

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ І ЮНАКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; iraomel210781@ukr.net

Розкрито місце програми «Розвиток мовлення» в національному курикулумі для підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. Визначено, що основною метою розвитку мовлення є формування ключової комунікативної компетентності через розвиток її основних складових: мовної, мовленнєвої, прагматичної, соціокультурної і читацької у школярів (підлітків та юнаків) із затримкою психічного розвитку. Теоретично обґрунтовано концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування підлітків та юнаків із затримкою психічного розвитку в процесі корекційно-розвиткових занять та навчальної діяльності. Розкрито в якості засадничих з розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування у підлітків та юнаків із затримкою психічного розвитку наступні підходи: системний, компетентнісний, психолінгвістичний, нейропсихологічний, особистісно-комунікативний та герменевтичний. Виокремлено в межах корекційно-розвиткової програми «Розвиток мовлення» ключові змістові модулі в річищі яких реалізується розвиток мовленнєвої діяльності та спілкування в означеній категорії учнів: лінгвопсихологічні передумови мовленнєвої діяльності та спілкування; усне зв'язне мовлення; писемне зв'язне мовлення; читацька (літературна) діяльність; усвідомлене спілкування та комунікативна регуляція.

Ключові слова: концептуально-методичний підхід, мовленнєва діяльність, спілкування, розвиток мовлення, корекційно-розвиткові заняття, навчальна діяльність, затримка психічного розвитку, підлітки та юнаки.

Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Раскрыто место программы «Развитие речи» в национальном курикулуме для подростков и юношей с задержкой психического развития. Обозначено, что основной целью развития речи является формирование ключевой коммуникативной компетентности через развитие основных составляющих: языковой, речевой, прагматической, социокультурной и читательской у школьников (подростков и юношей) с задержкой психического развития. Теоретически обосновано концептуально-методические подходы к развитию речевой деятельности и общения у подростков и юношей с задержкой психического развития в процессе коррекционно-развивающих занятий и

учебной деятельности. Раскрыто в качестве основополагающих по развитию речевой деятельности и общения у подростков и юношей с задержкой психического развития следующие подходы: системный, компетентностный, психолингвистический, нейропсихологический, личностно-коммуникативный и герменевтический. Выделено в структуре коррекционно-развивающей программы «Развитие речи» ключевые содержательные модули в русле которых реализуется развитие речевой деятельности и общения в обозначенной категории учеников: лингвopsихологические предпосылки речевой деятельности и общения; устная связная речь; письменная связная речь; читательская (литературная) деятельность; осознанное общение и коммуникативная регуляция.

Ключевые слова: концептуально-методический подход, речевая деятельность, общение, развитие речи, коррекционно-развивающие занятия, учебная деятельность, задержка психического развития, подростки и юноши.

Iryna OMELCHENKO, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPMENT OF SPEAKING AND COMMUNICATION ACTIVITIES OF ADOLESCENTS AND YOUTHS WITH DEVELOPMENTAL DELAY

The place of the Speech Development program in the national curriculum for adolescents and youths with developmental delay is discussed. The article determined that the main purpose of speech development is formation of the key communicative competence through development of its main components: language, speech, reading, pragmatic, social and cultural components of pupils (adolescents and young people with developmental delay). The conceptual and methodological approaches are substantiated theoretically in order to develop speaking and communications of adolescents and youths with developmental delay during correctional and developmental studies and training activities. The following approaches are fundamental for development of speaking and communications of adolescents and youths with developmental delay: systemic, competence, psycholinguistic, neuropsychological, personality, communicative and hermeneutic approaches. The next key thematic modules within the Speech Development correctional and developmental program, which support speaking and communication development of the above pupils, are determined: linguistic and psychological prerequisites of speaking and communication; oral coherent speech; written coherent speech; reading (literary) activities; deliberated communication and communicative regulation. The article substantiates theoretically expediency of introduction into the Speech Development program of the module aimed at formation of deliberated communication and communication regulation of adolescents and youths with developmental delay, the module content has the integrated nature and, therefore, can be applied not only during the correction and developmental work but also in training activities and after school by teachers, educators and practical psychologists. The key directions of deliberated communication and communication regulation formation are: inter-

subject communications with Other in the society space; intra-subject communications in a «self»-space through personalized Other; para-social and intra-subject communications with Others in the cultural space; understanding of causes and prognosis of development of social communicative situations; the value of communicating with Other.

Key word: conceptual and methodological approach, speech activities, communication, language development, correctional and developmental classes, educational activities, developmental delay, adolescents and youths.

Постановка проблеми. Ключовою позицією курикулуму спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, інтегрованих та інклюзивних класів для учнів основної ланки освіти із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) є забезпечення корекційно-розвиткової складової, зокрема з розвитку мовлення. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для учнів 5-9 класів із ЗПР розроблена на виконання Наказу Міністерства освіти і науки України від 23. 01. 2015 р. №44 «Про розроблення корекційно-розвиткового та методичного забезпечення спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів». У відповідності з наказом Міністерства освіти і науки України від 22. 04. 2014 № 504 (зі змінами) заняття з розвитку мовлення в умовах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів проводять фахівці навчального закладу: вчитель-дефектолог чи вчитель-логопед. Змістову спрямованість корекційно-розвиткових занять із розвитку мовлення ми вбачаємо в цілеспрямованому удосконаленні мовних, мовленнєвих і соціально-комунікативних компетенцій у зазначеній категорії дітей. Основною метою розвитку мовлення у підлітків і юнаків із ЗПР є формування ключової комунікативної компетентності через розвиток її основних складових: мовної, мовленнєвої, прагматичної, соціокультурної і читацької [7]. Позаяк, попри різнобічне представлення окремих технік логокорекції і психокорекції у дітей із ЗПР, у сучасній спеціальній освіті та психології відсутня системна технологія розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування у підлітків та юнаків означеної групи. Вище зазначене, спонукає до теоретичного обґрунтування концептуально-методичних підходів до

розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в учнів основної ланки освіти із ЗПР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування мовленнєвої діяльності та спілкування в учнів основної ланки освіти із ЗПР стало предметом наукових пошуків незначної групи українських і зарубіжних дослідників. Зокрема, варто наголосити на тому, що проблеми спілкування більшою мірою привертала увагу науковців (О. Бабяк, 2014, 2015, 2016; О. Дзуткоєва, 1999; О. Гребеннікова, І. Шелехов, І. Ляліна, 2016; Т. Калініна, 2013, 2014; І. Логвінова, 2016; І. Омельченко, 2013, 2014, 2015, 2016; Т. Сак, 2013; С. Сєвостьянова, Л. Бродельщикова, 2014; Н. Шешукова, 2011 та ін.). Питання генезу мовленнєвої діяльності, зокрема особливості письма та читання у підлітків і юнаків із ЗПР виокремлені лише в поодиноких розвідках (М. Івлева, 2013, 2014; Н. Кузь, 2007, 2013; Т. Марчук, 2009; І. Омельченко та Л. Федорович, 2016 та ін.). Втім, у вище представлених дослідженнях відсутня цілісна лінгвопсихологічна характеристика, концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності, усвідомленого спілкування і комунікативної регуляції у зазначеній категорії учнів.

Формулювання мети статті. Відтак, мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змістових модулів (напрямів) та концептуально-методичних підходів до розвитку мовленнєвої діяльності, усвідомленого спілкування та комунікативної регуляції у підлітків і юнаків із ЗПР. Окреслена нами мета вимагає вирішення наступних завдань: по-перше, визначення структурно-змістових модулів із розвитку мовлення і формування спілкування; по-друге, теоретичне обґрунтування концептуально-методичних підходів до розвитку мовленнєвої діяльності, усвідомленого спілкування та комунікативної регуляції у підлітків і юнаків із ЗПР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програма «Розвиток мовлення» для учнів основної ланки освіти із ЗПР структурована за

модулями, в яких розкривається зміст корекційно-розвиткової роботи з опанування лінгвопсихологічних передумов мовленнєвої діяльності та спілкування, специфіка засвоєння усного та писемного зв'язного мовлення, а також враховано особливості розвитку читацької (літературної) діяльності [8; 9]. У відповідності з актуальним для лінгвопсихології принципом тріади мови-мовлення і спілкування запропоновано зміст роботи з формування усвідомленого спілкування та комунікативної регуляції, адже ключовою метою мовної освіти є розвиток комунікативної компетентності [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9].

Відтак, програми корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення для учнів основної ланки освіти із ЗПР структурно представлені у вигляді двох колонок: 1) зміст корекційно-розвиткової роботи, який впроваджує вчитель-логопед чи вчитель-дефектолог (з розвитку мовлення) і спілкування (вчитель-логопед та психолог – на корекційно-розвиткових заняттях; вчителі – в межах уроків; вихователі в позаурочний час); 2) очікувані результати корекційно-розвиткової роботи. На нашу думку, під час 1 години в тиждень на корекційно-розвиткових заняттях із розвитку мовлення» вчитель-логопед (чи вчитель-дефектолог) загалом реалізують зміст визначений нами в межах перших чотирьох модулів: лінгвопсихологічні передумови мовленнєвої діяльності та спілкування; усне зв'язне мовлення; писемне зв'язне мовлення; читацька (літературна) діяльність, і при будь-якій можливості інтегрують у структуру занять зміст визначений нами в п'ятому модулі – усвідомлене спілкування та комунікативна регуляція. Змістове наповнення означеного модуля є наскрізним і вкрай нагальним, адже основною метою мовної освіти є опанування мовцями всіх видів мовленнєвої діяльності та вмінь спілкуватися в різних соціально-комунікативних ситуаціях і в усіх сферах приватного та суспільного життя [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9].

Визначений зміст із корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення і спілкування у школярів (підлітків та юнаків) із ЗПР визначається нами на основі таких концептуально-методичних підходів: *системного*,

компетентнісного, психолінгвістичного, нейропсихологічного, особистісно-комунікативного та герменевтичного.

Системний підхід (Р. Акофф, П. Анохін, О. Барабанщиков, Ф. Емері, С. Ємельянов, Е. Наппельбаум, Н. Наумов, К. Судаков та ін.) до структури комунікативної компетентності, яка передбачає наявність здатностей поєднувати мовні засоби із завданнями й умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення, репрезентуючи єдність мови і мовлення передбачає дослідження культури мовлення як системи, що є виявом внутрішніх якостей, зв'язків і відношень мовлення.

Структура комунікативної компетентності характеризується достатньою кількістю компонентів, які повною мірою перебувають у взаємодії та взаємозумовлюються, оскільки мають властивості варіативності, взаємозалежності, інтегративності. Система комунікативної компетентності представлена в програмі через розвиток мовної, мовленнєвої, читацької, прагматичної і соціокультурної компетенцій.

Розвиток гностико-праксичних, сукцесивних та симультанних функцій, мовнорухового та мовнослухового аналізаторів, здатності впродовж певного часу утримувати слова і словосполучення, розвиток інтонаційного слуху та внутрішнього програмування висловлювання реалізується в межах першого модуля програми: лінгвопсихологічні передумови мовленнєвої діяльності та спілкування. Зміст із розвитку мовних і мовленнєвих компетенцій запропонований в програмі в межах модулів: усне та писемне зв'язне мовлення, читацька (літературна) діяльність.

Змістове наповнення із розвитку прагматичної та соціокультурної компетенцій виокремлено в програмі окремим модулем: усвідомлене спілкування та комунікативна регуляція. Комунікативна компетенція особистості в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури включає рівність таких форм взаємодії, як спілкування із реальним партнером (інтерсуб'єктне), з одного боку, і самоспілкування та спілкування

з квазісуб'єктами (інтрасуб'єктне), з іншого. Крім наведених вище двох видів спілкування сучасний школяр опосередковано залучений до парасоціальної взаємодії з медіаперсонажем.

Комунікативна компетенція також передбачає розвиток здатностей: прогнозувати комунікативну ситуацію, занурюватися у її соціально-психологічну атмосферу; здійснювати регуляцію процесу спілкування. Соціально-комунікативні ситуації (Н. Гончарук, Г. Горох, І. Омельченко, Дж. Остін, І. Семенюк, Д. Серль) сприяють ефективному формуванню культури мовлення, усвідомленню себе та іншого суб'єкта підлітками та юнаками із ЗПР. У цьому руслі нами виділено змістово-процесуальні напрями формування усвідомленого спілкування і комунікативної регуляції: інтерсуб'єктне спілкування з Іншим у просторі соціуму (спілкування як, співпраця і кооперація, рефлексія); інтрасуб'єктне спілкування у просторі «Я» через персоналізованого Іншого (самоспілкування та спілкування з героєм літературно-художнього твору); інтрасуб'єктне та парасоціальне спілкування з Іншим у просторі культури (спілкування з медіаперсоною та з соціокультурним Іншим); усвідомлення причин та прогноз протікання соціально-комунікативних ситуацій (розуміння ситуацій співпраці; реалізація комунікативних актів, як складника соціально-комунікативних ситуацій; ознайомлення з типами комунікативних реакцій у ситуаціях спілкування); ціннісні орієнтації спілкування (цінності пізнання, Я, Іншого, суспільної діяльності, відповідальності) [9]. У якості наукового орієнтира використано психологічну класифікацію комунікативних актів Н. Гончарук, яка виокремлює наступні їх типи: мотивостимулюючі; інформаційні, інтерактивні; директивно-вольові, експресивно-комунікативні; егоцентричні, морально-етичні та ритуальні [2, с. 100].

Компетентнісний підхід (І. Бех, В. Кремень, О. Савченко, S. Dominique, J. Konstant, U. Moser, L. Salganik та ін.) у корекційно-розвитковій роботі з розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в учнів

із ЗПР базується на низці принципів: а) комунікативно-когнітивної спрямованості; б) особистісної спрямованості; в) рефлексії.

Принцип комунікативно-когнітивної спрямованості. Комунікативність проявляється в тому, що, по-перше, корекційно-розвитковий процес передбачає оволодіння комунікативними вміннями спрямованими на створення усних та письмових висловлювань, текстів, здатних функціонувати як засіб спілкування в актуальних для даного контингенту учнів контекстах та ситуаціях; по-друге, в різних умовах (у навчальній діяльності, на корекційних заняттях, у позаурочний час) мають враховуватись комунікативні потреби та інтенції учнів; по-третє, мовний матеріал опановується у відповідності з його комунікативними функціями. Особливе значення має когнітивна спрямованість навчання, що виявляється в тому, що в навчальному процесі важливу роль відіграє пізнавальна діяльність учнів, розвиток їх творчого мислення в діалогічних моделях взаємодії.

Принцип особистісної спрямованості передбачає загальнокультурний розвиток особистості. В межах компетентнісного підходу провідною компетенцією вважається комунікативна. При поетапному формуванні комунікативної компетенції в усному та писемному мовленні необхідно контролювати свої мовні дії, учні із ЗПР поступово оволодівають здатністю породжувати висловлювання, текст самостійно, без допомоги педагогів та без використання допоміжних прийомів і засобів.

Принцип рефлексії. Рефлексія пов'язана з такими компонентами мовленнєвої діяльності як контроль, аналіз, самоконтроль. У процесі створення усних та письмових висловлювань, текстів учні реалізують певну програму породження мовлення, задану ситуацією спілкування. При програмуванні та створенні висловлювань вони постійно здійснюють контроль своїх дій у внутрішньому мовленні та через зовнішнє оформлення усних та письмових висловлювань.

У межах формування в учнів із ЗПР інтерсуб'єктного, інтрасуб'єктного та парасоціального спілкування також важливо враховувати принцип

рефлексії. Рефлексія і, відповідно, рефлексивність за спрямованістю буває інтрапсихічною – здатність до сприймання своєї психіки та інтерпсихічною – здатність до розуміння психіки інших людей. У спілкуванні принцип рефлексії реалізується в залежності від її типів: інтелектуальної, кооперативної, комунікативної та особистісної. Відтак, у процесі організації корекційних занять з розвитку мовлення, варто брати до уваги, що в результаті одномоментної взаємодії декількох типів рефлексії реалізуються якісно різні і більш складні психічні новоутворення, ніж при функціонуванні окремого з типів.

Таким чином, компетентнісний підхід передбачає, що учень усвідомлює постановку завдання, оцінює новий досвід, контролює ефективність власних дій та координує її з іншими учасниками взаємодії.

Психолінгвістичний підхід. З психолінгвістичної точки зору ми розглядаємо поняття системного порушення мовлення у дітей із ЗПР. Найбільш близькою для нас у науковому сенсі є точка зору на системні порушення мовлення тих науковців, які розглядають цю форму мовленнєвого порушення з психолінгвістичних позицій. Представники психолінгвістичного підходу (О. Аркадьєва, Л. Андрусишин, Л. Бартенева, І. Глущенко, Е. Данілавичутє, В. Ільяна, З. Пригода, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, В. Тищенко, Л. Халілова та ін.) називають порушення мовлення системними, в тому випадку, якщо «поломка» однієї із системоутворюючих ланок мовленнєвопороджуючого та мовленнєвосприймаючого утворення провокує розбалансування у роботі мовномовленнєвого механізму в цілому. Корекційно-розвиткова робота з 5-го класу підпорядковується інтересам розвитку усного та писемного мовлення учнів. Специфічні помилки в писемному мовленні учнів із ЗПР набувають наскрізного характеру, при цьому механізми зазначеного розладу виявляються на різних рівнях психічного відображення.

Таким чином, системне порушення мовлення може бути самостійною (первинною) формою мовленнєвої патології і розглядатися як загальний

недорозвиток мовлення (при алалії, дизартрії), так і виступати супутнім, вторинним розладом: системним порушенням усного та писемного мовлення у дітей із розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку тощо.

Нейропсихологічний підхід (Т. Ахутіна, С. Котягіна, Н. Семаго, А. Семенович, Е. Семерницька, Л. Цветкова, А. Цветков). Затримка психічного розвитку з позицій нейропсихології і психофізіології відноситься до атипового розвитку. У роботах вище названих нейропсихологів йдеться про необхідність диференційованого підходу до даної категорії дітей і пропонується факторний аналіз психічних процесів.

Розуміння механізмів порушень усного, і особливо, писемного мовлення та виявлення закономірностей корекційно-розвиткової роботи передбачає застосування знання про мозкову організацію мовлення. Мозкова основа письма передбачає інтегративне функціонування не однієї, а декількох ділянок мозку. Забезпечення механізму функціональної системи процесу письма охоплює діяльність різних ділянок кори лівої півкулі мозку та системи (акустичної, оптичної, моторної) аналізаторів. Кожна складова механізму забезпечує нормальний перебіг лише однієї якої-небудь ланки в структурі письма, а всі разом – нормальні умови для здійснення цілісного процесу письма.

Комплексне обстеження невстигаючих школярів із ЗПР різного ступеня Е. Семерницької, дозволило їй співвіднести виявлені у них розлади з недостатньою зрілістю різних мозкових структур і виділити *три нейропсихологічні профілі розвитку*: симптоми першого профілю співвідносяться з дисфункцією скронево-лобних відділів лівої півкулі (зниженням обсягу слухомовленнєвої пам'яті, посиленням гальмування і зниження міцності слідів, парафазіями, погіршенням регуляції і контролю вербально-мнестичної діяльності); другий профіль виявляється в слуховій і зоровій пам'яті, в просторових помилках, у феномені дзеркальних рухів, що пов'язані з дисфункцією правої півкулі мозку; третій профіль характеризується білатеральною дисфункцією лівої і правої півкуль [12].

Розуміння наявного механізму порушень писемного мовлення в учнів із ЗПР можливе при врахуванні наступних умов: по-перше, аналіз співвідношення специфічних помилок різних типів; по-друге, вивчення взаємозв'язку порушень письма, усного мовлення та інших психічних функцій. Виконання першої умови реалізується при використанні психолого-педагогічних методів дослідження дизорфографії / дисграфії. Друга умова може бути зреалізована тільки при застосуванні поряд з психолого-педагогічними, нейропсихологічних методів діагностики.

Письмо та усне мовлення включає серійну організацію рухів, розлади якої особливим чином відображаються на обох психічних функціях. У нейропсихологічних дослідженнях, на відміну від педагогічних, велика увага приділяється труднощам навчання, що пов'язані з функціональною слабкістю III блоку мозку, що забезпечує: а) серійну організацію рухів і мовлення; б) програмування, регуляцію і контроль діяльності. У школярів із ЗПР з функціональною слабкістю III блоку мозку на письмі виявляються наступні специфічні помилки: персеверації, антиципації, пропуски букв і складів, порушення позначення меж речень і слів. Труднощі серійної організації рухів і дій позначаються на стані практично всіх рівнів усного мовлення: артикуляційному, синтаксичному, семантичному.

В зміст корекційно-розвиткових занять із урахуванням локальної функціональної недостатності певних зон мозку в учнів із ЗПР доцільно включати нейропсихологічні техніки. Для дітей, у яких недостатньо сформований підкорковий рівень, ефективні вправи на взаємодію лівої і правої частини тіла (кінезіологічні та тілесні). З метою активізації тім'яних зон мозку найбільш ефективним є використання масажу та самомасажу; пальчикової гімнастики; ігор з предметами, що мають різну фактуру; ліплення і малювання букв, цифр. З метою розвитку тім'яно-потиличної зони рекомендуємо використовувати ігри та вправи на розвиток зорової рецепції (розрізні картинки, нісенітниці, ігри-лабіринти, зашумлені фігури, перекреслені зображення); ігри та вправи на освоєння простору (вправи

перед дзеркалом, рух у різних зонах простору, ходіння за орієнтирами). Для стимуляції скроневих зон доцільно створити гармонійне звукове середовище, що сприятиме розширенню слухового сприймання за рахунок використання природних, побутових шумів, аудіо записів голосів тварин і птахів. Велике значення для активізації лобних зон відводиться формуванню програми дій (постановка цілей і завдань). У цьому зв'язку, дітей потрібно навчати виконувати завдання за заданою інструкцією (покроково); працювати над засвоєнням правил і норм поведінки; розвивати комунікативну та емоційно-вольову сфери; сприяти розвитку узагальнюючої функції слів (закінчи речення, знайди схожість і відмінність, підбери загальне слово, завдання на класифікацію).

Особистісно-комунікативний підхід є базовим для розуміння проблеми подолання мовленнєвих та соціально-комунікативних труднощів у дітей із ЗПР в ході корекційно-розвиткової роботи. Врахування співвідношення структурних компонентів комунікативної дезадаптації виступає провідною умовою реалізації диференційованого підходу до вибору методів педагогічної та психологічної допомоги підліткам та юнакам із ЗПР, які мають крім первинної когнітивно-емоційної затримки супутні порушення усного та писемного мовлення та симптомокомплекс комунікативних труднощів.

В аспекті формування спілкування у школярів із ЗПР ми вважаємо, що на часі подолання монологічної парадигми комунікативної діяльності, усвідомлення цінності «Іншого», що актуалізує діалогічне спілкування (зовнішній і внутрішній діалог), який стає ключовим фактором розвитку особистості. Категоріальною основою особистісно-комунікативного підходу, який означається нами як процес та стан взаємодії людини через інтерсуб'єктну (послуговуючись зовнішнім діалогом) та інтрасуб'єктну (активізуючи механізм внутрішнього діалогу) взаємодію, на основі яких «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою самість через знаходження й визначення себе в Іншому. Іншим може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». Інші

об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері (О. Бодальов, М. Каган, І. Омельченко). Спілкування в системі «Я-Інший» проголошує першочергову роль, цінність Іншого, Інший визнається як рівноправний, актуалізується відповідальність за нього. Спілкуючись із Іншим підліток присвоює такі ціннісні орієнтації, як *цінності пізнання* (ініціатива та самостійність), *цінності Я* (доброзичливість, зацікавленість, розуміння, асертивність, діалог), *цінності Іншого* (дружба, толерантність, повага, довіра, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання), *цінності суспільної діяльності* (взаємодія, співробітництво, співтворчість), *цінності відповідальності* (духовність, свобода, любов, рішення, вибір) [9].

Герменевтичний підхід (М. Бахтін, В. Букатов, В. Гумбольд, Г. Гадамер, В. Дільтей, П. Рікер, А. Єршов, Н. Чепелева та ін.). Сучасний учень із ЗПР в умовах інформаційного суспільства має не лише запам'ятовувати інформацію, але й покликаний до опанування здатністю її аналізувати, розуміти та інтерпретувати. Серед розмаїття підходів до потрактування тексту герменевтичний розглядають як один з найголовніших, оскільки він передбачає розкриття смислів тексту, а отже, й технологію його розуміння. Герменевтика – наука про мистецтво розуміння. А. Єршова і В. Букатов розглядають герменевтику як науку про мистецтво розуміння як літературних, так і будь-яких інших текстів: живописних, музичних, математичних, довідкових та ін. [4].

Розвитковий потенціал герменевтики має сприяти розумінню учнем себе та Інших. Розуміння в герменевтиці розглядається як процедура осмислення та осягнення будь-яких виявів людської культури. Тому, для виховання дуже важливо звернення до класичних зразків у літературі, музиці, образотворчому мистецтві, де головні смисли, вже витлумачені великими авторами, і треба тільки відкритися їм.

Художній текст за П. Рікером включає такі етапи: *сприймання тексту, ідентифікацію і рефлексію* [10, с. 51]. Перший етап передбачає усвідомлення дитиною-читачем тексту автора. Усвідомлення досягається за допомогою

порівняння літературного твору з реальністю у якій перебуває особа автора (письменника, вчителя, учня із затримкою психічного розвитку); психологія автора твору та його героїв; подібні літературно-художні тексти. Наступний етап роботи з літературно-художнім твором можна назвати «зануренням» у художню логіку тексту. Етап ідентифікації виявляється у співставленні літературних образів із власним Я, особистим досвідом. Вчитель може використовувати прийом полімодальної ідентифікації у відповідності з ситуацією спілкування та життєвим досвідом учнів.

Ідентифікація виходячи від особливостей тексту може бути: асоціативна – порівняння себе з героєм сюжету як персонажем з котрим події відбуваються в уявному світі; адміративна – порівняння читачем себе з героєм, який вчиняє прийнятні для нас з точки зору моралі та ціннісних орієнтацій учинки та навпаки; симпатична – зіставлення себе читачем з буденним героєм; іронічна – критичне ставлення читача до героя, який вчиняє не прийнятні для нас з точки зору моралі та універсальних цінностей вчинки [4, с. 40].

Розвиток особистісної рефлексії засобами художньої літератури, зокрема формування рефлексивної позиції у взаємодії з читацькою позицією можливе шляхом діалогізації взаємодії учня із ЗПР з художнім текстом (на уроках та в позаурочний час). Необхідність діалогізації навчальної діяльності на уроках літератури та корекційно-розвиткових заняттях, передбачає, по-перше, виявлення учнем із ЗПР прихованої діалогічності текстів і, по-друге, розгортання внутрішнього діалогу учня. Внутрішній діалог підлітків із ЗПР із текстами, читання мовчки, зазвичай доповнюється читанням уголос, зовнішнім діалогом, що функціонує у ході інтерсуб'єктного спілкування на уроках літератури, корекційно-розвиткових занять та в позаурочний час у системах «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-учні» й здійснюється завдяки активізації прийомів комунікативної та кооперативної рефлексій.

Більшості підлітків із ЗПР властива недостатньо сформована читацька позиція, яка характеризується спрощеною рефлексивною позицією. Такі учні

схильні до самосимпатії на основі вже досягнутих результатів й усталеного досвіду розуміння самого себе, що свідчить про фіксований, непродуктивний характер рефлексивної позиції. Низький рівень розвитку особистісної рефлексії учнів із ЗПР, що поєднується із несформованою читацькою позицією характеризується незадіяністю критеріїв усвідомленої оцінки та аналізу власних позитивних якостей і вад, спрощеністю та малоструктурованістю предмета особистісної рефлексії, збідненим репертуаром рефлексивних дій на тлі загалом позитивного ставлення до самого себе.

Передумовою розвитку у підлітків і юнаків із ЗПР читацької позиції є сформованість у них належного рівня читацького досвіду, грамотності, наявність емоційного відгуку на текст як основи подальшої ідентифікації з ним. У процесі формування інтерсуб'єктного та інтрасуб'єктного спілкування важливо поєднувати розвиток читацької позиції з рефлексивною позицією учнів із ЗПР, що передбачає насамперед розвиток здатності до рефлексування, яке полягає в розширенні поля рефлексування (предмета рефлексії) й умінні застосовувати різноманітні рефлексивні дії. Для цього доцільно організувати рефлексивне оточення на уроках та корекційно-розвиткових заняттях. Основними методами є колективне обговорення та індивідуальний аналіз художніх творів, що передбачає актуалізацію складових не лише особистісної (учнівські твори), але й кооперативної та комунікативної рефлексій (діалоги, диспути, групові презентації творів). Формування рефлексивної позиції відбувається на основі стимулювання самоінтересу, сприяння розвитку в них позитивного самоствавлення, віри в себе, у спосіб ведення читацького щоденника, в якому зазвичай представляються самостереження учнів із ЗПР. Реалізуючи внутрішній та зовнішній діалог з низкою художніх творів, висловлюючи власну думку з приводу прочитаного, учні осмислюють свою поведінку і вчинки в минулому, взаємини з дорослими та однолітками, свої ідеали, цінності, плани на майбутнє.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Таким чином, презентовані нами концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування у підлітків та юнаків із ЗПР вимагають обґрунтування та розроблення педагогічних, психологічних та нейропсихологічних методів, технік, прийомів спрямованих на реалізацію програми «Розвиток мовлення» на рівні технології. Відтак, перспективу майбутніх наукових студій, ми вбачаємо в розробленні методичного забезпечення з метою реалізації у практичній діяльності обґрунтованих нами концептуально-методичних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бабяк О. О.* Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Бабяк Ольга Олексіївна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – Київ, 2016. – 20 с.
2. *Гончарук Н. М.* До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях / Н. М. Гончарук // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 28. – С. 94–105.
3. *Грицанов А. А.* Всемирная энциклопедия: Философия. XX век / А. А. Грицанов. – М. : АСТ, Мн.: Харвесц Современный литератор, 2002. – 976 с.
4. *Ершова А. П.* Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя. – [2-е изд., испр. и доп.] / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 232 с. – (Библиотека школьного психолога).
5. *Кобильченко В. В.* Коммуникативная компетентность как актуальная задача специального дошкольного образования / В. В. Кобильченко // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: материалы городской межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х томах. Том 1. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 94–98.
6. *Кобильченко В. В.* Психіка та її розвиток у психологічних законах і закономірностях / В. В. Кобильченко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – №1. – С. 7–14.
7. *Логвінова І. П.* Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі / І. П. Логвінова // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України / за наук. ред. О. М. Топузова та ін. – вип. 17. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 209–218.
8. *Омельченко І. М.* Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх

навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. – К, 2015. – 188 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua/704477/>

9. Омельченко І. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. – К, 2016. – 113 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua/706284/>

10. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикёр.– М. : АО «КАМІ», Изд. центр «Academia», 1995. – 160 с.

11. Сак Т. В. Організація співпраці в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – №4. – С. 19–23.

12. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М. : МГУ, 1985. – 189 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Babiak, O. O. (2016). Psykholohichni osoblyvosti mizhosobystisnykh stosunkiv u pidlitkiv iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku. Extended abstract of candidate's thesis. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t spets. pedahohiky. Kyiv. [In Ukrainian].

2. Honcharuk, N. M. (2015). Do problemy klasyfikatsii komunikatyvnykh aktiv u psykholohichnykh doslidzhenniakh. Problemy suchasnoi psykholohii, issue. 28, 94–105. [In Ukrainian].

3. Gricanov, A. A. (2002). Vsemirnaja jenciklopedija: Filosofija. XX vek. Moskva, AST, Mn.: Harvesc Sovremennyj literator. [in Russian].

4. Ershova, A. P., Bukatov, V. M. (1998). Rezhissura uroka, obshhenija i povedenija uchitelja. Moskva, MPSI, Flinta. [in Russian].

5. Kobylchenko, V. V. (2014). Kommunikativnaja kompetentnost kak aktualnaja zadacha specialnogo doskolnogo obrazovanija. Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference «Sovremennye tehnologii logopedicheskoy pomoshhi v uslovijah specialnogo i inkluzivnogo obrazovanija». V 2-h vol. Vol. 1, (pp. 94–98). Moskva, GBOU VPO MGPU. [in Russian].

6. Kobylchenko V. V. (2016). Psykhika ta yiyi rozvytok u psykholohichnykh zakonakh i zonomirnostyakh. Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya. 1, 7–14. [In Ukrainian].

7. Lohvinova, I. P. (2016). Zmist psykhykorektsiinoi roboty z rozvytku osobystosti molodshykh shkoliariv iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku u pochatkovii shkoli. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy, issue. 17, Kyjiv, Pedahohichna dumka, 209–218. [In Ukrainian].

8. Omelchenko, I. M., Fedorovych, L. O. (2015). Prohrama z korektsiyno-rozvytkovoyi roboty «Rozvytok movlennya» dlya pidhotovchykh, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlya ditey iz zatrymkoyu psykhychnoho rozvytku. Electronic resource. Mode of access: <http://lib.iitta.gov.ua/704477/>

[In Ukrainian].

9. *Omelchenko, I. M., Fedorovych, L. O.* (2016). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Rozvytok movlennia» dlia 5-9 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku. Electronic resource. Mode of access: <http://lib.iitta.gov.ua/706284/> [In Ukrainian].

10. *Sak, T. V.* (2013). Orhanizatsiia spivpratsi v inkliuzyvnomu klasi. Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 4, 19–23. [In Ukrainian].

11. *Rikjor, P.* (1995). Germenevtika. Jetika. Politika. Moskva, AO «KAMI», Izd. centr «Academia». [in Russian].

12. *Simernickaja, Je. G.* (1985). Mozg cheloveka i psyhicheskie processy v ontogeneze. Moskva, MGU. [in Russian].