

Отже, використання педагогічних технологій, інноваційних методів навчання в освітньому процесі вищої школи надасть можливість значно підвищити якість професійної підготовки майбутнього логопеда, забезпечить його конкурентоспроможність на світовому ринку праці та активну участь в європейському просторі вищої освіти.

Проте, залишається ще не до кінця вирішеним питання змісту навчання, форми подання навчального матеріалу і форми організації навчання. Можливі різні варіанти, що не виключають один одного: підготовка в межах існуючих спеціальностей шляхом використання предметів регіонального компоненту і курсів за вибором; введення нової спеціалізації або профілю («Учитель-логопед», «Логопед», «Логопед: рання діагностика і корекція» тощо) в рамках підготовки бакалаврів «Корекційної освіти» або магістрів; підготовка, перепідготовка вчителів загальноосвітніх шкіл і педагогів дошкільних установ з метою отримання ними спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з дітьми раннього віку з ризиком виникнення порушень мовлення та патології в межах підготовки магістрів «Корекційної освіти».

Зміст будь-якого з можливих варіантів обов'язково повинен включати формування професійних компетенцій, що передбачають оволодіння студентами знанням анатомо-фізіологічних основ навчання дітей раннього віку; психологічних особливостей дітей раннього віку групи ризику та з відхиленнями в розвитку; специфічних методів і прийомів навчання даної категорії дітей та їх батьків; прийомів координації програм спільного й індивідуального корекційно-розвиваючого навчання.

Таким чином, з погляду компетентісного підходу мета концепції має дві сторони: універсальну і специфічну. Універсальний компонент мети не залежить від напряму підготовки і передбачає формування професійно-особистісного профілю логопеда. Специфічний компонент мети зумовлений особливостями самої професії логопеда ранньої діагностики і корекції й полягає у формуванні спеціальних професійних компетенцій логопеда в галузі дошкільної спеціальної педагогіки. У Державному стандарті вони представлені у базовій (інваріантній) частині як професійні компетенції, а компетенції варіативної частини не представлені й повинні визначатися Освітньою професійною програмою вишу. Специфічний компонент складається з двох частин: загальнопрофесійних, які пов'язані з професією логопеда; спеціально-професійних компетенцій, якими повинен володіти випускник-бакалавр для реалізації видів педагогічної діяльності та функцій корекційно-педагогічної, діагностико-консультативної; дослідницьких; культурно-просвітницьких.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя] Авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. – 384с.
2. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17-18 квіт. 1996 р.) / ред. колегія: [В.П. Андрущенко та ін.]; АПН України, Ін-тут пед. і психол. проф. освіти та ін. Ч. 1: Нова парадигма вищої освіти. – К., 1996. – 112 с.
3. Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Редкол.: [В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін.] – К.: КМПУім. Б. Д. Грінченка, 2007. – 206 с.
4. Соботович Є.Ф. Психолінгвістичний аспект підготовки дітей до шкільного навчання / Є.Ф. Соботович. – М.: Класик Стил, 2004. – С.32.
5. Тарасун В.В. Концепція становлення і розвитку особистості дитини переддошкільного віку з особливостями у розвитку / Вступ до спеціальності: Логопедія. – Навч. посібник / І.М. Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О. Федорович. – Кременчук: Християнська Зоря, 2011. – С. 262
6. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М.К. Шеремет / Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. – №1.

УДК: 159.922.7+376.36

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Фур Е. П.

Новосибирский государственный педагогический университет

У статті висвітлено історичний підхід до розуміння проблеми порушень лексики у дітей 5-6 років із загальним недорозвиненням мовлення. Розкрито механізми та етапи формування лексики при нормальному мовному онтогенезі і особливості і симптоматика його порушень при загальному недорозвитку мовлення.

В статті отражен історичний підхід к розумінню проблеми порушень лексики у дітей 5-6 років з загальним недорозвитком мови. Розкриті механізми та етапи формування лексики при нормальному мовному онтогенезі та особливості та симптоми його порушень при загальному недорозвитку мови.

The article reflects the historical approach to understand the problem of language disorders in children 5-6 years old with general speech underdevelopment. The mechanisms and stages of language in ordinary speech ontogeny and its characteristics and symptoms of disorders in the general underdevelopment of speech.

Ключові слова: мова, лексична сторона мовлення, онтогенез, механізм порушення, загальне недорозвинення мовлення, симптоматика.

Ключевые слова: лексическая сторона речи, онтогенез, механизм нарушения, общее недоразвитие речи, симптоматика.

Keywords: speech, lexical aspect of speech, ontogeny, mechanism of the disorders, general underdevelopment of speech, symptomatology.

Дошкольное детство рассматривается в современной психологии и педагогике как самоценный и особо значимый период в становлении психики ребенка. В этот период происходит овладение ребенком культурными формами сознания и деятельности, специфически человеческими способами познания окружающего мира, интенсивно развивается его речь и мышление. Полноценная речь ребенка является непременным условием для его успешного обучения в школе. Поэтому очень важно устранить все недостатки еще в дошкольном возрасте.

У детей с общим недоразвитием речи к началу обучения в школе оказывается несформированной готовность к школьному обучению. Б. Г. Ананьев [1] связывают это с неполноценностью у данной категории детей такого компонента, как пространственная ориентировка, которая может препятствовать развитию у них лексики, словесного обозначения пространственных координат и логических отношений.

Изучение характера нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи, является актуальной проблемой, так как позволит найти оптимальные пути формирования и коррекции лексики в дошкольном возрасте. Своевременное, возможно более раннее проведение коррекционной работы будет способствовать успешному овладению школьными навыками.

В разные годы закономерностями, особенностями и механизмами психического и речевого развития детей занимались Л. С. Выготский [2], Н. И. Жинкин [3], А. А. Леонтьев [4] и др.

В отечественной и зарубежной науке сложилось достаточно четкое представление о языке, речи и речевой деятельности. Это объясняется тем, что они выступают предметом изучения различных наук: психологии, лингвистики, логики, литературоведения, истории культуры и др. Особое место в изучении языка принадлежит философии. Философия, опираясь на данные конкретных наук, исследует феномен языка в контексте таких общих проблем как происхождение языка, взаимоотношение языка и мышления, роль языка в преемственности различных поколений и исторических эпох.

Соотношение языка и действительности, слова и вещи обсуждается с древних времен. Выделяется мифологический, исторический и современный этапы в постановке и решении поставленных в теории номинации вопросов [5].

На мифологическом этапе, в древности осознавали роль языка как средства общения между людьми. Язык рассматривался как неотъемлемое свойство человека, выделяющее его из животного мира. Способность говорить, по мнению египтян, была дарована богом: Атон, бог Солнца, верховное божество, вкладывает речь в уста младенца. Индийцы в первом тысячелетии до н. э. считали, что младенец рождается, обладая семенами знания и умения говорить, обучение лишь стимулирует эту способность. Если мифологическое сознание не разделяло слова и именуемую ими реальность, то античные философы уже различают слово и объект. На протяжении всей истории философии древнегреческими философами, такими как Гераклит, Парменид, Эмпедокл, Демокрит, Протагор, отмечается неразрывная диалектическая связь языка (речи) с мышлением. Существовали теории возникновения имени – теория «соглашения» Парменида, в которой имя рассматривается как «человеческое установление, допускающее изменения» и теория «правильности имен по природе» Эпикура. Каждой вещи свойственно некое имя «от природы» [5].

На историческом этапе язык стал предметом изучения диалектики, грамматики и риторики. Аристотель в трактате «Об истолковании» сказал «Слова, выраженные звуками, суть символы представлений в душе» [5]. По его мнению, представление, мысль не образует единства ни с вещью, ни со словом, представление едино для людей, говорящих на разных языках. Стоики полагали, что в языке человек подражает окружающему миру. Язык – «средство обнаружения разума». Стоики утверждают [5], что «три элемента между собой сопряжены – смысл, звуки и объект. Две вещи телесны – звук и объект, одна – бестелесна – обозначаемая вещь, и это есть

высказываемое». Абельяр в 12 веке говорил, что имя выражает сущность обозначаемого им предмета, структура речи отражает структуру мысли. В основу теории значения предложения им было положено понятие диктума, предложения обозначают не предметы, а состояния предметов. Диктум как объективная часть значения предложения соотносится с модусом – операцией, производимой мыслящим субъектом [5].

На современном этапе язык рассматривается как средство мышления, его начинают подвергать проясняющему логическому анализу. «Слова – писал Ф. Бэкон – являются следами мысли, а следы в какой-то мере указывают и на то тело, которому они принадлежат» [6, с. 336].

Исследователи в XX веке обращают особое внимание на самостоятельность языка. «Течение и движение мысли не совпадают прямо и непосредственно с развертыванием речи, – отмечает Л. С. Выготский, – единицы языка и единицы речи не совпадают. Один и другой процесс обнаруживают единство, но не тождество [7, с. 51] Выдвигается идея об активном характере языка по отношению к мышлению. Власть слова такова, что, используя те или иные слова, мы создаем или исключаем из жизни те или иные предметы. Наиболее ярко это проявилось в гипотезе Сэпира-Уорфа [5]. Так Э. Сэпир отмечает: «Человеческое существо живет не только в мире общественной деятельности, но и во власти конкретного языка, являющегося средством выражения в данном обществе» [5].

Другое крыло аналитической философии, получившее название «лингвистическая философия» в лице Л. Витгенштейна ставило цель – достижение ясности при пользовании языком. Так, Л. Витгенштейн в одной из ранних работ писал: «Пределы моего языка – это пределы моего мира» [5, с. 48]. При этом он не отрицает опыт, а лишь предполагает, что наши высказывания определяются не только опытом.

Итак, в XX веке с позиций современной философской методологии язык стал рассматриваться как выражение внутреннего духовного мира человека, как средство общения и сохранения информации, как система знаков, как письменная и устная речевая деятельность.

Процесс овладения родным языком начинается в первые месяцы жизни и продолжается на протяжении всей взрослости. Наиболее быстрыми темпами обучение языку происходит в раннем детстве, когда к 6 годам дети овладевают произношением всех звуков, базовой грамматикой и свыше 90% базовой лексикой родного языка [5].

Б. Ф. Скиннер объяснил способность к овладению языком тем, что дети выучиваются говорить благодаря механизмам классического и оперантного обусловливания [12]. Ноам Хомский [11], утверждает, что научение языку почти полностью обеспечивается врожденной способностью. С самого рождения существует «механизм овладения языком», в программу работы которого уже заложены основные правила. Существует и третья точка зрения на языковое развитие, согласно которой, основу процесса овладения языком составляет взаимодействие между младенцем и ухаживающим за ним взрослым.

Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований в области психологии. Ранний этап формирования речи, в том числе и овладения словом, рассматривается в работах таких авторов, как М. М. Кольцова [8], Г. Л. Розенгарт-Пупко [9] и др. Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова [10] развитие словаря ребенка связывают, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. В психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами, неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. В конце первого и начале второго года жизни ребенка все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. В этот период развития, по наблюдениям М. М. Кольцовой [8] слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребенка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией и проявляется в виде ориентировочного рефлекса. В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. Развивается подражательность, многократное повторение нового слова. У ребенка появляются лепетные слова. В возрасте от 1,5 до 2 лет, происходит расчленение комплексов на части, начинает быстро расти запас слов. Развитие слова у ребенка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения. Анализируя развитие значения слова в онтогенезе, Л. С. Выготский писал: «Речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» [7, С. 51]. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря. Таким образом, сначала ребенок получает знаки от

окружающих его людей, а затем осознает их, открывает функции знаков. По мнению Л. С. Выготского, только в подростковом возрасте созревают психические предпосылки, которые создают основу образования понятий [7]. По данным А. Штерна, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: к 1,5 годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200-400 слов, к 3 годам – 1000-1100 слов, к 4 годам – 1600 слов, к 5 годам – 2200 слов [10].

У детей с общим недоразвитием речи нарушены механизмы и этапы формирования лексики. Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова отмечают, что дети с общим недоразвитием речи обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка [10]. Это, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности, необходимые для использования элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания. Нарушения формирования лексики у таких детей проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Бедность словаря проявляется в том, что дошкольники с общим недоразвитием речи не знают многих слов: названий ягод, рыб, цветов, птиц, диких животных, профессий, частей тела, инструментов и т.д. Выявляются трудности в назывании многих прилагательных. Сложно усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др. Нарушение формирования лексики у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря. Понимание и использование слов носит ситуативный характер. Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящиеся к одному семантическому слову. У детей с общим недоразвитием речи запаздывает процесс формирования семантических полей. Нарушена лексика, обозначающая пространственные отношения. Это может быть связано, по мнению В. Г. Ананьева [1], с фрагментарными представлениями о пространственных признаках и отношениях воспринимаемых предметов.

Таким образом, слово – как лексическая единица представляет собой систему взаимосвязанных значений, отражающих внеязыковую действительность. Наблюдая окружающий мир, ребенок фиксирует свои знания о нем в лексике. Как в норме, так и при патологии, развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети с общим недоразвитием речи не сразу овладевают лексическим строем речи. Дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, им требуется длительное специальное коррекционное воздействие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей. /Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М., 1964. – 304 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. //Избранные психологические исследования. /Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1956. – 352 с.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи. /Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370с.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. /А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Звегинцев, В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. /В. А. Звегинцев. – М., 1965. – 466 с.
6. Бэкон, Ф. Сочинения. В 2-х томах. Т. I., – М.: «Мысль» (Философское наследие), 1971. – 590 с.
7. Выготский, Л. С. Развитие устной речи. //Детская речь. – 1996. – Ч. 1. – 375 с.
8. Кольцова, М. М. Ребёнок учится говорить. /М. М. Кольцова. – М.: «Сов. Россия», 1973. – 122 с.
9. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. /Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Изд-во АМН РСФСР, 1948. – 199 с.
10. Лалаева, Р. И. и др. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). /Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
11. Гурьянова, Н. В. Понятие языка, знания языка и овладения этим знанием в концепции языка и мышления Н. Хомского. // Учён. зап. Ульянов. гос. ун-та. – Ульяновск, 1999. – Вып. 2. – С. 182—191.
12. Skinner, B. F. Verbal Behavior. /B. F. Skinner. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.