

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

розвитку комунікативних навичок, ніж у контрольній. Це свідчить про ефективність запропонованої системи педагогічної корекції, що включає використання ігрових прийомів та дозволяє відзначити позитивну динаміку у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС, які входили в експериментальну групу дослідження.

Список використаних джерел:

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія (2 вид.). Київ: Слово, 2014. 200 с.
2. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення в дітей із розладами аутичного спектра. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 3 (81'). С. 26-30.
3. Ігнатєва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного навчання. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті : акмеологічні засади, сучасні реалії : збірник наук. праць за матеріал. міжнар. наук.-практ. конф. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 47-51.
4. Куденко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ: Слово, 2012. 38 с.
5. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. Логопедія. 2013. № 3. С. 48-51.
6. Ghaziuddin M. Mental health aspects of autism and Asperger Syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers. 2005. 254 p.
7. Koegel L. K., LaZebnik C. Overcoming Autism: New York: Penguin Books. 2004. 309 p.
8. Lovaas O. I. The autistic child: Language development through behavior modification. New York: Irvington publishers, 2011. 180 p.

Лещій Н. П., Полторак С. М.

ПІДГОТОВКА ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Постановка проблеми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), у світі кожна сота дитина народжується з розладами аутичного спектру (далі РАС) [1, с. 4]. Кількість дітей з РАС має стійку динаміку до збільшення в усьому світі. Учені з-поміж можливих пояснень цього явища називають і такі, як розвиток інформаційних технологій, розширення діагностичних критеріїв тощо [5, с. 11]. Саме тому, в останні десятиліття багато уваги фахівці приділяють питанням соціалізації, навчання та виховання дітей з розладами аутичного спектру (Г. Білавич, Н. Базима, Р. Семенов, Т. Скрипник, К. Островська, В. Сильченко та ін.).

Розроблено різні теоретичні підходи та відповідні їм методи корекційної допомоги дітям з розладами аутичного спектру. У зарубіжних країнах найбільшого поширення набули методи поведінкової терапії, створені задля вироблення соціально-побутових навичок (L. McClannahan, P. Krantz) [12, с. 28]. Основою даного підходу є покрокове відпрацювання простих навичок, заснованих на системі «підкріплень» (позитивних і негативних). Подібні методи адекватні при важких формах РАС, але обмежують можливості дітей із більш сприятливими варіантами синдрому та збереженим інтелектом. Ті самі недоліки має і популярна в даний час

ТЕАССН-програма, заснована на спеціальній адаптації життєвого та навчального середовища до потреб дитини з РАС (O. Lovaas, R. Hobson, A. Donnellan, M. Leary) [9], [10], [11].

Питання щодо можливості підготувати дітей з РАС до навчання за умов масової школи досі залишається відкритим. При спостереженні за дітьми з РАС, формально підготовленими до шкільного навчання, з'ясовується, що здебільшого навички та вміння, сформовані під час підготовки до школи, діти засвоїли механічно, не усвідомлено. Так, наприклад, формально навчена читати і писати дитина не в змозі відповісти на питання, пов'язані зі змістом короткого тексту або окремої фрази, яку вона щойно прочитала чи написала. Досить часто корекційний педагог навіть у рамках індивідуальних занять, спрямованих на підготовку до шкільного навчання, не може організувати увагу та поведінку дитини, домогтися виконання простих завдань. Через це заняття виявляються непродуктивними, а в дитини формується негатив до навчання. Вочевидь, що формальне навчання дітей з РАС навичкам, які мають значення для подальшого навчання в школі, не враховує їх особливих освітніх потреб і не призводить до бажаного результату. Тому актуальним видається питання визначення особливих освітніх потреб дітей з РАС та розробки спеціального підходу до корекційного навчання, що відповідає цим потребам, що дозволило б підготувати дітей з РАС до навчання в умовах масової школи.

Мета статті: визначити особливості освітніх потреб дітей з розладами аутичного спектру та обґрунтувати специфіку педагогічної роботи з підготовки їх до шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розлади аутичного спектра (РАС) – порушення психічного розвитку, що характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, здатності до спілкування та пізнання довкілля, втратою інтересу до реальності. До РАС належать: аутизм, інфантильний аутизм, дитячий аутизм, аутистичний розлад, синдром Каннера, синдром Аспергера, нетиповий аутизм. За ідеї впровадження інклюзії в системі дошкільної освіти діти з РАС дедалі частіше приходять до дитячого садка загального типу [6, с. 86-87].

Найхарактернішими проявами розладів аутичного спектра є такі: Дитина уникає емоційних контактів з іншими людьми, навіть із близькими. Вона не здатна до комунікації, соціальної взаємодії з дорослими та однолітками. Оточенню дуже складно привернути її увагу. Така дитина уникає контакту очима, не здатна виразити свій емоційний стан та зрозуміти емоційний стан інших, у неї спостерігається затримка у розвитку мовлення. Дитина може повторювати лише окремі звуки, прості слова, почути від дорослих. Для дитини характерна схильність до стереотипних самостимулювальних дій (розгойдування всім тілом, викладання предметів акуратними рядами, повторення певного звуку, або слова тощо). Така дитина виявляє спротив до найменших змін в організації її життя. Для неї характерні афективні спалахи, прояви агресії, особливо в незнайомій ситуації, коли щось не виходить, або порушується звичний для неї порядок речей, дій. У дитини

обмежені або відсутні навички самообслуговування [4, с. 2]. Дитина з РАС переважно не використовує предмети за їх прямим призначенням, не грається з іграшками, як звичайні діти. Недостатня кількість інформації, спеціальної літератури, неналежна підготовка фахівців для роботи з дітьми з РАС ускладнює процес взаємодії з ними у закладі дошкільної освіти, а відтак ускладнює процес підготовки до шкільного навчання.

На думку Н. Базими, у формуванні психологічної структури синдрому найбільш значущими є два біологічні фактори: підвищена ранимість дитини (зниження порогів афективного та сенсорного дискомфорту) та порушення активності [3, с. 28].

В нових умовах поведінка дитини, весь її розвиток спрямовується не стільки на вирішення завдань реальної адаптації, розвиток форм взаємодії з навколишнім світом, скільки на побудову системи захисту та компенсації. На перший план у її поведінці виступає аутоstimуляція – нав'язливе відтворення стереотипних відчуттів, переживань. Це і пошук незвичайних сенсорних відчуттів – споглядання предметів, що обертаються, відображень і відблисків на полірованій або скляній поверхні, вимова різноманітних звуків; і так звані «моторні стереотипи» – стрибки, кружляння, розгойдування, трясіння руками, що створюють особливі вестибулярні та пропріоцептивні відчуття. Цілям аутоstimуляції може служити і повторення одних і тих же звуків, слів, що незвично звучать, і прагнення говорити про неприємне, страшне, про те, що спочатку викликало у дитини переляк [3, с. 29].

Дитина з РАС намагається заглушити аутоstimуляцією всі дії ззовні, організувати події у спрощені постійні стереотипи, так вона хоче зупинити час і весь перебіг подій, що лякають. Але, крім захисної функції, аутоstimуляція діє і як засіб, що активує, компенсує недостатність психічного тону дитини. Зрозуміло, що психічний розвиток дитини при цьому стає спотвореним, а порушення мають всепроникаючий характер і виявляються в особливостях моторного, мовного, інтелектуального розвитку [8, с. 50].

На думку В. Сильченко, безпорадність та незграбність дитини з РАС при освоєнні простих навичок та виконанні інструкцій дорослого контрастує з дивовижною спритністю рухів, спрямованих на аутоstimуляцію. Те саме й у сфері уваги – у «полі уваги» дитини можуть надовго затриматися лише предмети чи явища, що використовуються для аутоstimуляції, до інших об'єктів її увага привертається насилу і на дуже короткий термін. Такі особливості уваги позначаються і на сприйнятті дитини, яка стає фрагментарною, але при цьому відрізняється особливою витонченістю у розпізнаванні кольору, форми, окремих сенсорних ознак предметів, які дитина використовує для аутоstimуляції [7, с. 91].

Виклад основного матеріалу дослідження. При розгляді особливостей мовлення очевидне порушення її комунікативної функції. Слід зазначити, що у найважчих випадках відзначається мутизм, відсутність зовнішнього, експресивного мовлення за можливості формування внутрішнього мовлення.

В інших випадках ми спостерігаємо труднощі в побудові розгорнутого висловлювання, ехололії, використання мовних штампів, аграматизм, відсутність у мовленні особистих займенників [2, с. 7]. При цьому дитина може цитувати улюблені вірші та тексти «кілометрами», нав'язливо повторювати складні слова, що звучать незвичайно, винаходити неологізми.

У розвитку мислення простежуються ті самі закономірності. Конкретність, буквальність і фрагментарність у розумінні заколишнього, що виявляється під час тестування дитини з РАС, контрастує з її можливістю оперувати абстрактними поняттями, виявляти здатність до узагальнення та символізації у межах власних аутостимуляторних занять [6, с. 104]. Діти з РАС можуть робити складні математичні обчислення, розбиратися в електричних схемах та електронних пристроях, розмірковувати про мікробіологію та будову земної кори. При цьому вони не в змозі складно розповісти про якусь подію власного життя, передати сенс прочитаної казки чи історії. Така психологічна структура синдрому задається вихідним порушенням розвитку системи афективної організації свідомості та поведінки, несформованістю переживань і смислів, що визначають відносини людини з навколишнім світом і лежать в основі розумових процесів.

Запроваджений нами підхід до корекції РАС, заснований на працях учених (Н. Базима, Р. Семенюк, К. Островська, В. Сильченко та ін.), ґрунтується на психологічному підході корекційної роботи з дитиною з РАС. Робота проводиться на спеціальних заняттях з афективного розвитку дитини, де в грі, читанні, спільному з дитиною малюванні ми вирішували проблеми формування навичок емоційного контакту, подолання стереотипності поведінки, корекції страхів, нейтралізації довільної уваги та мовлення. Ця робота поєднувалася з вибудовуванням спеціального режиму «емоційної стимуляції» в сім'ї, що забезпечується постійною тісною взаємодією корекційних педагогів з батьками.

Дані про РАС як про порушення розвитку системи афективної організації свідомості та поведінки, аналіз прояву афективних, когнітивних та мовних труднощів дітей з РАС на педагогічних заняттях дозволили визначити їх особливі освітні потреби: необхідність організації довільної уваги та поведінки, розвиток смислоутворення, формування вміння самостійного планування послідовність розгортання своїх поведінкових процесів і мовлення. Доведено, що особливі освітні потреби дітей з РАС задають власну логіку та послідовність корекційного навчання. У зв'язку з цим неможливе механічне перенесення на роботу з дітьми з РАС загальнонавчальних педагогічних методик, розроблених для дітей з іншими проблемами розвитку. Тим не менш, можливим та ефективним є часткове використання таких методик, при цьому спрямованість їх застосування інша.

У зв'язку з особливою складністю організації довільної уваги та поведінки дітей з РАС, навички навчальної поведінки та значущі навички для шкільного життя необхідно формувати у них послідовно, а не паралельно, як припускають традиції вітчизняної дидактики. Це означає, що етапу освоєння

шкільно-значущих навичок має передувати спеціальний етап роботи, спрямований на формування передумов навчальної поведінки.

Відповідно до особливої освітньої потреби дітей з РАС у розвитку сенсоутворення та для запобігання механічного, неосмисленого засвоєння навичок читання та письма, логіка та послідовність корекційного навчання задаються принципом «від сенсу – до техніки». Це означає, що: в процесі навчання у дитини необхідно спочатку створити уявлення про те, що таке «літера», «слово», «фраза» і лише після цього можливий перехід до освоєння аналітичного читання та письма; весь навчальний матеріал повинен бути тісно пов'язаний з особистим досвідом дитини, з її власним життям і життям її сім'ї; освоєння способу дій через аутоstimуляцію (коли набута навичка починає використовуватися дитиною механічно, неосмислено, щоб одержати стереотипні відчуття.

Висновки. Отже, виходячи з розуміння особливих освітніх потреб дітей з РАС, у процесі їх підготовки до школи необхідно спеціально розвивати здатність самостійного планування та послідовного розгортання власних дій та мовлення, використовуючи для цього спеціальні прийоми роботи, насамперед – навчання дитини складання різноманітних планів і розкладів. Спеціальна педагогічна робота, спрямована на випереджальне формування передумов навчальної поведінки та шкільно-значущих навичок, що враховують особливі освітні потреби дітей з РАС, дозволяє підготувати їх до шкільного навчання.

Список використаних джерел:

1. 2 квітня – Всесвітній день поширення інформації про аутизм. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/2-kvitnja-%e2%80%93-vsesvitnij-den-poshirennya-informacii-pro-autizm>.
2. Білавич Г. В., Багрій М. А., Борис У. З. Підготовка фахівців до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Підвищення якості вищої медичної освіти. Медична освіта*. 2023. №2. С. 5-10.
3. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Ранок, ВГ Кенгуру, 2018. 114 с.
4. Семенюк Р.Ф. Робота з дітьми з розладами аутичного спектра в закладі дошкільної освіти: з чого починати? : <http://leleka.rv.ua/roboata-z-dit-my-z-rozladamy-autychnogo-spektra-v-zakladi-doshkil-noyi-osvity.html>
5. Скрипник Т. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності: навч.-наоч. посіб. Київ: Гнозіс, 2014. 26 с.
6. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
7. Сильченко В. В. Дитячий аутизм – проблема сучасності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2020. №39. С. 90-97.
8. Скрипник Т. Шляхи підвищення компетентності педагогів в організації освітнього процесу для дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №3. С. 49-57.
9. Hobson R. P. Autism and the Development of Mind. Erlbaum, Hove, Sussex, 2005. 245 p.

10. Lovaas O. I. The development of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children // Journal of Applied Behavior Analysis. 1993. v.26. P. 617-630.
11. Donnellan A. M., Leary M. R. Movement Differences and Diversity in Autism / Mental Retardation. Madison, WI : DRI Press, 1997. 106 p.
12. McClannahan L. E., Krantz P. J. Activity Schedule for Children with Autism. Teaching Independent Behavior. Bethesda : Woodbine House, 1999. 117 p.

Лещій Н. П., Юхимчук С. О.

ПРОЯВИ ДИСЛЕКСІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. Серед сучасних науковців (логопедів, психологів та нейролінгвістів) фіксується підвищення інтересу до проблеми дислексії, що пов'язане з розвитком інформаційного суспільства, підвищенням суспільних очікувань та вимог до рівня грамотності, включаючи, насамперед, способи оперування з інформаційними потоками на основі читання. Читання стало основною інформаційною технологією сучасного суспільства, оскільки саме на основі здобуття знань через читання відбувається входження людини в соціокультурний простір.

Однією з ключових позицій освіти є її спрямованість на формування мовної особистості учня – носія мови, що вільно володіє всіма видами мовної діяльності і сприймає мову як соціокультурну та естетичну цінність [2, с. 16].

Дислексія як патологічний варіант оволодіння читанням формує значні перепони для навчання, отримання професії, соціокультурного становлення особистості. Вона визначається як специфічне порушення процесу читання, стійка нездатність до оволодіння писемною мовною діяльністю, що виявляється в помилках технічної (спосіб, правильність) та смислової сторін читання. Згідно з даними популяційних досліджень, 25-30% учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл за достатнього рівня інтелектуального та сенсорного розвитку мають порушення одного з найскладніших видів мовної діяльності – читання [1, с. 12]. Дислексія – як варіант мовних труднощів у навчанні учнів молодших класів традиційно входить до переліку актуальних логопедичних досліджень, що мають безперечне теоретичне та практичне значення [3, с. 297].

Мета статті визначити специфіку та прояви дислексії в учнів початкової школи з порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці відзначаються різні підходи до розуміння природи порушень читання, причому погляди на проблему дислексії вітчизняних і зарубіжних авторів не зовсім збігаються. Зарубіжні дослідники терміном «дислексія» позначають цілий комплекс проблем навчання, включаючи до нього, крім порушень письма та читання, труднощі рахунку, розпізнавання нотних знаків, тобто проблеми в оперуванні символами та знаками тощо [7, с. 104].

Позиція, що сформувалася у Великій Британії (багато в чому завдяки