

264s.

4. **Kobernik G.I.** Individualizatsiya y diferentsiatsiya navchannya v pochatkovih klasah: teoriya ta metodika. / G.I. Kobernik // Monografiya. – K.: Nauk. svit, 2002. – 231 s.

5. **Lauteslager P.** Dvigatelnoe razvitie detey rannego vozrasta s sindromom Dauna. Problemy i resheniya. / P. Lauteslager // Per. s angl. O.N. Ertanovoy. – M., «Monolit», 2003, 346s.

6. **Furman A.V.** Psiholognostika Intelaktu v sisteml diferentsiatsiyi navchannya. / A.V. Furman // Kniga dlya vchitelya. – K.: Osvlta, 1993. – 224 s.

7. **Shamova T.I.** Individualnyiy i differentsirovannyiy podhod v obuchenii / T.I. Shamova // Aktivizatsiya obucheniya shkolnikov. – M.: Pedagogika, 1991. 213s.

**Савицкий А.М. Особенности развития мыслительных процессов у детей восьмого года жизни с синдромом Дауна при индивидуализированном обучении.**

В статье на основе анализа научных работ отечественных и зарубежных исследователей рассматривается проблема готовности к индивидуализированному обучению детей с синдромом Дауна; анализируются данные относительно психофизического профиля детей с генетической патологией; исследуются особенности анатомических и биологических составляющих психического развития детей с синдромом Дауна; делается психофизическое обоснование использования индивидуализированного обучения в процессе развития детей с синдромом Дауна.

В статье выявляются физиологические основы психического развития таких детей и изучаются сильные и слабые стороны учебной деятельности детей с данной генетической патологией. Детально рассматривается психомоторное развитие детей с данной генетической патологией и связанные с ним основы образования в младшей школе. В статье приводятся теоретические и практические основы специального обучения детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна на основе применения специальных образовательных методик.

*Ключевые слова:* дети с синдромом Дауна, индивидуализация, индивидуализация обучения, психомоторный профиль, готовность к школе

**Savitsky A.N. Features of development of mental processes in children eight years of life with Down syndrome with individualized training**

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.

The analysis does not cover all aspects of this multifaceted problems. The prospect of its further research consist of the detailed studing and analysis of best practices of individualization and differentiation of teaching of primary school children with Down syndrome in Ukraine, influence of the foreign psycho-pedagogical concepts on the development of ideas based on individual-typological peculiarities of students with psychomotor features of development in native theory and practice of correctional education.

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

Стаття надійшла до редакції 04.11.2016 р.

Статтю прийнято до друку 05.11. 2016 р.

Рецензент : д. псих. н., проф. Шутьженко Д.І.

УДК 376.36

**Савінова Н.В.**

**СКЛАДОВІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО КОНСТРУКТУ  
СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ЛОГОКОРЕКЦІЇ**

У статті розглядається проблема технологічної складової системи диференційованої логопедичної корекції. Представлено визначення системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення як комплекс принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів корекційно-розвивального навчання, що зумовлюють створення спеціально організованого освітнього простору. Здійснено аналіз двох груп принципів побудови зазначеної системи, де першу групу складають принципи, які визначають опору на найбільш загальні закономірності розвитку мовлення дітей у нормі, а принципи другої групи – спеціально-організаційні – забезпечують корекційно-розвивальну основу логопедичного впливу. Визначено дидактичні, технологічні та суб'єктивні умови реалізації системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей. Зазначено, що реалізація системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення передбачає декілька рівнів допомоги: пояснення, представлення зразків виконання завдання, використання наочного матеріалу та технічних засобів навчання, пояснення значення нових слів, відображене промовляння, навідні запитання, підказка, вказівка тощо.

*Ключові слова:* діти з тяжкими порушеннями мовлення, система диференційованої логопедичної корекції, принципи, умови, методи.

Теоретичний аналіз наукових джерел та отримані логодіагностичні результати щодо сформованості окремих компонентів мовленнєвої діяльності (словотворення, просодика, словник тощо) засвідчили, що успішність диференційованої логопедичної корекції залежить від можливостей дитини з ТПМ щодо сприйняття, осмислення нової інформації та активного впровадження її на практиці. Розвиток мовлення передбачає цілеспрямований вплив соціального оточення, необхідну, теоретичну обґрунтовану, кількість послідовних етапів, тісно пов'язаних між собою, тісний зв'язок із навчанням, їх нерозривність та онтогенетичну зумовленість.

Результати проведених досліджень визначили відсутність здібностей у дітей із ТПМ щодо спонтанного розвитку мовленнєвої діяльності. Окреслені вище проблеми та тенденції визначили необхідність розробки та експериментальної перевірки ефективності системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ та її впровадження в практику логокорекції.

Сучасний диференційований підхід до корекції порушень розвитку (Л. Баряєва, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Воронкова, О. Денісова, О. Єжканова, І. Єременко, В. Засенко, А. Капустін, С. Миронова, В. Синьов, О. Стребельєва, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) передбачає: диференційовану, корекційно-спрямовану профілактику; урахування типологічних відмінностей у мовленнєвому та психічному розвитку; перспективне орієнтування на потенційні можливості дітей із обмеженими можливостями здоров'я; поєднання диференційованого та індивідуального підходів у процесі корекції; диференційований підхід до організації, змісту мовленнєвого та психічного розвитку дошкільників із обмеженими можливостями здоров'я; організацію загальноосвітнього простору; єдність корекційного та розвивального навчання.

Отже, застосування диференційованого підходу при корекції порушень мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ передбачає здійснення диференціальної діагностики, урахування етіопатогенезу, механізмів, симптоматики, структури мовленнєвого дефекту, психологічних особливостей тощо.

Система диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ представляється нами як комплекс принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів корекційно-розвивального навчання, що зумовлюють створення спеціально організованого освітнього простору, в якому центральне місце займає взаємодія логопеда та дитини в умовах корекційно-розвивального середовища за сприятливих умов організації диференційованого логопедичного впливу та компенсації порушень різних функціональних систем (моторики, психіки), забезпечуючи формування якісних змін вікових новоутворень та позитивних відносин між дитиною та соціальним оточенням.

Діагностика, корекція, формування, розвиток, компенсація порушень мовленнєвої діяльності та різних функціональних систем (моторики, психіки) представляють взаємопов'язані структурні компоненти системи як поетапного, цілісного, безперервного, спеціально організованого, диференційованого логопедичного навчально-корекційного процесу.

При розробці системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності, крім загальнодидактичних, ми спиралися на низку спеціальних принципів.

Серед принципів побудови зазначеної системи виокремлено дві групи. Першу групу складають принципи, які визначають опору на найбільш загальні закономірності розвитку мовлення дітей у нормі. Серед них: принцип урахування програмових вимог до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку; принцип урахування закономірностей розвитку дитини та мовлення в онтогенезі, принцип емоційно-позитивної спрямованості корекційно-розвивального впливу, принцип урахування специфічних труднощів дітей при формуванні словотворчих умінь та навичок, принцип опори на наочність та правильний мовленнєвий зразок при оволодінні дітьми мовленнєвими уміннями і навичками, принцип максимальної мовленнєвої активності дітей із ТПМ, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип максимальної особистісної спрямованості корекційного впливу, принцип випереджувального розвитку розуміння мовлення над його продукуванням, принцип створення мовленнєвого розвивального середовища, принцип максимального наближення навчального матеріалу до реалій природничого та соціального середовища, принцип спіралевидної будови навчально-розвивального матеріалу, принцип

самоконтролю й самооцінки, принцип інтерактивності, принцип використання інформаційно-комунікаційних технологій. Представимо їх.

*Принцип урахування програмових вимог* виявляється у відповідності змісту віковим особливостям та можливостям дітей.

*Принцип урахування закономірностей розвитку дитини та мовлення в онтогенезі* передбачає організацію спеціального педагогічного впливу на дитину з мовленнєвими порушеннями, корекцію з урахуванням структури дефекту, особливостей загального та мовленнєвого розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі, урахування патологічних проявів, становлення психічних утворень вищих рівнів організації, особливостей вікових періодів психічного розвитку з притаманними для них відносно стійкими якісними особливостями, що визначаються сукупністю багатьох умов: системою вимог до розвитку дитини на даному етапі її життя, сутністю взаємовідносин із оточуючими, типом діяльності, якою вона оволодіває. Цілеспрямоване навчання й виховання організовує діяльність дітей поетапно на основі накопиченого досвіду, прагнучи враховувати наявні психофізіологічні можливості внаслідок зумовленості психічного розвитку дитини з її навчанням та вихованням.

*Принцип емоційно-позитивної спрямованості та мотивації корекційно-розвивального впливу.* На заняттях, при проведенні бесід, діалогів, ігор педагог повинен підтримувати ініціативу дитини, стимулювати використання її мовленнєвого багажу, набутих умінь і навичок, створювати ситуацію успіху для кожної дитини та позитивної мотивації до корекційно-розвивальної взаємодії. Це вимагає постійної підтримки внутрішніх мотивів до навчально-корекційної діяльності, серед яких: інтереси, потреби, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами навчання.

*Принцип опори на наочність та правильний мовленнєвий зразок* визначає необхідність будувати процес засвоєння навчального матеріалу на основі чуттєвого сприйняття та набутого досвіду. Наочність визначається як спеціально організований показ мовленнєвого матеріалу та його використання з метою надання допомоги дитині зрозуміти, засвоїти та використовувати нові моделі слів. У сучасному розумінні цей принцип визначає логіку пізнання від чуттєво-наочного до абстрактно-логічного, від наочності чуттєво-конкретної (об'єкти в природі, малюнки, макети та ін.) до наочності абстрактної й символічної (схеми, таблиці). Наочність пов'язана з роботою органів чуття (аналізаторів), зорових, слухових, тактильних тощо.

*Принцип максимальної мовленнєвої активності дітей із ТПМ.* Мовні узагальнення, формуванню яких надається сильний імпульс через використання системи спеціальних тренувальних вправ, отримують розвиток, закріплюються у ході різноманітної мовленнєвої практики на різних заняттях та поза ними.

*Принцип комунікативної спрямованості навчання* пов'язується з такою організацією навчального процесу, яка моделює процес спілкування, тобто зі створенням на навчальних заняттях умов для мовленнєвого спілкування, практичною спрямованістю навчання мови. Специфіка вікового етапу дошкільного дитинства накладає свій відбиток на реалізацію принципу комунікативної спрямованості. Оволодіння мовою як засобом спілкування передбачає розвиток мовленнєвого спілкування як комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, її структурних компонентів: потребово-мотиваційної сфери, дій і засобів спілкування. Дитина дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, постійно перебуває в ситуації спілкування, послуговуючись при цьому обмеженим запасом мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних), і саме наявність сформованої потреби в спілкуванні з дорослими й однолітками спонукає її до накопичення певної кількості вербальних і невербальних засобів, оволодіння якими приводить до взаєморозуміння дій оточуючих. Цей принцип визначає і зміст навчання, і відбір лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер і ситуацій спілкування. Принцип комунікативної спрямованості навчання ставить перед необхідністю вибирати такі форми навчання, при яких дитина з ТПМ може удосконалювати навички спілкування, серед яких є різноманітні ігри, зокрема сюжетно-рольові.

*Принцип максимальної особистісної спрямованості корекційного впливу при оволодінні дітьми словотворчими уміннями і навичками.* Система диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ передбачає диференціацію організації, змісту, методів відповідно до особливостей та глибини порушень.

Опора на зазначений принцип, *по-перше*, дозволяє дітям із перших днів цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи засвоїти знання в тому темпі, який співвідноситься з їх пізнавальними можливостями та особливостями мовленнєвого розвитку. *По-друге*, надає можливість дітям із тяжкими порушеннями мовлення максимально розвивати власні позитивні задатки, розкривати інтелектуальний потенціал.

Розробка і реалізація системи диференційованої логокорекції мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ забезпечує об'єднання всіх напрямків процесу супроводу (діагностичного, психолого-педагогічного, сімейного) у закладах освіти, спрямованих на індивідуально зорієнтовану максимальну корекцію порушень, а також навчання й виховання.

*Принцип випереджувального розвитку розуміння мовлення над його продукуванням* забезпечує створення умов для початкового етапу розвитку розуміння мови, семантичних значень слів. Заняття мають будуватися з опорою на наочну ситуацію, поступово переходити до визначення лексичних і граматичних значень, логічних зв'язків між словами на контекстному рівні.

*Принцип створення мовленнєвого розвивального середовища* передбачає варіативне використання дидактичних матеріалів, моделювання методів і прийомів навчання з метою розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників із ТПМ з урахуванням ступеня прояву мовленнєвого порушення, когнітивного стилю сприйняття інформації, когнітивної гнучкості.

Наступним принципом є *максимальне наближення навчального матеріалу до реалій природничого та соціального середовища*. Реалізація цього підходу сприяє розумінню дітьми реалій навколишнього середовища, співвіднесення нових слів із предметними еталонами, адекватного їх застосування, а також важливості знань, необхідності постійного їх поповнення.

*Принцип спіралевидної будови навчально-розвивального матеріалу* дозволяє повертатися до вивченого раніше і розглядати його всебічно на більш складному рівні, що дає можливість дітям із низьким рівнем сформованості словотворчих умінь і навичок закріпити, а іншим – поглибити знання.

Не менш важливим є *принцип самоконтролю та самооцінки* власної мовленнєвої діяльності, що дозволяє дітям із тяжкими порушеннями мовлення не лише більш усвідомлено ставитися до корекційно-розвивального процесу, а й спостерігати динаміку особистого просування вперед, своєчасно коригувати власну (мовленнєву) діяльність.

*Принцип інтерактивності* логопедичного впливу означає, що в процесі взаємодії логопед-логопат має бути двостороння взаємодія дитини і педагога.

*Принцип використання інформаційно-комунікаційних технологій* передбачає зосередження уваги на внутрішньому та зовнішньому зворотному зв'язку.

Внутрішній зворотний зв'язок представляє собою інформацію, яка надходить від об'єкта електронної інформації до дитини з ТПМ у відповідь на його дії під час виконання вправ. Такий зв'язок передбачається для самокорекції власної діяльності. Внутрішній зворотний зв'язок дає можливість дитині усвідомити висновок про успішність або помилковість навчальної діяльності, що є стимулом до подальших дій, допомагає оцінити й скоригувати результати власної діяльності. Внутрішній зворотний зв'язок може бути консультативний і результативний. В якості консультації можуть виступати допомога, роз'яснення, підказка, спонукання і т.п. Результативний зворотний зв'язок також може бути різним: від повідомлення дитині інформації про правильність вирішення завдання до демонстрації правильного результату або способу дії. Інформація зовнішнього зворотного зв'язку надходить до педагога-логопеда, який проводить логокорекційну роботу з використанням комп'ютерної техніки та засобів інформатизації.

Отже, реалізація наведених принципів має здійснюватися комплексно, у взаємозв'язку з іншими дидактичними принципами.

*Принципи другої групи* – спеціально-організаційні – забезпечують корекційно-розвивальну основу логопедичного впливу. Серед них: принцип урахування впливу мовної та мовленнєвої компетенцій на розвиток мовленнєвої комунікації та мовної здібності, принцип розвитку мовної та комунікативної компетенцій, принцип поступового нарощування словникового та граматичного потенціалу дитини, принцип комплексного системного підходу до формування мовленнєвої компетенції, принцип автоматизації мовленнєвих навичок, принцип цілеспрямованого відбору лексичного матеріалу,



принцип урахування специфічних труднощів дітей при формуванні мовленнєвих умінь та навичок.

*Принцип урахування впливу мовної та мовленнєвої компетенцій на розвиток мовленнєвої комунікації та мовної здібності* відображає системні відношення, які існують між різними аспектами мовної дійсності. При засвоєнні мови дитина поступово оволодіває всією системою або окремими її складовими. Успішність оволодіння лексикою, словотворенням, словозміною позитивно відображається на оволодінні граматичною будовою мовлення в цілому, на удосконаленні навичок зв'язного мовлення.

*Принцип розвитку мовної та комунікативної компетенцій* дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення в умовах спільної діяльності педагога і дитини з урахуванням ступеня мовленнєвого порушення та специфіки його прояву передбачає розробку не тільки системи роботи по формуванню мовної та комунікативної компетенцій, але й діагностичного інструментарію, який має забезпечити контроль за розвитком зазначеного процесу з метою вибору адекватних форм, методів, прийомів та змісту роботи при корекції.

*Принцип поступового нарощування словникового та граматичного потенціалу дитини.* Можливість використання, уточнення словникового запасу, граматичних, словотворчих та інших нормативних утворень дітей з ТПМ є надзвичайно важливим фактором мовленнєвого розвитку. Розширення цих можливостей зумовлено як ступенем ефективності спеціальної системної логопедичної роботи, так і увагою педагога до успіхів дітей, які проявляються в процесі самостійного оволодіння мовними одиницями.

*Принцип комплексного системного підходу до формування мовленнєвої компетенції.* Застосування системного підходу в корекційній логопедичній роботі з дітьми передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення її розвитку, аналізу результатів її діяльності, а також урахування всіх актуальних і потенційних можливостей в процесі педагогічного супроводу і впливу оточення. Комплексність роботи передбачає спрямованість на формування нормативності всіх складових системи мови (фонетика, лексика, граматики, зв'язне мовлення).

*Принцип автоматизації мовленнєвих навичок* на основі осмисленого засвоєння дітьми мовних закономірностей забезпечує побудову спеціального навчання мові, компенсацію відсутності тих психологічних умов оволодіння мовою, які створюються для дітей із нормальним рівнем мовленнєвого розвитку.

*Принцип цілеспрямованого відбору мовного матеріалу* та створення ситуацій, які викликають потребу використовувати на практиці мовленнєві уміння і навички словотворення та вживання нових моделей слів, речень у практиці спілкування. Використання системи ігор, ігрових вправ дозволяє послідовно, поетапно навчати дітей за різними рівнями самостійності, забезпечуючи виховання стійких мовленнєвих навичок.

*Принцип урахування специфічних труднощів дітей при формуванні мовленнєвих умінь та навичок* визначає необхідність пошуку таких способів встановлення контакту з кожною дитиною, підбору таких методів і засобів навчання, які максимально сприятимуть активізації мовленнєвих можливостей усіх дітей відповідно до рівня розвитку, інтересів та уподобань.

*Домінуючим, провідним методом* у роботі з дошкільниками із ТПМ обрано ігровий метод, оскільки він є єдиною «макродіяльністю» в цьому віці. Саме в такий спосіб забезпечується мовленнєве середовище для набуття словотворчих знань, умінь і навичок, що передбачає використання різних компонентів ігрової діяльності в поєднанні з іншими прийомами, серед яких: показ, пояснення, указівки, запитання тощо. При цьому провідна роль належить логопеду, який підбирає гру відповідно до мети й завдань корекції, розподіляє ролі, організує та активізує діяльність дітей. Використання ігор у роботі з формування словотворчих умінь і навичок визначається завданнями та етапами корекційної логопедичної роботи, характером і структурою дефекту, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей із ТПМ. Ефективність корекційної роботи підвищується, якщо ігрові методи поєднуються зі словесними, практичними та наочними.

Нами запропоновано зміст взаємопов'язаних структурних компонентів системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, визначено відповідні умови.

Організації успішної й результативної диференційованої корекційно-розвивальної роботи сприяють наступні *дидактичні* умови: адекватність мовленнєвих та пізнавальних задач віку дитини; відповідність індивідуальної мовленнєвої задачі колективній; надання дитині права вибору індивідуального варіанту рішення мовленнєвої задачі; формування мотивації до самостійного вирішення запропонованого мовленнєвого завдання; забезпечення цілісного впливу педагогічного процесу на особистість дитини; розширення традиційних видів діяльності та збагачення її новим змістом з метою збільшення пасивного та активного словника новою лексикою та знаннями про довкілля; опора на предметно-практичну діяльність та рухову активність за умов вербалізації та інтелектуалізації мовленнєвої діяльності дитини; адаптація засобів педагогічного процесу до особливостей пізнавальної діяльності дітей; створення відповідного розвивального та мовленнєвого середовища для вирішення завдань з формування нормативного мовлення; використання спеціальних корекційних прийомів для створення емоційно-позитивного настрою; індивідуалізація та диференціація навчання; актуалізація попереднього досвіду; реалізація компетентісного підходу; використання інтерактивних технологій навчання; теоретико-практична підготовка всіх учасників логокорекційного процесу.

Визначено *технологічні* умови, серед яких: оцінювання умінь та навичок дитини на початку та в кінці навчально-корекційної взаємодії, організація індивідуальних та дуетних занять, максимальне використання ігрових прийомів та сюрпризних моментів тощо.

*Суб'єктивні умови* – це організація тісного взаємозв'язку між логопедом та батьками, урахування стану емоційно-вольової сфери батьків та дитини, ступеня порушення, рівня пізнавальних здібностей.

Реалізація системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ передбачає декілька рівнів допомоги: пояснення, представлення зразків виконання завдання, використання наочного матеріалу та технічних засобів навчання, пояснення значення нових слів, відображене промовляння, навідні запитання, підказка, вказівка тощо.

Отже, описані структурні елементи системи диференційованої логокорекції проектують структуру визначеної моделі логокорекції.

#### **Савинова Н.В. Составляющие технологического конструкта системы дифференцированной логопедической коррекции**

В статье рассматривается проблема технологической составляющей системы дифференцированной логопедической коррекции. Представлены определения системы дифференцированной логопедической коррекции речевой деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи как комплекс принципов, методов, форм, приемов, способов и средств коррекционно-развивающего обучения, обуславливающие создание специально организованного образовательного пространства. Проведен анализ двух групп принципов построения указанной системы, где первую группу составляют принципы, которые учитывают наиболее общие закономерности развития речи детей в норме, а принципы второй группы – специфично-организационные – обеспечивают коррекционно-развивающую основу логопедического воздействия. Определены дидактические, технологические и субъективные условия реализации системы дифференцированной логопедической коррекции речевой деятельности детей. Отмечено, что реализация системы дифференцированной логопедической коррекции речевой деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает несколько уровней помощи: объяснение, предоставление образцов выполнения задания, использование наглядного материала и технических средств обучения, объяснение значения новых слов, отраженное проговаривание, наводящие вопросы, подсказка, указание т.д.

*Ключевые слова:* дети с тяжелыми нарушениями речи, система дифференцированной логопедической коррекции, принципы, условия, методы.

#### **Savinova N.V. The components of the process construct differentiated logopedic correction system**

The problem of the technological component of the differentiated speech therapy correction system. Presents the definition of the system of differentiated speech therapy correction of speech activity of children with severe speech disorders as a set of principles, methods, forms, methods and ways and means of correction and development training that contribute to the creation of specially organized educational space. The analysis of the two groups of principles of construction of said system, wherein the first group consists of principles that take into account the most general laws of development of children's speech is normal, and the principles of the second group - specific and organizational - provide correctional and developmental basis of the impact of speech therapy. Defined didactic, technological and subjective conditions for the implementation of the system of differentiated speech therapy correction of speech activity of children. It was noted that the implementation of the system of differentiated speech therapy correction of speech activity of children with severe speech disorders involves multiple levels of care: an explanation, giving samples of the assignment, the use of visual aids and technical training, explanation of the meaning of new words reflected pronunciation of,

leading questions, hint, indication t .d. .

*Keywords:* children with severe speech disorders, speech therapy correction differentiated system, the principles, conditions and methods.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2016 р.

Статтю прийнято до друку 16.10.2016 р.

УДК: 376-056.264

Свідерська М.М.

## РОЗВИТОК ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ПРИ НОРМАЛЬНОМУ ОНТОГЕНЕЗІ ТА РОЗЛАДАХ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Стаття присвячена проблемі розуміння зверненого мовлення дітьми з розладами спектру аутизму. Спілкування є важливою ланкою у становленні соціальної взаємодії, проте воно неможливе без адекватного розуміння співбесідника. Завдання соціалізації дітей з розладами спектру аутизму висувають необхідність оволодіння ними комунікативною функцією мовлення. Передумовами цієї функції є розвиток імпресивного мовлення, яке при нормальному онтогенезі відбувається з періоду віку немовляти. У дітей з розладами спектру аутизму функція розуміння зверненого мовлення розвивається специфічно і не пов'язана з інтелектуальним рівнем. Водночас розуміння мовлення є умовою оволодіння дітьми з РСА соціальним досвідом.

*Ключові слова:* діти з розладами спектру аутизму, звернене мовлення, комунікація, онтогенез, діти з типовим розвитком.

Багато вчених присвятили свої дослідження та продовжують займатися проблематикою аутизму (К.С. Лебединська, І.А. Марценківський, О.С.Нікольська К.О. Островська, О.І. Романчук, Т.В. Скрипник, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова, А.П. Чуприков, Д.І. Шульженко та ін.). У вітчизняній корекційній психопедагогіці проблема розвитку дітей з розладами спектру аутизму (далі РСА) також активно досліджується. Зокрема Я.Т. Багрій, О.Б. Богдашина вивчали сутність аутизму; К.О. Островська описувала проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом; Т.В. Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з аутизмом; В.В. Тарасун описала концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом; Г.М. Хворова описала, як надавати психолого-педагогічну допомогу дітям з розладами спектру аутизму; Д.І. Шульженко досліджувала психологічну корекцію аутистичних порушень та формування готовності дітей з розладами аутичного спектру до навчання у школі. Водночас, проблема розуміння зверненого мовлення дітьми з розладами аутичного спектру вивчена недостатньо.

З огляду на це, метою нашого пошуку є дослідження рівня розуміння зверненого мовлення дітьми з РСА. У статті зробимо порівняльний аналіз розвитку імпресивного мовлення при нормальному та порушеному (РСА) онтогенезі.

Спілкування є важливою складовою розвитку особистості. У процесі комунікації дитина пізнає світ загалом і при цьому виступає активним суб'єктом взаємодії. Соціалізація дитини відбувається завдяки мовленню, за допомогою якого вона встановлює контакт із оточуючим середовищем. Взаємодія з людьми відбувається шляхом комунікативних актів, які формуються і розвиваються в процесі практичної діяльності. Сприймаючи мовлення, людина співвідносить його з навколишньою дійсністю, із вже набутими знаннями про неї, обирає найбільш зручне тлумачення, яке співвідносить сказане з уявленнями про дійсність.

В. Тарасун зазначає, що у дітей з аутизмом порушені процеси спілкування та соціалізації, які є взаємопов'язаними. Проблематичними стають зустрічі та уміння вступати в діалог з людьми як у соціумі, так і в навчальній діяльності. Доведено (К.С. Лебединська, М.М. Семаго та ін.), що у дітей з розладами спектру аутизму відсутній взаємозв'язок між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок [2]. Це означає, що дитина може мати велику кількість слів у своєму словниковому запасі, при цьому не розуміти сенс сказаного та не використовувати лексику для спілкування. Розвиток мовленнєвих навичок у дитини з аутизмом без комунікативної складової втрачає сенс. Стає неважливим скільки слів і фраз може вимовити дитина, якщо вона не може передати ними сутність своїх потреб та бажань. Порушений розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки проявляється також у відсутності взаємодії з дорослим: дитина не використовує мовлення як засіб спілкування; не звертається з питаннями, не дає відповідь на запитання оточуючих і близьких для неї людей. Водночас може інтенсивно розвиватися автономне мовлення.