

Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ПРОБЛЕМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ
збірник наукових праць
(за матеріалами науково-практичної конференції)

Одеса
2023

УДК:376
П781

ДРУКУЄТЬСЯ ЗА РІШЕННЯМ
Вченої Ради
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
(протокол №4 від 26.10.2023 р.)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ганчар І. Л. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізичного виховання і спорту Національного університету «Одеська морська академія».

Кисличенко В. А. – доцент, кандидат педагогічних наук, доцента кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – професор **Форостян О. І.**

Відповідальний редактор – професор **Соколова Г. Б.**

Технічний редактор – викладач **Маматова З. Р.**

Члени редколегії:

Лещій Н. П. – професор, доктор педагогічних наук, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»

Арнаутова Л. В. – доцент, кандидат медичних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»

Притиковська С. Д. – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського», завідувачка СНДЗ №193 компенсуючого типу м. Одеси

Галущенко В. І. – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»

Григор'єва Л. В. – директор, вчитель-методист, спеціаліст вищої категорії Одеської спеціальної школи №75 I-II ступенів Одеської міської ради Одеської області.

Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції) / редкол. О. І. Форостян та ін. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. 295 с.

УДК:376

ББК:74.00

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2023

5. Рома О. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Київ: the LEGO Foundation, 2018. 32 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 224 с.
7. Тарасун В. В. Морфологічна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 294 с.
8. Товолжанська Н.А. Використання LEGO-конструювання у логопедичній роботі з дітьми що мають особливі освітні потреби. Всеукраїнська науково-практична конференція «Особливості корекційно-ігрової діяльності у роботі вихователя закладу дошкільної освіти». Рівне, 2021. URL: <https://genezum.org/library/vykorystannya-lego-konstruyuvannya-u-logopedychniy-roboti-z-ditmy-shcho-mayut-osoblyvi-osvitni-potreby> (дата звернення 10.084.2023).
9. Федосєєва О. А. Особливості ігрової діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю. *Соціальна психологія*. 2012. №11. С. 489-491.

Лещій Н. П., Вершак О. В.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається тим, що одним із найважливіших завдань методики розвитку мовлення є навчання сприйняття, розуміння та відтворення мовленнєвого повідомлення. Від вміння правильно сприймати та інтерпретувати отриману інформацію значною мірою залежить успішність учнів. Розуміння пояснень учителя та матеріалів шкільних підручників визначає якість засвоєння знань з усіх шкільних предметів. Для цього учень потребує достатнього оволодіння вмінням розуміти й відтворювати усний і письмовий тексти. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що навички та вміння сприймати мовлення в процесі свого спонтанного розвитку не досягають рівня, необхідного для повноцінного навчання дітей у школі. Встановлено, що навіть у дітей шкільного віку, з нормо-типовим розвитком, з різних причин сприйняття і розуміння мовлення ніколи не досягає 100%, а іноді знаходиться на рівні 50% і нижче. Відтак, для дітей з тяжкими порушеннями мовлення проблема розуміння тексту є особливо актуальною.

Нерозвиненість процесів розуміння зв'язного мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення негативно позначається на розвитку всієї мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів, ускладнює засвоєння шкільних знань, це вимагає створення спеціальних умов, застосування спеціальних методик і засобів формування. Процес розуміння тексту має особливе значення в усьому процесі навчання і виховання учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення.

Мета статті: проаналізувати специфіку розуміння тексту та визначити шляхи формування навчальних умінь для забезпечення розуміння тексту та його подальшого відтворення учнями початкових класів з тяжкими порушеннями

мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У логопедії і дефектології проблема розуміння і розвитку зв'язного мовлення у різних категорій дітей розроблялася багатьма дослідниками. І. Марченко, Є. Соботович, Л. Трофіменко досліджували специфіку розуміння художніх і навчальних текстів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У спеціальній логопедичній літературі дослідження розуміння мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення проводилося на всіх рівнях мовної системи: фонетичному, лексичному, граматичному (Л. Калмикова, А. Колупаєва, Т. Швалюк), але питання сприйняття і розуміння на рівні тексту дослідженні недостатньо. У працях дослідників (Н. Голуб, Н. Полякова, Н. Чередніченко), разом з іншими питаннями, порушуються й частково вирішуються проблеми формування й розуміння тексту.

Л. Виготський писав, що розуміння мовлення – складний психологічний процес, що включає сприйняття звуків мови, розуміння значення слова, фрази, тексту. При вивченні імпресивного мовлення слід мати на увазі його тісний зв'язок з експресивною стороною. Імпресивне мовлення – складне явище, адже розуміння мови є більшим, ніж просте виконання реакцій у відповідь на звуковий сигнал [1, с. 81-82]. Учений вважав, що лише розуміння слів буде недостатньо для розуміння чужого мовлення, якщо не зрозуміла думка співрозмовника. Слова в різних контекстах можуть легко змінювати своє значення, тому їх розуміння завжди включає процес вибору: виділення одних значень і гальмування інших [1, с. 84].

З проблемою мислення тісно пов'язані процеси сприйняття і розуміння. Т. Піроженко, говорячи про універсально-предметний код (УПК), наголошує, що саме мислення здійснюється в його одиницях, а не в одиницях вербальної пам'яті. Розуміння мовлення є процесом девербалізації, перекладу, розпізнавання раніше відомих з досвіду ситуацій, елементів і їх перекомбінування, він надзвичайно короткий і триває набагато менше, ніж це необхідно для найкоротшого словесного викладу. Процес розуміння не являє собою ні зовнішньої, ні внутрішньої вербалізації: картина розуміється не в кодї вербальної пам'яті, не за допомогою національної мови, а в УПК – або безпосередньо на «образному рівні», або за участю абстрагованих схем («ідей»). Породження мовлення – це процес вербалізації, тобто перекладу з КПК на код комунікативної («зовнішньої») мови в процесі мовлення. Мислення як таке, «внутрішнє мовлення», є функціонуванням універсального предметного коду [7, с. 38-39].

За В. Меліченко, розуміння є одним з ключових компонентів мислення, що дозволяє людям аналізувати, сприймати, інтерпретувати та оцінювати інформацію, яка оточує їх. Цей процес допомагає нам засвоювати нові знання, розуміти світ і приймати обґрунтовані рішення. Ось деякі аспекти розуміння як компонента мислення: 1) сприйняття інформації (розуміння починається з активного процесу сприйняття інформації з оточуючого середовища, будь то текст, зображення, звук або досвід); 2) контекст

(розуміння часто ґрунтується на здатності розуміти контекст, в якому подана інформація, він надає додаткову інформацію, яка допомагає зрозуміти смисл і зв'язки між різними елементами); 3) асоціації і зв'язки (мислення включає здатність робити асоціації і знаходити зв'язки між різними ідеями, концепціями або фактами); 4) конструктивність (при розумінні ми створюємо внутрішню представлення або модель того, що ми сприймаємо, ця модель може бути конструктивною і базуватися на наших попередніх знаннях, досвіді та уяві); 5) аналіз і синтез (розуміння часто включає аналіз і синтез інформації, адже ми розбираємо складність на простіші елементи для кращого розуміння і складаємо ці елементи в єдине ціле); 6) вирішення проблем (розуміння допомагає нам розв'язувати проблеми, оскільки ми вивчаємо їх характеристики та причини); 7) критичне мислення (цілеспрямоване розуміння включає критичне мислення, коли ми оцінюємо інформацію, перевіряємо її достовірність і логічність) [6, с. 119-120].

Одним із напрямків у роботі з розвитку мовлення в дітей з тяжкими порушеннями мовлення є розвиток розуміння розмовного мовлення. Мета – ввести програмовий матеріал у пасивне мовлення дітей, забезпечивши тим самим його правильне сприйняття та розуміння [3, с. 58]. А. Зікеєв підкреслює співвідношення активного і пасивного мовлення дітей у процесі їх спеціального навчання, оскільки пасивне мовлення, випереджає розвиток активного і створює умови для правильного розвитку останнього. Така попередня роль розуміння не применшує зворотного впливу активного мовлення на пасивне, але в цій взаємодії провідне місце залишається за пасивним [2, с. 54-55]. Діти вчать співвідносити предмети з їх назвами, вербалізувати виконуваними ними дії, розуміти не тільки спонукальні, а й розповідні фрази [4, с. 59].

Розвиток розуміння усного мовлення на початковому етапі передбачає також розуміння зверненого мовлення, питань, що входять в ігрову ситуацію. Поряд з цим, у роботу включено методичку пояснення слів і виразів через словесні означення, синоніми, антоніми. Використання наочності, як і на попередньому етапі, зберігає своє значення. Важливим розділом роботи з розвитку розуміння є прийоми семантизації – граматичних форм і конструкцій, які передбачають подолання нерозуміння окремих форм, зв'язків слів, значення прийменників, закінчень, суфіксів [5, с. 147].

На думку Ю. Рібцун, однією з основних вимог у роботі з навчання побудови зв'язних висловлювань є випередження вправ і прийомів на розуміння тих видів роботи, які передбачають прийоми самостійної побудови речень. У спеціальній літературі наводиться типологія таких вправ [8, с. 72].

Великі можливості для підвищення ефективності та результативності процесу навчання дає предмет «Українська мова», оскільки, відповідно до діяльнісного підходу (Л. Виготський, Л. Калмикова, С. Конопляста), процес навчання ґрунтується на практичних і розумових діях самого учня. У процесі добору лексичних і синтаксичних засобів при побудові тексту учень вирішує пізнавальну задачу, він навчається нею користуватися. Чим більше учень

оперує граматичними фактами, виконує різноманітні варіативні дії з мовним матеріалом, тим успішніше протікає процес засвоєння і розвитку мовлення на основі зовнішніх, практичних дій із порівняння і узагальнення мовних явищ, створюються сприятливі умови для розуміння самих правил і способів їх застосування. При такому підході розуміння мовного матеріалу відбувається в результаті виконання і засвоєння певних пізнавальних дій. Діти також можуть створювати власні літературні композиції та вчитися висловлювати свої думки багатше в процесі вивчення мови в ігровій формі. Прикладом такого виду навчально-пізнавальної діяльності є складання списків або карток зі словами, які об'єднуються у вірш або речення [3, с. 214].

Отже, формування мовленнєвих навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) включає процес оволодіння мовою і процес її навчання. У нормі процес оволодіння мовою у дітей передує процесу навчання, а потім протікає паралельно з ним, тоді як особливістю дітей із ЗНМ є саме недостатній розвиток першого етапу постійно зростають шкільні вимоги до другого, що викликає багато труднощів у роботі з дітьми. Специфіка учнів з ТПМ вимагає створення принципово нового підходу до спеціального навчання, орієнтованого на розвиток комунікативної сторони мовної діяльності, на формування достатнього рівня зв'язного мовлення, оскільки формальне знання лексико-граматичних структур, на жаль, не є достатньою умовою спілкування. Важливою умовою розвитку мовлення є сприйняття і розуміння текстових повідомлень.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ході констатувального етапу експерименту визначено, що учні з ТПМ характеризуються недостатньою сформованістю навичок розуміння тексту, які визначались за показниками: рецептивна діяльність, володіння навичками орієнтування та розпізнавання текстових повідомлень; аналітичні можливості і особливості інтерпретації смислового змісту тексту; реконструктивна і репродуктивна діяльність в процесі розуміння і відтворення тексту оригіналу; уміння повно і послідовно відтворювати елементи смислової програми тексту (переказ). До кожного з них було визначено рівні виконання завдань та на їх основі сформульовано рівні сформованості навичок розуміння тексту. Визначено, що переважна більшість дітей перебуває на задовільному і низькому рівні сформованості навичок розуміння тексту в учнів початкових класів із ТПМ, що потребує розробки і впровадження методики корекційної роботи, відповідно до поставлених завдань дослідження.

На формуальному етапі експерименту розроблено етапи (ознайомлювальний, основний і етап закріплення), умови та систему вправ для формування розуміння і відтворення тексту учнями початкових класів з ТПМ; було розроблено і впроваджено систему вправ та ігор на розпізнавання, аналіз, реконструкцію та відтворення тексту, з використанням художніх творів та дидактичних засобів з метою формування навичок розуміння тексту та подальшого його відтворення учнями початкових класів з ТПМ.

За результатами порівняльного етапу експерименту, проведеного аналогічно до констатувального етапу, можна стверджувати, що більшість завдань діти ЕГ виконали на достатньому (45% завдань) і задовільному (52,5%) рівнях, на низькому рівні виконано лише 2,5% завдань. До експерименту було: достатній рівень – 10%, задовільний – 55% і низький – 35%. В КГ показники значно не підвищились: достатній – 13,9, задовільний – 63,8% і низький – 22,3% завдань. На констатувальному етапі було: достатній – 8,25%, задовільний – 50% і низький – 41,75% завдань. Якісний і кількісний аналіз отриманих відповідей свідчить про ефективність запропонованої системи вправ для формування розуміння і відтворення тексту учнями початкових класів з ТПМ.

Висновки. Дані отримані в ході дослідження довели, що хоча діти експериментальної групи не досягли високого рівня сформованості навичок розуміння тексту (притаманного дітям з нормо-типовим розвитком), проте в них значно покращились досліджувані показники (рецептивна діяльність, володіння навичками орієнтування та розпізнавання текстових повідомлень; аналітичні можливості і особливості інтерпретації смислового змісту тексту; реконструктивна і репродуктивна діяльність в процесі розуміння і відтворення тексту оригіналу; уміння повно і послідовно відтворювати елементи смислової програми тексту (переказ).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми сприймання та розуміння письмових текстових повідомлень, особливостей розуміння навчальних текстів різного ступеня складності учнями початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел:

1. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. (2 вид.) Київ: Лабіринт, 2011. 368с.
2. Зікеєв А. Розвиток мовлення учнів спеціальних освітніх установ. Київ : Наука 2018. 200 с.
3. Калмикова Л.О. Психолінгвістичні засади формування мовленнєвих навичок і вмінь у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми металінгвістики: Зб. наук. ст.* Черкаси : ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. С. 213-215.
4. Кисличенко В. А. Розвиток словника засобами образотворчої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. С. 57-62.
5. Махукова Т. В. До вивчення проблеми впливу когнітивних механізмів на формування лексичного компоненту мовленнєвої системи дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2014. Вип. 26. С. 144-149.
6. Меліченко В. М. Основні напрямки методики вивчення механізмів рецептивної діяльності молодших школярів з ТПМ. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. / ред. В. В. Засенка. Київ: Слово, 2019. 276 с.
7. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ: Главник, 2005. 112 с.

8. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.

Лещій Н. П., Мунтян Н. М.

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК
В ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Постановка проблеми. За даними сучасних дослідників різні форми розладів аутичного спектру (РАС) в дітей діагностуються у 4 – 26 випадках на 10000 обстежених, що становить 0,04 – 0,26% від загальної популяції дітей. До того ж ученими фіксується тенденція до збільшення частоти даного порушення розвитку. У зв'язку з цим, досить гостро постає питання про можливості соціалізації дітей з РАС та створення умов для їхнього навчання в загальноосвітніх закладах.

Фахівцями різних країн накопичено певний досвід, що дозволяє зробити висновок про те, що формування комунікативних навичок при РАС є проблемою педагогічного характеру. У зв'язку з цим, в останні десятиліття зарубіжними дослідниками виділено підходи до формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру, зокрема активно розробляються методики корекції комунікативних навичок в дітей цієї категорії (М. Ghaziuddin, L. Koegel, С. Lord, О. Lovaas, М. Rutter та ін.) [6], [7], [8].

У вітчизняній корекційній педагогіці та спеціальній психології досить докладно описано клінічний стан дітей з РАС, дана характеристика специфічних особливостей мовлення та спілкування таких дітей. Водночас наголошується на недостатності діагностичних методик, що дозволяють оцінити рівень сформованості комунікативних навичок. Описано окремі методичні прийоми, спрямовані не стільки на формування комунікативних навичок, скільки на розвиток мовлення загалом (Я. Багрій, Н. Базима, О. Белова, О. Ігнат'єва, Т. Куценко, О. Літвінова, І. Логвінова, М. Шеремет та ін.).

Мета статті: визначити особливості формування комунікативних навичок в дітей з розладами аутичного спектру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема клініко-психолого-педагогічної характеристики дітей з РАС тісно пов'язана з питанням виділення діагностичних критеріїв, що дозволяють виявити дане порушення. Дослідники (Я. Багрій, Н. Базима, О. Літвінова) виділяють критерії, що дозволяють діагностувати аутизм:

1. Якісні порушення у соціальній взаємодії, які виявляються мінімум у двох із наступних областей: а) нездатність адекватно використовувати для регулювання соціальної взаємодії візуальний контакт, мімічний вираз, жестикуляцію та пози тіла; б) нездатність до встановлення (відповідно до психічного віку та всупереч наявним можливостям) взаємозв'язків з однолітками, що включало б спільні інтереси, діяльність та емоції; в) рідко