

**УДК 376.3**

***Н.В. Савінова***

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТПМ**

Аналіз методологічних підходів до проблеми корекції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення дозволив виділити і представити автору у статті теоретичні засади побудови системи диференційованої корекції мовлення у дошкільників із ТПМ. Сучасний етап розвитку психології та педагогіки визначає подальші наукові пошуки, які мають орієнтуватися на інтегративний аспект вирішення проблеми корекції мовлення дітей із ТПМ, що має базуватися на кумуляції біологічних, психосоціальних і педагогічних факторів. Автор зазначає, що корекційний логопедичний вплив має орієнтуватися на єдність фізичного, інтелектуального й особистісного компонентів як засобів реалізації енергетичної, змістово-операційної, оцінної, мотиваційної та орієнтаційної сторін у складі корекційно-розвивальної діяльності.

**Ключові слова:** тяжкі порушення мовлення, система диференційованої корекції мовлення, системний підхід, системогенез

Аналіз методологических подходов к проблеме коррекции речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи позволил автору выделить и представить в статье теоретические основы построения системы дифференцированной коррекции речи у детей с ТНР. Современный этап развития психологии и педагогике определяет дальнейшие научные исследования, которые должны учитывать интегративный аспект решения проблемы коррекции речи детей, базирующийся на аккумуляции биологических, психосоциальных и педагогических факторов. Автор отмечает, что коррекционное логопедическое воздействие должно ориентироваться на единство физического, интеллектуального и личностного компонентов как средств реализации энергетической, содержательно-операционной, оценочной, мотивационных сторон в структуре коррекционно-развивающей деятельности.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, система дифференцированной коррекции речи, системный подход, системогенез.

У роботах багатьох вчених (І. Власенко, О. Усанова, Ю. Гаркуша, С. Конопляста, Р. Левіна, Л. Лопатіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.) цілеспрямовано піднімаються і розробляються питання, пов'язані з вивченням психічного розвитку дітей із мовленнєвою патологією з позицій системного аналізу, теоретичним обґрунтуванням шляхів корекції і компенсації порушених функцій.

**Метою статті** є дослідження методологічних підходів до проблеми корекції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

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

Поділяємо думку вчених (З. Мовкебаєва та ін.) про те, що 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 (за аналогією до концепції структури навчальної діяльності Д. Ельконіна, В. Давидова) [2]:

- уявлення про людину як про широке поняття, цілісність якого визначається єдністю біологічного, соціального й особистісного, відповідно до цього готовність до навчання представляється у вигляді трьох послідовно розташованих рівнів: морфофункціонального, інтелектуального й особистісного розвитку, при цьому базовим блоком виступає рівень морфофункціонального розвитку (В. Маралов, В. Шадріков);

- розуміння структури психічного розвитку у вигляді трьохрівневої системи (М. Семаго, Н. Семаго, А. Семенович та ін.), що 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 сфер і фізичного розвитку [2].

У процесі здійснення спеціального педагогічного впливу важливим для корекційного педагога є розуміння "індивідуальності" як цілісної єдності всіх властивостей людини.

У психології вперше розуміння "індивідуальності" було представлено в роботі В. Штерна "Дифференціальна психологія и ее методические основы" (1900). Вивченню індивідуальності як

багаторівневого системного утворення присвячені дослідження В. Бехтерева (1923, 1999), Б. Ананьєва (1969, 1977), Б. Ломова (1977, 1984), В. Мерліна (1986), В. Шадрікова (1982, 1994, 1999) та ін.

На думку А. Карпова, накопичені в науці уявлення про структуру, зовнішні прояви і закономірності розвитку індивідуальності дозволяють зробити висновок про те, що за своїми характеристиками цей об'єкт дослідження у повному обсязі відповідає загальним критеріям системи (А. Карпов, 1998):

- 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 кінцевумножину 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 і під впливом факторів зовнішнього і внутрішнього характеру розвивається і змінюється протягом усього життя людини;
- адаптативність – одна з властивостей індивідуальності [3].

У найбільш загальному вигляді основні положення системного підходу у дослідженні індивідуальності, яка розвивається, можуть бути представлені таким чином.

1. Індивідуальність представляє собою складно структуровану, багаторівневу цілісність, що відображає єдність одиничного, особливого і 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 і загального. Загальне в індивідуальності обумовлено спільністю детермінацій (соціальної і біологічної), спільністю формальної структури, спільністю законів розвитку і функціонування окремих рівнів і індивідуальності в цілому. Одиничне в індивідуальності представлено кількісно: різною мірою вираженості 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 систем 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 внутрішньорівневого і міжрівневого характеру. У розвитку властивостей індивідуальності виділяють дві фази: фаза загального (неспеціалізованого) розвитку і фаза спеціалізації, тобто пристосування до умов конкретної діяльності.

6. Індивідуальність як структура виникає і розвивається відразу як цілісність; в зародковому вигляді всі основні підструктури так чи інакше представлені у структурі індивідуальності. На ранніх етапах онтогенезу структури індивідуальних властивостей є недосконалими, вони розвиваються і "оптимізуються" в процесі навчання, виховання та накопичення індивідуального досвіду відповідно до цілей реальної діяльності, поступово набувають властивості системи. У процесі онтогенезу окремі властивості і відповідні підструктури розвиваються нерівномірно і гетерохронно.

7. Детермінація індивідуального має складний, багаторівневий і опосередкований характер. В якості зовнішніх детермінант виступають соціальні і біологічні макросистеми. Детермінація внутрішнього характеру забезпечується різноманітними складними взаємозв'язками певних рівнів і компонентів індивідуальності. Детермінація зовнішнього і внутрішнього характеру може носити 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 стосовно 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. До числа таких властивостей відноситься готовність до діяльності або як варіант - готовність до навчання.

На нашу думку, корекційний логопедичний вплив має орієнтуватися на системогенетичну концепцію навчальної діяльності та готовності до навчання. Системогенетична концепція навчальної діяльності та готовності до навчання (Н. Ніжегородцева, 1996, 1999, 2001, 2004 і ін.) розробляється з 1983 р. на основі теорії системогенезу професійної діяльності (В. Шадріков, 1982). У межах цього підходу готовність до навчання розглядається як інтегральна (системна) властивість індивідуальності людини, яка притаманна їй (у нормі) від народження до кінця життя. Повсякчас, коли людина включається в освітній процес, постає питання про її готовність до навчання.

Навчання виступає як єдність викладання (діяльність педагога) і навчання (діяльність учня). "Готовність до навчання" з точки зору педагога як суб'єкта діяльності виступає як "готовність до педагогічної діяльності", з точки зору учня як суб'єкта діяльності - як "готовність до навчальної діяльності". Готовність до навчання є варіантом більш загальної властивості індивідуальності людини - готовності до діяльності.

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, 1982) [7]. Будь-яка властивість проявляється як єдність якості і кількості та має індивідуальну визначеність. Рівень і якісна своєрідність готовності до діяльності реального суб'єкта обумовлюється індивідуальними особливостями психологічної структури діяльності: рівнем розвитку діяльнісно важливих якостей і характером їх взаємозв'язків. У процесі діяльності в індивідуальній структурі діяльнісно важливих якостей відбуваються закономірні зміни: змінюється рівень розвитку її компонентів, перебудовується їх взаємозв'язок. Внаслідок цього змінюється індивідуальна готовність до діяльності (Н. Ніжегородцева) [4].

Загальний механізм формування нового виду діяльності - поступове заміщення компонентів засвоєної діяльності компонентами нової для суб'єкта діяльності, через комбіновану її форму - навчально-ігрову, навчально-професійну і т.д. (С. Якобсон, Т. Доронова, 1988; Н. Ніжегородцева, 2004) [3].

Методологічною основою побудови системи диференційованої корекції мовлення у дітей дошкільного віку став системний підхід до

процесу розвитку дитини, в тому числі мовленнєвого, що 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).

Функціональні системи – динамічні утворення, що самоорганізуються, саморегулюються, всі складові компоненти яких об'єднуються для досягнення корисних для самої системи та організму в цілому результатів. Розвиток теорії функціональних систем здійснюється в напрямку пізнання фізіологічних механізмів системної організації живих істот і обґрунтування на цій основі нових теоретичних положень. П. Анохін розглядав функціональні системи як методологічний принцип організації процесів життєдіяльності [1].

Згідно концепції системогенезу (П. Анохін, 1968), нерівномірність дозрівання нервових елементів і зв'язків між ними пояснюється їх залученням до структури різних функціональних систем. Гетерохронність дозрівання визначається значущістю для виживання організму особливо в критичні періоди життя [1].

К. Судаков представив [6] системні принципи побудови цілого організму: ієрархічне домінування, мультипараметрична і послідовна взаємодія.

У певний момент часу діяльністю організму оволодіває та функціональна система, що є провідною в біологічному або соціальному плані. Інші функціональні системи або забезпечують діяльність домінуючої функціональної системи, або загальмовуються. Після задоволення основної потреби діяльність організму визначає інша потреба, яка вибудовує домінуючу функціональну систему і т.д. При цьому домінування функціональних систем у кожен момент часу визначається життєво значущою потребою, що є визначальною для виживання або адаптації до зовнішнього середовища [6].

По відношенню до кожної домінуючої функціональної системи субдомінуючі функціональні системи, відповідно до їх значущості для людини, починаючи від молекулярного і до соціально-суспільного рівня, вибудовуються в певному ієрархічному порядку. Взаємовідносини функціональних систем в організмі вибудовуються з урахуванням ієрархії результатів їхньої діяльності.

Принцип мультипараметричної взаємодії визначає взаємозв'язок результатів діяльності функціональних систем. У разі зміни результату діяльності однієї здійснюється динамічна реорганізація пов'язаних з ним результатів діяльності інших функціональних систем. На основі мультипараметричної взаємодії різних функціональних систем будується гомеостазис у цілому. Крім того, мультипараметричні взаємодії виникають між функціональними системами, які визначають

поведінкові результати, що задовольняє різні біологічні та соціальні потреби організму. Послідовна взаємодія визначає взаємозв'язок функціональних систем у часі, коли результат діяльності однієї функціональної системи визначає діяльність іншої функціональної системи і т. д. (К. Судаков) [6].

Системою є "сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках між собою і утворюють певну цілісність, єдність" (В. Садовський); при цьому, на думку П. Анохіна, системою можна назвати тільки такий комплекс компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємосприяння, спрямованого на отримання сфокусованого корисного результату.

За визначенням Н. Назарової в спеціальній педагогіці системний підхід означає урахування всіх актуальних і потенційних освітніх можливостей і потреб дитини в процесі педагогічного супроводу, а також всього контексту його близького оточення, його актуальної життєвої ситуації й історії його життя.

Визначення Л. Виготським системи дефектів (первинний, вторинний) та їх ієрархії в значній мірі визначило системний підхід до вивчення аномальної дитини, що засвідчило необхідність пошуку зв'язків між окремими порушеннями психічного розвитку та вплив окремих змін на структуру розвитку в цілому. Експериментальними дослідженнями було доведено, що первинний дефект викликає численні і складні вторинні зміни у психіці аномальної дитини і розвитку її особистості. Було встановлено, що у процесі спеціального навчання і виховання відбувається корекція психічного розвитку аномальних дітей, при чому одним із істотних чинників, що забезпечує її ефективність, є часкорекційного впливу: ранні терміни спрямованого педагогічного впливу сприяють більш повному розкриттю потенційних можливостей дитини.

Система диференційованої корекції мовлення у дітей із ТПМ, на нашу думку, має представляти собою спеціально організований освітній простір, в якому центральне місце буде займати взаємодія логопеда і дитини в умовах корекційно-розвивального середовища, що створює сприятливі умови для корекції порушень мовлення зазначеної категорії дітей, компенсації порушень різних функціональних систем (моторики, психіки), якісних змін вікових новоутворень, змін у відносинах між дитиною й оточуючим.

Центральним для нашого дослідження є положення культурно-історичної концепції Л. Виготського щодо надання корекційно-педагогічної допомоги дітям із порушенням психофізичного розвитку в ранньому і дошкільному віці сприяє розкриттю їхніх 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 буде здійснюватися в межах перспективного, а не лише актуального розвитку.

Важливим концептуальним положенням для вирішення проблеми дослідження є розуміння соціальної обумовленості психічного розвитку дитини і значення педагогічного і соціального впливу на формування особистості. Інтерпретація цього положення дозволяє стверджувати, що ефективність процесу формування у дітей із ТПМ мотивації до корекційних занять у значній мірі визначається педагогічними умовами, які виникають у спеціальній дошкільній освіті, і крім того не знаходяться у прямій залежності від аномального фактору. Для процесу здійснення корекції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення важливе значення має характер настанов на заняття, який формує середовище, в якому знаходиться дитина.

Культурно-історична концепція Л.Виготського дозволяє нам виділити методологію рухових сил педагогічного процесу з формування нормативного мовлення, джерелом якого стає протиріччя між вимогами до дитини, його реальними можливостями і рівнем його загального і мовленнєвого розвитку. Результати корекційної логопедичної роботи в значній мірі залежать від характеру педагогічної діяльності в спеціальній дошкільній установі, змісту, методів і прийомів логопедичного впливу, педагогічної взаємодії тощо.

Поглибленому розумінню закономірностей позитивної та негативної динаміки в процесі корекційної роботи сприяє універсальне для дітей із нормальним і порушеним розвитком теоретичне положення щодо виникнення і формування всередині кожної провідної діяльності відповідних психологічних новоутворень, наступність яких створює єдність його психічного розвитку (П. Гальперін, А.В. Запорожець, О.Леонт'єв, Д. Ельконін та ін.), при цьому всередині одного вікового періоду можуть існувати різні рівні розвитку (Я. Пономар'єв). На нашу думку, зазначені теоретичні положення свідчать про те, що сформовані у дитини на етапі дошкільного дитинства фізичні, особистісні та інтелектуальні передумови в значній мірі будуть визначати тривалість, змістовність, результативність корекційної логопедичної роботи.

Теоретичний аналіз наукових уявлень про цілі, можливості, основні напрямки, засоби, методи корекції мовлення у дітей із ТПМ у представленому дослідженні має здійснюватися на основі використання ідеї нейропсихологічного фактора теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій (О.Лурія). За цією теорією, наявність у дітей із ТПМ порушень центральної нервової системи свідчить про недостатність матеріальної основи для здійснення



психічної діяльності. Разом з тим, положення про соціальну сутність пізнавальних процесів (за теорією Л.С.Виготського) дозволяють стверджувати, що у дітей із високою біологічною обтяженістю, до яких відносяться і діти з тяжкими порушеннями мовлення, в прекрасних умовах середовища органічні ураження мозку в значній мірі компенсуються, а психофізичний розвиток сягає до відносної норми. У зв'язку з цим вагомим фактором результативність корекційної роботи залежить від корекційно-розвивального середовища, яке створює можливості як для інтелектуального, так і для особистісного розвитку.

Оскільки у дітей із ТПМ спостерігаються типологічні особливості, які проявляються в специфіці мовленнєвого і психофізичного розвитку, визначальне значення для вирішення проблеми дослідження має той факт, що становлення і розвиток у дітей якостей, які є необхідними для здійснення корекційного впливу, відбувається за тими ж законами й послідовністю, що й у однолітків із нормальним розвитком. На нашу думку, буде доцільним визначення не лише "зон актуального і найблищого розвитку" (Л.Виготський), але й "області девіації розвитку" (М. Семаго, Н. Семаго) [5], яка передбачає появу в деяких випадках змін у стані дитини із ТПМ в бік або покращення, або погіршення. Поява вторинних відхилень обумовлюється змінами у відносинах дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку із середовищем. У цих умовах вирішального значення набуває цілісний процес особистісно-орієнтованого корекційного виховання і навчання, який забезпечуватиме максимальні умови проведення корекції порушених мовленнєвих функцій.

Про необхідність особливих умов виховання і навчання дітей із порушенням мовлення йдеться в роботах, які містять наукові уявлення про загальний недорозвиток мовлення (М.Грушевська, Р. Левіна, Т.Філічева, С. Шаховська, М.Шеремет та ін.) і ролі спеціально організованого навчання дітей із відхиленнями у розвитку.

З. Мовкебаєва зазначає, що організація корекційного логопедичного процесу вимагає урахування законів синергетики (М. Басін, А. Коган, Г. Хакен та ін.), які передбачають самоорганізацію, самостійність і взаємозалежність різних систем. У самому процесі корекційного впливу існують асиметричні процеси: особистість логопеда і дитини; вимоги логопеда, очікування батьків і потреби дитини; необхідність забезпечення загального (фізичного, особистісного та інтелектуального) розвитку дітей, корекції у них мовленнєвих і немовленнєвих процесів, організації співпраці спеціалістів і зв'язку з батьками. За законами синергетики зазначені системи, які володіють самостійністю відносно один одного, отримують в процесі взаємодії один з одним можливість розвитку [2].

Одним із важливих теоретичних положень є особистісно-орієнтований підхід (Н. Алексєєв, Н. Менчинська, З. Калмикова, К. Кабанова-Меллер, С. Лисенкова, В. Шаталов, В. Серіков, В. Шадріков, І. Якіманська та ін.), який забезпечує розвиток і саморозвиток особистості дитини з ТПМ на основі урахування його типологічних і індивідуальних особливостей. В умовах такого підходу в першу чергу враховуються інтереси дитини, перспективи подальшого розвитку. Такий підхід обумовлює використання ігрової діяльності при корекції мовленнєвих порушень, застосування режиму ігрової активності, дозування навантаження тощо.

Орієнтація сучасного корекційно-розвивального процесу на особистість дитини із ТПМ визначають необхідність проектування його на основі культурологічного підходу (А.Асмолов, Н. Крилова, С. Анісімов, В. Блюмкін, В. Дьомін, С. Дробницький, О. Здравомислов, О. Івін, А. Кавалеров, Т. Проховська та ін.). Формування правильних мовленнєвих умінь і навичок базується, перш за все, не на порушеннях, обумовлених структурою мовленнєвого розладу, а на цінностях самої дитини, у якої разом із мовленнєвими вміннями та навичками формують досвід спілкування і співробітництва, виховують навички культурної соціальної поведінки.

Гуманістичний підхід (В. Сухомлинський, В. Біблер, Ш. Амонашвілі, І. Колеснікова, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Б. Кобзар, Н. Ничкало та ін.) у нашому дослідженні передбачає визнання прав дитини з ТПМ на створення рівних стартових умов при навчанні і вихованні.

Аксіологічний підхід (В. Ільїн, А. Івін, Н. Розов, І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, О. Сухомлинська та ін.) у межах нашого дослідження включає орієнтування педагогів на особистісну спрямованість процесу корекційного логопедичного впливу, розуміння власної та соціальної відповідальності за подальший розвиток і соціальну адаптацію дітей із мовленнєвими порушеннями. Стиль спілкування педагога з дітьми має ґрунтуватися на оптимістичних, демократичних і гуманістичних засадах, спрямовуватися на розвиток і корекцію фізичних, особистісних та інтелектуальних якостей.

Аналіз концептуальних підходів до організації і проведення корекційної роботи з дошкільниками із ТПМ дає підстави констатувати наявність теоретичної основи, на якій можна побудувати систему диференційованої корекції мовлення дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

### Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. Принципиальные вопросы общей

- теории функциональных систем / Анохин П. К. – М.: Наука, 1978. – С. 49–106.
2. Мовкебаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / З.А. Мовкебаева. – Алматы, 2010. – 46 с.
  3. Нижегородцева Н.В. Теоретические положения системогенетического исследования индивидуальности / Нижегородцева Н.В. // Вестник интегративной психологии. – Выпуск 4. – 2006. – С. 217-219.
  4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению / Нижегородцева Н.В. – Ярославль: АверсПресс, 2004. – 367 с.
  5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Речь, 2011. – 384 с.
  6. Судаков К.В. Развитие теории функциональных систем в научной школе П.К.Анохина / К. В. Судаков // Электронное периодическое издание "Вестник Международной академии наук. Русская секция". – 2011. – №1. – С. 1-5.
  7. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – №3. – С. 33-46 .

An analysis of methodological approaches to the correction of speech of preschool children with severe speech disorders allowed the author to identify and highlight the theoretical foundations of building a system of differentiated correction of speech in children with severe speech disorders in the article. The current stage of development of psychology and pedagogy defines further research, which should consider the integrative aspect of the solution of the children's speech correction problem, based on the accumulation of biological, psychosocial and educational factors. The author notes that the impact of corrective speech therapy should focus on the unity of the physical, intellectual and personal components as a means to implement the energy, content-operating, evaluation, motivation sides in the structure of correctional and development activities.

**Keywords:** severe disorders of speech, the system of differential correction of speech, systematic approach, system genesis

*Отримано 25.2.2012*