

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. МАКАРЕНКА

У статті автор, зосереджуючи увагу на педагогічних поглядах А. Макаренка та підсумовуючи методологічні підходи до проблеми корекції мовленнєвої діяльності в дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, виділяє декілька основних: психологічний, педагогічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний. Автором визначено умови організації успішної та результативної системної диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та проблеми професійної фахової підготовки вчителів-логопедів у системі диференційованої логопедичної допомоги.

Ключові слова: педагогічні погляди А. Макаренка, диференційована логопедична корекція, тяжкі порушення мовлення, професійна майстерність.

Постановка проблеми. Вирішення теоретичних і практичних проблем розбудови системи національної освіти – її пріоритетної мети, структури, змісту, наукових та організаційних засад – зумовлює потребу в продукуванні нових ідей. Звернення до прогресивних надбань педагогічної думки дає змогу творчо використати позитивні напрацювання видатних попередників та запобігти помилкам. Гуманістичні й демократичні зрушення в світогляді, ідеології, науці та культурі, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність вивчення та впровадження в навчально-виховний та корекційно-розвивальний процес прогресивних ідей педагогічної спадщини минулого, зокрема педагогічних поглядів А. Макаренка.

Аналіз актуальних досліджень. В Україні історично склалася своя система навчання і виховання, що максимально враховує національні риси й самобутність українського народу. В ній на перший план висувуються гуманістичні ідеї та орієнтири, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку, турботі про її всебічний розвиток. Погляди А. Макаренка здійснили плідний вплив на розробку вченими низки концепцій виховання, серед яких: концепція цілісного навчально-виховного процесу – Л. Гордін, В. Ільїн, Ю. Сокольніков; поєднанню навчання з суспільно-корисною працею – С. Батишев, П. Атутов; моральне виховання – О. Богданова, Н. Болдирев, О. Рута, І. Харламов; колективу та особистості – А. Бодалев, Х. Лійметс, Л. Новікова; програмування виховного процесу – Н. Монахов, Н. Петров; групові та колективні форми пізнавальної діяльності – М. Виноградова, В. Д'яченко, І. Первін; проблема розвитку педагогічної майстерності – Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Львова, Е. Натанзон та ін.

Мета статті. Розробка і реалізація цілісного теоретико-методологічного підходу до організації системи диференційованої логопедичної корекції мовлення в дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення обумовила необхідність творчого осмислення ідеї гармонізації індивідуальних і загальних інтересів, що становить фундаментальну основу макаренківської концепції особистісно-соціального виховання.

Виклад основного матеріалу. А. Макаренко прагнув будувати систему виховання «за законами краси». Його творчі пошуки відповідають сучасним пошукам науковців у сфері емоційно-естетичної і зовнішньої привабливості, атракції. Макаренківська педагогічна емпатія – це сплав щирої гарячої емоції, тверезого суворого розуму, що проявляються в цілеспрямованих та професійних діях і вчинках. Симпатія людини до людини (атракція) в його розумінні визначається громадянською позицією особистості, її загальною культурою.

Симпатія, повага, толерантність до дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку сприяє створенню позитивного настрою, мотивації на спільну логопедичну взаємодію у схемі логопат-логопед.

Актуальною в процесі здійснення логопедичної корекції є думка про те, що колектив, а в нашому випадку, це – колектив дітей з тяжкими вадами мовлення, «живе» до тих пір, поки він розвивається, але й потребує реалізації системи перспективних ліній, у які входять близька, середня і далека перспективи. Це означає, що колектив повинен мати перед собою не лише найближчу за часом і за необхідними для її досягнення зусиллями перспективу, якою є корекція порушень мовленнєвого розвитку, але й більш віддалену і навіть дуже далеку, якою виступає реалізація завдання щодо формування в дітей з тяжкими порушеннями мовлення навичок мовленнєвого спілкування. Зрозуміло, що таких цілей може бути і більше трьох. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, і більш віддалені також наближаються. Якщо ж такої системи цілей у колективі немає, а поставлена лише одна мета, то після досягнення цієї мети зникає той фактор, який об'єднує всіх у колективі, і виступає фактором його розвитку. Використання системи перспективних ліній формує в дітей із ТПМ соціальний оптимізм, прагнення досягти власною працею «задоволення від власних результатів».

Цілком поділяємо думку А. Макаренка про те, що характерною ознакою колективу дітей з порушеннями мовлення в умовах спеціальних дошкільних закладів або шкіл-інтернатів має бути гуманістичний характер відносин у ньому, що проявляється в стилі колективу (захищеність, почуття гідності, звичка поступитися товаришеві, повага) та його організованість.

Через гармонізацію відносин особистості в колективі здійснюється розвиток індивідуальності його членів. Специфічною ознакою колективу, на думку А. Макаренка, є його «відкритість» до соціальних контактів.

Вплив суспільства на особистість може бути як позитивним, так і негативним. А. Макаренко був неперевершеним майстром індивідуального впливу, хоча й розумів, що здійснити всю виховну роботу лише за допомогою «педагогіки індивідуальної дії» просто фізично неможливо та й недоцільно. Більше того, він на власному досвіді прийшов до твердого переконання, що безпосереднього переходу від впливу на цілий колектив до впливу на окрему особу, також не повинно бути. А. Макаренко намагався здійснювати виховання кожної дитини педагогічно насиченим середовищем первинного колективу, в якому всі його члени перебували в постійному діловому, товариському і навіть побутовому спілкуванні. Такий виховний вплив він назвав «педагогікою паралельної дії».

Зосереджуючи увагу на педагогічних поглядах А. Макаренка, варто підсумувати методологічні підходи до проблеми корекції мовлення в дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, що дозволяє при цьому виділити декілька основних: психологічний, педагогічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний та інші.

Педагогічний підхід розглядає процес логопедичного впливу як результат діяльності спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, логопеда дошкільної освітньої установи, а також інших фахівців, які є безпосередніми учасниками корекційно-виховного процесу (шляхом упровадження конкретного методу або методики, створення корекційно-розвивального середовища, організації роботи з батьками дітей, що мають тяжкі порушення мовлення) і спрямовані на визначення раціональних способів організації корекційно-розвивального та корекційно-виховного процесів, розробку різноманітних технологій, засобів і способів педагогічного впливу на дитину з ТПМ.

Психологічні підходи вивчають проблему з позиції об'єкта діяльності і, насамперед, досліджують як особистісні якості, які є необхідними для успішного шкільного навчання, так і мовленнєві вміння дитини (комунікативні навички, довільну поведінку, рівень мовленнєвих умінь тощо).

Психологічні моделі розраховані на розвиток основних сфер психофізичного розвитку дитини, призначені для використання на заняттях із психологами.

Протилежна тенденція зорієнтована на конкретні педагогічні умови корекційного впливу в межах спеціальної дошкільної освітньої установи, що знайшло відображення в дослідженні педагогічного підходу до проблеми.

У наукових дослідженнях представлені *традиційна (інформаційна), організаційна, гуманістична, особистісно-орієнтована* педагогічні моделі.

«Традиційна» (інформаційна) модель має на меті визначення максимально доступного дітям дошкільного віку об'єму знань, умінь і навичок, пошук найбільш ефективних педагогічних методів, прийомів, засобів для засвоєння необхідних знань і на цій основі здійснення корекційного логопедичного впливу.

«Організаційна» присвячена розробці гігієнічних, психолого-педагогічних і психофізіологічних критеріїв готовності дітей до участі в корекційно-розвивальних заняттях, визначення оптимальних режимних умов, які відповідатимуть фізичним і фізіологічним особливостям дітей дошкільного віку, розробці методики корекційного впливу, програмних і навчально-методичних матеріалів впровадження системи диференційованої корекції мовлення дошкільників із ТПМ.

«Гуманістична» (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, М. Монтесорі, В. Сухомлинський, Р. Штайнер та ін.), згідно якої центром формування готовності до корекційно-виховної діяльності виступає сама дитина зі своїми можливостями, темпом сприйняття матеріалу, мотивацією до будь-якої діяльності.

«Особистісно-орієнтована» (Н. Алексєєв, В. Казанська, В. Шадріков, І. Якиманська та ін.) спрямовує корекційно-виховний процес на обов'язкову взаємодію педагогів, батьків і дитини, а також ролі педагога в цьому процесі.

Організації успішної та результативної системної, диференційованої корекційно-розвивальної роботи сприятимуть наступні умови: мовленнєві та пізнавальні задачі, які мають пропонуватися дитині з ТПМ у процесі диференційованої корекції мовленнєвої діяльності, повинні мати особистісний смисл та бути адекватними її віку; індивідуальна мовленнєва задача повинна співвідноситися з колективними задачами групи однолітків; дитина повинна мати можливість вибору індивідуального варіанту вирішення мовленнєвої задачі; отримання позитивного результату корекційно-розвивальної роботи має забезпечити сформованість мотивації до самостійного вирішення запропонованого мовленнєвого завдання; у процесі диференційованої корекції мовлення необхідно створити для кожної дитини ситуацію успіху та впевненості у власних силах.

Застосування системного підходу в корекційній логопедичній роботі з дітьми з ТПМ передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення розвитку дитини, аналізу результатів її діяльності, а також

урахування всіх актуальних та потенційних можливостей дитини в процесі педагогічного супроводу.

Особливі професійні вимоги при цьому висуваються до фахової підготовки вчителів-логопедів. На часі підготовка висококваліфікованих професійно компетентних фахівців.

Педагогічну майстерність не можна пов'язувати з якимось особливим даром, ототожнювати з вродженими якостями. Адже якості не передаються спадково. Людина через генно-хромосомну структуру отримує лише задатки, генотипні утворення, які є передумовою розвитку й формування певних якостей. До того ж педагогічна професія є масовою і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей. Тому мав рацію А. Макаренко, коли писав: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта». А. Макаренко, по суті, вперше в педагогіці акцентував увагу на необхідності розробляти теоретичні засади педагогічної майстерності, а в системі підготовки вчителів-вихователів наполегливо працювати над формуванням у них комплексу вмінь і навичок вияву педагогічної майстерності. Для педагогів, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, проблеми фахової підготовки звучать особливо, а думки видатного педагога-вихователя – актуально [1].

Видатний педагог високо оцінював роль учителя в суспільстві, називаючи його «інженером дитячих душ». Він накреслив шляхи формування педагогічної майстерності, серед яких:

- розвиток уміння вчителя «читати за обличчям» вихованців, за їхніми жестами, внутрішнім станом, намірами тощо;
- формування вміння керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами;
- формування техніки мовлення, постановка голосу;
- розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;
- акторська підготовка, вміння грати в дитячому колективі, розігрувати педагогічний гнів, йти на педагогічно доцільний ризик;
- психологічна підготовка, формування дослідницьких умінь.

Учений вважав що педагогічною майстерністю може оволодіти кожен вчитель-вихователь. У цьому зв'язку А. Макаренко використовує вперше поняття «педагогічної техніки». Він писав: «Я став майстром своєї справи лише тоді, коли зміг з 20-ма відтінками сказати: іди сюди». Загалом учений вважав, що вихователь має оволодіти для цього і певними акторськими здібностями, технологіями невербального спілкування. «Майстерність – це те, чого можна добитися, і як може бути відомий майстер-токарь, чудовий

майстер-лікар, так повинен і може бути чудовим майстром педагог. Я певен, що всі ми з вами – люди однакові. Я працював 32 роки, і кожний учитель, який працював більш чи менш тривалий час, – майстер, якщо він не ледар. І кожний з вас, молодих педагогів, буде неодмінно майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіває майстерністю, – залежить від власної наполегливості». «Я переконаний, що навчити виховувати так само можна, як навчити математики, як навчити читати, як навчити бути хорошим фрезерувальником чи токарем, і я навчав. В чому полягало таке навчання? Насамперед, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати тому, що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити. Без подібного вміння не може бути хорошого вихователя. Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свого настрою. Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен поводитися так, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче. Якщо вихователь не знає цього, то кого він може виховувати? [4].

Професійна компетентність вчителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення системної диференційованої корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей з обов'язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи не лише із зазначеною категорією дітей, але також з їх родинами з метою надання необхідної теоретико-практичної допомоги.

Змістом теоретичної складової професійної компетентності вчителя-логопеда є наявність системи спеціальних знань щодо психофізичних особливостей дітей із ТПМ, структури дефекту, принципів, методів, прийомів, особливостей організації корекційно-розвивальної, виховної роботи, розвитку спілкування, ефективної пізнавальної взаємодії з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, методів вивчення сім'ї й особливостей сімейного виховання зазначеної категорії дітей, організації скоординованого співробітництва всього педагогічного колективу тощо.

Практична складова професійної компетентності вчителя-логопеда включає такі вміння і навички, які є необхідними для організації

системного диференційованого корекційно-розвивального і виховного процесу з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, як: діагностичні, організаційні, корекційно-розвивальні, консультативні тощо.

Змістом особистісної складової є особистісні якості: рефлексивність, емоційність, гнучкість, комунікабельність, толерантність тощо.

Комунікативно-мовна компетентність учителя-логопеда передбачає знання системи мови, її фонетичних, лексичних і граматичних параметрів; здібність здійснювати спілкування засобами мови, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм, дотримуватися такої комунікативної поведінки, що є адекватною в конкретній ситуації спілкування.

Складовою педагогічної майстерності кожного вчителя, особливо вчителя-логопеда, є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: створити щирю атмосферу спілкування, встановити контакт з дитиною, зробити складну тему цікавою, а процес корекції та навчання – привабливим. Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості [1].

Володінню мовленням, як засобом професійної діяльності, потрібно вчитися. А. Макаренко зазначав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення вчителя – це мовлення, пристосоване для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні.

Що ж до питання про педагогічний талант, то А. Макаренко дотримувався думки про те, що не можна покладатися тільки на випадкове розподілення талантів, яких до того ж ще й не так багато. Крім того, чому повинна страждати дитина, яка потрапила до «неталановитого» вчителя? [2, 394–395]. І, зрештою, коли стоїть питання про виховання десятків мільйонів дітей, навряд чи можна «у цьому складному завданні покладатися тільки на добре серце, ентузіазм» [2, с. 335], педагогічний талант... Антон Семенович був глибоко переконаний, що в такій ситуації має сенс вести мову тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховні вміння. Він на власному досвіді переконався, що «все вирішує майстерність, яка заснована на вмінні, на кваліфікації» [2, 395].

А. Макаренко неодноразово висловлював думку, що педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, що майстром може бути кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати [3]. Педагог багато розмірковував про педагогічну майстерність на сторінках своїх праць, зокрема у таких, як «Педагогічна поема», «Деякі висновки з мого

педагогічного досвіду», «Про мій досвід», «Мої педагогічні погляди» тощо. Він був переконаний, що майстерність завжди розвивається в діяльності, але до неї не зводиться, не обмежується лише високим рівнем розвитку соціальних узагальнених умінь. Сутність її – в особистості вчителя, його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу.

Педагогічна майстерність, що базується на вміннях, кваліфікації, на думку А. Макаренка, – це знання педагогічного процесу, вміння його побудувати, привести в рух [3]. Тому нерідко педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, в той час, як це – тільки один із компонентів майстерності, що проявляється ззовні. А. Макаренко стверджував, що «педагогічна майстерність може бути доведена до великого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки ...» [3, 368–369].

Серед здібностей, завдяки яким А. Макаренко досяг успіхів у розв'язанні педагогічних завдань, передусім варто назвати здібності відчувати й розуміти глибини людської психіки, її особливості. «Я вмів розпізнавати, – писав педагог, – їхні почуття з ознак, мені одному відомих: з глибини погляду, з рум'янцю ніяковості, з далекої уваги з-за рогу, з ледь охриплого голосу, зі стрибків і бігу після зустрічі» [5, 442]. Завдяки спостережливості педагог-новатор міг блискуче діагностувати ситуацію, що забезпечувало точний прогноз настрою або поведінки підлітка чи дорослого. Таке тонке і глибоке знання особистості вихованців пояснюється не тільки педагогічною інтуїцією, талантом А. Макаренка – він доклав багато зусиль для фіксації та терплячого накопичення знань про кожного учня.

Для педагогів-вихователів, учителів-логопедів сучасності суттєвого значення і вагомості набуває таке висловлювання великого педагога: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта» [4, 236]. А. Макаренко застерігав, що не можна здійснювати виховання молоді з розрахунку лише на талант. «Потрібно говорити тільки про майстерність, тобто про дійсні знання виховного процесу, про виховані вміння. Я на досвіді прийшов до переконання, що розв'язує питання майстерність, основана на вмінні, на кваліфікації» [4, 236].

А. Макаренко, виступаючи в 1938 р. перед учителями міста Ленінграда, говорив про проблеми педагогічної майстерності як важливої передумови ефективності навчально-виховного процесу. «Поряд з колективом, – наголошував він, – треба поставити і майстерність педагога. Даю вам слово честі, я себе не вважав і не вважаю за хоч трохи талановитого педагога... Але я багато працював, вважав себе і вважаю

працевдатним, я добивався оволодіння цією майстерністю, спершу навіть не вірив, чи є така майстерність, чи треба говорити про так званий педагогічний талант. Але хіба ми можемо покластися на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому повинна терпіти дитина, яка потрапила до неталановитого педагога? І чи можемо ми будувати виховання всього нашого радянського дитинства і юнацтва в розрахунку на талант? Ні. Треба говорити тільки про майстерність, тобто про справжнє знання виховного процесу, про виховне вміння. Я на досвіді переконався, що вирішує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації... Для мене в моїй практиці... стали вирішальними такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись. Нас цього ніхто не навчав, а цього можна і треба навчати, і в цьому є і повинна бути велика майстерність. Тут ми потрапляємо в ту сферу, яка всім відома в драматичному або навіть у балетному мистецтві: це мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту. Все це потрібно, і без цього не може бути гарного вихователя. І є багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожний педагог, кожний вихователь повинен знати... І треба виховувати педагогів, а не тільки давати їм освіту. Яку б освіту ми не давали педагогові, але коли ми його не виховуємо, то, природно, ми можемо розраховувати тільки на його талант». При побудові диференційованої логопедичної корекції відсутність теоретико-практичних умінь, а тим більше, професійної майстерності є неможливою [1].

При побудові процесу спеціального навчання мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення першу групу складають принципи, які виходять із необхідності враховувати найбільш загальні закономірності розвитку мовлення в нормі: загальнодидактичні, загальнометодичні, частково-методичні.

Спеціальні принципи забезпечують корекційно-розвивальну основу процесу спеціального навчання мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Спеціальні методичні принципи навчання мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, на нашу думку, представляють собою цілісну систему, яка включає два методологічно важливих положення. З одного боку, у побудові спеціального навчання мови необхідним є врахування найбільш загальних закономірностей оволодіння мовою в нормі, з іншого, – урахування своєрідності їх прояву при порушеннях мовленнєвого розвитку.

До другої групи принципів входять наступні: принцип побудови навчання на основі врахування даних, отриманих у процесі систематичного вивчення стану мовлення дитини з тяжкими порушеннями мовлення; принцип автоматизації мовленнєвих навичок на основі осмисленого засвоєння дитиною мовних закономірностей; принцип максимальної особистісної спрямованості корекційно-розвивального впливу; принцип опори на вербальні засоби, які присутні в мовленні дитини; принцип формування й корекції мовленнєвого дефекту на основі встановлення взаємозв'язку між фонетичним, лексичним і граматичним компонентами мови та інші.

Система загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів навчання мови при наявності необхідної лінгводидактичної інтерпретації є дієвим засобом визначення напрямів і шляхів конструювання змісту й процесу навчання мови дітей, у тому числі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Розробка і реалізація цілісного теоретико-методологічного підходу до організації системи диференційованої педагогічної корекції мовлення в дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення створює умови для успішного навчання в школі, запобігання порушень писемного мовлення.

Застосування системного підходу в корекційній логопедичній роботі з дітьми передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення розвитку дитини, аналізу результатів її діяльності, а також урахування всіх її актуальних і потенційних можливостей у процесі педагогічного супроводу та впливу оточення, що, вочевидь, висуває необхідність професійної майстерності вищого ґатунку.

Реалізація системи диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з ТПМ має забезпечити створення цілісного спеціального освітнього простору, в умовах якого буде відбуватися корекція мовленнєвих порушень.

Розробка і реалізація моделі системи диференційованої корекції мовлення у дітей забезпечує об'єднання всіх напрямів процесу супроводу (діагностичного, психолого-педагогічного, сімейного) у закладах освіти, спрямованих на індивідуально орієнтовану корекцію порушень, а також навчання і виховання дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Висновки. Отже, система диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності передбачає диференціацію в організації, визначенні змісту, підборі необхідних методів, прийомів, засобів

відповідно до особливостей, глибини проявів порушень у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Інноваційні підходи до організації корекційної логопедичної роботи та розвитку мовлення дітей із ТПМ спираються на творчий педагогічний досвід педагогів-новаторів минулого та сучасних учителів-логопедів, учителів-методистів, дієвість якого полягає в стимулюванні нових методичних знахідок, ідей та подальших науково-методичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
2. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
3. Макаренко А. С. Из опыта работы // Пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 484 с.
4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 548 с.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 564 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Савинова. Дифференцированная логопедическая коррекция в контексте педагогического наследия А. Макаренко.

В статье автор, сосредоточив внимание на педагогических взглядах А. Макаренко, резюмирует методологические подходы к коррекции речевой деятельности детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, выделяет несколько подходов: психологический, педагогический, психолингвистический, нейрофизиологический. Автором определены условия организации успешной и результативной системной, дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, а также освещены проблемы профессиональной подготовки учителей-логопедов для работы в системе дифференцированной логопедической помощи.

Ключевые слова: педагогические взгляды А. Макаренко, дифференцированная логопедическая коррекция, тяжелые нарушения речи, профессиональное мастерство.

SUMMARY

N. Savinova. The differentiated speech therapy correction in the context of pedagogical heritage of A. Makarenko.

In the article the author concentrates attention on pedagogical looks of A. Makarenko, sums up the methodological approaches to the correction of speech of children of preschool age with heavy allolalias, selecting a few approaches: psychological, pedagogical, psycholinguistic, neurophysiological. Conditions of a successful and efficient system organizing were defined, differentiated correctional-developing work with children with severe speech disorders. The author highlights the problems of training speech therapists in the system of differentiated speech therapy.

Key words: pedagogical looks of A. Makarenko, differentiated speech therapy correction, heavy violations of speech, professional skill.

