

# КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.36 (477)

## ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ТПМ В УМОВАХ ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ, ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Арендарук А.О.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*Наукова стаття розкриває актуальність логопедичного супроводу дітей з ТПМ в умовах інтегрованого середовища.*

*Научная статья раскрывает актуальность логопедического сопровождения детей с ТНР в условиях интегрированной среды.*

*The scientific article exposes the actualite of the logopedistic support for the children with hard speech disturbances in the conditions of the intergrated environment.*

Ключові слова: ТПМ, мовленнєва діяльність, логопедичний супровід, інтеграція, корекція.

Ключевые слова: ТНР, речевая деятельность, логопедическое сопровождение, интеграция, коррекция.

Keywords: hard speech, hard speech disturbances, language behavior, logopedidistic support, integration, correction.

Народжуваність дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) за останні роки має стійку тенденцію до збільшення як в усьому світі, так і в Україні зокрема.

Згідно " Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку" (2008 р.), діти з ТПМ - діти з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, які мають тяжкі системні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, ринолалія, афазія, заїкуватість, ЗНМ первинного генезу), що перешкоджають навчанню у загальноосвітньому навчальному закладі.

Представники онтогенетичного підходу до вивчення мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна, В. Бельтюхов, І. Горєлов та ін.) вказували на мовлення, як одну із найскладніших вищих психічних функцій людини. Психологічна основа мовлення і мовленнєвої діяльності розроблена у вченнях дослідників різних спеціальностей – психолінгвістів, психологів, лінгвістів, нейронпсихологів – Л. Виготського, О. Леонтєва, М. Жинкіна, О. Лурії, Л. Чистович, Т. Ушакової та інших. Психологічна природа мовлення полягає в тому, що: мовлення займає центральне місце в процесі психічного розвитку, розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний із розвитком мислення і розвитком свідомості в цілому; мовлення має полі функціональний характер: йому притаманні комунікативна функція, індикативна, інтелектуальна, сигніфікативна; всі ці функції внутрішньо пов'язані між собою; мовлення є поліморфною діяльністю, яка виступає то як голосна комунікативна, то як голосна, але така, що немає прямої комунікативної функції, то як мовлення внутрішнє. Ці форми можуть переходити одна в одну. Психолінгвістика визначає мовлення, як діяльність яка включена в загальну систему людської діяльності. Мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу. Це робота людського організму і насамперед мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Мовлення є ж продуктом цієї діяльності. Достатній рівень розвитку мовлення дитини забезпечує не тільки її спілкування між людьми, а є основою її повноцінного психічного розвитку. Суттєвий вклад у вивчення ролі мови у формуванні психічної діяльності дитини внесли дослідження Л. Виготського, О. Лурія, М. Кольцової, О. Леон-тєва, Б. Ананьєва, А. Люблінської, А. Запорожця, Д. Ельконіна та ін. Л. Ви-готський у своїх дослідженнях одним із перших показав, яке велике значення має мова для формування складних психічних процесів. Оволодіння дитиною словесною системою у процесі спілкування з дорослими перебудовує всі її основні психічні процеси. Слово стає міцним фактором, який формує психічну діяльність, удосконалює відображення дійсності і утворює нові форми уваги, пам'яті і уяви, мислення і дії.

Патологію мовлення О. Леонтєв визначає, як порушення мовленнєвої діяльності, обумовлену несформованістю, або розладом психофізичних механізмів, "які забезпечують засвоєння, вироблення і відтворення мовних знаків членом мовленнєвого колективу" [1].

Дослідження багатьох вчених (В. Бельтюхов, А. Шишкін, А. Швачкін та ін.) доводять, що низький рівень мовленнєвої компетенції у дітей з ТПМ постає серйозною перешкодою для опанування ними навичок спілкування

рідною мовою, призводить до появи численних помилок в усному та писемному мовленні. Наявність мовленнєвих порушень у дитини може зумовити труднощі її адаптації до самостійного життя, обмежити сферу діяльності у майбутньому, негативно позначитися на намірах, виборі життєвих орієнтирів, а відтак на реалізації потенційних можливостей, як члена суспільства.

Як засвідчують наукові дослідження (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, С. Конопляста, М. Шеремет та ін.) у дітей з ТПМ виявляються порушеними всі структурні компоненти мовленнєвої діяльності. Діти з ПТМ навіть у шкільному віці зазнають ряд труднощів як у навчанні, так і в спілкуванні, у них страждає ситуативне та контекстне мовлення, виникають труднощі у використанні пояснювального мовлення, плануюча функція мовлення має ряд недоліків, такі діти не можуть планувати та регулювати свою поведінку.

Вивченням структури дефекту та механізмів порушення мовленнєвої діяльності займалися зарубіжні (Р.Лалаєва, Р.Левіна, Л.Лопатіна, В.Орфінська, О.Правдіна, Н.Серебрякова, Н.Трауггот, С.Шаховська, J.Clark, R.Ruberg та ін.) та вітчизняні вчені (Л. Бартенева, І. Марченко, О.Ревуцька, Є. Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Н.Чередніченко, М.Шевченко, Н. Січкачук, Н.Пахомова, С. Конопляста, А. Савицький та ін.).

Важливим етапом соціалізації дитини є початок шкільного навчання, яке дає їй змогу піднятися на нову соціальну сходинку, наблизитись до дорослого та сприяє формуванню внутрішньої позиції. Прихід дитини до школи передбачає певний рівень її розвитку, що забезпечує повноцінне оволодіння нею навчальною діяльністю та визначається, як готовність до шкільного навчання.

У психолого-педагогічній літературі термін "готовність" розглядається, як системоутворююча характеристика (Л. Кондрашова), тривалий чи коротко-часний психічний стан особистості внаслідок впливу на внутрішні сили середовища і виховання (М. Фіцула), що зумовлює здатність дитини до оволодіння змістом конкретної діяльності, зокрема мовленнєвої. Готовність до школи розглядається як певний рівень фізіологічного, психологічного, інтелектуального, особистісного, соціального, емоційно-вольового, мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку (Л. Божович, Л. Виготський, В. Мухіна, В. Петровський, В. Секачов та ін.). Отже, мовленнєва готовність входить у структуру загальної готовності дитини до школи. Під мовленнєвою готовністю дітей до навчання в школі вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, В. Гербова, Л. Дейніченко, А. Іваненко, Н. Орланова) розуміють сформованість усного мовлення, готовність до використання одиниць мови й усвідомлення її знакової системи, що забезпечує спеціальні вміння з читання, письма. Термін мовленнєва готовність включає в себе правильну звуковимову, сформованість фонематичних процесів, збережену складову будову слова, оволодіння дитиною лексичними та граматичними конструкціями, певну ступінь усвідомлення мовлення, достатній рівень пізнавальних процесів, становлення форм (зовнішнє та внутрішнє, діалогічне та монологічне мовлення) та функцій мовлення (узагальнюючої, плануючої, оціночної, комунікативної, знакової, експресивної та ін.). Вчені (А.Богуш, М.Вашуленко, А. Іваненко та ін.) досліджуючи теоретичні основи розвитку мови і мовлення, визначають готовність як складову підготовки дітей до школи, що охоплює практичне опанування вмінь і навичок культури спілкування у процесі мовленнєвої діяльності. Безперечно для дітей з ТПМ відкритим залишається питання щодо рівня підготовленості їх до шкільного навчання, як стійкої константи засвоєння мовленнєвої компетентності.

На сьогодні дошкільник з ТПМ зазвичай йде навчатися до спеціалізованого закладу для дітей з ТПМ. Однак, у зв'язку з реформуванням в усіх ланках освіти, орієнтацією на входження України в Європейський освітній простір з'являється можливість навчання дітей з ТПМ в загальноосвітньому закладі поряд із здоровими дітьми. В даний час пріоритетною визнана концепція інтегрованого навчання.

Ще Л. Виготський в своїх працях [2] вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій вдалося б органічно поєднати спеціальне навчання з навчанням загальноосвітнім. Він писав, що при перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосоване до дефекту дитини, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його в справжнє життя. Л. Виготський вважав, що основним завданням виховання дитини з порушеним розвитком є його інтеграція в життя і створення компенсації його недоліків яким-небудь іншим шляхом. Причому, компенсацію він розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, так як вважав, що педагогам в роботі з дитиною, яка має дефекти розвитку доводиться мати справу не стільки з біологічними факторами, скільки з їх соціальними наслідками.

Таким чином, Л. С. Виготський одним із перших намагався обґрунтувати ідею інтегрованого навчання. У спеціальній педагогічній та психологічній науці є праці, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними вадами в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, В. Тарасун, Н. Ялпаєва та ін.); розробці поняття соціальної та педагогічної інтеграції, класифікації її форм, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей з різними типами дизонтогенезу (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, В. Назарина, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, О. Чубарук, С. Шевченко, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.). Фундаментальне дослідження теоретико-методологічних основ інтегрування школярів з вадами

психо-фізичного розвитку у загальноосвітній простір проведене А. А. Колупаєвою. Інтегроване навчання сьогодні активно впроваджується в Україні. Однак цей процес відбувається складно зі значними організаційними та кадровими труднощами.

Згідно дефектологічного словника [3] інтегроване навчання визначається як процес і результат навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальному класі загальноосвітнього навчального закладу за спеціальними програмами. Втім, складна структура дефекту, наявність вторинних та третинних відхилень зумовлюють неготовність дітей з ТПМ до навчання разом зі своїми однолітками, драматизують, а часом і спотворюють процес формування особистості. Так, В. Засенко, М. Шеремет, О. Хохліна, В. Бондар, Л. Вавіна, Т. Сак, Л. Борщевська у "Концепції Державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку" підкреслюють, що відхилення та порушення мовленнєвого розвитку, які входять до структури більш складного симптомокомплексу, негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формуванні особистості дитини, певним чином позначаються на процесах її соціальної адаптації в цілому. Причини цього - різноманітні фактори, як специфічного, так і неспецифічного характеру, недоліки усного мовлення та немовленнєвих процесів, безпосередньо та опосередковано пов'язаних з мовленням; несформованість найважливіших передумов навчальної діяльності та недостатня ефективність методик її формування в дошкільних та шкільних закладах. Труднощі мовленнєвого спілкування і як результат переживання комплексу неповноцінності, притаманне більшості учнів з ТПМ, з одного боку, та упереджене ставлення щодо них соціального оточення - з іншого, стають назаваді повноцінної взаємодії з однолітками та педагогами, що в свою чергу негативно позначається як на мотивації навчальної діяльності, так і на розвитку особистості загалом.

Зважаючи на вищесказане зрозумілим є наявність мовленнєвих труднощів у дитини з ТПМ при переході від 6 до 7 років (до шкільного навчання). У загальноосвітньому просторі корекцією порушеного мовлення молодших школярів займається логопед на логопункті, якому підпорядковано декілька загальноосвітніх закладів. Така практика роботи не забезпечує повноцінної логокорекції, а дитина з ТПМ вимагає безперервної, систематичної, комплексної логопедичної допомоги. Вона йде до школи із цілою низкою проблем. Так, Є. Соботович виділила критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дошкільника у фонетико-фонематичній ланці: сформованість фонематичного аналізу, звукового складу слова; у його лексичній ланці: сформованість різних рівнів узагальненого значення слова; у його граматичній ланці: на синтаксичному рівні (розумові операції і дії із граматичними одиницями мови і фіксація порушень семантичної тотожності за неправильного звукового оформлення слова або його окремих частин), на морфологічному рівні (оволодіння всіма атипичними граматичними формами, орієнтування дитини на звукову форму морфем, засвоєння їх предметно-синтаксичного значення, співвіднесення звукового складу слова і змін у ньому з відповідним граматичним значенням). Емпіричні дослідження та практичний досвід вивчення дошкільників з ТПМ свідчить про порушення всіх трьох ланок у мовленнєвому розвитку дітей. Поряд із порушеннями звуковимови має місце збідненість словника та порушення граматичної будови мовлення. Формування граматичної системи відбувається зі значними труднощами: уповільнений темп засвоєння граматичних форм, дисгармонія розвитку морфологічної та синтаксичної системи мови, спостерігається обмеженість словесних засобів спілкування різного ступеня вираження, а також недостатність засвоєння змістовної структури слова (лексичної семантики), що призводить до неправильного використання слів у власному усному та писемному мовленні, а також до його недостатнього розуміння.

На нашу думку, одним з прогресивних напрямів вирішення даної проблеми, є концепція логопедичного супроводу. Ідея логопедичного супроводу не нова, вона зайняла своє достойне місце в науковому полі, вперше чітко визначення логопедичного супроводу ввела вітчизняна дослідниця В. Кисличенко. Логопедичний супровід вона розглядала у площині супроводу сім'ї, яка виховує дитину з ТПМ. Згідно досліджень В. Кисличенко логопедичний супровід - це вплив на дитину, прямий чи опосередкований (через близьке оточення), який реалізується у різних формах (за необхідністю) портягом усього дитячого віку спеціалістами -логопедами.

На сьогодні відкритим залишається питання у термінологічному тезаурусі таких понять, як "логопедична допомога", "логопедична підтримка", "логопедичний супровід". У роботах ряду авторів набув поширення термін "психолого-педагогічний супровід" (Н.Борякова, Є. Сазаківа, В. Селіверстов, Л. Шипіцина та ін.), який трактується неоднозначно.

Так, Л. Шипіцина вважає, що введення цього терміну виправдане, бо терміни: "допомога", "підтримка" не розкривають суті явища процесу взаємодії, в результаті якого відбувається дія, що забезпечує прогрес розвитку того, кого супроводжують. Термін логопедична "допомога" має вказівку на короткочасність дії і окресленість цієї дії вже існуючою проблемою.

Теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу відображені в роботах сучасних дослідників А. Смолова, М. Бітянкової, Л. Гречко, С. Духновського, В. Кобильченка, О. Козирева, Н. Назарової, О. Обухової, Р. Овчарової, Т. Чіркової, Л. Шипіциної, С. Коноплястої та ін. Особлива увага в дослідженнях спрямована на механізми, види, способи й умови надання психологічної підтримки та допомоги дітям у процесі

шкільного навчання.

Вивчаючи стан розробленості проблеми в теоретичному та імперичному аспектах, в результаті системного аналізу наукової літератури, ми дійшли висновку про необхідність логокорекційної роботи із молодшими школярами з ТПМ та пошуку інноваційних підходів в поєднанні логопедагогічних новітніх технологій, що і повинно знайти відображення у відповідному терміні і відповідному змісті роботи. Тому ми пропонуємо наповнити оновленим змістом таким, що точно вказує на суть питання, терміну: "логопедичний супровід" і розглянемо його в площині психолого-педагогічного супроводу, однак, як самостійний напрям. Ми схилиємось до виокремлення логопедичного супроводу, як загального компонента психолого-педагогічного супроводу, який залишається при цьому самостійним напрямом, що має свої методологічні засади, мету, специфічні завдання і шляхи вирішення.

Спираючись на основні концептуальні підходи до поняття педагогічного супроводу взагалі, ми сьогодні вбачаємо нагальну необхідність у розробці більш точних напрямів супроводу дітей з ТПМ, як в спеціальних закладах, так і в загальноосвітньому інтегрованому просторі. Враховуючи значення мовлення у житті дитини, низку проблем у розвитку мовлення у дітей з ТПМ, незначний відсоток виправленого мовлення в цих дітей виникає необхідність виокремити логопедичний напрям, і спеціаліста логопеда, що відповідає за нього. Наш емпіричний досвід підтверджує, що дитина з ТПМ має такий набір невирішених проблем, який практично унеможливує її навчання в загальноосвітньому просторі без відповідної логокорекції. Ми спостерігаємо розірваність дошкільної та шкільної логопідготовки саме дитини з ТПМ. Наш практичний досвід та аналіз програмового змісту показав відсутність кореляції між роботою логопеда та вчителя початкової школи. На нашу думку, дитині з ТПМ потрібен довготривалий, неперервний логопедичний супровід в умовах інтегрованого середовища, який є результатом цілеспрямованої, послідовної, безперервної дії логопеда і педагогів, логопеда і сім'ї. Для цього потрібно наповнити логопедичний супровід необхідним змістом, прийомами, засобами для успішної інтеграції дошкільника з ТПМ в загальноосвітній простір.

Проблема інтегративного навчання дітей з ТПМ досі не привертала достатньої уваги науковців, і на сьогоднішній день в Україні вивчена недостатньо. Актуальність даної проблеми не викликає сумнівів і потребує глибокого наукового вивчення та пошуку психолого-педагогічних шляхів та інноваційних форм роботи з дітьми з ТПМ в умовах інтегрованого навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. Т. 2. - М., 1983. - С. 69-70.
2. Выготский Л. Принципы воспитания физически дефективных детей. "Основы дефектологии"- СПб, М.: Из-во "Лань", 2003. - С. 96.
3. Бондар В., Синьов В.М. та ін. Дефектологічний словник: Навч. посіб.- К.: "МП Леся", 2011.- С. 200-2001.
4. Кисличенко В. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ. – 2011. – 20 с.
5. Маландина С.С. "Интеграция дошкольников с патологией речи в начальном звене общеобразовательного учреждения". Школьный логопед № 4 2010г.

УДК: 376.4:[159.922.7+616.89]

#### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Базима Н.В.

Назарець Д.С.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*В статті розкриті особливості емоційно-вольової сфери у дітей з аутистичними порушеннями.*

*В статье раскрыты особенности эмоционально-волевой сферы у детей с аутистическими нарушениями.*

*Features of emotional and volitional in children with autism are presented in the article.*

Ключові слова: психічний розвиток, діти, аутизм.

Ключевые слова: психическое развитие, дети, аутизм.

Key words: mental development, children, autism.