

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Рібцун Ю. В.

ВСТУП

Модернізація інклюзивної освіти передбачає оновлення нормативно-правового, розроблення програмно-методичного забезпечення, проведення якісної логопсиходіагностики, прогнозування індивідуального освітнього маршруту кожного вихованця, ефективної взаємодії команди фахівців медико-психолого-педагогічного супроводу. При цьому важливу роль відіграє обернений зв'язок, адже, за відомим висловом австрійського фізика Людвіга Больцмана, «немає нічого практичнішого, аніж хороша теорія».

Загалом обернений зв'язок являє собою відповідну реакцію особи (групи людей) на виконану дію чи отриману інформацію, інструмент зміни діяльності, коригування поведінки, соціальної взаємодії чи окремого процесу. Формули оберненого зв'язку неодноразово висвітлювались у дослідженнях представників різних галузей наукового знання (Г. Бейтсон, Л. фон Берталанфі, Н. Вінер, Г. Герасимов, Т. Кун, Дж. К. Максвелл, А. Нолан, Ж. Піаже, М. Поланьї, J. Brožek, A. Henschel, Leah M. Kalm, A. Keys, O. Mickelsen, Richard D. Semba, H. Taylor та ін.).

Принцип оберненого зв'язку доречно використовувати як у педагогічних колективах (у вигляді самоосвіти та взаємодопомоги), у роботі з дітьми, наприклад, старшого дошкільного або молодшого шкільного віку за умов первинно збережених інтелектуальних функцій, так і організовуючи комунікативно-розвивальне освітнє середовище¹.

Приміром після проведеної педагогічної наради кожен педагог, спираючись на власний досвід, використовуючи одноосібні своєрідні фільтри сприймання, обробляє отриману інформацію відповідно до індивідуальних критеріїв у вигляді цінностей, установок, уявлень,

¹ Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and primary education in European integration and national dimensions* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. P. 94–115. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736622>; <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-335-4-5>

оцінок тощо, інтерпретує сприйняте, адаптує побачене та почуте, супроводжуючи певними емоційними реакціями. Так само в групі чи класі, кожна дитина зокрема, отримавши від вихователя чи вчителя завдання, виконує його у відповідності з рівнем сформованості уваги, мнестичних, при потребі рухових, функцій, своїх психомовленневих можливостей. Саме тому настільки важливо використовувати петлі оберненого зв'язку, раз за разом повертаючись до проміжних етапів діяльності, де вихідний елемент стає стартовим для подальшої роботи, що дозволяє системі саморегулюватися, не виходячи за межі контролю та враховуючи можливі похибки, несподівані фактори.

Петлі оберненого зв'язку можуть бути різних типів, як-от:

1) посилюючі петлі, або петлі позитивного оберненого зв'язку – кожен з елементів впливає на наступний, посилюючи його. Так, наприклад, дитина, навчившись якісно виконувати артикуляційну вправу, значно легше зможе відтворити правильний артикуляційний уклад певного звука, а, отже, віддиференціювати його від патологічного, спотвореного;

2) послаблюючі петлі, або петлі негативного оберненого зв'язку – наявний елемент гальмується. Так, наявні у дитини із заїканням емболи, мовленнєві чи рухові хитрощі мають поступово гамуватись за рахунок відволікання, здійснення організуючих впливів у вигляді добору повітря, контролю за якістю мовлення;

3) врівноважуючі петлі, або петлі стабілізуючого оберненого зв'язку – позитивний обернений зв'язок мотивує до зростання, негативний вказує на недоліки, які необхідно виправити, надихаючий коригуючий обернений зв'язок мотивує на зміни, зміцнює віру в краще. Наприклад, виокремивши комунікативно-розвивальну зону роботи з книгою, педагог стимулює дітей до слухання, розгляду ілюстрацій до літературних творів, читання; помітивши, що ця зона не викликає особливого інтересу, змінює оформлення, асортимент книжок відповідно до вікових психомовленневих можливостей вихованців, проводить мотивуючі заходи, т. ч. досягає своєї мети шляхом усунення виявлених прорахунків.

Наукові психолого-педагогічні дослідження застосування різних типів петель оберненого зв'язку у роботі з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, породжують мультидисциплінарний пошук. Цікавою та продуктивною, самовідтворювальною та аутокерованою моделлю є петля оберненого зв'язку найвпливовішого американського військового стратега-теоретика, пілота військово-повітряних сил США, полковника Джона Річарда Бойда.

Безперервний цикл ухвалення рішень раціональної людської поведінки, петля Бойда, або OODA складається з чотирьох процесів:

1) O – observe – спостереження (спостерігай, вивчай, збирай інформацію);

2) O – orient – орієнтування (аналізуй – виокремлюй частини для полегшеного розуміння, синтезуй – складай план);

3) D – decide – рішення (вибирай шлях, вирішуй);

4) A – act – дія (виконуй, втілюй, дій)².

Постійні зміни навколишнього середовища не можуть не викликати відповідних змін у різних системах, зокрема соціальних, освітніх. Швидкість урахування безперервних змін, що відбуваються, гнучкість відреагування, адаптивність і креативність пристосування визначають ефективність побудови нових стратегій, у т. ч. розроблення інклюзивної освіти.

Статистичні дані щодо загального збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (етап спостереження), аналіз наявних категорій вихованців, освітніх потреб, кореляція рівнів труднощів, виявлення застарілих науково-методичних підходів, прогнозування плану наступних дій (етап орієнтування) свідчить про необхідність розроблення або вибір з найкращих у конкретній ситуації існуючих альтернативних ефективних гнучких методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи (етап рішення) з метою їх подальшого втілення (етап дії).

При цьому на кожному етапі відбувається обернений зв'язок на рівні соціальних інституцій, міністерств і відомств, науковців, педагогічних колективів, батьків дітей з особливими освітніми потребами. Локальні плани дій об'єднуються в більш загальні, централізовані, продовжуючи враховувати динамічні зміни, що відбуваються, поступово доповнюючись та швидко видозмінюючись, підвищуючи якість та оновлюючи варіативні шляхи. Так і відбувається циклічність у вигляді появи нової петлі – після того, як останній крок зроблено, доцільно знову повернутись на етап спостереження, аналізуючи зміни, які відбуваються чи вже відбулися, здійснюючи безперервний цикл планування стратегічних і тактичних кроків.

Все вищезазначене свідчить про необхідність пошуку сучасних технологій інклюзивної освіти, розроблення навчально-методичного та програмно-методичного забезпечення для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на новітніх засадах.

² Boyd John R. A Discourse on Winning and Losing Col. Air University Press Curtis E. LeMay Center for Doctrine Development and Education Maxwell AFB, Alabama. March 2018. 400 p.

1. Використання науково-практичних моделей у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

Процеси оберненого зв'язку є особливо важливими у спеціальній освіті, адже стосуються усіх її суб'єктів – як дітей з особливими освітніми потребами, зі своєрідністю перцептивних і психомовленевих функцій, так і дорослих, які працюють із зазначеною категорією – вихователів, вчителів, практичних психологів, соціальних працівників, музичних керівників, інструкторів з фізичної культури, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, медиків і батьків, між якими можуть виникати деякі непорозуміння щодо організації та реалізації корекційно-розвивального процесу.

Юридична, соціальна, побутова взаємодія щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами стосується насамперед налагодження вербальної комунікації, яка є досить складним двостороннім процесом, що дозволяє гнучко коригувати насущні завдання, методи їх реалізації, поведінку, тому й застосовуються петлі оберненого комунікативного зв'язку на кшталт:

а) вихідне повідомлення → зміст А-повідомлення, що надсилається → кодування → передача А-повідомлення → декодування → зміст прийнятого А-повідомлення →;

б) петля оберненого зв'язку → зміст В-повідомлення, що надсилається → кодування → передача повідомлення оберненого зв'язку → декодування → зміст прийнятого В-повідомлення (М. Аллен, І. Валлерстайн, К. Дейвіс, М. Жинкін, М. Зеєман, І. Зимня, О. Леонт'єв, А. Мітринович-Моджеєвська, М. Саттон, Д. Форрестер, М. Хватцев, К. Arrow, В. Arthur, J. le Doux, J. Easterwood, D. Evans, M. Gazzaniga, D. Gilbert, J. Meyers, S. Nutt, Z. Kunda, T. Wilson та ін.)³.

Комунікація може ускладнюватись такими проявами:

1) акустико-фонетичними – функціональні труднощі на рівні мовлення, слуху; нечітка дикція, назалізований тембр, швидкий чи уповільнений темп, спотворення звуків тощо;

2) лексичними – збідненість словника, недоречне вживання слів;

3) граматичними – парафазії, помилки в узгодженні лексем у роді, числі, відмінку;

4) морфологічними – неправильні випадки префіксального, суфіксального словотворення;

5) синтаксичними – некоректна побудова фраз;

³ Evans D. Emotions: The Science of Sentiment. Oxford: Oxford University Press. 2002. 224 p.

б) екстралінгвістичними – використання слів-паразитів, емболів, діалектизмів, жаргонізмів тощо⁴.

Надзвичайно важливим є вміння слухати та чути, проявляти інтерес до вербального спілкування, прагнення зрозуміти почуте, швидко реагувати, забезпечуючи адекватну реакцію-відповідь, що підтверджує ефективність комунікації. Пасивна петля оберненого зв'язку передбачає лише сприймання інформації, а активна виражається у когнітивному розумінні та емоційно-руховій реакції (мімічно-емоційні прояви, кивки, сплески, розповідь з власного досвіду тощо).

При цьому тільки активну форму взаємодії можна вважати повноцінним продуктивним спілкуванням. Тому одним із найактуальніших завдань корекційно-розвивальної роботи є формування у дітей фонетично, лексично, граматично правильної вербальної комунікації, побудованої за принципом оберненого зв'язку, спрямованої на налагодження та розширення соціальних контактів.

Патогенетичні механізми виникнення освітніх труднощів різних типів здавна пов'язують з наявністю негативних екзо- та ендогенних факторів, впливом широкого соціокультурного простору та окремих суб'єктів освітніх процесів, що дозволяє диференційовано підходити до аналізу особливостей психофізичного розвитку і знаходить своє відображення у розробленні модельних, парціальних, типових освітніх, корекційно-розвиткових програм для роботи з дітьми різних категорій (В. Бондар, Л. Виготський, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, В. Синьов, Є. Соботович, М. Супрун, В. Тищенко, О. Таранченко, О. Хохліна, О. Чебатарьова та ін.).

Американським психологом, фахівцем у галузі дитячої психології Урі Бронфенбреннером розроблена еко-психологічна теорія у вигляді концентричних кіл, що відображають зони взаємодії та впливу на розвиток дитини: 1) макро-; 2) екзо-; 3) мезо-; 4) мікро-; 5) біосистема⁵ (див. рис. 1).

Розглянемо модель У. Бронфенбреннера крізь призму інклюзивної освіти. Перша зона – макросистема, яка відображає рівень економічного і соціального розвитку країни, являє собою сукупність світоглядних та ідеологічних позицій, життєвих цінностей, національно-культурних вітчизняних традицій, звичаїв та ін.

⁴ Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730353/>

⁵ Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 1977. 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

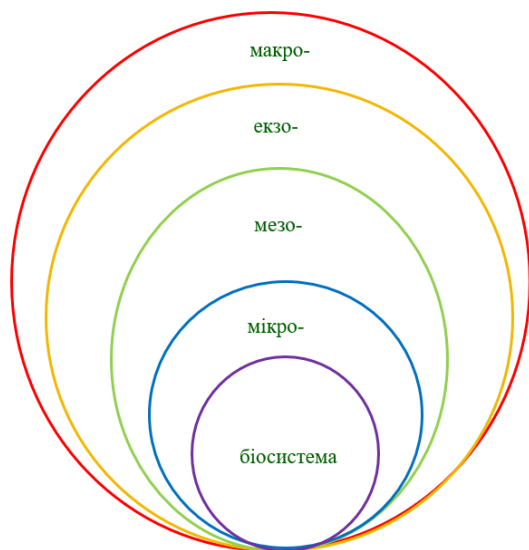


Рис. 1. Модель У. Бронфенбренера

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають конституційну юридичну рівність, у т. ч. й рівні права на здобуття освіти, хоча це досить часто буває обтяженим через залишкову наявність негативних аттитюдів у суспільстві⁶. Вихованці з ООП значно важче, ніж ін. співвітчизники, як дорослі, так і діти, упродовж кількох років проживають кризові виклики сучасності, пов'язані з пандеміями (ковід, оміврон), окупацією, активними війсьними діями на території нашої держави, що породжує дефіцит освітніх чи елементарних біологічних ресурсів, утруднює навчально-виховний і корекційно-розвивальний процеси⁷.

⁶ Рібцун Ю. В. Проживання психотравмуючих ситуацій дітьми з особливими мовленнєвими потребами. *Scientific Collection «InterConf+»*, 41(185): with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential» (January 19-20, 2024; Prague, Czech Republic)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Prague: Author-publishers miscellaneous, 2024. С. 149–164. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739097>; <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2024>

⁷ Kaplia O., Ribtsun Y., Barbashova I., Chobaniuk M., Ptashchenko O. Development of Ukrainian education in the conditions of military incursion. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Volume 6. Issue 10. P. 1–6. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740752>; <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024211>

Друга зона – екзосистема, яка опосередковано впливає на розвиток і виховання дитини, представлена взаємодіями відомств, засобами масової інформації, формальними та неформальними соціальними інститутами, батьківськими асоціаціями, громадськими, релігійними організаціями, медичними закладами, розширеним колом близьких людей, до кого безпосередньо в разі необхідності звертаються за допомогою.

Третя зона – мезосистема, яка забезпечує співпрацю мікрогруп, координування взаємодії з батьками, фахівцями інклюзивно-ресурсних, реабілітаційних центрів, педагогами закладів дошкільної та загальної середньої освіти, соціальних працівників, сімейних лікарів, педіатрів, налагодження комунікації у діадах «дитина – дитина (група, клас, гурток, двір, друзі), «дитина – батьки», «дитина – педагог (лікар, фахівець, сусіди)».

Четверта зона – мікросистема, яка охоплює безпосереднє оточення дитини: а) люди – батьки, сиблінги, друзі; б) предмети, середовище – іграшки, навчальне приладдя, спортивний інвентар тощо. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами слід обов’язково враховувати їх специфічні канали сприймання⁸, відповідно добираючи обладнання та оформлюючи комунікативно-розвивальне середовище (візуали, аудіали, кінестетики, дискретети) (див. табл. 1)⁹.

Таблиця 1

Анатомо-фізіологічне представництво відчуттів

Модальність відчуттів	Рецептор	Кірковий відділ	Якість відчуттів
Дотик	шкіра	тім’яна ділянка	біль, вібрація, температура, тиск
Зір	сітківка ока	потилична ділянка кори головного мозку	величина, колір, контраст, яскравість
Нюх	Нюхові нерви на слизовій носа	скроневі ділянки	запахи та аромати
Слух	внутрішнє вухо		висота, тембр звука

⁸ Рібцун Ю. В. Здобувачі початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами крізь призму розвитку різномодальних каналів сприймання. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкольній, спеціальної та інклюзивної освіти*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 158–161. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14967>

⁹ Мирончук М. А. (2021). Психологія пізнавальних процесів. К. : Центр навч. літ-ри. 138 с.

Продовження таблиці 1

Смак	смакові сосочки язика	тім'яна ділянка	гіркий, кислий, солодкий, солоний смак
Рівновага	вестибулярний орган, так званий лабіринт	мозочок	обертання, сила тяжіння

П'ята зона – біосистема – це власне дитина з її детермінантами особистісного зростання, особливостями та потребами, здібностями та інтересами, зоною найближчого розвитку. Виявляючи категорію та рівень освітніх труднощів дитини з ООП, варто насамперед відзначити її позитивні якості, потенційні можливості, на які можна спиратися при плануванні індивідуальної, підгрупової та фронтальної корекційно-розвивальної роботи.

Усі зони охоплені пластичними як прямими, так і оберненими зв'язками, які є рухливими та змінними у часі. Застосовуючи зазначену модель, можна розробити таку освітню технологію, яка б давала змогу створити найкращі умови для позитивного психоемоційного налаштування дітей на ефективний освітній та оптимізований корекційний процес, продуктивну вербальну міжособистісну комунікативну взаємодію, враховувати потреби дітей, спрогнозувати орієнтовні результати навчання, виробити відповідну динамічну систему оцінювання.

Варто відзначити, що образ людини значно ширше за її соціальне оточення. Саме тому французький психолог-психотерапевт, засновник Паризької школи гештальту Серж Гінгер запропонував символічний образ цілісного та багатовимірного бачення людини у вигляді п'ятикутної зірки-пентаграми (голова – думки, дві верхні кінцівки – взаємини з ін. людьми, дві нижні кінцівки – корені, рівновага між фізичним і метафізичним; див. рис. 2)¹⁰.

Зіркові промінці являють собою взаємопов'язані аспекти людської діяльності:

- 1) фізичний вимір – тіло, сенсорика, рухова функція;
- 2) афективний вимір – серце, почуття, любов, значущі інші;
- 3) раціональний вимір – голова з обома півкулями, думки, креативна уява;
- 4) соціальний вимір – інші люди, людське оточення, культурне середовище;
- 5) духовний вимір – місце і роль людини в космосі, загальній екосистемі.

¹⁰ Гінгер С. Психотерапія: 100 хибних уявлень або як зробити свій вибір. Львів : Каменяр, 2007. 150 с.



Рис. 1. Пентаграма Гінгера

Зазначена пентаграма дуже добре накладається на схему корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Фізичний вимір забезпечує не лише усвідомлення дітьми з ООП власної тілесності, а й акцентує на розвитку різних, від найпростіших до найскладніших, видів кінетичного та кінестетичного праксису у різновидах діяльності, що нерозривно пов'язані з мовленням.

Афективний вимір – це світ дитячих емоцій, які досить часто бувають недостатньо контрольованими, але надзвичайно важливими у гармонійному психофізичному розвитку.

Рациональний вимір реалізує розвиток символічної немовленнєвої діяльності (гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій, функцій уваги), а також мовлення.

Соціальний вимір втілюється через інших людей, які оточують дитину та сприяють її всебічному розвитку вдома, в умовах освітнього чи лікувального закладу тощо.

Духовний вимір презентує можливості комунікації з оточуючим світом.

Запропонований холістичний підхід дозволить креативному та відповідальному педагогу здійснювати цілісний особистісний розвиток кожної дитини зокрема, незважаючи на наявні у неї психофізичні особливості.

2. Втілення наукових моделей у практику роботи закладів загальної дошкільної та середньої спеціальної освіти

Проаналізовані системні взаємодії описаних нами науково-практичних моделей дали змогу побудувати стратегії корекційно-розвивального (компенсаційного) втручання при роботі з дітьми

дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами.

Одночасне врахування медичних (психіатричних, неврологічних), психолого-педагогічних критеріїв оцінки психомовленнєвого розвитку дитини з ООП допоможе не тільки виявити пошкоджені ланки, а й намітити основні напрями корекційно-розвивальної роботи.

Відповідно до найбільш використовуваного у медичних колах Довідника діагностичних критеріїв DSM-5¹¹ до розладів нейророзвитку відносять комунікаційні розлади, які проявляються частково чи в будь-якому поєднанні, зокрема:

I. Мовленнєвий розлад – 315.32 (F80.2)

А. Стійкі труднощі в оволодінні мовленням та його використанні у різних модальностях (усне, писемне мовлення) внаслідок дефіциту розуміння чи продукування, передбачає такі ознаки:

- 1) обмежений словниковий запас (знання та використання слів);
- 2) недостатня структура речень (здатність поєднувати слова та узгоджувати закінчення слів на основі правил граматики та морфології);
- 3) порушення дискурсу (здатності використовувати словниковий запас і оформляти речення з комунікативною метою).

Б. Мовні здібності істотно та кількісно нижчі від очікуваних для відповідного віку, що спричинює функціональні обмеження в ефективній комунікації, соціальній активності, академічних досягненнях або професійній діяльності.

В. Симптоми виникають у ранньому періоді розвитку.

Г. Труднощі не зумовлені порушеннями слуху чи ін. сенсорними розладами, руховою дисфункцією чи ін. медичним або неврологічним станом, інтелектуальною недостатністю або загальною затримкою розвитку.

II. Розлад звуковимови – 315.39 (F80.0)

А. Постійні труднощі з продукуванням звуків мовлення, що заважає його розбірливості або повноцінному вербальному спілкуванню.

Б. Порушення спричинює обмеження в ефективній комунікації, що перешкоджає соціальній участі, досягненням у навчанні або професійній діяльності.

В. Симптоми виникають у ранньому періоді розвитку.

Г. Труднощі не зумовлені вродженими або набутими станами, такими як дитячий церебральний параліч, розщеплення піднебіння, глухота, травматичне ураження мозку чи ін. медичними або неврологічними станами.

¹¹ Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.

III. Розлад плавності мовлення, що виник у дитинстві (заїкання) – 315.35 (F80.81)

А. Порушення звичайної плавності та часового малюнка мовлення, які не відповідають віку, тривають у часі і характеризуються такими ознаками:

- 1) повторення звуків і складів;
- 2) подовження голосних і приголосних звуків;
- 3) розірвані слова (наприклад, паузи в середині слова);
- 4) запинання (заповнені чи незаповнені паузи в мовленні);
- 5) перифрази (лексичні заміни з метою уникнення проблемних слів);
- 6) надмірне фізичне напруження при вимові лексем;
- 7) часті повторення односкладових слів.

Б. Порушення викликає тривогу щодо мовлення або обмеження ефективної комунікації, соціальної участі, академічного чи професійного функціонування.

В. Симптоми з'являються в ранньому періоді розвитку (випадки з пізнім початком діагностують як 307.0 (F98.5) – розлад плавності мовлення, що виник у дорослому віці).

Г. Порушення не можна віднести до мовленнєво-рухового або сенсорного дефіциту чи недостатньої плавності мовлення, пов'язаної з неврологічним ураженням (наприклад, інсультом, пухлиною, травмою) чи ін. медичним станом, психічним розладом.

IV. Соціальний (прагматичний) комунікаційний розлад – 315.39 (F80.82)

А. Стійкі труднощі у використанні вербальної та невербальної комунікації передбачає такі ознаки:

1) недостатність використання спілкування з соціальною метою (відповідність способу привітання соціальному контексту);

2) порушення здатності змінювати манеру спілкування відповідно до контексту або потреб слухача;

3) труднощі у дотриманні правил спілкування та розповіді, наприклад, говоріння почергово, перефразування при неправильному розумінні та вміння використовувати вербальні та невербальні сигнали для регулювання взаємодії;

4) труднощі в розумінні ідіом, метафор, гумору, багатозначності в залежності від контексту.

Б. Ці дефіцити спричиняють функціональні обмеження ефективної комунікації, соціальної участі, соціальних стосунків, академічної успішності та професійної ефективності.

В. Симптоми з'являються в ранньому періоді розвитку (але ці дефіцити можуть не проявлятися повною мірою до того часу, поки потреби в соціальній комунікації не перевищать обмежені можливості).

Г. Симптоми не можна віднести до ін. медичних чи неврологічних станів або низьких здібностей у розумінні структури слів та граматики і їх не можна пояснити наявністю спектру аутизму, інтелектуальною недостатністю, загальною затримкою розвитку чи ін. психічним розладом.

Вчасно проведена диференційна діагностика схожих психоневрологічних станів, глибинний поліструктурний аналіз виявлених психомовленневих труднощів сприятиме успішній побудові корекційного маршруту.

Важливим, але поки що мало дослідженим нейропсихофізіологічним аспектом є те, що якісна корекційно-розвивальна робота здійснює опосередкований вплив на церебральні процеси, сприяє профілактиці психосоматичних порушень у дітей¹².

Корекційні психолого-педагогічні впливи змінюють внутрішню біохімію мозку, вироблення гормонів і нейромедіаторів, зокрема, адреналіну (психічна мобілізація, активність), допаміну (бажання голоду чи спраги, задоволення), дофаміну (винагорода за досягнення), ендорфіну (досягнення мети, долання перешкод), норадреналіну (задоволення, в т. ч. й інтелектуальне чи художнє), окситоцину (любов, ніжність), серотоніну (боротьба зі стресом, відчуття щастя), тестостерону (впевненість, цілеспрямованість, бадьорий настрій тощо) (Т. Ахутіна, М. Безруких, Л. Бурлачук, І. Вітенко, М. Газзанінг, С. Даймонд, Дж. Х. Джексон, Т. Доброхотова, Дж. ле Дукс, М. Захарійчук, Г. Костюк, О. Линьов, О. Лурія, І. Марценковський, Ю. Мікадзе, О. Напреенко, Д. Олпорт, Ю. Рібцун, Г. Семенович, І. Спіріна, Є. Хомська, І. Цєпова, М. Чабайовська, А. Чуприков, Vogen, Dimond, Pucsetty, Sperry, Wigan та ін.)¹³.

Запам'ятовування нового інформаційного матеріалу, засвоєння практичного рухового, психомовленневого досвіду можливе тоді, коли у дитини з ООП відбувається мобілізація глибинних емоцій, адже емоційна байдужість точно не сприяє навчанню. Сенсорна інформація, котра надходить із зовнішнього світу (що побачили, почули, відчули), аналізується в корі головного мозку та пов'язується з попереднім досвідом і актуальними емоціями у лімбічній системі. Стимули-заохочення від заняття з педагогом впливають на дитячий

¹² Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2013. Вип. 26. С. 95-98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5844/>

¹³ Friederici Angela D. & Chomsky N. *Language in Our Brain: The Origins of a Uniquely Human Capacity*. London : The MIT Press, 2018. 284 p.

мозок, її поведінку, стимулюють до подальшої роботи, очікування нагороди, т. ч. утворюючи дофамінову петлю оберненого зв'язку¹⁴.

Гіпоталамічні ділянки разом із довгастим мозком актуалізують теперішнє та мобілізують усвідомлення власних потреб і нагальних бажань (голод, спрага, сон тощо). Лімбічна система, представлена емоціями та пам'яттю, задіяна у виробленні умовних рефлексів, навчіння, відповідає за минуле. Інтегративний підхід, свідомо відповідальність за зроблений вибір (хочу-не хочу, буду-не буду) забезпечується діяльністю фронтальних лобних ділянок. При цьому керування майбутнім припадає на кортикальні відділи кори головного мозку, що відповідають за прийняття рішень.

Права півкуля, працюючи за коловим принципом, тісно пов'язана з лімбічною системою і відповідає за усвідомлення та рухи тіла, зокрема в просторі, м'язів обличчя, творчі здібності, мрії, емоції, бажання, більш розвинена у хлопчиків. Ліва півкуля відповідно до лінійного, орієнтованого у часі, принципу оперує думками, цифровими даними, мовленням, зокрема змістом речень, більш розвинена у дівчаток. Оволодівши зазначеною інформацією, визначивши загальну (кінцівки, око, вухо) та вузьку (кінцівки) латеральність або абмідекстральність, яку має дитина, педагогу значно легше побудувати освітній маршрут роботи з нею.

Цікавими є ті факти, що загалом дівчатка розмовляють у 4 рази більше, ніж хлопчики, випереджаючи їх у вербальному розвитку на один рік у 6 років та на 18 міс. у 9 років. У дівчаток значно краще розвинений слух і нюх – вони у 2 рази чутливіші до гучності звуків порівняно з хлопчиками та мають у 6 разів більш тонкий музичний слух. Зазначені особливості можна використовувати як потенційні можливості для дітей різної статі.

У психолого-педагогічному підході нами проаналізовано основні потреби дітей з функціонально мовленнєвими труднощами, що дало змогу виділити такі напрями корекційно-розвиткової роботи:

- 1) нейрофізіологічно-мовленнєвий;
- 2) діяльнісно-мовленнєвий;
- 3) емоційно-ціннісний;
- 4) когнітивно-мовленнєвий;
- 5) мотиваційно-активізуючий;
- 6) просодичний;
- 7) фонологічний;

¹⁴ Рібцун Ю. В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. К. : ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. С. 295–312. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719808/>

- 8) лексико-смиловий;
- 9) граматично-значеннєвий;
- 10) синтаксично-інформаційний;
- 11) соціально-комунікативний.

Змістове наповнення напрямів буде реалізоване у двох корекційно-розвиткових програмах: для роботи з дітьми молодшого, середнього, старшого дошкільного віку та здобувачами початкової освіти (1–4 класи) з особливими мовленнєвими потребами на запит Міністерства освіти і науки України.

ВИСНОВКИ

Впровадження сучасної інклюзивної освітньої парадигми передбачає забезпечення педагогів, які працюють зі здобувачами освіти з ООП, новітніми стратегіями та технологіями, що допоможуть розробляти індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням вдало продуманих і структурованих корекційно-розвиткових програм.

Врахування медичного підходу на рівні аналізу психіатричних і нейропсихологічних критеріїв розладів нейророзвитку, полімодальних міждисциплінарних системних наукових моделей оберненого зв'язку, зокрема комунікативного, петлі оберненого зв'язку Джона Річарда Бойда, еко-психологічної теорії Урі Бронфенбреннера, холістичного підходу п'ятикутної пентаграми Сержа Гінгера надали нам змогу з науково-теоретичних позицій підійти до розроблення змісту корекційно-розвиткових програм для роботи з дітьми різних вікових груп з особливими освітніми, у т. ч. й мовленнєвими, потребами.

Презентовані напрями роботи є динамічними та гнучкими, різнорівневими за своєю складністю, що дозволить педагогам, не витрачаючи зайвих зусиль, складати індивідуальні програми, що передбачають як підготовчу роботу (пропедевтичний рівень), закріплення вже вивченого, знайомого матеріалу (базовий рівень), ознайомлення з новою інформацією, опанування досі невідомими навичками (розвивальний рівень).

Отже, саме творчий медико-психолого-педагогічний підхід, з обов'язковим урахуванням стану соціокультурного середовища, надасть змогу реалізувати намічені завдання щодо всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

АНОТАЦІЯ

Автором детально розглянуто принцип оберненого зв'язку та специфіку його використання в інклюзивній освіті. Описано існуючі види петель оберненого зв'язку, простежено безперервний цикл ухвалення рішень раціональної людської поведінки, його складові

процеси. Особливий акцент зроблено на петлі оберненого комунікативного зв'язку та тих труднощах, які виникають під час комунікації. Проаналізована та висвітлена крізь призму інклюзивної освіти екопсихологічна теорія Урі Бронфенбреннера у вигляді концентричних кіл, що відображають зони взаємодії та впливу на розвиток дитини. За основу схеми корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами взято символічний образ цілісного та багатовимірного бачення людини у вигляді п'ятикутної пентаграми Сержа Гінгера. Презентована орієнтовна структура корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми, зокрема мовленнєвими, потребами. Результати дослідження будуть реалізовані при створенні програм з корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку на запит Міністерства освіти і науки України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гінгер С. Психотерапія: 100 хибних уявлень або як зробити свій вибір. Львів : Каменяр, 2007. 150 с.
2. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.
3. Мирончук М. А. (2021). Психологія пізнавальних процесів. К. : Центр навч. літ-ри. 138 с.
4. Рібцун Ю. В. Здобувачі початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами крізь призму розвитку різномодальних каналів сприймання. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 158-161. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14967>
5. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and primary education in European integration and national dimensions* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. P. 94–115. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736622>; <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-335-4-5>
6. Рібцун Ю. В. Проживання психотравмуючих ситуацій дітьми з особливими мовленнєвими потребами. *Scientific Collection «InterConf+»*, 41(185): with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential» (January 19–20, 2024; Prague, Czech Republic)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Prague: Author-publishers

miscellaneous, 2024. С. 149–164. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739097>;
<https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2024>

7. Рібцун Ю. В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. К. : ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. С. 295–312. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719808/>

8. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2013. Вип. 26. С. 95–98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5844/>

9. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730353/>

10. Boyd John R. A Discourse on Winning and Losing Col. Air University Press Curtis E. LeMay Center for Doctrine Development and Education Maxwell AFB, Alabama. March 2018. 400 p.

11. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 1977. 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

12. Evans D. Emotions: The Science of Sentiment. Oxford: Oxford University Press. 2002. 224 p.

13. Friederici Angela D. & Chomsky N. Language in Our Brain: The Origins of a Uniquely Human Capacity. London : The MIT Press, 2018. 284 p.

14. Kaplia O., Ribtsun Y. Barbashova I., Chobaniuk M., Ptashchenko O. Development of Ukrainian education in the conditions of military incursion. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Volume 6. Issue 10. P. 1–6. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740752>; <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024211>

Information about the authors:

Ribtsun Yulia Valentinivna,

PhD (Education), Senior researcher,

Senior Researcher of the Department of Speech Therapy

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

9, M. Berlinskogo, Kyiv, 04060, Ukraine