

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

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

діяльності асоціації дислексії – British Dyslexia Association), ще більш розширила поняття «дислексія», виділивши в його структурі порушення органічного походження, симптоми якого можуть проявлятися у вигляді ізольованого або комплексного порушення читання, письма, орфографії, письмової мови, рахунку та нотного письма. У загальну картину цього стану була включена недостатня сформованість моторних функцій і регуляторних процесів [8], [9], [10].

Вітчизняні дослідники терміном «дислексія» позначають коло проблем, пов'язаних лише з процесом оволодіння навичкою читання; порушення письма (а порушення процесу рахування та інших навчальних навичок) розглядаються як самостійні порушення, варіанти труднощів навчання. Що стосується визначення дислексії, то в нашій країні також не досягнуто єдності у вирішенні цього питання. Найбільш уживаним є наступне визначення: дислексія – це частковий розлад процесу оволодіння читанням, що виявляється у численних повторюваних помилках стійкого характеру, зумовлене несформованістю психічних функцій, що проявляється у процесі оволодіння читанням, при умові повного збереження слуху, зору, інтелекту і регулярному навчанні» [5, с. 121].

Виклад основного матеріалу дослідження. Порушення способу читання проявляється у невідповідності рівня читання, де знаходиться дитина, і навіть її читацького стажу. Показником порушення способу читання може бути буквене або позвукове прочитання слів.

При побуквеному читанні дитина ізольовано називає всі букви слова: рама – [р], [а], [м], [а]. Позвукове читання передбачає ізольовану назву всіх звуків, що становлять слово: сон - [с], [о], [н]. Елементи побуквеного чи позвукового читання можуть бути присутні і при складовому читанні, відбиваючи порушення формування способу читання. Якщо читацький досвід дитини дорівнює двом, трьом і більше рокам, можна говорити про те, що побуквене (поскладове) читання свідчить про порушення способу читання. Порушення правильності читання проявляється у великій кількості помилок. Н. Гаврилова виділила такі помилки, що характеризують порушення читання, як: вставку додаткових звуків, пропуск букв, заміну одного слова іншим, повторення, додавання, пропуск складів [3, с. 298]. О. Ласточкіна помилки читання ділить на п'ять груп, причому у цій типології помилок одночасно враховуються порушення і технічної, і смислової сторін читання. Перша група помилок включає заміни та змішування звуків під час читання: заміни та змішування фонетично близьких звуків, а також заміни графічно подібних букв. Друга група помилок – це порушення, яке відбувається при злитті звуків у склади та слова. Третю групу утворюють спотворення звуко-складової структури слова, куди автор відносить пропуски, додавання та перестановки приголосних та голосних букв та складів. Четверта група – це порушення розуміння прочитаного. П'ята група помилок – аграматизм [6, с. 20-21].

Про порушення смислової сторони читання свідчить незрозуміння

значень окремих слів тексту, граматичних конструкцій, перекручування фактичного матеріалу прочитаного тексту, невміння виділити основну думку тексту.

Нерозуміння прочитаного може бути зумовлене порушеннями правильності читання (наявністю пропусків, додавань, перестановок, змішувань букв), оскільки звуковий образ слова при неправильному читанні погано упізнається, та його зв'язок зі значенням слова не встановлюється. Однак порушення розуміння спостерігаються і за умови технічно правильного читання. Це свідчить про відсутність прямої залежності між технічною та смисловою сторонами читання. У разі, якщо технічно читання правильне, а розуміння прочитаного грубо порушено, читання називають «механічним» [4, с. 23-34].

Результати проведених досліджень свідчать про те, що майже половина школярів із дислексією — це діти із загальним недорозвиненням мовлення або фонетико-фонематичним порушенням. Генезис читання у популяції учнів загальноосвітньої школи характеризується виділенням основних періодів у розвитку його технічних та смислових параметрів.

Перше стрімке збільшення швидкості читання при достовірному зменшенні кількості помилок читання припадає на момент закінчення учнями другого класу. Це період бурхливого формування технічної сторони читання, за яким йде період стабілізації, що триває до сьомого класу включно. Другий «сплеск» у формуванні технічної сторони читання припадає на 8-9 класи і проявляється у черговому збільшенні швидкості читання та зменшенні кількості помилок читання. Надалі протягом навчання у 10-11 класах швидкість читання вголос не має кількісних, а правильність – якісних збільшень. Отже, становлення технічних показників досвіду читання в більшості учнів посідає момент закінчення ними восьмого класу.

Перший якісний стрибок у формуванні смислової сторони читання спостерігається у четвертому класі, що проявляється у триразовому зменшенні кількості неправильних відповідей на питання щодо змісту прочитаного, та відбувається на фоні стабілізації технічних параметрів читання. Наступне статистично достовірне покращення показників смислової сторони читання відзначається в учнів наприкінці восьмого класу. У 9-11 класах між показниками розуміння прочитаного достовірних відмінностей не виявлено.

Встановлено, що генезис читання характеризується чергуванням періодів інтенсивного збільшення показників кількісних та якісних параметрів читання з періодами їх стабілізації. При цьому відзначається часова розбіжність періодів становлення технічних та смислових параметрів читання за пріоритетного становлення технічних параметрів читання, що є умовою подальшого формування точного та повного розуміння прочитаного.

Сформованість досвіду читання у 62% учнів початкових класів відповідає середньо популяційному значенню, тобто відповідає нормативним значенням (нормальний рівень сформованості читання). Ще 20% учнів 1-4

класів демонструють рівень сформованості читання вищий, ніж середній для популяції ровесників (високий рівень сформованості читання). І нарешті, 24% молодших школярів мають порушення в оволодінні навичкою читання – дислексією.

У 20% школярів (учні 3-4-х класів) порушення читання виявлялося у великій кількості технічних помилок читання (такі помилки, як вгадування, пропуски і змішання букв, помилки наголосу) при відносно сформованому розумінні прочитаного. У 10% учнів з дислексією (учні 2-3-х класів) домінувало порушення смислової сторони читання, про що свідчила велика кількість невірних відповідей на запитання щодо змісту прочитаного. Для 10% учнів початкових класів було характерне поєднане порушення технічної та значеннєвої сторін, ці школярі з однаковою частотою зустрічалися у всіх класах.

Експериментальне вивчення патогенезу дислексії показало перевагу серед учнів із дислексією проявів монодефіциту мовних функцій. Аналіз результатів сформованості мовлення та зорових функцій показав, що 40% дітей експериментальної групи мали ізольоване порушення мовлення, а у 20% учнів відзначалися ізольовані порушення зорових функцій. Поєднання порушень мовлення та зорових функцій було виявлено у 20% молодших школярів.

Висновки. Порівняння результатів навчання випускників початкової школи з «літературного читання» показало більш високі результати в учнів з дислексією, які навчалися за спеціальною програмою спрямованою на подолання дислексії та розвиток читання, порівняно з результатами учнів, що навчалися за традиційними програмами. Ці відмінності були виявлені на рівні формування розуміння прочитаного, осмислення прочитаного, основ літературознавчого аналізу, а також у показниках швидкості та правильності читання.

Стратегія подолання дислексії в учнів із порушеннями розвитку мовлення з урахуванням компетентнісного підходу відкриває перспективи створення відповідного психолого-педагогічного супроводу учнів з мовленнєвими порушеннями на всіх етапах навчання. Програма розвитку читацьких компетенцій у початковій школі має забезпечувати повноцінне формування репродуктивної читацької компетенції у дітей з порушеннями мовлення, а також створити передумови інформаційно-пізнавальної та рефлексивної компетенцій, які максимально затребувані в середніх та старших класах загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел:

1. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис д-ра пед. наук. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 2004. 36 с.
2. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2011. №1. С. 14-18.
3. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна*.

Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. XX: у 2-х ч., Ч.1. С. 293-315.

4. Голуб Н. М. Дидактичні матеріали з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: «Слово», 2014. Ч. 1. 384 с.
5. Данілавічюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ, 2006. Вип. 3. С. 119-135.
6. Ласточкіна О. В., Турко М. В. Типологія порушень писемного мовлення. *Початкова школа*. 2019. Вип. 2. С. 19-23.
7. Heaton P. Dealing with Dyslexia. *Winterson. Second Edition*. Whurr Publishers Ltd, 2016. 248 p.
8. Reid G., Fawcett A. Dyslexia in context. *Research, Policy and Practice*. Whurr Publishers Ltd. 2004. 349 p.
9. Smythe I. Dyslexia: the global picture. *The Dyslexia Handbook. Edited by Jane Jacobson. Published by the British Dyslexia Association*. 2012. P. 23-24.
10. Iegal L. S. An evaluation of discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 2017. №22. P. 618-629.

Лещій Н. П., Ясиновська О. Л.

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дітей із тяжкими порушеннями мовлення залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення. На сучасному етапі реформування системи освіти процес діагностики, формування та/або корекції мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей із тяжкими порушеннями мовлення, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливів; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувувати неоднорідність контингенту дітей із тяжкими порушеннями мовлення, провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До сьогодні, у різних галузях як вітчизняної, так і зарубіжної системи спеціальної освіти питанням вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців: В. Галущенко, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шермет та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою навчання і виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в умовах інклюзивної освіти є не лише подолання мовленнєвих порушень та