

КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНИЙ МОДУЛЬ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті обґрунтовується концептуально-стратегічний модуль експериментальної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями (легким та помірним ступенем розумової відсталості) молодшого шкільного віку.

Зазначається, що цілісний аналіз стану проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями (ДПП) молодшого шкільного віку в науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Автором презентовано функціональну систему формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку, яка заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями у закладах освіти спільно із сім'єю.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню й корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, порушення мовлення, системний недорозвиток мовлення, функціональна система формування та корекції, молодший шкільний вік, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з інтелектуальними порушеннями, розумова відсталість легкого та помірного ступенів.

Постановка проблеми. Керуючись провідними постулатами психокорекційної педагогіки, до числа найважливіших напрямів корекційно-виховного впливу на дітей із інтелектуальними порушеннями (ДПП) належать: 1) корекція недоліків розвитку пізнавальних процесів; 2) корекція мовленнєвого

розвитку; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) корекція порушень моторики, фізичного розвитку; 5) корекція соціальної поведінки [6, с. 385].

Цілісний аналіз стану проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку в науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Ключові напрями цього аналізу щодо специфіки мовленнєвого розвитку в дітей із інтелектуальними порушеннями (ІП), структури й закономірностей мовленнєвих порушень, розкриття їх етіопатогенетичних механізмів і вивчення зумовленостей проявів порушень мовлення порушеннями інтелекту виявив, що ці діти мають складні механізми порушень мовленнєвої діяльності.

Ми притримуємося тієї принципової точки зору, що ДПП розглядати як однорідну категорію дітей із порушеннями мовлення спричиненими порушеннями інтелекту на сьогодні неможливо. Тому застосування в корекційно-педагогічній роботі з ними єдиних стандартних методик і одновекторних корекційно-педагогічних прийомів є малоефективним, оскільки такі діти є поліморфною як у клінічному, так і психолого-педагогічному відношенні категорією осіб.

Ми маємо всі підстави стверджувати, що на сьогодні в Україні у вирішенні цієї проблеми залишаються не до кінця реалізованими резерви комплексного багатоступінчатого впливу на розвиток такої дитини.

Агреговані результати дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-педагогічної роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності в ДПП молодшого шкільного віку та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів.

Комплексне вивчення стану й визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку дітей із ІП як у звичному логопедичному просторі, так і через призму підсистем функціональної системи мови й мовлення (ФСММ) з урахуванням стану розвитку базових складових пізнавального розвитку, дозволило нам інтегрувати весь масив одержаних експериментальних даних і

вибудувати стратегію та тактику формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП, ураховуючи віковий і дизонтогенетичний аспекти.

Аналіз актуальних досліджень. У спеціальній освіті в цілому (і в психокорекційній педагогіці зокрема) представлено низку робіт, у яких теоретично осмислені закономірні положення, що відображають сутність корекційно-розвивальної роботи (М. Гнезділов, О. Граборов, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Лубовський, С. Миронова, І. Моргуліс, В. Синьов).

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей із ІП визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем. У дітей із ІП знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, В. Лубовський, С. Миронова, І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, М. Савченко, Є. Соботович, М. Стразулла, Д. Шульженко тощо).

На думку Г. Дульневої, І. Єременка, Л. Занкова, Д. Ісаєва, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейна, Н. Стадненко, В. Синьова, Г. Сухарєвої, Т. Ульянової, М. Феофанова, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін., мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення та психічної діяльності в цілому. Включення мовлення в пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси; такі мисленнєві операції як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються й удосконалюються по мірі оволодіння мовленням. Загальній характеристиці ДІП притаманні стійкі ознаки недорозвитку вербальних можливостей. Як зазначає В. Петрова на цьому наголошують і зарубіжні дефектологи (Р. Аселінд, С. Керк, Х. Ліллівейт, Д. Бреді, Н. Коннор, Б. Хермелін, М. Рошка, Р. Шифелба).

Пошук педагогічних шляхів формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП обумовив необхідність вивчення особливостей їх мовленнєвого розвитку, який виявляється в обмеженості словника, домінуванні одних частин мови над іншими; неточному вживанні слів, труднощах їх актуалізації (С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, В. Ліпакова, Л. Руденко, О. Разуван, З. Смирнова, М. Соловйова, Д. Шульженко та ін.). Визначені труднощі засвоєння синтаксичних норм під час вживання словосполучень, оволодіння простим і складним реченнями (А. Аксьонова, Л. Вавіна, К. Омірбекова, Г. Савельєва, О. Федченко, Т. Чебикіна та ін.). Одночасно спостерігаються своєрідні порушення змісту й мовного оформлення діалогічної та монологічної форм мовлення (К. Бектаєва, Л. Вавіна, В. Воробйова, О. Гордієнко, К. Казанцева, С. Комарова, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, Р. Луцкіна, В. Петрова, І. Позднякова, М. Шишкова та ін.). Процес породження мовлення ДПП молодшого шкільного віку характеризується порушенням глибинного та поверхневого синтаксування (І. Дмитрієва, Є. Соботович, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати концептуально-стратегічний модуль експериментальної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. На цьому етапі дослідження нами були використані теоретичні методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі логопедії, психокорекційної педагогіки, спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Керуючись вищезазначеним, нами розроблено та змістовно забезпечено функціональну систему формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІП молодшого шкільного віку.

Вона заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з ІП у закладах освіти спільно із сім'єю. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який

заповнює спільна робота фахівців (учителів-логопедів, дефектологів, психологів), членів родини, що виховує дитину з ІІ та самої дитини.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню й корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо функціональну систему як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднуються однією освітньою метою розвитку індивідуальності й особистості [5].

Метою функціональної системи є забезпечення умов диференційованої діагностики, корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовленнєвого розвитку, активізація когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІІ молодшого шкільного віку.

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні, логопедичної корекції.

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний. Кожний модуль має функціональні блоки. Концептуально-стратегічний модуль – концептуальний блок. Технологічний модуль: діагностико-пропедевтичний (підготовчий) блок; формувально-корекційний (основний) блок; результативно-оцінювальний (узагальнюючий) блок.

Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності. Структура функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІІ молодшого шкільного віку подано на рис. 1.

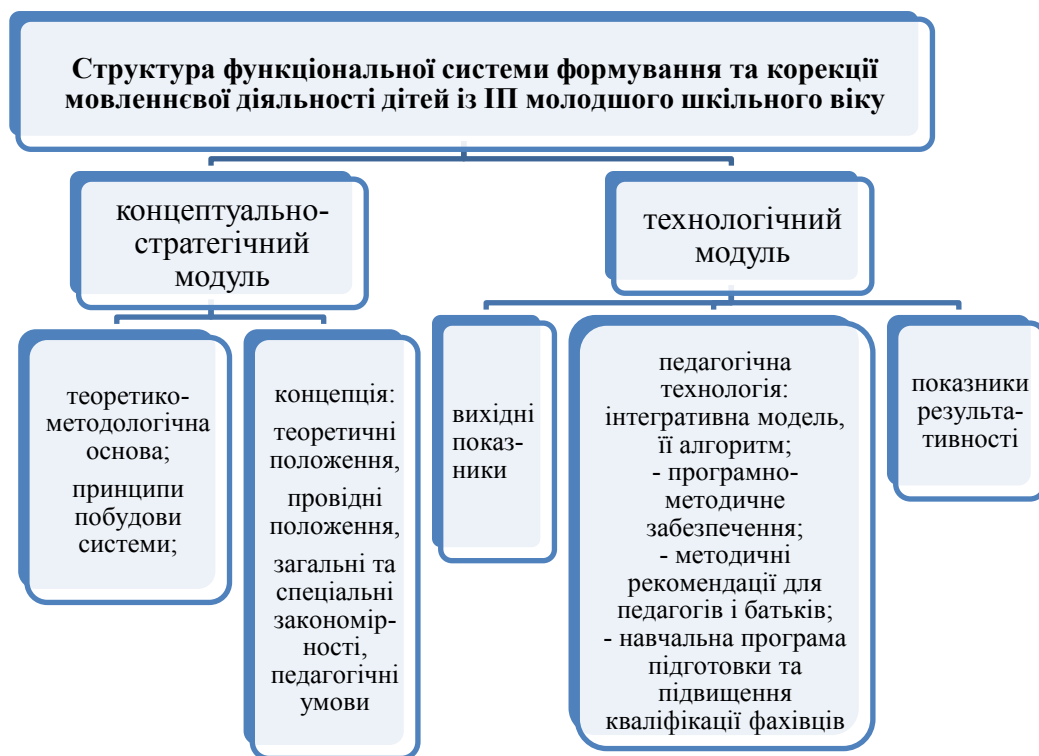


Рис. 1. Структура функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІІІ молодшого шкільного віку

Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців дефектологічного, логопедичного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини.

Відповідно, запропоновану систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний (лінгво-педагогічний), психолого-педагогічний.

Формування мовленнєвої діяльності в дітей із ІІІ відбувається в уповільненому темпі й ускладнюється її порушеннями. Особливості мовленнєвої діяльності ДІІІ на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку й в учнів початкових класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку частково розкриті в наукових дослідженнях українських і зарубіжних дослідників (І. Дмитрієва, Р. Лалаєва, С. Миронова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Д. Шульженко, Р. Юрова та ін.).

що виявляється в поєднанні різних порушень мовлення центрально-органічного характеру.

Концептуальний блок покладений в основу концептуально-стратегічного модулю функціональної системи включає:

➤ теоретичні положення, які розкривають процес формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку та ґрунтуються на психолінгвістичній періодизації мовленнєвого розвитку та критеріях його оцінювання в лексичній, граматичній, фонетико-фонематичній ланках, які враховують закономірності та психологічні механізми онтогенезу мовлення в нормі, і патологічні чинники, які детермінують недорозвиток відповідних мовленнєвих структур (Соботович Є., 1997; 2002; 2004); психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності в умовах типового й порушеного онтогенезу, що дає змогу по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів формування мовленнєвої діяльності та корекції її порушень [7]; удосконаленні змісту освіти дітей із ІІІ із позицій психолінгвістики та відповідного структурування корекційно-розвивального втручання в контексті цілісного навчально-виховного процесу засобами специфічного психолінгвістичного та лінгво-дидактичного забезпечення педагогічного впливу (С. Конопляста, О. Корнєв, Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); фундаментальних учень про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми та їх формування за умов порушеного онтогенезу в лінгвістичній і комунікативній ланках (С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Омельченко, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.) [1].

У нашому дослідженні ми спиралися на вчення про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (М. Жинкин, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. Шахнарович та ін.); психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини та його формування за умов нормального й порушеного онтогенезу (Н. Жукова, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Є. Соботович, Ф. Сохін, В. Тищенко, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.); вчення про попередження й корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей (Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна,

М. Шеремет та ін.); вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Корнєв, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Лурія, О. Мастюкова, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.); вчення про специфіку порушень мовленнєвої діяльності при порушенні інтелекту (І. Дмитрієва, Г. Каше, Р. Лалаєва, В. Петрова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, Г. Сухарева, В. Тищенко та ін.);

➤ провідні положення концепції діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ. *Положення перше* ґрунтується на тому, що якісна оцінка розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ІІІ молодшого шкільного віку повинна включати багатоаспектний аналіз результатів мисленнєво-мовленнєвої діяльності (імпресивного та експресивного, усного та писемного мовлення й особливостей розвитку пізнавальних процесів). Цей постулат нашої концепції ґрунтується на вченні про взаємозв'язок мовлення й мислення [3]. Одночасно вважаємо правомірним розглядати в якості основного засобу діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із ІІІ усі результати мовно-мовленнєвої діяльності продукування учнями.

Важливість диференційованого аналізу результатів мовно-мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки реалізації базових показників розвитку мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, синтаксичної, морфологічної сторін, результатів процесу читання та письма) набувають особливого значення у зв'язку з тим, що рівень їх сформованості всебічно характеризує мовленнєвий розвиток дітей із ІІІ молодшого шкільного віку.

Ця необхідність обумовлена, на нашу думку, такими чинниками: по-перше, це пов'язано з різною природою напрямів дослідження (психолінгвістичним і логопедичним); по-друге, комплексний аналіз результатів діагностування буде відображати загальний психічний недорозвиток, зокрема недорозвиток пізнавальної діяльності учнів із ІІІ; по-третє, нерівномірність мовленнєвого розвитку повинна певним чином виявитися в особливостях володіння школярами

мовленнєвою діяльністю, у реалізації її сутнісних ознак: відповідності, зв'язності, змістовності.

Таким чином, диференційований аналіз усного мовлення, процесів читання й письма, продукуваних молодшими школярами з ІІ, дозволить виявити чинники та своєрідність їх мовленнєвого розвитку, забезпечить цілеспрямований пошук резервів процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності та, відповідно, суттєво підвищити її якість.

Друге положення – формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із ІІ молодшого шкільного віку повинна бути спрямована на формування й виправлення її основ у поєднанні з базовими ознаками як експресивного, так і імпресивного мовлення. Ми ґрунтуємося на тому, що цільовий і процесуальний компоненти мовленнєвої діяльності залежать не тільки від оволодіння учнями системою понять і уявлень про мову, кількісного та якісного різноманіття мовленнєвих засобів, але й від того, наскільки школярі володіють цими засобами в процесі мовленнєвої діяльності, що розглядається в більш широкому контексті – мовленнєвому спілкуванні.

Вище викладене зумовлює *третьє положення* – мовленнєва діяльність у єднанні провідних ознак – відповідності, зв'язності та змістовності – розглядається як предмет вивчення й основний засіб навчання. Визначення мовленнєвої діяльності як «стрижневого» поняття, яке обумовлює відбір необхідного змісту навчання є, на нашу думку, тією необхідною умовою, що забезпечує розв'язання двох взаємопов'язаних завдань: з одного боку, формування комплексу мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для повноцінної мовленнєвої діяльності, з іншого – оволодіння системою мовленнєвих знань. Це зумовлює *четверте положення* експериментальної роботи – принципову зміну основного спрямування формування та корекції мовленнєвої діяльності, що виявляється в переході від вивчення мовної системи, що передбачає рефлексію над структурою мови, яка не може бути повною мірою можлива учням із порушеннями інтелектуального розвитку, до безпосередньо мовленнєвого розвитку.

Теоретична значущість цього ствердження обумовлена тим, що мова (як система) функціонує лише в процесі функціонування – під час мовлення, лише в ньому вона набуває практичного значення, і тільки в ньому реалізується потенційна можливість мови [4]. Як наслідок, необхідно переглянути поширену в спеціальній методиці парадигму розвитку мовлення й навчання граматиці, основним компонентом яких є, з одного боку, система мови (рівні та одиниці), з іншого – взаємовідносини між ними. На зміну їй повинна прийти друга парадигма, основу якої складають поняття мовленнєвої (мовленнєво-мисленнєвої) діяльності. Важливість такого перегляду обумовлена тим, що всі (або переважно всі) види мовленнєвої діяльності опосередковані мовленням, як наслідок, розвивають його. Ми здійснюємо цілеспрямований вплив і на інші види, що особливо важливо, формуємо (і безумовно, корегуємо) пізнавальну діяльність учнів із ІІ. Окрім цього, необхідно враховувати той факт, що мовлення є одним із вищих психічних функцій, як наслідок, удосконалення мовленнєвої діяльності сприяє якісному покращенню психічного розвитку молодших школярів із ІІР у цілому.

Змінені підходи до мети та змісту формування й корекції мовленнєвої діяльності в початкових класах СЗЗСО дозволяють сформулювати *п'яте положення* пропонованої концепції функціональної системи – необхідність забезпечення психолінгвістичного підходу в межах функціональної системи мови й мовлення, кожної з трьох підсистем: семіотичної, програмування та інтерпретації мовленнєвих актів, регуляційної у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

Теоретичне вивчення проблеми порушень мовленнєвої діяльності дітей із ІІ молодшого шкільного віку свідчить, що вона не може бути вирішена тільки під час розвитку мовлення. Безумовно, ця проблема повинна вирішуватися в тому чи іншому ступені під час усього навчання. Таким чином, *шосте положення*, ґрунтується на тому, що формування й корекція мовленнєвої діяльності молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку повинна паралельно здійснюватись у процесі навчання іншим предметам шкільного курсу.

Ця ідея виходить із витоків вчення Л. Виготського, де зазначається, що «різні предмети шкільного викладання взаємодіють під час розвитку дитини» [3, с. 245]. З цього слідує, що уроки з розвитку мовлення, безсумнівно, відіграють провідну роль у формуванні й корекції мовленнєвої діяльності, але вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності учнів, систематично й цілеспрямовано повинно здійснюватись і під час уроків з інших навчальних предметів. Це стосується не тільки використання міжпредметних зв'язків у традиційному розумінні (інтегровані уроки), але й про зміну в цілому пріоритетів у навчанні дітей із ППР молодшого шкільного віку та необхідності взаємодії всього педагогічного колективу для здійснення роботи, спрямованої на підвищення ефективності мовленнєвого розвитку школярів (Ладиженська Т., 1983). Крім цього, реалізація внутрішньо предметних і міжпредметних зав'язків під час формування й корекції мовленнєвої діяльності є запорукою цілісності педагогічного впливу, оскільки «Оволодіння науковою картиною світу вимагає якісно іншої діяльності, ніж та, яку здійснюють школярі в процесі знань у межах одного предмету» [2, с. 49].

Таким чином, функціональна система формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ППР молодшого шкільного віку повинна будуватися на принципово новій основі – системному психолінгвістичному підході, основним принципом якого є єдність і цілісність мови як системи. Саме він покладений в основу функціональної системи, яка передбачає взаємозв'язок у формуванні фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення. Корекційно-розвивальна робота має будуватися з урахуванням: діагностики порушень мовлення (визначення ступенів системного недорозвитку мовлення); своєчасного проведення пропедевтичної роботи щодо співвідношення порушених і збережених ланок мовленнєвої діяльності; врахування критеріїв і типових показників розвитку дитячого мовлення; взаємозв'язку всіх компонентів мовленнєвої діяльності; єдності формування мовленнєвої та інших видів психічної діяльності. Покращення якості мовленнєвої діяльності може бути досягнуто в процесі оволодіння учнями усним і писемним

мовленням, при цьому воно стає предметом вивчення й основним засобом спілкування.

Для впровадження безперервності процесу мовленнєвого розвитку під час корекційно-формуваального навчання слід забезпечити взаємозв'язок усіх навчальних предметів, переважно, розвиток мовлення – українська мова (письмо) – читання, в плані вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів.

➤ Закономірності процесу діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із ППР молодшого шкільного віку:

- *загальні* (урахування фундаментальних аспектів мовленнєвої діяльності: структурний компонент (формування фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення); функціональний компонент (розвиток зв'язного мовлення та комунікативної діяльності); когнітивний компонент (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення); диференціальна діагностика; взаємозв'язок формування мовлення та моторики, розвиток мовлення й пізнавальних процесів; урахування поетапності формування мовленнєвих навичок (спочатку – диференціація мовних одиниць на основі наочно-дійового, наочно-образного мислення з опорою на зовнішні дії, потім – процес закріплення засвоєного під час сприйняття в імпресивному мовленні (сприймання мовних фонем, але не вживання їх під час комунікативних дій), диференціація мовленнєвих одиниць в експресивному мовленні, наступне – інтеріоризація отриманих мовленнєвих умінь і навичок, формування вміння виконання дій у розумовому плані, за уявою); особистісно-орієнтований підхід; урахування зони актуального та найближчого розвитку; системний підхід; комплексний логопедичний вплив; психоемоційний вплив;

- *специфічні* (формування й корекція мовленнєвої діяльності у зв'язку з оволодінням різними видами практичної діяльності (ігрової, образотворчої, конструювання, елементарної, трудової; співвіднесення мовлення та змісту реальних практичних дій); урахування форм словесної регуляції на різних вікових етапах і періодах навчання; можливість формування мовленнєвих навичок засобами навчальної діяльності; професійна компетентність дорослих і мовленнєвий розвиток

дітей, поетапність засвоєння й формування мовленнєвих знань, умінь і навичок; урахування інертності процесів під час процесу формування й корекції: збільшення кількості часу, дозованість матеріалу тощо).

➤ Педагогічні умови діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності, зокрема:

- науково-методичне забезпечення процесу діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності, що сприяє становленню мовленнєвої компетентності педагогів у питаннях мовленнєвої підготовленості учнів, орієнтації батьків на мовленнєвий розвиток дитини у визначених напрямках;

- диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів загальної мовленнєвої підготовки та мовленнєвої комунікації;

- моделювання мовленнєвого освітнього простору в системі мовленнєвої взаємодії (комунікації);

- взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як носії мовленнєвого досвіду та знань) і внутрішньої (діти як суб'єкт процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності);

- інтеграція цінностей культури та традицій художньо-мовленнєвої діяльності в навчально-виховному процесі тощо.

Передбачається, що створення означених умов сприятиме успішній інтеграції дітей у сучасний соціум, покращить їхню загальну мовленнєву підготовку, комунікативні можливості на основі впровадження сучасних технологій, інноваційних форм організації уроків з одного боку; з іншого – розвитку особистісної сфери школярів.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Викладене вище забезпечує концептуально-стратегічний блок функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із ІІІ молодшого шкільного віку, окрім якого відокремлюється педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності. Розробка, обґрунтування та впровадження педагогічної технології процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної

категорії дітей має практичну спрямованість і представлена в наступному пункті нашої монографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : [монографія]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 507 с.
2. Вергилес Г. И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей: Учебное пособие к спецкурсу. Л. : ЛГПИ, 1987. 112 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. Ильина С. Ю. Основные положения концепции речевого развития умственно отсталых старшеклассников. *Электронный научно-педагогический журнал*. 2006. URL: <http://emissia.org/offline/2006/1043.htm>
5. Педагогическая система – Общие основы педагогики: конспект лекций. URL: http://www.e-reading.club/.../Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lektsii.ht...
6. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : «МП Леся», 2010. 779 с.
7. Собонович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии. *Дети с проблемами в развитии*. 2004. № 2. С. 4–6.

ABSTRACT

Orsana Boryak. The theory and practice of diagnosis, formation and correction of mentally retarded children speech activity

The theoretical and methodological diagnostics foundations, formation and correction of mentally retarded children speech activity of primary school age were investigated and experimentally proved for the first time. The scientific fundamentals speech foundations disorders caused to mental retardation (MR) are presented: causality, the cognitive specificity component of speech activity during mental retardation, mechanisms of speech disorders in mentally retarded children (MRC).

The functional system of language and speech, its structural components in the disorders development, caused to mental retardation, were investigated. The theoretical substantiation of systemic speech underdevelopment, caused by MR, was shown and qualitative characteristics of its severity were identified.

Characterization of the speech activity of the MRC of the primary school age was generalized as a result of a multifaceted analysis of pedagogical, psychological literary sources.

The diagnosis of speech activity MRC is presented in the study. The organizational and pedagogical conditions for the formation and correction of speech activity were allocated in special educational institutions for children with MRC. The structure and organization of the diagnostic stage of the study was proved:

- 1. Experimental method of investigating speech activity MRC of primary school age (the psycholinguistic aspect).*
- 2. Experimental technique for diagnosing speech activity of mentally retarded children of primary school age (logopedic aspect).*

The criteria of substantiation for the development of speech activity and differential diagnosis of speech disorders of mentally retarded children of primary school age were proved.

The experiment results showed significant differences from the normal state the basic indicators formation of the provision of the programming subsystem and the interpretation of speech acts (kinesthetic perception, kinesthetic praxis, auditory perception and auditory gnosis). The using of adapted neuropsychological techniques provided new data on spatial, kinesthetic, dynamic gnosis and praxis in mentally retarded children of primary school age.

It has been experimentally proved that children with mental retardation are very disorder not only by the operational-dynamic, but also by the communicative-verbal level of the regulatory subsystem.

As a result, the generalized symptoms of the semiotic subsystem (at expressive and impressive levels), identified at the final stage of research, subsystems of programming and regulation in children with mental retardation in most cases have the appropriate syndromes.

The research results confirmed our assumptions that, in spite of certain scientific developments in the context of the problem under study, its insufficient development both in the theoretical and in the practical direction remains topical. This confirms the need of research work on the problem and correction of speech activity formation of mentally retarded children of primary school age.

Keywords: speech activity, mentally retarded children, junior school age, systemic speech disorders, differential diagnostics, formation and correction of speech activity.

Довідка про автора

Боряк Оксана Володимирівна

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології, кафедра спеціальної та
інклюзивної освіти

Доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти Сум ДПУ імені А.С. Макаренка

вул. Псільська, б. 35, кв. 2, м. Суми, Україна, 40022

oksana_boriak@ukr.net

0668373379