівень ієрархії визначається вагомістю результатів діяльності функціональних систем [5].

Принцип мультипараметричної взаємодії визначає взаємозв'язок результатів діяльності функціональних систем. Внаслідок змін результативності діяльності однієї функціональної системи здійснюється динамічна реорганізація діяльності інших систем через співставлення загальних результатів. На основі

мультипараметричної взаємодії різних функціональних систем будується гомеостазис у цілому. Крім того, мультипараметричні взаємодії виникають між функціональними системами, які визначають поведінкові результати, задовольняючи різні біологічні та соціальні потреби організму. Послідовна взаємодія визначає взаємозв'язок функціональних систем у часі. При цьому результат діяльності однієї функціональної системи визначає діяльність іншої функціональної системи і т.д. (К.Судаков) [5].

За визначенням П.Анохіна, система – це такий комплекс компонентів, взаємодія і взаємовідносини яких набувають характеру взаємозумовленості, спрямованих на отримання сфокусованого корисного результату [8].

Вагомим підґрунтям системи диференційованої логопедичної корекції є положення культурно-історичної концепції Л.Виготського. Надання корекційно-педагогічної допомоги дітям із порушенням психофізичного розвитку в ранньому та дошкільному віці сприяє розкриттю їх потенційних можливостей і забезпечує створення необхідних передумов для переходу на наступній ступінь навчання. З позиції зазначених положень очевидним є факт, що спеціальне дошкільне навчання і виховання дітей буде найбільш сприятливим і плідним, якщо здійснюватиметься в межах перспективного, а не лише актуального розвитку.

Л.Виготський уважав, що вчитель може цілеспрямовано навчати і виховувати дітей лише в процесі постійної співпраці з ними, з їх середовищем, з їх бажаннями і готовністю діяти самостійно разом із ним:"... роль та значення особистості вихованця у виховному процесі ніяк не можуть нагадувати той "педагогічний дует", до якого зводиться індивідуалізоване виховання як процес, що повністю відбувається між учителем та учнем. Якщо раніше особистість учня складала центр виховного світу, то відтепер вона набуває нового значення і смислу" [2].

Інтерпретація наукового положення щодо соціальної обумовленості психічного розвитку дитини дозволяє стверджувати, що ефективність процесу формування у дітей із ТПМ мотивації до корекційних занять у значній мірі визначається педагогічними умовами, які виникають в межах спеціального дошкільного закладу, або спеціальної групи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Культурно-історична концепція Л.Виготського дозволяє визначити методологію рушійних сил процесу формування нормативного мовлення, джерелом якого стає протиріччя між вимогами до дитини, її реальними можливостями і рівнем її загального та мовленнєвого розвитку. Результати корекційної логопедичної роботи в значній мірі залежатимуть від характеру педагогічної діяльності в спеціальній дошкільній установі для дітей із ПТМ, змісту, методів, форм і прийомів логопедичного впливу, педагогічної взаємодії тощо.

Поглибленому розумінню закономірностей позитивної та негативної динаміки в процесі корекційної роботи сприяє універсальне теоретичне положення щодо виникнення і формування всередині кожної провідної діяльності відповідних психологічних новоутворень, наступність яких створює єдність психічного розвитку дітей (П.Гальперін, О.Запорожець, О.Леонтьєв, Д.Ельконін та ін.), при цьому всередині одного вікового періоду можуть існувати різні рівні розвитку (Я.Пономарьов). Отже, наявні фізичні, особистісні та інтелектуальні передумови в значній мірі будуть визначати тривалість, змістовність, результативність диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дитини дошкільного віку з ТПМ.

Теоретичний аналіз наукових уявлень про цілі, можливості, основні напрямки, засоби, методи корекції мовлення у дітей із ТПМ у представленому дослідженні дає підстави стверджувати, що диференційована логокорекція має здійснюватися на основі урахування нейропсихологічного фактора теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій (О.Лурія). Наявність у дітей із ТПМ порушень центральної нервової системи свідчить про недостатність матеріальної основи для здійснення психічної діяльності, зокрема мовленнєвої. Разом із тим, у сприятливих умовах середовища органічні ураження мозку в значній мірі компенсуються, а психофізичний розвиток сягає до відносної норми (за теорією Л.Виготського). У зв'язку з цим результативність логопедичного впливу напряму залежить від корекційно-розвивального середовища, створюючого можливості як для інтелектуального, так й особистісного розвитку.

Проектування системи диференційованої логопедичної корекції ґрунтується на концепції зв'язку думки та слова О.Потебні, положеннях психолінгвістики.

О.Кубрякова наголошує, що дослідження мовленнєвої діяльності, як процесу, є важливим саме по собі, хоча й має здійснюватися задля вирішення більш вагомого завдання – стати джерелом нового пояснення теоретичного підґрунтя граматики й інших лінгвістичних дисциплін, а можливо, – й розуміння цілого ряду мисленнєвих і когнітивних явищ [4].

Отже, з урахуванням зазначеного теоретичного базису практична площина систем диференційованої логокорекції вимагає визначення інноваційних організаційних форм логопедичного впливу, впровадження котрих забезпечуватиме динамічну реалізацію завдань диференційованої логокорекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Література

1.Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Jl. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. **Карпов А.В.** Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 562 с. 4. **Кубрякова Е. С.** Проблемы онтогенеза речевой деятельности / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 141–184. 5. **Судаков К.В.** Общая теория функциональных систем / К.В. Судаков. – М.: Медицина, 1984. – 224 с.

References

1.**Anohin P.K.** Filosofskie aspektyi teorii funktsionalnoy sistemyi / P.K. Anohin. – M.: Nauka, 1978. – 400 s. 2. **Vyigotskiy L.S.** Pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. V. V. Davyidova / JI. C. Vyigotskiy. – M.: Pedagogika, 1991. – 480 s. 3**. Karpov A.V.** Metasistemnaya organizatsiya urovnevyih struktur psihiki / A.V. Karpov. – M.: IP RAN, 2004. – 562 s. 4. **Kubryakova E.S.** Problemyi ontogeneza rechevoy deyatelnosti / E. S. Kubryakova // Chelovecheskiy faktor v yazyike: Yazyik i porozhdenie rechi. – M.: Nauka, 1991. – S. 141–184. **5. Sudakov K.V.** Obschaya teoriya funktsionalnyih sistem / K.V. Sudakov. – M.: Meditsina, 1984. – 224 s.

Савінова Н.В. Теоретичні засади диференційованої логокорекції

У статті розглядаються теоретичні засади диференційованої логопедичної корекції. Автор виокремлює педагогічний, психологічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний підходи практичного впровадження систем диференційованої логопедичної корекції. Наголошується, по-перше, - диференційована логокорекція має здійснюватися на основі урахування нейропсихологічного фактора теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій (О.Лурія); по-друге, - проектування системи диференційованої логопедичної корекції має ґрунтуватися на концепції зв'язку думки та слова О.Потебні, положеннях психолінгвістики. Зазначено, що методологічною основою побудови системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ став системний підхід до процесу розвитку, який базується на теорії функціональних систем і системогенезу (П.Анохін), системної організації вищої психічної діяльності, системного структурно-динамічного вивчення психічного розвитку дитини (Л.Виготський, О.Лурія); розуміння системних принципів побудови цілого організму, представлених К.Судаковим, зокрема: ієрархічне домінування, мультипараметрична і послідовна взаємодія. Автор визначає, що дослідження мовленнєвої діяльності, як процесу, є важливим саме по собі, хоча й має здійснюватися задля вирішення більш вагомого завдання – стати джерелом нового пояснення теоретичного підґрунтя граматики й інших лінгвістичних дисциплін, а також розуміння цілого ряду мисленнєвих і когнітивних явищ.

Ключові слова: система диференційованої логопедичної корекції, системний підхід, мовленнєва діяльність, системна організація вищої психічної діяльності, системогенез

Савинова Н.В. Теоретические основы дифференцированной логокоррекции

В статье рассматриваются теоретические основы дифференцированной логопедической коррекции. Автор выделяет педагогический, психологический, психолингвистический, нейрофизиологический подходы практического внедрения систем дифференцированной логопедической коррекции. Отмечается, во-первых, - дифференцированная логокорекция должно осуществляться на основе учета нейропсихологического фактора теории системной динамической локализации высших психических функций (О.Лурия); во-вторых, - проектирование системы дифференцированной логопедической коррекции должна основываться на концепции связи мысли и слова А. Потебни, положениях психолингвистики. Указано, что методологической основой построения системы дифференцированной логопедической коррекции речевой деятельности у дошкольников с ТПМ стал системный подход к процессу развития, основанный на теории функциональных систем и системогенеза (П.Анохин), системной организации высшей психической деятельности, системного структурно-динамического изучения психического развития ребенка (Л.Выготский, О.Лурия); понимание системных принципов построения целого организма, представленных К.Судаковим, в частности: иерархическое доминирование, мультипараметрична и последовательная взаимодействие. Автор определяет, что исследования речевой деятельности как процесса, является важным само по себе, хотя и должно осуществляться для решения более весомого задача - стать источником нового объяснения теоретической основы грамматики и других лингвистических дисциплин, а также понимание целого ряда мыслительных и когнитивных явлений.

Ключевые слова: система дифференцированной логопедической коррекции, системный подход, речевая деятельность, системная организация высшей психической деятельности, системогенез

Savinova N.V. Theoretical basis of differentiated speech therapy correction

The article discusses the theoretical basis of differentiated speech therapy correction. The author highlights the pedagogical, psychological, psycholinguistic, neurophysiological approaches the practical implementation of systems of differential correction of speech therapy. There is, firstly, - logokorektsiya should be differentiated on the basis of neuropsychological factors accounting theory system of dynamic localization of higher mental functions (O.Luriya); secondly - designing a system of differentiated speech therapy correction should be based on the concept of communication of thought and speech (Potebnya), regulations psycholinguistics. Indicated that the methodological basis for constructing a system of differential correction speech therapy speech activity of preschool children with SSD was a systematic approach to development, based on the theory of functional systems and systemogenesis (P.Anohin), systemic organization of higher mental activity, systemic structural and dynamic study of the mental development of the child (L.Vygotsky, O.Luriya); systemic understanding of principles of construction of the whole organism, represented by K.Sudakovim, in particular: hierarchical domination, multi parametric and consistent interaction. The author determines that the study of speech activity as a process is important as itself, although it should be done to solve the more substantial task - to become a source of new explanation of the theoretical basis of grammar and other linguistic disciplines, as well as an understanding of a range of mental and cognitive phenomena.

Keywords: system of differential correction speech therapy, systemic approach, speech activity, systemic organization of higher mental activity, systemogenesis

Стаття надійшла до редакції 31.10.2014
Статтю прийнято до друку 09.11.2014

УДК: 376.36

КОМУНІКАТИВНИЙ ТА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Сильченко В.В.
кандидат педагогічних наук

Мова – соціальне явище, що існує незалежно від того чи іншого індивідуума. Розвиток людини – це складний процес поступового перетворення біологічного індивіда в соціальну істоту – особистість. Добре відомо, що без мовлення не буває людини. Психічні функції та здібності, людські форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Вони формуються в перші роки життя під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов життя в суспільстві.

Одне з важливих завдань спільних зусиль батьків та вихователів - рання та повноцінна допомога дітям з особливими потребами в набутті навичок усного та писемного мовлення, інтеграції їх у процес навчання, підвищення рівня незалежності в масовій школі та соціальному житті. Усіх батьків рано чи пізно починає турбувати питання правильного мовлення дитини.

Недостатньо вивченою залишається проблема теоретичних основ комунікативного розвитку розумово відсталих дітей на ранніх етапах онтогенезу, факторів, що його визначають. Сучасні дослідження акцентують увагу на особливостях структури міжособистісних відносин цих дітей. Особливу групу складають дослідження, що розглядають спілкування дітей із порушеннями інтелекту з точки зору соціальної перцепції . Досліджувались особливості вербального спілкування, плануючої, регулюючої функцій мовлення, мотиваційної сфери дітей на різних етапах дизонтогенезу. Лише в деяких роботах виявляється роль умов середовища у формуванні комунікативних навичок й умінь дітей з порушеннями розвитку. Взагалі дослідження виконані в різних наукових напрямах й націлені на рішення окремих задач, що конкретизують лише деякі аспекти загальної важливої проблеми. Це ускладнює розробку корекційних впливів на комунікативні якості дітей із труднощами в розвитку.

Теоретично та експериментально не вивчено взаємозв'язок комунікативного та особистісного розвитку, що ускладнює створення загальної картини соціалізації дітей з порушеннями інтелекту вже на ранніх етапах їх розвитку та активізації їх адаптивних можливостей в процесі соціальної та освітньої інтеграції.

Теоретично та експериментально не вивчені можливості компенсації дефектів розвитку сфери спілкування дітей цієї категорії з оточуючими. Запропоновані різними авторами парціальні корекційні програми та рекомендації не об'єднані однією методологічною базою, а й тому оцінки їх ефективності постають проблематичними.

Відсутня також науково обґрунтована система практичної допомоги дітям (діагностичної, корекційної, профілактичної), в якій отримали б конкретизацію та подальший розвиток теоретичні та організаційно-методичні ідеї Л.С. Виготського.

Таким чином, все більш усвідомлюються протиріччя між потребами педагогічної практики у розвитку комунікативних умінь у старших за віком розумово відсталих дошкільників та рівнем наукових знань про суттєвість і шляхи формування у них досліджуваних умінь.

Дослідники виділяють три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (посмішка, погляд, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві засоби спілкування (предметні рухи, пози, що використовуються для цілей спілкування), мовленнєві засоби спілкування (висловлювання, запитування, відповіді) .

Експресивно-мімічні засоби спілкування (виразні засоби) виникають в онтогенезі першими та є провідними у немовлячому віці. Вони допомагають дитині виражати емоційні стани, виявляти активність, адресовану оточуючим людям, можуть служити індикатором відношення однієї людини до іншої.

Предметно-дієві засоби спілкування (зображувальні засоби) виникають у спільній діяльності дитини з дорослим. Вони домінують у спілкуванні дитини раннього віку і допомагають виразити готовність дитини до взаємодії з дорослим і показати, до якої взаємодії вона запрошує дорослого.

Мовленнєві засоби спілкування виникають в онтогенезі пізніше. Використання мовлення розширює можливості спілкування. У рамках діяльнісного підходу експериментально виявлені умови, що стимулюють