

УДК: 376.091.21:005.42

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.189-203

К. ЛУЦЬКО

<https://orcid.org/0000-0002-5832-7861>

О. МАРТИНЧУК

<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

ІНТЕГРАТИВНА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про авторів: **ЛУЦЬКО Катерина**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження активізації сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, його значення для формування пізнавальних інтересів дитини, розвитку її мовлення, мислення та інших психічних процесів; використання неушкоджених сенсорних систем в освітньому процесі; дослідження значення провідного способу сприймання у гармонізації розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. **МАРТИНЧУК Олена**, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, технології і методики інклюзивного навчання, якість інклюзивної освіти.

Contact: Kateryna LUTSKO, PhD of Pedagogy, Senior Resercher, Associate Professor of Special and Inclusive Education Departmen, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: study of activation of sensory development of children with special educational needs, its importance for the formation of cognitive interests of a child, development of his/her speech, thinking and other mental processes; use of intact sensory systems in the educational process; study of the importance of the leading way of perception in harmonising the development of speech of children with special educational needs. **Olena MARTYNCHUK**, Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: training of special education specialists

for professional activity in an inclusive educational environment, technologies and methods of inclusive education, quality of inclusive education.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:

1. **Луцько К. В.**, Мартинчук О. В., Дубовик О. М. Розвиток сенсорного компонента інтелектуальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №5 (1). С. 174–180. 2. **Луцько К.В.**, Мартинчук О.В. Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities: Conference proceeding (February 22th, 2019)*. Р. 455-457. 3. **Луцько К.В.**, Махлун В. Домінуюча перцептивна діяльність і її вплив на формування мовлення дітей с особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2020. Вип. 16(1). С. 173-186.

Луцько К.В., Мартинчук О.В. Інтегративна спеціальна педагогіка в сучасних реаліях суспільного розвитку. Стаття присвячена висвітленню концептуальних засад інтегративної спеціальної педагогіки як науки про особливості використання спеціальних методик навчання, розроблених у межах різних галузей спеціальної педагогіки та спрямованих на задоволення навчальних і розвиткових інтересів дітей з типовим розвитком і неоднорідної спільноти дітей з особливими освітніми потребами. Автори статті висловлюють припущення, що спеціальні методики, які мають стосунок до пошуку компенсаторно-корекційних засобів навчання дітей з тими чи іншими особливостями розвитку, оснований на результатах глибоких експериментальних досліджень та перевірені практикою, можуть значно інтенсифікувати окремі складові масового навчального процесу, зробити його протікання менш енергозатратним та ефективнішим для загалу учнів з типовим розвитком. Серед основних напрямів інтегративної спеціальної педагогіки визначено наступні: розвиток сенсорних процесів, сенсорної та мовленнєвої пам'яті; поєднання сенсорних образів з мовленнєвими знаками та активізація розвитку мовлення; залучення “читання з губ” для формування у дітей уміння і звички доповнювати акустичні мовленнєві сигнали оптичними; активізація формування внутрішнього мовлення через внутрішнє наслідування артикуляції; розвиток здатності до швидкого сприймання усного мовлення та “обробки” акустичних і

оптичних (артикуляційних) сигналів-образів; формування здатності до прогнозування змісту мовлення.

Ключові слова: інтегративна спеціальна педагогіка, інклюзивне навчання, навчальний процес, діти з особливими освітніми потребами.

Lutsko K.V., Martynchuk O.V. Integrative special pedagogy in the modern realities of social development. The article is devoted to the conceptual foundations of integrative special pedagogy as a science of peculiarities of using special teaching methods developed within different branches of special pedagogy and aimed at meeting the educational and developmental interests of children with typical development and a heterogeneous community of children with special educational needs. The authors of the article suggest that special methods related to the search for compensatory and corrective means of teaching children with certain developmental features, based on the results of in-depth experimental research and tested in practice, can significantly intensify certain components of the mass educational process, make it less energy-consuming and more effective for the general population of students with typical development. Therefore, the search for methodological intersections aimed at meeting the educational and developmental interests of children with typical development and the heterogeneous community of children with SEN is an urgent and complex task, without which the benefits of the joint educational process may be incomplete.

The main directions of integrative special pedagogy include the following: development of sensory processes, sensory and speech memory; combination of sensory images with speech signs and activation of speech development; involvement of "lip reading" to form children's ability and habit to supplement acoustic speech signals with optical ones; activation of internal speech formation through internal imitation of articulation; development of the ability to quickly perceive oral speech and "process" acoustic and optical (articulatory) cues.

The article demonstrates the implementation of this content of the methodological part of integrative special pedagogy on the basis of mastering the syllabic rhythmic structure of speech by children with typical and impaired development.

Key words: integrative special pedagogy, inclusive education, educational process, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Розглядати інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у спільноту дітей з типовим розвитком лише як гуманістичну акцію, яка допоможе одним стати терпимішими, толерантнішими, а іншим – відчувати себе

комфортніше у соціумі, очевидно є важливою мотивацією, але недостатньо переконливою і взаємовигідною в умовах невизначеного, аморфного змістовного наповнення освітнього процесу. Не є таємницею те, що ці групи дітей часто співіснують паралельно, зайняті своєю, притаманною їм діяльністю. Доцільно шукати інші, змістовні і методичні перетини у діяльності, важелі, які, крім зазначених позитивних якостей для дітей, можуть забезпечити взаємовигідне співробітництво однієї і іншої категорії дітей, їхню взаємодію у навчальному процесі, хоч би і тимчасову, короткотривалу, але спільну. Таким важелем у взаємовигідному навчальному процесі може стати розроблення і запровадження інтегративної спеціальної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми розроблення та застосування методик і технологій інклюзивного навчання у загальноосвітньому процесі привертає увагу багатьох зарубіжних (Дж. Деплер, Т. Лорман, Л. Флоріан, Д. Харві та ін.) та вітчизняних науковців (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.). Так, проведений Л. Наконечною [8] порівняльний аналіз технологій, які використовуються в інклюзивному зарубіжному та вітчизняному освітньому просторі, дав змогу дослідниці виокремити технології управління в освіті, технології демократизації мережі соціальної підтримки дітей з ООП, технології задоволення особливих освітніх потреб / технології сервісної підтримки, технології підтримки дитини з ООП в інклюзивному класі (тьюторство), технології співпраці та технології викладання, які спрямовані на забезпечення вищих академічних / соціальних результатів та розвитку дитини і де мова йде про суто практичну викладацьку діяльність педагогів [10]. Серед технологій викладання чітко виокремлюються «універсальний дизайн у навчанні» та «диференційоване викладання», які розробляються у межах інклюзивної педагогіки як науки / педагогічного підходу щодо навчання і виховання усіх дітей у загальноосвітньому просторі [7]. Проте, на наш погляд, залишаються й досі не затребуваними у спільному навчанні технології та методики, що розроблялись у межах спеціальної педагогіки і які можуть бути однаково корисними для розвитку і навчання як дітей з ООП, так і дітей з типовим розвитком.

Мета статті: розкрити концептуальні засади розвитку інтегративної спеціальної педагогіки як науки про особливості використання спеціальних методик навчання, розроблених у межах різних галузей спеціальної педагогіки та спрямованих на задоволення навчальних і розвиткових потреб та інтересів дітей з типовим розвитком і неоднорідної спільноти дітей з ООП.

Виклад основного матеріалу. Традиційно так склалось, що спеціальна педагогіка з її методичною частиною залишається, здебільшого, за межами інтересів фахівців із загальної педагогіки (включно з науковими та практичними працівниками). Проте спеціальні методики, які мають стосунок до пошуку компенсаторно-корекційних засобів навчання дітей з тими чи іншими особливостями розвитку, основані на результатах глибоких експериментальних досліджень та перевірені практикою, можуть значно інтенсифікувати окремі складові масового навчального процесу, зробити його протікання менш енергозатратним та ефективнішим для загалу учнів з типовим розвитком. Заради справедливості варто зазначити, що у навчальні програми для початкової школи, за ініціативи І. Гудзик, введено курс “аудіювання,” який виник після того, як дослідниця дослухалась до нашої позиції (К. Луцько) відносно того, що у школах варто вчити не тільки говорінню (переказ, розповідь), але й сприйманню усного мовлення, його інформаційної сторони, що є основою засвоєння мовлення, його розвитку, сприймання, аналізу, розуміння змісту усних побутових та навчальних текстів, зокрема розповідей, пояснень педагога, товариша тощо. Зауважимо, що цей позитивний загальнодидактичний крок, спрямований на активізацію сприймання та розуміння усного мовлення, усної інформації дітьми з типовим розвитком, має цілу низку слабких сторін, які можна усунути, ґрунтуючись на розумінні особливостей сприймання усного мовлення дітьми із ООП, зокрема із сенсорними порушеннями.

Спеціальні методики можуть значно інтенсифікувати окремі складові загального навчального процесу, зробити засвоєння навчальних предметів значно простішим для всього загалу учнів – з типовим розвитком і їх однокласників (чи ровесників) з ООП. До того ж серед дітей з типовим розвитком є певна частина учнів, які мають труднощі у навчанні. Варто зацікавити батьків, педагогів спеціальними методиками, які можуть послугуватись всьому загалу учнів, реалізувати їх у спільній діяльності дітей класу.

Головною особливістю інтегративної спеціальної педагогіки є її спрямованість на виконання програм державного рівня, досягнення позитивних результатів з ощадливою затратою фізичних зусиль, з активізацією інтелектуальної діяльності, з індивідуально орієнтованим розвитком психічних процесів у учнів обох груп.

Говорячи про інтегративну спеціальну педагогіку доцільно виділити дві її складові:

1) навчання дітей з типовим розвитком з урахуванням їхніх інтересів і можливостей;

2) навчання дітей з різними нозологіями, з різним характером порушень з урахуванням їхніх інтересів і можливостей. Спільноту дітей з ООП можуть складати представники різних нозологій з їх особливими, відомими на даний час, методиками навчання. Ці спеціальні методики у своїй основі потребують спільної дидактичної і методичної платформи, яка забезпечить успішне навчання цих дітей у відповідності з їх порушеннями і індивідуальними можливостями.

Справа в тому, що сучасна спеціальна педагогіка переважно характеризується спрямованістю на конкретне порушення, змістовне та методичне забезпечення розвитку дітей конкретної нозології або дітей з певним видом освітніх труднощів. Ці методики працюють за принципом “симптом як мішень”, тобто вся увага спрямована на порушення і на ті найближчі корекційні засоби, які стосуються його (порушення) у першу чергу. Наприклад, у дітей з порушення зору його компенсацію пов’язують з розвитком тактильного сприймання і розвитком залишкового зорового сприймання. Аналогічний підхід торкається і дітей з порушеннями слуху — розвиток зорового сприймання і функцій залишкового слуху. Методика навчання дітей з інтелектуальними порушеннями пов’язана з меншим об’ємом і спрощенням навчального матеріалу. Активізація та спеціальний розвиток повноцінних сенсорних каналів, тих мозкових структур, які ефективні при подоланні наслідків інших фізичних і психічних порушень, у такої дитини, здебільшого, не стоять у центрі уваги.

Не завжди береться до уваги і те, що при різних первинних порушеннях, подальші відхилення (окрім вторинного) у розвитку дитини є, здебільшого, типовими для всіх нозологій (порушення сприймання, пам’яті, мислення тощо) [9]. Тому доцільно подивитись на навчальний процес дітей різних нозологій / з різними особливими освітніми потребами у середовищі дітей з типовим розвитком саме з цього погляду, забезпечивши використання і розвиток збережених функцій.

Пошук методичних перетинів, спрямованих на задоволення навчальних і розвиткових потреб та інтересів дітей з типовим розвитком і неоднорідної спільноти дітей з ООП є актуальним і складним завданням, без розв’язання якого користь від спільного навчального процесу може бути неповною. Розмаїття можливостей, рівнів розвитку інтегрованої спільноти дітей, задоволення їхніх інтелектуальних, розвиткових потреб є викликом для педагогіки і вирішення проблеми необхідності неминучого об’єднання інтересів загальної та спеціальної педагогіки, пошуку можливостей їх поєднання у спільному освітньому процесі.

У відповідності з генетичним підходом (Г. Костюк, С. Максименко та ін.) основу розвитку дитини складають сенсорні процеси, які забезпечують особистісний розвиток дитини, її пізнання, мовлення, мислення [2, 6]. Основна засаднича ідея, покладена нами в розвиток сенсорного сприймання дітей у контексті інтегративної спеціальної педагогіки, полягає в тому, що за своїм психологічним механізмом сенсорне сприймання формується за загальними законами як перцептивна дія і має єдину структуру і єдину логіку утворення в процесі життєдіяльності і навчання (С. Максименко та ін.).

Інтегративна спеціальна педагогіка, враховуючи спільні закономірності становлення психічних процесів у дітей з типовим розвитком і у дітей з ООП, може формуватись і розвиватись, орієнтуючись на загальний психологічний механізм сприймання інформації різними сенсорними каналами, розвитку мовлення, мислення. У основу інтегративної спеціальної педагогіки, виходячи із теоретичних даних і наших досліджень, доцільно покласти розвиток у дітей, насамперед, процесів сприймання доступного довкілля, мовлення (при збережених сенсорних системах). У одних дітей ці процеси є неушкодженими (діти з типовим розвитком, діти з навчальними, інтелектуальними труднощами тощо), а у інших є порушеними (з функціональними сенсорними (слуховими, зоровими) труднощами). Баланс методик розвитку сенсорних процесів у цих груп дітей парадоксально порушений: якщо у дітей із сенсорними порушеннями широко використовують можливості неушкоджених сенсорних процесів для компенсації ушкоджених і отримують при цьому позитивні результати, то в методиках роботи з дітьми зі збереженими сенсорними каналами жоден із них не піддається спеціальному розвитку (його можливості використовують як природну самодостатню данність). Корекційно-компенсаторні методики спеціально не орієнтують на збережені аналізатори з метою інтенсифікації навчального процесу, цілеспрямоване використання повноцінних сенсорних каналів як провідних у пізнавальній діяльності, у розвитку пам'яті (наочно-дійової, образної з орієнтацією на словесно-логічну), мовлення. Виключення складає лише розвиток слухового сприймання у дітей з порушеннями фонетико-фонематичної складової мовлення, хоч і цей напрям потребує методичного переосмислення з врахуванням частотних характеристик фонем при їх формуванні, диференціації, виходячи із індивідуальних можливостей у сприйманні частотних характеристик тієї чи іншої фонем конкретною дитиною.

Діти з типовим розвитком і діти з ООП нерідко зустрічаються з вираженими і скритими порушеннями фонематичного слуху, що призводить до труднощів при писанні, читанні, говорінні, розумінні мовлення. Саме труднощі сприймання, розпізнавання, розрізнення частотних характеристик фонем є однією зі складових реалізації методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки, важливих для всієї спільноти дітей, спрямованих на розвиток фонематичних процесів.

Виходячи з інтересів всієї спільноти дітей, доцільно здійснити найперші кроки у розробленні методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки, що дасть змогу періодично об'єднувати їх у спільній діяльності для вирішення завдань, важливих для кожної з категорій.

Спільними напрямками інтегративної спеціальної педагогіки у роботі з дітьми є:

- розвиток сенсорних процесів;
- розвиток сенсорної та мовленнєвої пам'яті;
- поєднання сенсорних образів з мовленнєвими знаками та активізація розвитку мовлення.
- залучення “читання з губ” для формування у дітей уміння і звички доповнювати акустичні мовленнєві сигнали оптичними, що сприяє покращенню звуковимови, уточненню акустичних образів слів, формуванню звички дослухатись до кінцевих частин слів (уважному ставленню до граматичних особливостей слів) їх зв'язку з іншими в системі фрази (речення);
- активізація формування внутрішнього мовлення через внутрішнє наслідування артикуляції, поєднаної з акустичними образами, засобами спряженого мовлення, внутрішнього наслідування та відтворення артикуляційних рухів мовця;
- розвиток здатності до швидкого сприймання усного мовлення та “обробки” акустичних і оптичних (артикуляційних) сигналів-образів (із забезпеченням зустрічної активності дитини);
- формування здатності до прогнозування змісту мовлення.

Реалізацію означеного змісту методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки можна продемонструвати на основі засвоєння складоритмічної структури мовлення дітьми з типовим і порушеним розвитком [1]. Формування складоритмічної організації мовлення є важливою ділянкою роботи на перетині спільних дій дітей з типовим розвитком і дітей з ООП. Ритмічні процеси розвиваються поступально з подальшим включенням різних структур мозку. Почуття ритму є функціональним універсальним новоутворенням психіки і виступає

засобом, умовою, а також індикатором просторово-часової організації рухів, діяльності і поведінки дитини, її мовленнєвого розвитку, комунікативних навичок (К. Луцько).

У функціональному значенні в контексті інтегративної спеціальної педагогіки ми розглядаємо складоритм як чергування ненаголошених і наголошених складів, незалежно від їх фонемного наповнення, що розгортається у просторі і часі, забезпечує синхронізацію дій нейронів, сприяє розвитку свідомості дитини, її мовленнєвої пам'яті та мислення. Якщо складоритм є настільки важливий, то його доцільно розглядати як системотвірний в основі методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки, націленої на розвиток сприймання мовлення, розвиток словесної пам'яті, мовлення, когнітивних процесів.

Насамперед, ритм безпосередньо пов'язаний зі сприйманням мовлення як головної умови його формування і розвитку. Про це красномовно свідчить проведене у 1980-х роках експериментальне дослідження, у якому протягом п'яти років взяло участь більше 500 учнів початкових класів шкіл-інтернатів для глухих дітей (К. Луцько). Радянська система, так званого, розвитку слухового сприймання у дітей з тяжкими порушеннями слуху (у період відсутності індивідуальних слухових апаратів у більшості дітей і їх примітивності у інших) передбачала перевірку її ефективності на основі використання пропонованих елементарних фраз: глухим дітям пропонували 20 заучених протягом навчального року фраз, які вони мали відтворити, сприйнявши їх лише на слух (за спеціальним екраном, який закривав частину обличчя — до очей, щоб зором діти не могли сприймати артикуляційні рухи вчителя).

У процесі дослідження були використані ті ж фрази, але у цих фразах мінялись місцями 2-3 слова, абсолютно не змінюючи зміст фрази. Зауважимо, що педагоги відразу висловлювали припущення, що діти з цим завданням не впораються. Діти проявляли хвилювання, нервозність при першому сприйманні фрази, шукали підтримки вчителя (кожна фраза, згідно з методикою, звучала тричі). У результаті окремі учні розпізнавали поодинокі слова, але цілісний зміст фрази відтворити не могли. Це свідчило про те, що діти з глибокими порушеннями слухової функції мали лише один маркер при сприйманні і розпізнаванні фрази – її ритм. Перестановка ж слів у фразі ритм фраз змінювала, що призводило до повної розгубленості дітей, спричиняло збій у їх розпізнаванні і розумінні змісту. Саме ритм був для кожного з учнів маркером ідентифікації фрази.

Якщо ритм для дітей з порушеннями слуху доступний для сприймання та ідентифікації (розпізнавання) і служить таким дітям основою для засвоєння словесного матеріалу фрази, розпізнавання змісту фрази на основі її складоритму, то доцільно розглянути його значення і для дітей з типовим розвитком, пов'язуючи його з розвитком словесної пам'яті, мовлення. Наші спостереження і дослідження виявили, що у частини дітей з типовим розвитком відчуття музичного ритму є порушеним. Про це свідчать руханки під музику дітей з типовим розвитком одного класу: серед 25 дітей 5 і більше рухаються довільно, а 10-15 дітей допускають помилки, часто збиваючись з ритму. Крім того варто зауважити, що правильний рух під музику не завжди проектується на успішність відтворення цими дітьми мовленнєвого складоритму. Відбивання складоритму слів викликає труднощі у 60-80% дітей з типовим розвитком – учнів першого класу і у 30-40% учнів другого класу, а відбити складоритм словосполучення і фрази можуть одиниці дітей-учнів початкових класів.

При розгляді феномену складоритму як системотвірної основи когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини з типовим розвитком і з ООП, доцільно виокремити складові, на яких варто зосередити увагу у навчальній роботі в інклюзивному освітньому середовищі у процесі реалізації означених напрямів: розвитку сенсорних процесів, розвитку сенсорної пам'яті, поєднання сенсорних образів з мовленнєвими знаками, активізації розвитку мовлення [4, 5]. Для того, щоб забезпечити функціональну ефективність реалізації цих напрямів у навчальному процесі, доцільно включити, насамперед:

- моторний розвиток: розвиток рухової активності та рухової пам'яті;
- сенсо-моторний розвиток: розвиток зорового, слухового сприймання, пропріоцептивних кінестетичних відчуттів (внутрішні відчуття ритму, а далі – м'язові відчуття при породженні складів, їх динаміки у мовленнєвому потоці та сприймання мовлення);
- формування сприймання та наслідування складоритмічних рядів різної довжини (масивів), складоритму моделей реальних слів, поєднаних у масиви, словосполучень, фраз (речень), розгорнутих у часі і просторі.

Виділення цих трьох складових носить, значною мірою, штучний характер, оскільки мозок дитини постійно сприймає і здійснює цілу низку сенсо-моторних комплексів дій, проте такий підхід дає змогу звернути увагу на ключові напрями роботи з когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини, з використанням складоритму, його освоєння дитиною.

Усвідомлена рухова діяльність, яку дитина організовує і регулює самостійно, проєктується на програмування і планування когнітивних, мовленнєвих дій, закладає підвалини її когнітивного і мовленнєвого розвитку. Ключовою тезою є “усвідомлена діяльність”, оскільки перекликається зі змістовим наповненням понять “саморегуляція і самоорганізація”, без яких неможливий розвиток дитини.

Серед педагогічних заходів, спрямованих на усвідомлення важливості організації рухових і мовленнєвих механізмів дитини, виділяємо два напрями:

1. Розвиток загальної рухової діяльності та інтелектуально навантажених послідовностей дій:

1.1. загальна рухова активність:

- рухи дитини, які здійснює дорослий, а дитина є пасивним виконавцем цих дій (наприклад, дорослий піднімає руки дитини, опускає, розводить в сторони тощо – за потреби);
- самостійні довільні загальні рухи тіла, які дитина здійснює самостійно або під керівництвом дорослого;
- рухи, пов’язані з розвитком дрібної моторики (за допомогою і під керівництвом дорослого) та самостійні.

1.2. інтелектуально навантажена рухова діяльність, пов’язана із загальною і дрібною моторикою:

- наслідування рухів дорослої людини;
- спільні спряжені рухи;
- відображені, після виконання дорослим;
- самостійні з пам’яті.

2. Активізація артикуляційної мобільності в контексті формування словесного мовлення.

- відображене відтворення низки складів (одного і того ж складу, різних складів, що повторюються -тата, татапапа);
- одночасне з дорослим промовляння низки складів;
- самостійне повторення складів — з пам’яті;
- сприймання і відтворення складоритмів реальних слів – дво-, трьохскладових, багатоскладових, словосполучень, фраз.
- відтворення слів, словосполучень, фраз на основі складоритмів.

У дітей з типовим розвитком, як і у тих, які мають особливі освітні потреби, можна спостерігати порушення у послідовності викладу змісту тексту, у вибудовуванні низки логічних зв’язків при переказі тексту, самостійній розповіді. У такому випадку вправи на

сприймання і запам'ятовування рухових послідовностей, відтворення серій дій шляхом спряженого та відображеного їх виконання, а далі самостійного відтворення з пам'яті – відразу, через певні проміжки часу (які визначаються згідно з індивідуальними можливостями дитини), закінчення серії дій (які дитина зберігає в пам'яті) за їх початком тощо будуть особливо корисними для всієї спільноти дітей. Такі вправи є базою для формування планувальної функції, оскільки дитина вчиться передбачати, прогнозувати, планувати у тому випадку, якщо у неї спрацьовує механізм розуміння послідовностей, закономірностей розгортання дій, подій у часі і просторі. Зокрема, це стосується і розуміння важливості послідовностей відтворення складів у складоритмах, звуків (літер) у словах, а далі і слів у висловлюваннях.

У цей час кожен із сенсорних каналів (зокрема зоровий, слуховий, руховий, пропріоцептивний) прагне розвиватися, ще не розуміючи, що ефект від його розвитку наступить лише у командній роботі з іншими сенсорними каналами, у їх поєднанні і гармонії. Це поєднання і гармонізація різних сенсорних каналів у спільній діяльності уможливорює засвоєння дитиною складоритму як еталонів цілих груп слів, ритмомелодіку мовлення як стрижня, на який кріпляться слова, словосполучення і фрази. Еталонні уявлення про слова мовлення з огляду на ритмічні малюнки у дитини формуються на основі усвідомлення, що складоритми є універсальними для великих груп слів і кількість складоритмічних схем є обмеженою. У формуванні складоритму дітей на початкових етапах доцільно орієнтуватись на найуживаніші еталони: двоскладові, трискладові, чотирискладові. Засвоєні складоритмічні еталони дають змогу дитині активізувати запам'ятання слів, накладаючи їх на відомі ритми, обмежити вибірку словесних варіантів при сприйманні усного мовлення, його розпізнаванні та активізувати мислення при розпізнаванні, сприйманні й ідентифікації слова.

Робота над складоритмом, над синхронізацією зорового сприймання артикуляції та слухового сприймання складоритму слів, словосполучень, фраз, текстів, віршів активізує роботу центральної нервової системи, закладає підвалини для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення, мовленнєвої пам'яті.

Значна частина наукових розвідок, що присвячені дослідженню зорового, слухового та кінестетичного сприймання мовлення у осіб з порушеннями розвитку, вивчалась у сурдопедагогіці. Особливе місце у дослідженнях займають питання взаємозв'язку вербального інтелекту і навичок зорового, слухового, слухо-зорового сприймання, обробки та

розуміння усного мовлення у осіб з порушеннями слуху (К. Луцько та ін.). Проте використання слухо-зорового, зорового сприймання мовлення, ефективних у роботі з дітьми з порушеннями слухової функцій, як компенсаторно-корекційних засобів при формуванні та розвитку мовлення у дітей із ООП, зокрема із загальним недорозвитком мовлення, практично не спостерігається.

Експериментальний матеріал, який було отримано у закладі дошкільної освіти № 485 (м. Київ) для дітей із порушеннями мовлення, дав змогу оцінити ефективність зорового сприймання мовлення (читання з губ) у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями (дослідження проводилось студентами 4 курсу освітньо-професійної програми «Логопедія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти під керівництвом К. Луцько) [3]. Експериментатор просив дітей, з якими до цього часу не працював, повторити за ним незнайомі слова. Навіть після відбивання складоритму дітям було важко відтворити хоча би контур незнайомого слова. (Такий результат підтвердив відомий у науці факт, що діти складоритм незнайомих слів відтворюють з помилками). Тоді дітям було названо незнайомі слова без голосу, а лише артикуючи їх. Саме у цьому випадку діти максимально наблизили свої вимови слів до тих, які їм були артикульовані без участі голосу, точно відтворили їх складоритм і поставили свої недосконалі звуки на відповідні місця. Подальші вправлення дітей у сприйманні і розпізнаванні слів лише за артикуляцією (при попередньому невдалому їх відтворенні при традиційному слуховому сприйманні) переконали у ефективності запровадження читання з губ при засвоєнні нових слів, розвитку мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями. При якісному відпрацюванні складоритму дитина, навіть не розуміючи слова, правильно відтворює його складоритм, максимально наближає його звуковимову до зразка. Отже, використання читання з губ у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями дозволяє нівелювати твердження про те, що складовий склад слова у малознайомих словах діти спотворюють частіше ніж у добре відомих.

Механізм удосконалення сприймання мовлення комплексом аналізаторів чи окремо кожного базується на навчанні всієї спільноти дітей здатності до прогнозування мовлення. Саме ця здатність позитивно позначається не лише на сприйманні, розумінні усного мовлення, але і на читанні, розумінні змісту тексту. Тому в інклюзивному освітньому середовищі важливе залучення дітей до “читання з губ” для формування у дітей уміння і звички доповнювати акустичні мовленнєві сигнали оптичними, що сприяє покращенню

звуківимови, уточненню акустичних образів слів, уважному ставленню до граматичних особливостей слів, їх зв'язку з іншими в системі фрази (речення), забезпечивши при цьому активізацію формування внутрішнього мовлення через внутрішнє наслідування артикуляції, розвиток здатності до швидкого сприймання усного мовлення та “обробки” акустичних і оптичних (артикуляційних) сигналів-образів (із забезпеченням зустрічної активності дитини), формування здатності до прогнозування змісту мовлення.

Висновки і перспективи розгортання дослідження полягають у подальшому теоретико-методичному розробленні визначених напрямів інтегративної спеціальної педагогіки та перевірці ефективності їх застосування в інклюзивному освітньому середовищі.

Бібліографія

1. Бабич, Н.М., Луцько, К.В., Таран, О.П. (2017). Системне дослідження особливостей засвоєння складоритму дітьми з порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*, 13, 301-309.; **2. Костюк, Г.С.** (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Рад. шк.; **3. Луцько, К.В.** (2017). Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули у сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 9, 145-156.; **4. Луцько, К.В., Мартинчук, О.В.** (2019). Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities*, 455-457.; **5. Луцько, К. В., Мартинчук, О. В., Дубовик, О. М.** (2019). Розвиток сенсорного компонента інтелектуальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 5 (1), 174–180.; **6. Максименко, С.Д.** (2002). Розвиток психіки в онтогенезі: у 2 т. Т. 2: *Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект*. 335 с.; **7. Мартинчук, О.В.** (2019). Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 13, 157-175. **8. Наконечна, Л.М.** (2023) Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні: порівняльний аналіз. *Дисертація на здобуття наук. ступеня доктора філософії (PhD)*. Київ.; **9. Спеціальна педагогіка:** навч. посібник. (2018) / За ред. О.В. Мартинчук. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка.; **10. Таранченко, О.М.** (2020). Прогностичні орієнтири

розвитку освіти осіб з ООП. *Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика*: колект. монографія / за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги.

References

1. Babych, N.M., Lutsko, K.V., Taran, O.P. (2017). A systematic study of the peculiarities of mastering syllabic rhythm by children with speech disorders. *Education of persons with special needs: ways of development: a collection of scientific works*, 13, 301-309. **2. Kostiuk, G.S.** (1989). *Educational process and mental development of personality* / edited by L.M. Prokolienko. Kyiv: Rad. shk. **3. Lutsko, K.V.** (2017). Study of indicators of brain reactions to auditory, visual, tactile, motor stimuli in the perception of speech and objects by means of encephalography. *Actual issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 9, 145-156. **4. Lutsko, K.V., Martynchuk, O.V.** (2019). Sensory factors of cognitive development of children with special educational needs. *Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities*, 455-457. **5. Lutsko, K. V., Martynchuk, O. V., Dubovyk, O. M.** (2019). Development of the sensory component of intellectual activity of children with special educational needs. *Theory and practice of modern psychology*, 5 (1), 174-180. **6. Maksimenko, S.D.** (2002). *Development of the psyche in ontogeny: in 2 volumes. Vol. 2: Modelling of psychological neoplasms: genetic aspect.* 335 с.; **7. Martynchuk, O.V.** (2019). Inclusive pedagogy as a scientific factor in the formation of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs. *Topical issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 13, 157-175. **8. Nakonechna, L.M.** (2023) Formation and development of inclusive education in Canada and Ukraine: a comparative analysis. *Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD)*. Kyiv. **9. Special pedagogy: a textbook.** (2018) / Edited by O.V. Martynchuk. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. **10. Taranchenko, O.M.** (2020). Prognostic guidelines for the development of education of persons with SEN. *Humanisation of the educational space of special and inclusive education: theory and practice: a collective monograph* / edited by A.A. Kolupaieva, I.M. Dychkivska. Rivne: Volynski oberehy.

Авторський внесок: Луцько К.В. – 60%, Мартинчук О.В. – 40%

Стаття отримана 17.03.2024 р.