

Keywords: children with the Down's syndrome, facilities of educating, evidentness, individualization of educating, psychomotor development of children with genetic pathology.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014 р.

Статтю прийнято до друку 25.02. 2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Конопляста С.Ю.

УДК: 376.36

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТПМ

Савінова Н.В.

доктор педагогічних наук, доцент

Сучасний стан логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення в Україні характеризується підвищеною увагою вчених до вдосконалення та розробки нових інтегральних науково-методичних систем диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності у дітей із різними формами мовленнєвої патології на засадах системності, мотиваційності, науковості, перспективності, результативності, гуманізації.

Аналіз спеціальної літератури, присвяченої дослідженню різних аспектів мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, дозволяє відмітити складність та багатоаспектність досліджуваного феномену, що обумовило в межах започаткованого дослідження провести наукову розвідку щодо стану розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Наукову методологію діагностики мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення склали положення про складну структуру мовлення та його психофізіологічні механізми (В.Бельтюков, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, О.Лурія, І.Синиця та ін.), про пластичність функціональних систем людського організму та поетапність у формуванні розумових дій (П.Гальперін, О.Запорожець, О.Леонтьєв, В.Синьов та ін.); закономірності, послідовність та етапи розвитку словотворчих можливостей в онтогенетичному розвитку мовлення (В.Виноградов, Г.Винокур, О.Гвоздєв, О.Кубрякова, О.Леонтьєв, О.Негнєвицька, Ф.Сохін, Т.Ушакова, К.Чуковский, О.Шахнарович, С.Цейтлін, Д.Ельконін, Н.Юрьєва та ін.); психологічні закономірності усвідомленого формування словотвору (Л.Айдарова, М.Баранов, П.Грушніков, Н.Костроміна, М.Львов, та ін.), розроблені та представлені у педагогіці, психології та психолінгвістиці, а також поняттєвий та термінологічний апарат, аналіз досліджень словотворчих процесів та їхніх наслідків, представлений у сучасній дериватології як окремої лінгводисципліни.

Думки про тісний зв'язок мислення, свідомості з мовою, зокрема про те, що аналіз мовних одиниць дає змогу реконструювати процес поняттєвого освоєння дійсності, не нові в лінгвістиці. Вони були в центрі уваги представників психологічного напрямку мовознавства. Так, О.Потебня відзначав: „Внутрішня форма слова є відношенням змісту думки до свідомості; вона показує, як представляється людині її власна думка” [2].

На сьогоднішньому етапі розвитку мовознавства дослідження словотвору спрямовані на те, щоб з'ясувати функції словотвору в когнітивних процесах, у „тісних зв'язках із процесами перероблення й зберігання знань, із самою організацією знань у голові людини, здобуванням знань під час мовлення та їхньою об'єктивністю в мовних формах, а отже, з процесами категоризації досвіду людини і т. д.”.

У психолінгвістичних дослідженнях (О.Леонтьєв, О.Негнєвицька, Ф.Сохін, А.Тамбовцева, О.Шахнарович, Н.Юрьєва та ін.) представлено глибокий аналіз механізмів, що лежать в основі досліджуваних процесів, в яких підкреслюється тісний взаємозв'язок словотворення з когнітивним і комунікативним розвитком.

На думку О.Кубрякової, перебіг словотворчих процесів може відбуватися за різними типами – за аналогією (тобто з опорою на наявний лексичний зразок), кореляційному (в основі якого лежить знання регулярних словотворчих кореляцій) або дефініційному (на основі знань про моделі переходу від думки про предмет до його назви). Ілюстрацією останнього можуть служити дитячі мовні інновації (С.Цейтлін) [1; 6].

У процесі пізнання дитиною навколишнього світу відбувається номіналізація як предметного середовища, так і подій, які його супроводжують. Саме в подіях віддзеркалюються стосунки між предметами, які вимагають змін у змісті та формі мовної комунікації, тобто – перетворення значення одиниць номінації. Результатом такого перетворення є похідне слово – номінація особливого типу, що відображає зміни, які відбуваються як у наочній, так і в мовній дійсності. Поява похідного слова в мові дитини означає перехід на новий рівень мовного і когнітивного розвитку, який складається з декількох етапів: орієнтування на звукову форму морфеми; встановлення загальної звукової форми, яка є константою для різних слів; з'єднання цієї форми з певним елементом дійсності; встановлення “жорсткого” зв'язку звукокомплексу з даним явищем; перенесення

визначеного звукового комплексу на всі слова для позначення конкретного явища, тобто формування, за визначенням О.Негневицької, О.Шахнаровича, типової словотворчої моделі (моделі-типу) [2].

Вивчення стану розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти вимагає осмислення основних понять і категорій сучасної дериватології.

Надбання сучасної дериватології щодо дослідження основної одиниці словотворення – деривата – висуває перед дослідниками процесу словотворення завдання враховувати його бінарну структуру, з'ясувати функції в дериваційному акті не тільки словотворчого форманта, а й твірної основи і як наслідок цього – формування двох аспектів вивчення словотвору: формантоцентричного й основоцентричного, які, розрізняючись характером типологізувального чинника і неоднаковими методами, завданнями, що постають у зв'язку з різними підходами, у сукупності дають змогу набагато повніше й більш адекватно описати словотворення, ніж це було раніше, коли в центрі уваги в словотворенні був фактично лише словотворчий формант (В.Грещук).

За вихідний пункт системної організації словотвору взято твірну основу (твірне слово), комплексною системотворчою одиницею стала словотвірна парадигма, яку можна виявити в сукупності похідних, об'єднаних тотожністю твірної основи, що протиставлені дериваційним формантам [1].

Системні утворення в словотворі можуть формувати множини взаємопов'язаних і взаємозумовлених одиниць двох типів, що обумовлюється двокомпонентністю структури деривата – основної одиниці словотвору. Одні з них репрезентовано сукупностями спільноформантних різноосновних похідних, інші являють собою об'єднання дериватів на основі тотожності твірних основ і протиставлення дериваційних формантів. Формантоорієнтованою системотворчою одиницею в словотворі став словотвірний тип, який виявляється в групах похідних, що характеризуються спільністю: а) частиномовної належності твірної основи; б) словотвірного форманта; в) словотвірного значення.

Абстрагування від тотожності дериваційного форманта за наявності спільності інших параметрів (лексико-граматичного характеру) призводить до виявлення більш загальної комплексної системотворчої одиниці – словотвірної категорії [1].

Аналіз джерел різних наукових галузей продемонстрував наявність наукового підґрунтя, яким виступає сучасна дериватологія, а також актуальність дослідження окресленого феномена для певного кола наук, зокрема: психології, психолінгвістики, мовознавства, педагогіки, логопедії.

Варто підкреслити, що в спеціальній літературі, присвяченій дослідженню мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, представлено різнобічний характер вивчення питання корекції мовлення дітей дошкільного віку в усіх її структурних компонентах.

Проте, незважаючи на представлені у наукових джерелах спеціальні навчально-корекційні методики, які охоплюють фонетичну, лексичну, граматичну, синтаксичну сторони мовленнєвого розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення, поза увагою залишаються питання інтегральної характеристики змісту, умов, принципів, методів, прийомів, форм логопедичного впливу в умовах диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності.

Відповідно до мети і завдань дослідження були застосовані наступні методи: *метод вивчення і порівняльно-категоріального аналізу* (аналіз, синтез, порівняння, визначення, виокремлення смислових блоків та ідей, оцінювання тощо) вітчизняних та зарубіжних наукових джерел із проблем формування мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення; *метод вивчення документації*; *метод логопедичного обстеження* з метою уточнення відомостей про рівень розвитку мовленнєвої діяльності у дітей із ПТМ; *метод порівняльного аналізу результатів*, отриманих у процесі проведення констатувального етапу експерименту; *метод математичної та статистичної обробки даних*, які дозволяють оцінити ефективність розробленої діагностичної методики.

Метод вивчення наукових джерел із проблеми дозволяє зануритися у наукові першоджерела, які відображають динамічні процеси та явища досліджуваного феномена; забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу розвитку та формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі або патогенезі; сприяє уточненню, збагаченню, систематизації термінів і понять у межах започаткованого дослідження; створює систему наукової інформації з певної проблематики, яка базується на об'єктивних фактах дослідження визначених механізмів і процесів як у нормі, так і при патології, а також систему логіко-аналітичного інструментарію дослідження об'єкта та предмета дослідження; спрямовує особливий дослідницький процес на досягнення зазначеної науково-дослідницької мети.

Крім того, *метод вивчення наукових джерел* представляє певні орієнтири щодо глибини досліджуваної проблеми, зокрема: які сторони досліджуваної проблематики вже достатньо вивчено в галузі педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвістики, корекційної педагогіки, логопедії тощо; з яких ведуться наукові дискусії; що застаріло; які питання ще не вирішено та потребують спеціального дослідження. Крім того, це дає змогу з'ясувати актуальність проблеми на сьогодні, оскільки це важливо для визначення тезауруса, тобто джерел, на

основі яких будуються всі гіпотези, моделі, проекти окресленого дослідження.

Метод вивчення документації дозволяє при вивченні медичних справ, протоколів обстеження психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), логопедичних висновків, мовленнєвих карток, протоколів логопедичного обстеження, психолого-педагогічних характеристик логопатів отримати об'єктивні дані, які характеризують їх індивідуальні особливості, мотивацію та ставлення до провідної діяльності (гри чи навчання), рівень засвоєння знань, сформованість умінь та навичок. При вивченні документації необхідно врахувати специфічні умови діяльності педагогічного та медичного персоналу та особливості контингенту дітей із тяжкими порушеннями мовлення. З метою здійснення диференційованої логопедичної корекції, вибору в процесі експериментальної роботи для логопата індивідуального корекційного маршруту необхідно визначити механізм, тяжкість, клінічні прояви мовленнєвої вади та індивідуально-типологічні особливості дітей із ТПМ.

Метод логопедичного обстеження з метою уточнення відомостей про рівень мовленнєвого розвитку дітей має бути суто індивідуальним, вибірковим, а також різнобічним, що дає можливість не тільки визначити характер, ступінь, механізм мовленнєвих порушень, але й обрати найефективніший спосіб корекції різних видів мовленнєвої діяльності дитини з ТПМ, зокрема словотворчої компоненти. Це дозволить провести об'єктивну диференціацію дітей в експериментальних групах.

Діагностика мовленнєвих порушень передбачає вивчення мовлення в процесі онто- та дизонтогенезу. Теоретичну основу логопедичного обстеження становлять принципи аналізу структури дефекту, розроблені Л.Виготським: визначення первинного дефекту; встановлення характеру вторинних відхилень; вивчення етіології, симптоматики; класифікація симптомів з урахуванням провідних факторів: часу виникнення первинного дефекту, ступеня його вираженості, умов виховання і сукупності соціальних факторів, в яких відбувається розвиток особистості дитини. Такий підхід до аналізу структури дефекту дозволяє провести диференціацію відхилень, зокрема мовленнєвого розвитку, у різних категорій дітей. Особлива увага приділяється розвитку мовлення дітей в онтогенезі з метою ранньої діагностики мовленнєвих порушень, визначення первинного дефекту, а також відокремлення мовленнєвих вад, що мають первинний характер, на відміну від порушень мовлення при ускладнених дефектах розвитку. Таким чином, обстеження розвитку і стану мовлення дітей дошкільного віку розглядається у контексті соціальної ситуації розвитку, ієрархії діяльностей, урахування психофізичних особливостей дітей, закономірностей онтогенезу в цілому.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування мовленнєвої діяльності, зокрема словотворчої компоненти, показав, що дослідники прагнули отримати моделі словотворчих процесів у дітей із ТПМ, які відображають їх природну складність та онтогенетичну відмінність. Дослідження сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ вимагає розробки та впровадження низки методів діагностики сформованості словотворчої компетентності, створених у рамках різних наукових парадигм, різних наукових шкіл, різних шляхів практичної реалізації для забезпечення диференційованої корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Відправною точкою дослідження мовленнєвої діяльності в словотворчому аспекті можна вважати праці відомих вітчизняних та зарубіжних учених, які зробили значний внесок щодо вирішення проблем корекції мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ.

Теоретичними витокami діагностичного дослідження стали: з'ясовані під час теоретичного аналізу спеціальної логопедичної літератури особливості оволодіння дитиною з порушеннями мовленнєвого розвитку словотворчими умінями і навичками; закономірності та специфічні прояви порушень словотворчих процесів у дітей із ЗНМ III-IV рівнів (Н.Жукова, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Н.Серебрякова, Т.Туманова, Т.Філічева, Г.Чиркіна та ін.), у дітей із алалією (В.Ковшиков, В.Орфінська, О.Ревуцька, Є.Соботович, Н.Трауготт та ін.).

У розробці методики констатувального дослідження ми спиралися на науково-методичні доробки українських та закордонних учених (Н.Жукова, С.Конопляста, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Н.Нікашина, В.Орфінська, Н.Серебрякова, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тарасун, Т.Туманова, Л.Трофіменко, Т.Філічева, Г.Чиркіна, М.Шеремет, Р.Шуйфер та ін.).

Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, жоден із названих підходів не забезпечив виконання завдань щодо диференційованої корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, яка б у повній мірі синтезувала попередні розробки та сприяла реалізації зазначених завдань відповідно до індивідуально-типологічних особливостей логопатів.

Реалізація диференційованого підходу до організації навчально-корекційного процесу з дітьми з 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.

Реалізація диференційованого підходу при корекції мовленнєвої діяльності потребує від логопеда, психолога та інших фахівців:

- уміння виділяти найбільш суттєві параметри та оцінювати динаміку психічного та мовленнєвого розвитку з метою забезпечення можливостей переходу дитини з однієї групи до іншої, враховувати зростання мовленнєвих можливостей у процесі корекційної логопедичної роботи;

- здійснення особистісно-орієнтованого підходу при організації корекційно-розвивального навчання з урахуванням вікових, індивідуальних, специфічних проявів та механізмів мовленнєвих та немовленнєвих порушень та їх співвідношення у структурі дефекту;

- уміння виявити та наочно продемонструвати можливості комплексної роботи при корекції мовлення дітей із різною мовленнєвою патологією;

- забезпечення вибору індивідуального корекційного маршруту для кожної дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Варіативність складу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, наявність індивідуальних особливостей є об'єктивною умовою для здійснення диференційованого підходу при корекції мовлення у дітей.

У зв'язку з цим при організації диференційованої логокорекції необхідно мати повну інформацію про мовленнєві та пізнавальні можливості дітей, повний аналіз комплексної диференціальної діагностики з урахуванням досліджень клінічної медицини, а також логопедичного, психологічного, педагогічного обстежень. Діагностика є необхідною для точного оформлення логопедичного висновку, диференціації схожих за симптоматикою, але різних за механізмами форм мовленнєвих розладів, встановлення структури провідного порушення та вторинних відхилень у розвитку з урахуванням локалізації та механізмів порушень центральної нервової системи, що в свою чергу, передбачає проведення кореляційного аналізу мовленнєвих та немовленнєвих симптомів, даних медичного, психологічного, логопедичного обстеження, співвіднесення рівнів розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, особливостей сенсомоторного розвитку дитини. За допомогою комплексної диференціальної діагностики стає можливим комплектування дітей у групи з урахуванням виявлених особливостей та проведення диференційованої корекції порушень мовлення.

Чим раніше здійснюватиметься систематична диференційована корекція мовленнєвої діяльності, яка передбачатиме удосконалення всієї мовленнєвої системи в цілому через корекцію її окремих компонентів у взаємозв'язку, тим ефективніше буде здійснюватися соціальна адаптація дітей із ТПМ.

Таким чином, диференційований підхід у процесі корекції порушень мовлення у дітей із ТПМ передбачає диференціальну діагностику порушень мовленнєвого розвитку, урахування етіопатогенезу, механізмів, симптоматики, структури мовленнєвого дефекту, психологічних особливостей дітей із ТПМ. Проте, варто зазначити, що диференційований підхід до корекції мовленнєвих вад, зокрема практична площина, є недостатньо розробленою в логопедії, потребує подальшого дослідження, аналізу, модернізації та розвитку.

Усе це зумовлює вивчення стану розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. З метою реалізації даного завдання нами була розроблена програма педагогічного експерименту, який складався з трьох етапів: теоретико-пропедевтичного, діагностико-аналітичного та прогностично-узагальнюючого.

Метою *констатувального етапу експерименту* було обрано експериментальне дослідження стану розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Протягом теоретико-пропедевтичного етапу експериментальної програми було вивчено, проаналізовано науково-методичну літературу з проблеми, сформовано завдання, визначено методи дослідження.

На діагностико-аналітичному етапі була розроблена діагностична методика обстеження рівня сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розроблені діагностичні завдання; з метою з'ясування теоретичної обізнаності з проблеми проведено анкетування вчителів-логопедів, вихователів, батьків із використанням авторських анкет; визначено змістовий компонент досліджуваного процесу в чинних корекційних програмах; проведено діагностику та проаналізовано результати; виявлено рівні сформованості досліджуваного феномену у дітей.

Прогностично-узагальнюючий етап передбачав розробку системи диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дітей із ТПМ та її теоретичне обґрунтування; прогнозування очікуваних результатів; перевірку достовірності результатів, розробку методичних рекомендацій тощо.

Проведення констатувального етапу експерименту мало на меті з'ясувати стан розвитку мовленнєвої діяльності шляхом вивчення рівня сформованості словотворчої компоненти у дітей із тяжкими порушеннями

мовлення, дослідивши: можливості дітей щодо виокремлення похідних морфем у складі самостійно утворених ними слів; рівень здібностей дітей щодо розуміння семантики похідних слів; можливості дітей із ТПМ щодо утворення похідних слів від іменників, дієслів, прикметників суфіксальним або префіксальним способами, способом основозлиття та переведення однієї частини мову в іншу; результати словотворчої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення та з нормальним рівнем мовленнєвого розвитку; типологію словотворчих помилок у дітей із ТПМ; сприятливі умови формування словотворчої компетентності у дітей із ТПМ; вплив недостатньо сформованих словотворчих можливостей на засвоєння навичок зв'язного мовлення; рівень мотивації до виконання словотворчих завдань; семантичну диференціацію твірних та похідних слів.

У межах започаткованого дослідження *метод анкетування* використано з метою опитування та отримання інформації від батьків, вчителів-логопедів для первинного орієнтування у мовленнєвих порушеннях дітей із ТПМ, теоретичній обізнаності респондентів із проблем онто- та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності, методів та прийомів формування та розвитку мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, тобто про фактичний стан досліджуваної проблеми з метою прогнозування спільної взаємодії в процесі експериментальної роботи, планування та подальшої деталізації дослідження, організації спільної навчально-корекційної допомоги дітям із ТПМ, консультування батьків.

Насамперед, було проведено анкетування батьків, діти яких відвідують спеціальні дошкільні навчальні заклади, або спеціальні групи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення у дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, зокрема батьки дітей 5-7 років.

Метою анкетування батьків було отримання якісної вираженої вербальної інформації про дитину з ТПМ, вплив патогенних факторів на психомоторні передумови розвитку мовлення, особливості раннього розвитку дитини, ступінь розуміння проблеми дослідження, рівень задоволення діяльністю фахівців (вчителів-логопедів, вихователів), готовність виконувати рекомендації фахівців, зокрема у межах спроектованої корекційної методики.

За результатами анкетування 63,8 % батьків помічають порушення мовленнєвого розвитку у своїх дітей, відмічають наявність мовленнєвих помилок, а 19,4% респондентів не зосереджують увагу на вадах та особливостях мовлення власних дітей. Батьки не змогли вказати, якими засобами вони користуються для виправлення мовленнєвих порушень або помилок, про це свідчить варіативність відповідей (не пам'ятають, не мають на це часу, необхідно проконсультуватися з логопедом). На жаль, 12,9% батьків упевнені в тому, що вади мовлення дитина може подолати самостійно, проте 46,2% батьків вважають за потрібне відвідувати заняття логопеда.

Цілком очевидно, що основний контингент батьків (53,8%) ретельно не відстежують зміни у мовленні своїх дітей після занять із логопедом. Як позитивне варто зазначити, що більшість батьків (61,7%) вважають за необхідне проходження спеціальної підготовки у вигляді спеціальних курсів або консультацій з метою надання кваліфікованої допомоги дітям вдома, а також готові до співпраці.

Є.Тихеева акцентує увагу на важливості навчання дітей усвідомлювати власні помилки. Виправляти ж їх потрібно лише тоді, коли педагог упевнений, що ці виправлення дійдуть до свідомості дитини [4]. Ф.Сохін зазначає, що підготовка дитини до школи висуває нове завдання в навчанні мови – “формування усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови, мовлення як особливої дійсності, для того, щоб мовлення як специфічна дійсність і її елементи ... (звукимовна, лексичний склад, граматична правильність, послідовність викладу) стали предметом її [дитини] свідомості, її свідомої діяльності” [5]. На думку О.Леонтьєва, під час навчання усвідомлюється тільки той зміст, на який безпосередньо спрямована дія суб'єкта. Для того, щоб головний зміст усвідомлювався дитиною, він має перетворитися на мету конкретної дії, ввійти до складу діяльності та її невід'ємних операцій. У нашому випадку мету конкретної дії має майстерно сформулювати педагог.

У цьому зв'язку з метою визначення теоретичної обізнаності з окресленої проблеми проведено анкетування логопедів спеціальних дошкільних навчальних закладів та спеціальних груп для дітей із ТПМ у дошкільних навчальних закладах комбінованого типу.

Анкетування вчителів-логопедів дошкільних навчальних закладів засвідчило, що фахівці працюють з дітьми, у яких спостерігаються суттєві порушення мовленнєвої діяльності. Більшість фахівців (55,1 %) висловили готовність до співпраці з науковцями щодо апробації нових навчально-корекційних методик. Проте, мають місце об'єктивні труднощі, пов'язані з відсутністю необхідної теоретичної та практичної підготовки, методичного та матеріально-технічного забезпечення навчально-корекційного процесу, який відповідав би сучасним вимогам теорії і практики логопедії.

Таким чином, у ході констатувального етапу експерименту ми мали можливість отримати інформацію щодо обізнаності з досліджуваною проблемою вчителів-логопедів, батьків, їх ставлення до спеціальної підготовки з метою реалізації завдань з формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ; змісту міркувань опитуваних щодо власної готовності до роботи в інноваційному просторі; оцінки вчителями-логопедами власної готовності до реалізації окреслених завдань.

Література

1. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1986. – 159 с.
2. Негневицкая Е. И., Шахнарович А.М. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
3. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
4. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебное пособие / Ф. А. Сохин. – М. : МПСИ, 2005. – 224 с.
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1968. – 216 с.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

References

1. Kubryakova E. S. Nominativniy aspect rechevoy deyatelnosti / E. S. Kubryakova. – M. : Nauka, 1986. – 159 s.
2. Negnevitskaya E. I., Shahnarovich A. M. Yazik s deti / E. I. Negnevitskaya, A. M. Shahnarovich A. M. : Nauka, 1981. – 111 s.
3. Potebnya A. A. Misl i yazik / A. A. Potebnya. – K. : SINTO. 1993. – 192 s.
4. Sohin F. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovi razvitiya rechi doshkolnikov: uchebnoe posobie / F. A. Sohin. – M. : MPSI, 2005. – 224 s.
5. Tiheeva E. I. Razvitie rechi detey / E. I. Tiheeva. – M. : Prosvetshenie, 1968. – 216 s.
6. Tseytln S.N. Yazik i rebenok: Lingvistika detskoj rechi / S. N. Tseytln. – M.: Vlados, 2000. – 240 s.

Савінова Н.В. Експериментальна методика діагностики мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ.

У статті розглядається проблема діагностики мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ. Здійснено аналіз теоретичної складової зазначеної проблеми. Зазначено, що аналіз джерел різних наукових галузей продемонстрував наявність наукового підґрунтя зазначеної діагностичної методики, яким виступає сучасна дериватологія, а також певне коло наук, зокрема: психологія, психолінгвістика, мовознавство, педагогіка, логопедія тощо. При розробці діагностичної методики визначено наступні методи: *метод вивчення і порівняльно-категоріального аналізу наукових джерел із проблем формування мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення; метод вивчення документації; метод логопедичного обстеження; метод порівняльного аналізу результатів; метод математичної та статистичної обробки даних; метод анкетування* тощо.

Автор подає отриману в ході констатувального етапу експерименту аналітичну інформацію щодо обізнаності з досліджуваною проблемою вчителів-логопедів, батьків, їх ставлення до спеціальної підготовки з метою реалізації завдань із формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ; змісту міркувань опитуваних щодо власної готовності до роботи в інноваційному просторі; оцінки вчителями-логопедами, батьками дітей із тяжкими порушеннями розвитку власної готовності до реалізації окреслених завдань.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, тяжкі порушення мовлення, методика діагностики мовленнєвої діяльності, методологія діагностики мовленнєвої діяльності.

Савінова Н.В. Экспериментальная методика диагностики речевой деятельности у дошкольников с ТНР.

В статье рассматривается проблема диагностики речевой деятельности у дошкольников с ТНР. Осуществлен анализ теоретической составляющей указанной проблемы. Отмечено, что анализ источников различных научных отраслей продемонстрировал наличие научной базы указанной диагностической методики, которым выступает современная дериватология, а также определенный круг наук, в частности: психология, психолингвистика, языкознание, педагогика, логопедия и т.д. При разработке диагностической методики определены следующие методы: метод изучения и сравнительно-категориального анализа научных источников по проблемам формирования речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи, метод изучения документации, метод логопедического обследования, метод сравнительного анализа результатов, метод математической и статистической обработки данных, метод анкетирования и т.д..

Автор подает полученную в ходе констатирующего этапа эксперимента аналитическую информацию об осведомленности по исследуемой проблеме учителей-логопедов, родителей, их отношение к специальной подготовке с целью реализации задач по формированию речевой деятельности у детей с ТНР; мнение опрашиваемых о собственной готовности к работе в инновационном пространстве; оценке учителями-логопедами, родителями детей с тяжелыми нарушениями речи собственной готовности по реализации поставленных задач.

Ключевые слова: речевая деятельность, тяжелые нарушения речи, методика диагностики речевой деятельности, методологія діагностики речової діяльності.

Savinova N.V. The experimental technique for diagnosing speech activity in preschool children with TNR .

The problem of diagnosis of speech activity in preschool children with TNR. The analysis of the theoretical component of the problem was given. Noted that the analysis of the sources of various scientific sectors demonstrated the presence of the scientific base of speech diagnostic techniques, which serves modern word , as well as a certain range of sciences, in particular: psychology, psycholinguistics, linguistics, education, speech therapy, etc. In developing diagnostic techniques, the following methods: a comparative study and analysis of categorical scientific sources on the formation of speech activity of children with severe speech disorders, study the documentation method, the method of speech therapy, survey method of comparative analysis of the results, the method of mathematical and statistical data processing method questionnaires, etc.

The author takes the examiner obtained during the experiment phase analytical information on awareness of the problem at speech therapists, parents, and their relation to the special training for the purpose of implementation of the tasks on the formation of speech activity in children with TNR, the opinion of the respondents about their own willingness to work in an innovative space; evaluating teachers, speech therapists, parents of children with severe speech impairments own readiness for the implementation of the tasks.

Keywords: speech activity, severe speech disorder, speech activity diagnostic technique, methodology diagnostic speech activity.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014 р.

Статтю прийнято до друку 25.02. 2014 р.

УДК: 376-056:37.015.3

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сак Т.В.

доктор психологічних наук, професор

Нині в Україні дедалі активнішим стає залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання. На сьогодні, за даними МОН України в інклюзивних класах навчається понад 70 тисяч таких дітей. Відтак гостро стає проблема розроблення і впровадження методів, технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

В організації інклюзивного навчання однією з найвагоміших і найскладніших вважається диференціація. Ще на початку вісімдесятих років минулого століття впровадження інклюзивної моделі освіти спонукало педагогів модифікувати курикулум (навчально-методичне забезпечення) зважаючи на особливості навчальних потреб та поведінки школярів з особливими освітніми потребами на уроці. Для позначення цього підходу починають вдаватися до різних термінів, найперше – диференціація, в межах якої нині розглядають модифікацію – внесення змін до змісту й концептуальної складності предмету, а також адаптацію – зміна, яка не передбачає суттєвих змін змісту й концептуальну складність предмету. На думку дослідників сутність диференціації полягає в тому, що курикулами, в тому числі стандартизовани, мають містити можливість для задоволення різноманітних освітніх потреб.

Аналіз досліджень з проблеми диференціації різноаспектні. В них мова йде про залежність ефективності інклюзивного навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990); в якій мірі здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних цілей (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996; Department of Education Victoria, 1998). Дослідники у диференційованому викладанні вбачають використання методик, які орієнтуються на сильні сторони учня, його інтереси, вміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах інклюзивного навчального середовища (Gartin, Murdick, Imbeau, and Perner) (2002).

Загалом погляди дослідників зводяться до необхідності диференціації освітнього середовища, найперше – стандартизованого курикулуму, що містить обсяг навчального матеріалу, який мають опанувати учні.

У стандартизованому курикулумі виділяють три взаємопов'язані складові:

- зміст - перелік знань, умінь і навичок конкретної навчальної дисципліни;
- успішність - рівні володіння навчальним матеріалом;
- організація навчального процесу - комплекс матеріалів, методів, прийомів і форм роботи та організаційних заходів необхідних для успішного навчання.

Перед педагогами ставиться завдання адаптувати навчальний процес так, щоб усі діти мали змогу набути знання, вміння і навички відповідно до стандартизованого курикулуму. На думку дослідників (J. J. Hoover, J. R. Patton), визначені складові курикулуму, які підлягають диференціюванню доповнюються ще й підходами до організації різних форм роботи; формування навичок поведінки.

Таким чином, диференціація в інклюзивному середовищі поширюється на всі складові стандартизованого курикулуму; включає визначення конкретних освітніх цілей, адаптацію/модифікацію стандартної навчальної програми, з наступним її втілення в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами.

Усталені підходи до диференціації освітнього середовища в умовах інклюзії доцільно втілювати у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, проектуючи їх на особливості організації змісту, методів, методик та технологій навчання загальноосвітньої школи.

Диференціація має охоплювати: Зміст навчання; Процес навчання; Навички соціалізації.

Зміст навчання - визначається Державним стандартом загальної освіти, диференціація якого закладається у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Його засадами обрано особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, що визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти, а також життєву компетентність – здатність дитини з особливими