

УДК 376.352

Л.М. Томіч

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядається сукупність вихідних положень, що утворюють теоретико-методологічні основи організації корекційно-логопедичної роботи з дошкільниками.

Ключові слова: розвиток мовлення, порушення мовлення, корекційно-логопедична робота, компенсація, комплексний підхід.

В статье рассматривается совокупность исходных положений, которые образуют теоретико-методологические основы организации коррекционно-логопедической работы с дошкольниками.

Ключевые слова: развитие речи, нарушение речи, коррекционно-логопедическая работа, компенсация, комплексный подход.

Вивчення кількісно-якісних характеристик і динаміки мовного розвитку дошкільників часто виявляє істотні відмінності між дітьми того самого віку, причому логопедам, педагогам частіше доводиться зустрічатися з фактами відставання, затримок і порушень у розвитку мовлення дітей від вікових нормативів, ніж з їхнім випередженням. Виділяють три групи найпоширеніших відхилень у мовному розвитку дошкільників: першу становлять ті недоліки, які властиві практично всім дітям на певному віковому щаблі (вікові або фізіологічні недосконалості дитячого мовлення); у другу групу входять мовні недоліки, обумовлені соціальними факторами (неправильне загальне й мовне виховання дитини, відсутність у нього необхідного й достатнього досвіду спілкування з дорослими й однолітками і т.д.); третя група недоліків базується на факторах патофізіологічного порядку; у неї входять ті специфічні затримки й порушення мовлення, які традиційно прийнято розглядати з позицій логопедичної теорії й практики [12, С. 3].

Названі причини й обумовлені ними мовні труднощі можуть викликати певні негативні прояви у всіх сферах життя дітей, у певній мірі визначаючи їх низьку пізнавальну активність, недостатнє орієнтування у фактах і явищах навколишньої дійсності, примітивізм

змісту комунікативної, ігрової й художньо-творчої діяльності, непродуктивну поведінкову тактику та ін. Діти, недолікомовлення яких не були вчасно виявлені й усунуті, становлять значну частину невстигаючих учнів у початковій ланці школи [4]. Одним з основних показників готовності дитини до успішного навчання є правильне, добре розвинене мовлення. Своєчасний розвиток мовлення перебудовує всю психіку маляти, дозволяє йому більш усвідомлено сприймати явища навколишнього світу.

Мовлення це складна функціональна система, що формується під впливом середовища за законами умовно-рефлекторної діяльності (П.Анохін, Л.Виготський, М.Жинкін, М.Кольцова, О.Леонтьєв, О.Лурія, Т.Ушаковата ін.). Вітчизняна школа психолінгвістики розробила теорію мовної діяльності. Мова, мовлення виникли в діяльності і є однією з умов існування людини й здійснення його діяльності. Мовний розвиток дитини відбувається в процесі спілкування з оточуючими людьми, дитина не просто приймає мовні моделі, разом з мовленням вона засвоює частину загальнолюдського досвіду [8, с. 135]. Характеризуючи теорію мовної діяльності, О.Леонтьєв виходить із розмежування системи мови й системи мовлення: "Мова – це об'єктивно існуюча система знаків, що має свої закономірності. Це – фонетико-граматико-лексичний код, що полягає зі звуків, частин слова й слів. Цей засіб спілкування. Мовлення – це функціонування мови, використання мови окремим індивідом. Мовна діяльність – це мовне спілкування людей за допомогою мови, специфічна область людської діяльності. Вона включена в систему загальної життєдіяльності людини й складається з послідовності дій, що мають проміжну мету, а дії складаються з операцій" [8, с. 127].

Мовна здатність людини "формується під впливом мовного спілкування. Розбудовувати цю здатність, розбудовувати цілеспрямовано, планомірно – одне з методичних завдань, що впливають із концепції діяльності". Процес навчання мовленню зводиться до вироблення дітей мовних навичок і вмінь, тобто формуванню й розвитку в них здатності користуватися мовними засобами відповідно до ситуації, що склалася в момент спілкування. Дитина засвоює в процесі спілкування вже готову мову, на якій говорять оточуючі її люди. Спілкування відбувається в практичній діяльності й задовольняє потребу людини в контакті з іншими людьми [1, с. 25].

М. Лисіна вважає, що важливою передумовою мовного розвитку є потреба дитини в спілкуванні. Зміст і рівень розвитку мовлення дітей визначаються характером їх спілкування, як з дорослими, так і однолітками [9, с. 169]. На етапі мовного спілкування відбувається оволодіння довільною регуляцією мовної діяльності, завдяки чому діти

опановують понятійним наповненням слова й вчать передавати партнерові більш складну інформацію [9, с. 37]. О. Лурія підкреслює, що в ході спілкування мовлення, з одного боку, втілює думку, а з іншого боку, відбувається аналіз інформації, тобто розуміння повідомлення. Потім процес відбувається через стадію внутрішнього мовлення, яке розгортається в зовнішнє мовне висловлення [10]. Для оволодіння точним мовленням, на думку Б.Головіна, необхідні наступні умови: знання предмета мовлення, знання мовної системи, міцні мовні навички.

Засобом, що активізує мовний розвиток й мовне спілкування є ігрова діяльність. Сама гра, відношення до іграшки виникає, як відзначають психологи, тільки у зв'язку із включенням в ігрову діяльність слова (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Менджеріцька, Д. Ельконін та ін.). Двосторонній зв'язок між мовленням і ігровою діяльністю розглядала Т. Репіна. З одного боку, мовлення розвивається й активізується в грі, а з іншого – гра розвивається в процесі розвитку мовлення. Гра супроводжується словом, за допомогою слів дитина створює образ, грає роль, наслідуючи мовленню, учинкам і діям зображуваних людей [13, с. 59].

Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв вважають, що формування мислення й мовлення відбувається в процесі практичної діяльності. Мова, будучи засобом спілкування людей, є особливим видом інтелектуальної діяльності [2; 3; 8]. Протягом дошкільного віку поступово формуються й ускладнюються функції мовлення, воно активно включається в засвоєння знань, у сенсорний розвиток, у розвиток мислення, у моральне, естетичне виховання дитини, у формування його діяльності й особистості.

Приблизно 80% дітей мають недоліки мовного розвитку різного походження й характеру. Досить часто на фоні недоліків у розвитку правильної звуковимови спостерігається й лексико-граматичне недорозвинення мовлення. Прослідковується тенденція до зменшення активного словника, відбувається заміна нормативної лексики просторічними й жаргонними словами (якими буває мовне середовище дітей), спрощуються синтаксичні конструкції. Іноді можна спостерігати, що дитині не вистачає слів і вміння побудувати своє висловлення [13, с. 34].

Основою виховання й навчання в дошкільному дитинстві є оволодіння мовленням, уміле використання виразних засобів якого найбільш інтенсивно протікає в дошкільні роки, коли в дитини незвичайно висока чутливість до мовної інформації (М. Кони́на, Ф. Сохін, О. Ушакова та ін.). Торкаючись різних проблем загального виховання й навчання підрастаючого покоління, мислителі-гуманісти, енциклопедисти, просвітителі, педагоги й суспільні діячі (Д. Дідро,

Я. Коменський, Д. Локк, Т. Мор, І. Песталоцци, Ж. -Ж. Руссо та ін. – у Західній Європі; В. Белінський, М. Добролюбов, М. Ломоносов, К. Ушинський, М. Чернишевський та ін. – у Росії) немаловажне значення надавали й проблемі формування правильного мовлення, його ролі у вихованні гармонійно розвинутої особистості дитини. В аналізованих джерелах, насамперед, зустрічаються вказівки на загальне значення мови для розвитку людського суспільства й кожної людини. Велике значення в розвитку дитячого мовлення надавав розвинутому слуховому сприйняттю та мовному середовищу І. Песталоцци, який настійно рекомендував розвивати дитини слухове сприйняття, мовний слух у тісному зв'язку з розвитком її мовлення. "Дитина повинна досягати більшого, ніж просте впізнання звуків. Найбільша тонкість слуху в розрізненні звуків і найбільше мистецтво в наслідуванні їм ще не розвивають дитину у властивому людському змісті. Тільки навчання мовленню дає їй специфічно людський розвиток" [11, С. 162]. Я. Коменський, визначаючи початок розвитку мовлення в дітей, вважав, що звичайно це проявляється в другому півріччі першого року дитини й що саме в цей час у дитячій мові формуються окремі звуки й склади. Він вважав за необхідне навчити дитину говорити ясно й чітко, для цього вона повинна чітко вимовляти звуки рідної мови [7, с. 566]. Ж.- Ж. Руссо однією з умов формування правильного мовлення дитини вважав наявність у неї невеликого словника, мотивуючи це тим, що "погано, якщо в дитини більше слів, чим ідей, і якщо вона може наговорити більше, чим обміркувати". Інакше кажучи, він вважав за необхідне не квапитися з накопиченням словникового запасу в дітей, а більше приділяти увагу його внутрішньому змісту.

Значний внесок у вирішення проблеми мовного розвитку вніс Л.Виготський. Він одним з перших торкнувся питання про характер реального зв'язку між мисленням і мовленням, вважаючи, що слово ... виступає як акт мислення [2]. Формулюючи закони психічного розвитку дитини, Л. Виготський розкриває складну часову організацію дитячого розвитку, сутність її сенситивних періодів і метаморфоз, особливості формування вищих психічних функцій, у тому числі мовлення як найважливішого показника психічного розвитку дитини, вводить поняття соціальної ситуації розвитку, рівня актуального розвитку й зони найближчого розвитку дитини, які пов'язані з багатьма проблемами як психології, так педагогіки. Ці поняття мають фундаментальне значення, у тому числі і як визначення шляхів подолання труднощів розвитку в дитини, з'ясування співвідношення виховання, навчання й можливостей саморозвитку дитини [2].

Теоретико-методологічні концепції Л.Виготського, О. Леонтьєва, О.Лурія розкривають роль мовлення у формуванні вищих психічних функцій. На ранніх етапах розвитку дитини в системному значенні

слова провідну роль відіграє афективний зміст, а для дитини-дошкільника – колишній досвід, образи, пам'ять, які відтворюють певну ситуацію. Нарешті, для дорослої людини провідну роль відіграє система логічних зв'язків, включення слова в ієрархію понять. Мовлення, будучи основним засобом спілкування, стає й засобом поглибленого аналізу й синтезу дійсності, і зовнішнім регулятором поведінки. Під впливом мовлення відбувається перебудова психічних процесів, яка забезпечує розвиток вищих психічних функцій [2].

У психологічних роботах проблема розвитку "почуття мови" розглядається як здатність відчувати структурні елементи мови на неусвідомленому рівні. А. Богуш писала, що почуття єнаслідком засвоєння мови дитиною в практиці мовного спілкування. Діти практично засвоюють значення слів, не маючи про них ні найменшого знання й користуючись ними мимоволі. У період дошкільного дитинства відбуваються якісні зміни в оволодінні мовною знаковою системою, насамперед словом як базисним знаком. Дитина практично опановує мовленням на належному рівні й фактично виявляється готовою до навчання грамоті. Крім правильного зовнішнього оформлення дитина вміє передавати експресію (емоційне відношення до змістумовлення й до співрозмовника); мова її змістовна, зрозуміла, виразна (емоційна насиченість, інтонація, акцент і т.д.), діюча (вплив на думки, почуття, поведінку слухачів, урахування їх індивідуальних особливостей) [1, с. 154].

Ф. Сохін у своїх роботах спростовує розповсюджену точку зору на розвиток мовлення як на процес, цілком заснований на наслідуванні, інтуїтивному, неусвідомленому засвоєнню мови дитиною. Автор стверджує, що при стихійному мовному розвитку лише деякі діти досягають досить високого рівня, тому необхідно проводити спеціальне навчання, спрямоване на оволодіння мовою. Центральні завдання такого навчання полягають у формуванні мовних узагальнень і елементарного усвідомлення мови й мовлення. Воно створює в дітей інтерес до рідної мови й забезпечує творчий характер мовлення, тенденцію до її саморозвитку.

Оволодіння мовленням пов'язане з відбиттям зовнішнього світу. Усі зовнішні й внутрішні подразнення, усі позитивні й гальмівні рефлексії негайно зв'язуються з мовно-руховим аналізатором і входять до словникового складу дитячого мовлення. Встановлено, що слово виступає для дитини як подразник на 9-мунісяці її життя, а формування моторного мовлення залежить не тільки від спілкування, але й від рухової сфери, при цьому особливу роль відіграє розвиток тонких рухів пальців [13, с. 42].

У різномуступені (в аналізованих нами літературних джерелах) автори вказують на можливі недоліки дитячого мовлення, на можливі

затримки формування правильного мовлення в деяких дітей, недосконалість дитячого мовлення у вигляді гаркавості, неясності вимови [7, с. 315]. Причиною недоліків дитячого мовлення К. Ушинський називав слабкий розвиток уваги в дитини, тому може бути "мовленняї дуже уривчасте й нескладне, вимова слів погана". Іншою причиною неправильного мовлення дитини, на його думку, може бути та обставина, при якій, опановуючи мовою дорослих, вона ще не виросла до цієї мови [14, с. 98]. Розвиток мовлення може здійснюватися тільки в діяльності, тільки у вправах, які повинні відповідати наступним вимогам: вони повинні бути по можливості самостійними, систематичними, логічними, бути усними й писемними, причому усні повинні передувати писемним. Розвиток мовлення К. Ушинський розглядав як формування навички. Для міцності навички, на його думку, потрібен час, терпіння, витрати зусиль, поступовість і послідовність, як потрібні вони "для зростання насіння, посадженого в землю" [14, с. 114].

Під впливом несприятливих факторів, у період інтенсивного свого становлення мовлення як функціональна система виявляється найбільш уразливою. Відхилення в розвитку сенсорної, інтелектуальної, рухової сфери дітей накладають на процес мовного розвитку певний відбиток. У той же час будь-яке порушення мовлення тією чи іншою мірою може відбиватися на загальному розвитку, на діяльності й поведінці дитини [13]. Твердження про те, що звичайно ступінь порушення загального розвитку дитини перебуває в прямої залежності від рівня мовного розвитку дітей знайшло своє відбиття в роботах Р. Чистової-Давид, В. Глухова, М. Трауготта ін. Автори підкреслюють, що утруднене спілкування з навколишніми вже може саме по собі сприяти порушеному розвитку пізнавальних процесів. Недорозвинення регулюючої функції мовлення може приводити до порушень поведінки, до недостатнього формування цілеспрямованості, довільності всієї психічної діяльності. Особливості розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення будуть ще більш індивідуальними, чим прояви їх мовної недостатності: у цьому випадку особливості оточення, виховання й навчання даної категорії дошкільників будуть набувати ще більше значення (О. Мастюкова).

Поступальний розвиток психічних функцій і формування особистості дитини може порушуватися у випадках уроджених або придбаних відхилень у розвитку. Особливості дитячого мозку такі, що навіть невелика його поразка не залишається локальною, частковою, а відбивається на всьому процесі дозрівання нервової системи (Р. Белова-Давид, Л. Виготський, О. Мастюковата ін.). Причини, що мають біологічну або соціальну природу, визначають ступінь важкості відхилення від вікових норм розвитку мовлення дошкільника. Вони

впливають на дитину безпосередньо або опосередковано – у період внутрішньоутробного розвитку, у дитинстві, ранньому, молодшому, середньому й старшому дошкільному віці.

Відставання в мовному розвитку може негативно впливати на формування психічних процесів, емоційно-вольової сфери дітей і особистісний розвиток у цілому. Авторами Р. Левиною, О. Мастюковою, В. Селіверстовим, Л. Спіровою, Т. Філітовою та ін. приділяється більша роль питанню про специфіку вторинних порушень у дітей з мовними розладами. У дослідженнях відзначається спрямованість не тільки на подолання або компенсацію наявних у дітей відхилень у розвитку мовлення, але й на розв'язання питань всебічного особистісного розвитку дітей з метою максимально повноцінної адаптації в суспільстві. Своєчасне виявлення, найбільш рання й цілеспрямована корекція відхилень мовного й психічного розвитку дошкільників сприяє попередженню вторинних відхилень у розвитку дитини. Важливим є твердження, що діти з відхиленнями в розвитку із самого раннього віку потребують особливих умов виховання й навчання, що забезпечують корекцію наявних у них порушень (Н. Белова, 1985 р.; Р. Боскіс, Т. Власова, Б. Корсунська, 1969 р.; К. Лебединська, 1989 р.; Е. Леонгард, 1985 р., 1988 р.; М. Певзнер, 1973 р.; О. Стребелева, 1988 р. і ін.). У своїх дослідженнях Л. Виготський вказує, що дефект, з одного боку, створює "вади, перешкоди, утруднення в пристосуванні дитини", а з іншого – стає "стимулом до розвитку маневрних шляхів пристосування, обхідних шляхів, функцій, що заміщають або надбудовуються", приведенню всієї "системи порушеної рівноваги в новий порядок". Тому важливо враховувати, що в процесі корекційного впливу значну роль будуть відіграти потенційні можливості, приховані сили розвитку дитини, які сприяють виникненню компенсаторних утворів [2, С. 39]. Компенсація – це універсальна здатність організму тією чи іншою мірою відшкодовувати порушення або втрату певних функцій. У процесі компенсації дефекту відбувається формування обхідних шляхів розвитку дитини з особливими потребами. "Зоною найближчого розвитку дитини" Л. Виготський називав наявність механізмів компенсації, що вже сформувалися, й механізмів компенсації, що перебувають у стадії формування й становлення [2]. Урахування зони найближчого розвитку має важливе значення для управління процесами компенсації, корекції й відновлення відхилень у розвитку сенсорної, інтелектуальної, афективно-вольової сфери, для навчання в цілому. Не менш важливим є урахування і використання для кожного виду навчання оптимальних строків (сенситивних періодів), коли навчання даним знанням, навичкам і вмінням виявляється найбільше легким, закономірним і плідним [2, с. 87].

Дитина з відхиленнями в розвитку в значно більшому ступені, чим дитина, що нормально розвивається, потребує своєчасного й всебічного педагогічного впливу. Багато авторів, аналізують і розробляють різноманітні напрямки, зміст, методи й прийоми їх виховання, підкреслюючи багатоплановість педагогічного процесу, виділяючи значимість комплексного підходу до корекції порушень у даного контингенту дітей (О. Гаврилушкіна, Ю. Костенкова, Л. Носкова, Б. Пузанов, В. Селіверстов, Н. Соколова, С. Шаховська ін.).

Пошук ефективних шляхів корекції й компенсації в дошкільників порушень мовлення також має тривалу історичну основу. Організовані в 30-х рр. ХХ ст. "лікувальні курси амбулаторного характеру" для школярів з порушеннями мовлення [6], стали першим зразком інтегрованого, тобто спільного виховання й навчання дітей із проблемами в розвитку і їх однолітків, що нормально розвиваються, у Росії. Продовжуючи відвідувати масові школи, учні, разом з тим, одержували на цих курсах (строки навчання залежно від тяжкості мовного порушення були різні – від одного до декількох місяців) відповідну корекційно-логопедичну допомогу. Питання про необхідність переносукорекційної допомоги дітям з порушеннями мовлення на більш ранній (дошкільний) вік був поставлений Ф. Рау в 1928 р. В 1949 р. з'явилися перші логопедичні пункти при масових школах. Це було викликано тим, що в початкових класах виявлялася значна кількість дітей, що випробовують утруднення в оволодінні писемним мовленням. Розробка й широке використання оригінальних і ефективних методик подолання й попередження порушень вимови, писання й читання в молодших школярів дозволили в короткий час логопедичним пунктам при школах стати переважною формою корекційно-педагогічного впливу на дітей з порушеннями мовлення (Н. Никашина, Л. Спірова, Т. Бесонова ін.). В 60-ерр. спостерігалось зближення дефектології із загальною педагогікою. Це було викликано поширеністю дітей, що вчаться в масових навчальних закладах "тонких дефектів" психофізичного розвитку, що не відіграють на початку помітної ролі в їхньому практичному житті, але на які поступово нашаровуються вторинні дефекти, приводячи до труднощів в оволодінні шкільними знаннями. Багато досліджень в галузі спеціальної освіти спрямовані на вивчення питань оптимізації корекційно-навчального процесу з дітьми із проблемами в розвитку, які б сприяли більш повній компенсації дефекту (Ю. Гаркуша, 1988 р., 1992 р., 2001 р.; Л. Єфіменкова, 1981 р.; Н. Крилова, 1978 р.; В. Юртайкін, М. Фомічева, 1980 г., 1989 р. та ін.). Ефективні шляхи корекції й компенсації в дошкільників порушень мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарата в процесі різнобічної корекційно-

педагогічної роботи з ними розглядалися вченими протягом багатьох років. У свій час Л. Виготський висловлював думку про створення комбінованої системи спеціального й загального виховання й про те, що необхідно якомога раніше й тісніше вводити дітей зі спеціальними освітніми потребами в життя [2].

У зв'язку зі змінами соціально-економічних умов життя наприкінці 80-х - початку 90-х рр. гостро виникло питання пошуку нових форм виховання й навчання дітей з відхиленнями в розвитку, у тому числі й мовними. Процеси вдосконалювання традиційних форм, оптимізації методів і змісту корекційно-логопедичної роботи, що відбуваються останнім часом, в сукупності дозволяють, з одного боку, включити в її сферу більш широке коло дошкільників, а з іншого – повніше використовувати потенційні, або приховані резерви корекційно-педагогічного впливу й зробити його органічною складовою цілісного дошкільного освітнього процесу" [12, с. 4]. Необхідність всебічного й ретельного пророблення всіх аспектів корекційно-логопедичної роботи з дітьми, посилення її профілактичних аспектів у цей час є актуальною потребою й завданням дошкільної освіти: по-перше, у зв'язку із загальною тенденцією гуманізації освіти, пріоритетною спрямованістю педагогічної уваги на повноцінне формування особистості дитини з тими або іншими особливостями й недоліками (у тому числі мовними) у розвитку; по-друге, усе більше число логопедів включаються в процес раннього розпізнавання, профілактики і подолання негативних тенденцій у мовному розвитку, правомірно вважаючи, що ефективність корекційно-педагогічної роботи набагато вище саме у відношенні дітей раннього, молодшого й середнього дошкільного віку. З позицій постійного збагачення логопедичної науки й практики, уточнення уявлень про причини, механізми й прояви мовних порушень у дітей такий інтерес практичних логопедів до раннього дитячого віку закономірний; по-третє, у дітей частіше стали виявлятися ознаки спільного порушення мовного й психічного розвитку, які змушують модифікувати звичні форми, методи й зміст корекційно-логопедичної роботи, займаючись не тільки усуненням властиво мовних порушень, але й подоланням недоліків у розвитку немовних функцій і процесів; по-четверте, зовсім чітко встановлена пряма залежність ефективності діагностико-профілактичної й корекційної роботи з дітьми від рівня професійної майстерності всіх учасників корекційно-навчального процесу. Ця обставина робить особливо важливими питання розробки критеріїв, змісту й процедури оцінювання не тільки ходу й результатів корекційно-педагогічного впливу, але й професійно-особистісних якостей фахівців, що здійснюють цей вплив [12, с. 6].

Незважаючи на велику різноманітність спеціальних дошкільних навчальних закладів, масові дитячі садки відвідує значне число дітей з відхиленнями в мовномурозвитку. Результатом пошуку форм і засобів профілактики й корекції мовних порушень у дітей в умовах масових навчальних закладів (у тому числі й дошкільних) з'явилася наприкінці 1980-х - початку 1990-х років організація корекційно-логопедичної роботи з дітьми при участі фахівця-логопеда в рамках дошкільного логопедичного пункту, завданнями якого можна виділити раннє виявлення, своєчасне попередження й подолання недоліків у мовномурозвитку дошкільників, пропаганда логопедичних знань серед працівників дошкільних закладів і батьків. При цьому ця модель організації корекційно-логопедичної допомоги дітям в умовах масових дитячих садків при чіткій організації їх роботи має високу ефективність корекційного впливу, різноманітність у виборі його засобів і відіграє важливу роль у повноцінній мовній і загальній підготовці дітей до школи [12, с. 36]. Дошкільний логопедичний пункт сполучає в собі елементи роботи логопеда дитячої поліклініки й дошкільної групи для дітей з порушеннями мовлення, і в той же час має певну власну специфіку. Поряд з накопиченим на сьогоднішній день і, безумовно, позитивним досвідом функціонування дошкільних логопедичних пунктів, з поля зору логопедів в умовах нової форми організації роботи нерідко йде обов'язковість реалізації системного підходу при корекції проявів мовної недостатності в дошкільників (зведення усього обсягу логопедичної допомоги тільки до виправлення в дітей недоліків вимови й навчання їх елементарним навичкам розрізнення дефектне вимовних звуків; відсутність урахування в роботі індивідуальних психофізичних особливостей дошкільників; недостатньо активне й цілеспрямоване залучення в корекційно-логопедичну роботу батьків дітей, відсутність належної наступності в роботі логопеда й інших фахівців дошкільного закладу). Це говорить про відсутність належної цілісності, чіткості й продуманості при організації логопедами-практиками корекційно-мовного процесу, що не дозволяє повністю реалізувати ті можливості, які надає робота в умовах дошкільного логопедичного пункту. Наявність подібних труднощів пояснюється недостатньою розробленістю питань специфіки, завдань і змісту логопедичної роботи в рамках нової моделі, їх скупим висвітленням на сторінках спеціальної літератури, відсутністю нормативних і програмно-методичних матеріалів, не сформованістю в окремих логопедів уміння бачити власну роботу як органічну частину єдиного дошкільного навчального процесу і їх небажанням сприймати педагогів дитячих садків і батьків як рівноправних партнерів з корекційно-логопедичного впливу на дітей.

В останні роки акцент досліджень у дитячій логопедії змістився у бік більш раннього виявлення відхилень у мовномурозвитку й раннього початку комплексної корекційної роботи. Про необхідність раннього початку роботи з попередження й подолання порушень розвитку дітей вказують Г. Гуровец, Ю. Дем'янов, В. Лубовський, О. Мастюкова, Г. Чиркіна та ін. Прогноз виховання дитини з порушенням мовлення визначає час початку надання їй спеціальної допомоги і її якість, взаємодія батьків (насамперед, матері) і фахівців у ході реалізації виховної програми та ін. Своєчасна логопедична діагностика дозволяє впливати на соціальну деривацію без мовної дитини, використовувати повною мірою можливості сенситивних періодів становлення мовлення як вищої психічної функції, ефективно коригувати темп психомовного розвитку дитини й попереджати виникнення вторинних порушень. Чим раніше будуть виявлені індивідуальні проблеми в ранньому мовному розвитку дитини, тим більше часу буде в батьків і педагогів для їхньої корекції. Тяжкість й частота відхилень мовного розвитку звичайно пов'язані зі строками появи вимовної одиниці, морфологічної категорії або граматичної форми в мовленні дитини. Як правило, чим пізніше ці форми повинні були з'явитися в мовленні дитини, яка нормально розмовляє, тем важче й частіше вони будуть порушені у випадках патологічного розвитку мовлення. У випадках найбільш тяжких форм мовних порушень розвиток мовлення затримується на рівні окремих звуконаслідувань, фрагментів слів, їх "абрисів" і т.п. [5, с. 84].

Таким чином, прогноз виховання й навчання дітей з мовними проблемами в розвитку визначає ряд факторів, найважливіші з яких характеризують процес психофізіологічного розвитку (у тому числі специфіку труднощів) дитини з порушенням мовлення, час початку надання їй спеціальної допомоги, її якість та ін. Здійснення ранньої корекції відхилень у розвитку мовлення й формування компенсаторних механізмів є важливою умовою організації ефективної корекційно-педагогічної роботи освітньої установи. При будь-якій формі організації корекційно-логопедичної роботи з дітьми (у спеціальних закладах або в умовах логопункта) її основними особливостями є: комплексний підхід до подолання відхилень у мовномурозвитку; диференційований корекційно-педагогічний вплив на дітей залежно від індивідуальних проявів їх порушення й потенційних можливостей; корекційна спрямованість і тісний взаємозв'язок корекційних заходів, пов'язаних з формуванням у дітей практичних умінь і навичок та ін.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Обучение правильной речи в детском саду / А.М.Богуш. – К.: Радянська школа, 1990. – 216 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию /П.Я.Гальперин. – М.: Педагогика, 1984. – 340 с.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования /О.Е.Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
5. Жукова Н.С. Если ваш ребенок отстает в развитии /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М.: Медицина, 1993. – 105 с.
6. Квинт Л.А. Речевые аномалии у детей школьного возраста и борьба с ними / Л.А. Квинт. – Харьков: Укр. гос. психоневрол. ин-т, 1928. – 28 с.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
8. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии :избр. психол. тр. /А.А. Леонтьев. – М.: Моск. психол. -социал. ин-т; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 448 с.
9. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МОДЭК, 1997. – 383 с.
10. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособ. для студентов вузов / А.Р. Лурия. – М.: Academia, 2002. – 345 с.
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 324 с.
12. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О.А. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.
13. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Педагогика, 1981. – 279 с.
14. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / К.Д.Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 342 с.

The paper considers the set of basic assumptions that form the theoretical and methodological basis for the organization of correctional and speech therapy work with preschoolers.

Keywords: speech and language development, speech, remedial speech, the rapy robot, compensation, comprehensive approach.

Отримано 25.2.2012