ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24

Міністерство освіти і науки України

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

(педагогічні науки)

Збірник наукових праць

В и п у с к 24

Кам'янець-Подільський
2024

УДК 376-056.2/.3(082)я431

А-43

Рецензенти:

С. Федоренко Доктор педагогічних наук, професор кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету

Л. Руденко Доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

В. Лобунець Доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Ю. Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Н. Гаврилова,** кандидат психологічних наук, професор; **О. Гаврилов,** кандидат психологічних наук, професор (головний редактор); **В. Гладуш,** доктор педагогічних наук, професор; **І. Демченко**, доктор педагогічних наук, професор; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І. Івашкевич,** кандидат психологічних наук, старший викладач; **В. Кляйн**, доктор наук, доцент; **І. Кобель,** доктор наук, доцент; **О. Константинів**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Е.М. Кулеша,** доктор наук, професор; **Я. Лащік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, професор; **О. Мартинчук,** доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов,** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун,** доктор педагогічних наук, доцент; **М. Супрун,** доктор педагогічних наук, професор; **В. Тищенко**, кандидат педагогічних наук, доцент; **А. Шевцов,** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **С. Яковлева,** доктор педагогічних наук, професор

Друкується за ухвалою Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 12 від 26 грудня 2024 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 24 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. 172 с.

ISSN 2413-2578
ISSN 2706-7173 (online)
ICV 2020 81.40
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти та проблеми інклюзивної форми навчання. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників. У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних і освітньо-реабілітаційних установ, так і в умовах інклюзивної форми навчання та сімейного середовища. Окремо висвітлюються проблеми осіб з порушеннями психофізичного розвитку після закінчення освітніх установ і відповідні напрямки роботи з ними.

Збірник наукових праць адресується науковцям, практикам, докторантам та аспірантам, магістрантам і здобувачам вищої освіти спеціальності А 6 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями спеціальної освіти та організації інклюзивної форми навчання.

ISSN 2413-2578
ISSN 2706-7173 (online)
ICV 2020 81.40
DOI 10.32626/2413-2578. 2024-24

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрантів виданий Кам'янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка м.Кам'янець-Подільський, Хмельницької області, код ЄДРПОУ 02125616 ідентифікатор медіа R30-02175

УДК 376 (082)

© Автори статей, 2024

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko

Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University

ACTUAL PROBLEMS OF THE CORRECTIONAL EDUCATION

(pedagogical sciences)

Collection of scientific papers

Issue 24

Kamyanets-Podilsky

2024

UDC 376-056.2/.3(082)я431

A-43

Editors:
S. Fedorenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy at Berdyansk State Pedagogical University
L. Rudenko, Doctor of Psychology Sciences, Professor of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation at Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University.
V. Lobunets, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art at Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University.

Editorial board
V. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **Y. Bondarenko,** Doctor of pedagogy, professor; **N. Havrylova**, Ph.D. in psychology, professor; **O. Gavrylov,** Ph.D. in psychology, associate professor (chief editor); **V. Hladush,** Doctor of pedagogy, professor; **I. Demchenko,** Doctor of pedagogy, professor; **T. Dokuchina,** Ph.D. in pedagogy, associate professor; **I. Ivashkevych,** Ph.D. in psychology, senior lecturer; **V. Klein,** Ph.D. in philosophy, associate professor; **I. Kobel,** Ph.D. in philosophy, associate professor; **O. Konstantyniv,** Ph.D. in psychology, associate professor (responsible secretary); **E.M. Kulesha,** Ph.D. in philosophy, professor; **J. Lashchik,** Ph.D. in humanities, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, professor; **O. Martynchuk,** Doctor of pedagogy, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **M. Panov,** Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Pozdnyakova,** Ph.D. in pedagogy, associate professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov,** Doctor of pedagogy, professor, an existing member of National APS of Ukraine (science editor); **T. Skrypnyk,** Doctor of pedagogy, professor; **D. Suprun,** Doctor of pedagogy, associate professor; **M. Suprun,** Doctor of pedagogy, professor; **A. Shevtsov,** Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **В. Тищенко**, кандидат педагогічних наук, доцент; **S. Yakovleva,** Doctor of pedagogy, professor.

In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol № - --/12/2024)

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 24 / edited by O. Havrylov. Kamyanets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2024. 172 p.

ISSN 2413-2578
ISSN 2706-7173 (online)
ICV 2020 81.40
DOI 10.32626/2413-2578. 2024-24

The collection of scientific works addresses current issues in special education and the challenges of inclusive learning. It features a wide range of scientific contributions from both domestic and international researchers. The scientific papers analyze modern approaches to the organization of educational, corrective-developmental, and rehabilitation work. They also present developments by practitioners working with various age groups of children with special educational needs, both in different types of educational and rehabilitation institutions and within inclusive education settings and family environments. The collection specifically highlights the issues faced by individuals with psychophysical developmental disorders after completing their education and the relevant areas of work with them.

This collection of scientific works is intended for researchers, practitioners, doctoral and postgraduate students, master's students, and higher education students specializing in A 6 Special Education, as well as parents raising children with special educational needs and anyone interested in special education and the organization of inclusive learning.

ISSN 2413-2578
ISSN 2706-7173 (online)
ICV 2020 81.40
DOI 10.32626/2413-2578. 2024-24

UDC 376 (082)

© Authors of the articles, 2024

УДК 376-056.313-053.5:316.77
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.5-18

Вержиховська Олена
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0001-9342-0896

Галецька Юлія
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0001-8096-3242

Бойченюк Аліна
здобувачка вищої освіти заочної форми навчання
ОП Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка),
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0009-0005-4488-1537

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті показано практичне вивчення та формування навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Виокремлено компоненти (інформаційно-змістовий, емоційне-встановлюваний та діяльнісно-адаптаційний) для емпіричного вивчення навичок комунікації. Інформаційно-змістовий компонент дозволив виокремити і з'ясувати наявність у дітей: знань про поняття «комунікація», як процесу між ними обміну інформацією; впорядкованих уявлень і понять про акт, засіб і форму вербального та невербального спілкування між особами; змістового наповнення процесу комунікації соціальними ознаками. Емоційне-встановлюваний компонент дав змогу уточнити рівень сформованості у дітей: декретованого комунікативного зв'язку і взаємодії процесу спілкування між дітьми, як психологічні потреби при формуванні у них думок, емоцій, потреб та почуттів; емоційної комунікативної рівності між

партнерами спілкування; встановлення прагнення щодо індивідуальності та домінування комунікації серед однолітків; навичок мотивації комунікаційного процесу (самоствердження, самореалізація, співпраця тощо); ініціативи при обміні почуттями при спілкуванні з однолітками та педагогами в освітньому процесі. Діяльнісно-адаптаційний компонент надав можливість виявити структурні компоненти комунікативної поведінки; практично поєднувати процес комунікації та поведінки; побачити дієвість комунікації в освітній діяльності; вплинути на комунікативну поведінку як джерело подальшої адаптації й соціалізації дітей. У процесі порівняння було з'ясовано, що більшість дітей 4 класу з порушеннями інтелекту проявляють середній рівень розвитку навичок комунікації (52,08%), а з нормотиповим розвитком – високий (84,00%). Методика формування навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту включає розвиток вербальних та невербальних засобів спілкування в учнів 4 класу з порушеннями інтелекту; формування навичок змістового наповнення термінології, фразового монологічного та діалогічного мовлення; становлення навичок емоційного та мотиваційного компонентів комунікації, розвиток практично-дійових навичок комунікації у процесі різних видів діяльності. Підсумком нашої роботи є розробка методичних рекомендацій для корекційних педагогів щодо формування навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту в освітньому процесі.

***Ключові слова*:** молодші школярі, нормотиповий розвиток, порушення інтелекту, навички комунікації, психолого-педагогічне забезпечення, корекція.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Для формування правильних та сталих навичок перебування особистості у соціумі необхідно мати відповідний рівень розвитку мовлення, мовленнєвої діяльності та активності, взаємовідносин з однолітками й оточуючими, спілкування і налагоджування контактів, поведінки і комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз загальних літературних джерел з проблеми дослідження дозволяє виділити такі основні напрямки її вивчення, зокрема: поняття щодо комунікації, її аспекти та місце у процесі міжособистісної взаємодії під час виконання різних видів діяльності; взаємозалежність у розвитку психічних і пізнавальних процесів, вплив емоційно-мотиваційної та особистісно-поведінкової сфери на становлення навичок комунікації

(М. Айзенбарт, О. Коптєва, М. Омельченко , А. Рогоза ,Т. Романенко тощо).

При аналізі медичної та спеціальної психолого-педагогічної літератури нами було проаналізовано значущі для тематики нашого вивчення клініко-фізіологічні та психолого-педагогічні напрямки досліджень, зокрема: вплив дифузного ураження кори головного мозку, рівня сформованості вищих нервових процесів на розвиток особистості та міжособистісної комунікації дитини з порушеннями інтелекту; виявлення рівня прояву мовлення, мотивації та діяльності у дітей з порушеннями інтелекту, розвиток у них навичок монологічного та діалогічного мовлення, спілкування у процесі міжособистісних комунікативних стосунків; залежність прояву адаптаційних процесів, соціалізації та ефективності розвитку навичок комунікації від рівня сформованості мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями інтелекту (І. Бех, О. Боряк, Н. Гончарук, В. Левицький М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна тощо).

Мета статті полягає у визначенні та аналізі теоретико-методологічних і практичних аспектів розвитку навичок комунікації в учнів початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Комунікація в літературі розглядається як обмін когнітивною інформацією за допомогою засобів невербального та вербального спілкування. У процесі цього виникає прийняття, осмислення та передача інформаційних повідомлень, розвиток особистісних взаємостосунків та поведінки, притаманної для соціуму, за допомогою виконання різних видів діяльності [8; 9].

При розгляді комунікації, як психолого-педагогічного поняття, ми звертаємо увагу на аналіз її щодо діяльності, практичного спрямування, як метаморфозу знань комунікативної поведінки, спосіб співіснування з іншими людьми; особливість використовувати елементарні складові комунікації (монологічне, діалогічне та зв’язне мовлення); створення передумов соціальної адаптації під час комунікації під час міжособистісної взаємодії. При цьому комунікативна мотивація спрямована на взаємодію з іншими, потреби та мотиви спілкування з однолітками; розвиток власного стилю комунікації за умови наявної діяльності. Вона надає можливість контролювати процеси спілкування, поведінки у різнотипових міжособистісних ситуаціях за допомогою засобів вербального та невербального спілкування [1;5].

Чітке поєднання у розвитку психічних і пізнавальних процесів ми прослідковуємо у процесі вікового становлення дитини. Важливим при цьому є також індивідуальне та психофізичне становлення дітей, зона їхнього актуального та наближеного розвитку, що нам потрібно враховувати під час формування змістового та емоційно-практичного наповнення у процесі різних видів діяльності. Цікавим є те, що саме поступовість та наступність становлення психічних функцій дає змогу опосередковано впливати одна на одну, розвиваючи при цьому мовлення, спілкування, поведінку, як структурні складові комунікації. Це залежить від клініко-фізіологічних та психолого-педагогічних основ і соціальних умов розвитку особистості [2]. Навичками комунікації є: соціальний досвід, міжособистісні взаємини і спілкування під час діяльності, співпраця з однолітками, дорослими у соціумі, комунікаційно-соціальні здібності; емотивні, пізнавальні та практично-спрямовані потреби комунікації, які сприяють підвищенню рівня адаптаційних можливостей і соціалізації особистості [7].

Здобувачі початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту характеризуються дифузним ураженням кори головного мозку. Це призводить до порушень конструкцій цілеспрямованої активності та пізнавальної діяльності. Далі, на базі цього виникає зниження психічного та пізнавального розвитку учня, що не дає йому повноцінно включатися у процес адаптації та соціалізації [4]. Саме тому, розвиток умінь та навичок комунікації потребує правильного використання психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу при роботі з дітьми з порушеннями інтелекту (навчальна, виховна та корекційно-розвиткова діяльність). У процесі цієї роботи ми створимо психологічні новоутворення, які дозволять дітям надалі оновлювати навички комунікації. Формування мовленнєвої діяльності, мовлення (зв'язне, монологічне, діалогічне), спілкування та поведінки під час міжособистісних стосунків у молодших школярів з порушеннями інтелекту дають змогу вплинути на отримання більшої опосередкованості та варіативності у процесі комунікації згідно до їхнього віку при врахуванні соціально-психологічних факторів впливу [6].

Для здобувачів початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту навички комунікації характеризуються недорозвитком монологічного, діалогічного та зв'язного мовлення; маленьким пасивним словниковим запасом; неможливістю практично включатися у процес спілкування; заниженим темпом прояву комунікації; не зацікавленістю щодо комунікації, недорозвитком невербального та вербального оформлення

мовлення, моторним мовленнєвим недорозвитком, недоліками фонематичного слуху та семантичної сторони мовлення, порушенням темпове-ритмічного та інтонаційно-мелодичного оформлення мовлення; наявністю зайвих пауз і помилково наголошених позицій, не можливістю емоційно оформлювати процес комунікації; не виявленням власного ставлення до комунікації з однолітками та рідними [3; 10].

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Вивчення теоретико-методологічного матеріалу дозволило нам розробити та впровадити методику щодо емпіричного вивчення рівня прояву навичок комунікації у здобувачів початкової школи четвертого класу з нормотиповим розвитком та порушеннями інтелекту. Методика передбачала вивчення рівня сформованості навичок комунікації. Окрім того, нами була розроблена анкета для педагогічного персоналу освітнього закладу (педагогів, корекційних педагогів, логопедів, практичних психологів, асистентів вчителя, вихователів) та батьків з метою з'ясування того, як вони бачать прояв навичок комунікації у дітей.

Методика є авторською і вона включала підбір необхідного психолого-педагогічного забезпечення. При цьому, ми виокремили компоненти (інформаційно-змістовий, емоційно-встановлюваний та діяльнісно-адаптаційний) для емпіричного вивчення навичок комунікації. Розглянемо кожний компонент окремо.

Інформаційно-змістовий компонент дозволив виокремити і з'ясувати наявність у дітей: знань про поняття «комунікація», як процесу обміну інформацією; впорядкованих уявлень і понять про акт, засіб і форму вербального та невербального спілкування між особами; змістового наповнення процесу комунікації соціальними ознаками, такими як: доступність, своєчасність, достовірність, значущість, цінність; знань щодо спілкування під час міжособистісної та професійної діяльності. Визначальним показником у цьому компоненті було встановлено – потребу до змістового осмислення поняття «комунікація», що можливо було дослідити методом анкетування.

Під час заповнення анкет дітям задавалися повторно запитання або навідні питання, пояснення незрозумілих слів, наводилися приклади, пояснювалася різниця між спілкуванням і комунікацією за допомогою різних форм роботи. При цьому діти мали змогу усвідомити поняття «комунікація», що включає його наповнення, як невербальне, так і

вербальне, підійти до осмислення властивостей комунікації для подальшого розвитку змістових навичок будь-якої діяльності.

Емоційно-встановлюваний компонент дав змогу уточнити рівень сформованості у дітей: декретованого комунікативного зв'язку і взаємодії, як психологічної потреби при формуванні у них думок, емоцій, потреб та почуттів; емоційної, комунікативної рівності між партнерами спілкування; встановлення прагнення щодо індивідуальності та домінування комунікації серед однолітків; навичок мотивації комунікативного процесу (самоствердження, самореалізація, співпраця тощо); ініціативи при обміні почуттями при спілкуванні з однолітками та педагогами в освітньому процесі.

Визначальним показником у цьому компоненті було обрано – *потребу в емотивній комунікації*, яку ми дослідили за допомогою розробки методики перцептивного аналізу ситуацій за малюнками з комунікативним змістом. Аналіз ситуацій дав змогу розвинути навички взаємодії під час спілкування, враховуючи свої думки, емоції, потреби та почуття; проявляти у дітей здатність до емоційно-комунікативної рівноваги; проявити мотивацію щодо обрання відповідного напрямку комунікації з однолітками; розвинути навички комунікації з різними людьми в освітньому процесі.

Діяльнісно-адаптаційний компонент надав можливість виявити структурні компоненти комунікативної поведінки; практично поєднувати процес комунікації та поведінки; побачити дієвості комунікації в освітній діяльності (навчальній, виховній, корекційно-розвивальній); вплинути на комунікативну поведінку як джерело подальшої адаптації й соціалізації дітей.

Значущим показником цього компоненту є – *використання навичок комунікації в освітньому процесі*, який краще дослідити за допомогою методики аналізу ситуацій за ситуативно-рольовими малюнками з поведінково-комунікативним змістом. Аналіз ситуацій дозволив розвинути компоненти комунікативної поведінки у процесі діяльності; можливість практичного використання комунікації; уміння використовувати різні види комунікації в освітній діяльності.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У табл. 1 та рис. 1 наведено порівняльний аналіз вивчення рівня сформованості навичок комунікації у молодших школярів з нормотиповим розвитком (НР) і порушеннями інтелекту (ПІ).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз дослідження рівня сформованості навичок комунікації у молодших школярів з НР і ПІ за узагальненими компонентами та показниками (дані подано у %)

	Учні з ПІ 4 класу (%)	**Учні з НР 4 класу (%)**
Інформаційно-змістовий компонент за показником – потреба змістового осмислення терміну «комунікація»		
Високий	–	68,00
Середній	25,00	32,00
Низький	75,00	-
Емоційне-встановлюваний компоненту за показником – потреба у емотивній комунікації		
Високий	8,33	88,00
Середній	66,66	12,00
Низький	25	–
Діяльнісно-адаптаційний компонент за показником – використання навичок комунікації у освітньому процесі		
Високий	-	96,00
Середній	58,33	4,00
Низький	41,66	–
Результати анкетування педагогічного персоналу школи та батьків щодо виявлення передбачуваного ними рівня сформованості навичок комунікації учнів		
Високий	–	84,00
Середній	58,33	16,00
Низький	41,66	
Середній показник рівня сформованості навичок комунікації у молодших школярів з нормотиповим розвитком і порушеннями інтелекту		
Високий	2,09	84
Середній	52,08	16
Низький	45,83	

Узагальнений аналіз вивчення рівня сформованості навичок комунікації у молодших школярів з НР і ПІ показано у табл. 2 та на рис. 2.

Таблиця 2

Узагальнений аналіз вивчення рівня сформованості навичок комунікації у молодших школярів з ПІ і НР (дані подано у %)

Рівні	**Учні з ПІ 4 класу (%)**	**Учні з НР 4 класу (%)**
Високий	2,09	84,00
Середній	52,08	16,00
Низький	45,83	

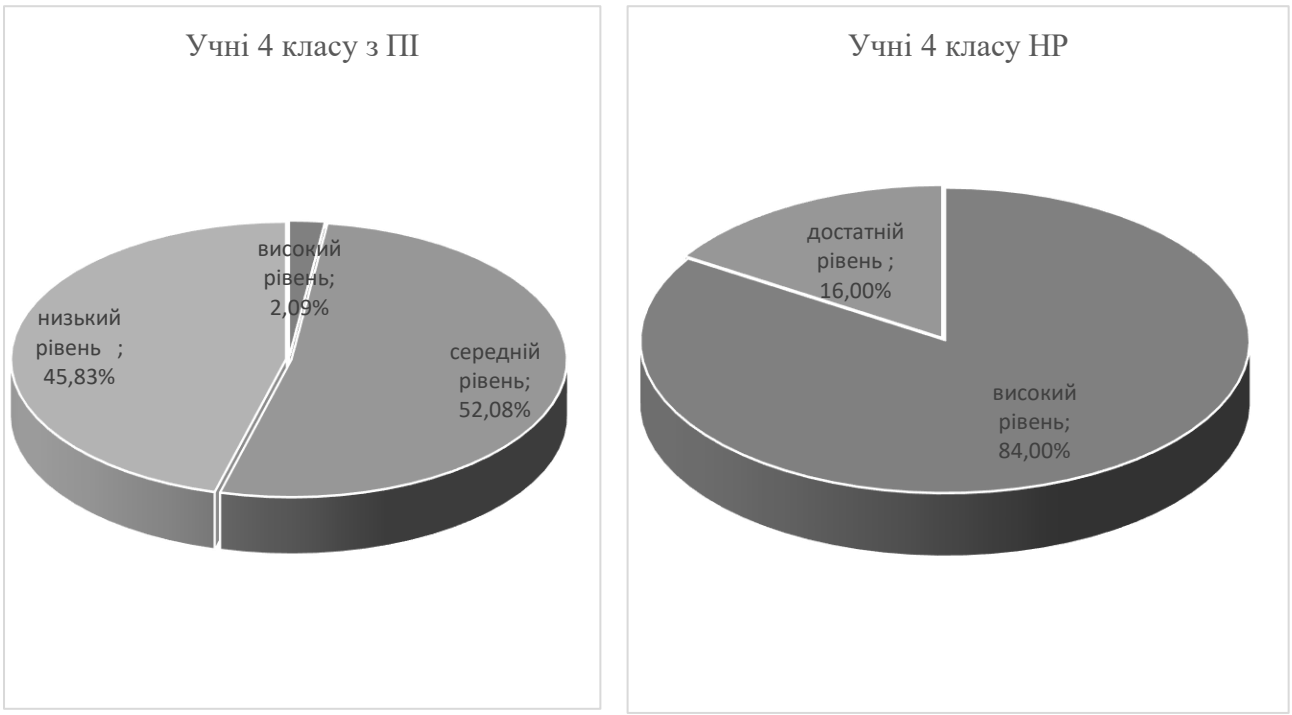


Рис. 1. Узагальнений аналіз вивчення рівня сформованості навичок комунікації у молодших школярів з ПІ і НР (дані подано у %)

Якісний порівняльний аналіз дослідження стану сформованості навичок комунікації у здобувачів початкової ланки освіти показує , що більшість дітей четвертого класу з ПІ мають середній рівень(52,08%), а з НР – високий (84,00%). Переважна більшість учнів з ПІ виявляє навички: неосмисленого сприймання змісту комунікації, фактичну нездатність її змістового наповнення та нерозуміння сутності у своєму житті; ізольованого бачення вербального та невербального мовлення; неістотного та несталого комунікаційного акту при допомозі дорослого; неосмисленого встановлення взаємин і взаємодії під час комунікації; емоційної нерівності та неправильної комунікації з однолітками; безініціативності при обміні почуттями та думками у процесі спілкування з однолітками, з педагогами; несамостійного, нав'язливого спілкування та взаємодії під час здійснення різних видів спілкування; недостатнього використання комунікативної поведінки як освітнього компоненту подальшої адаптації та соціалізації.

Виходячи з вище викладеного було з'ясовано, що стрижневою основою методики формування навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту є розвиток у них інформаційно-змістового компоненту (потреби змістового осмислення терміну «комунікація»); емоційно-встановлюваного компоненту (потреби в

емотивній комунікації) та діяльнісно-адаптаційного компоненту (потреби використання навичок комунікації в освітньому процесі). Вона включала такі поєднані напрямки – розвиток потреби щодо змістового осмислення поняття про комунікацію, навичок її емотивно-практичного застосування в усному мовленні та становлення навичок практично-дієвої комунікації засобами писемного мовлення. Ці напрямки потребували формування навичок: комунікації засобами вербального та невербального спілкування, змістового наповнення термінології, фразового монологічного та діалогічного мовлення, емоційно-мотиваційного компонентів комунікації, формування практично-дійових навичок комунікації у процесі різних видів діяльності.

Провідним напрямом методики розвитку навичок комунікації є формування потреби змістового осмислення поняття «комунікація» та навичок її емотивно-практичного застосування в усному мовленні. Причиною цього є недорозвиток сприймання фонетико-фонематичних конструкцій; синтаксичної сторони мовлення; осмислення лексичної ланки мовлення; синтаксичного боку мовлення; осмислення граматичних категорій; розуміння зверненого мовлення тощо.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Формування навичок комунікації проходить за умови задіяння усіх ланок освітнього процесу (навчальної, виховної та корекційно-розвиткової). Саме тому корекційним педагогам, логопедам, вихователям, практичним психологам і батькам бажано чітко та вдало впроваджувати психолого-педагогічне забезпечення означеного процесу.

Для формування та корекції навичок комунікації ми виділяємо такі етапи:

1 етап. Розвиток невербальних засобів спілкування в учнів 4 класу з ПІ. Тут бажано застосовувати етюди із сюжетним змістом, наприклад «Герой мультсеріалу», «Спробуй подумати» тощо.

2 етап. Розвиток навичок змістового наповнення термінології, фразового монологічного та діалогічного мовлення. Бажано при цьому використовувати вправи на формування осмислення у дітей відповідних термінів, фраз і висловлювань. Наприклад: вправа «Створи текст з речень», «Розклади правильно слова у тексті» тощо.

3 етап. Формування навичок емоційного та мотиваційного компонентів комунікації. Прикладом цього етапу виступають завдання типу «Відтвори сюжет», «Позитивне чи негативне» тощо.

4 етап. Формування практично-дійових навичок комунікації у процесі різних видів діяльності. На цьому етапі доцільним є використання сюжетно-рольових ігор, наприклад: гра «Ввічливі слова», «Позитивне чи негативне значення слова» тощо.

Другим напрямом методики розвитку навичок комунікації виступає формування писемного мовлення, як практично-адаптаційного закріплення навичок комунікації. До засобів формування писемного мовлення можна віднести: практичні вправи та завдання на закріплення навичок комунікації під час письма; короткі діалоги з практичними ситуаціями; письмовий аналіз особистісно-моральних якостей, які є основою соціальної адаптації та комунікації; письмові вправи на засвоєння комунікації засобами граматичних конструкцій; завдання на практичне виділення написаних слів, речень, тексту та їхньої змістової характеристики; практичні вправи на перестановку та зміну слів у реченні; письмові завдання на формування навичок графічної грамотності; практичні письмові вправи з розгорнутого, довільного, осмисленого опису; завдання з писемного опису власних думок й переживань; завдання на усвідомлення усного мовлення та поєднання його з писемним оформленням матеріалу щодо комунікації.

Підсумком усієї практичної роботи є розробка методичних рекомендацій для корекційних педагогів з метою спрямування їх на правильне формування навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту в освітньому процесі. Методичні рекомендації надають змогу правильно підібрати психолого-педагогічне забезпечення з метою формування та корекції навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту, а це підвищить рівень їхньої адаптації та соціалізації не лише в освітньому закладі, але й у самостійному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] А.П. Рогоза, «Мовленнєва системність в термінах комунікативної лінгвістики» в *Сучасний вимір філологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Львів, 30-31 травня 2014 р.). Available: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Rogoza_Movlenneva.pdf

[2] Т.Л. Романенко, «Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземного ділового спілкування» в *Українська наука в мережі Інтернет: матеріали Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції.* Available: http://intkonf.org/romanenko-tl-modelyuvannya-komunikativnih-situatsiy-dlya-formuvannya-vmin-inozemnogo-dilovogo-spilkuvannya/

[3] М.М. Айзенбарт Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Young Scientist.* 2017. №4.3 (44.3). С.1–4. Available: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf

[4] О.М. Коптєва Розвиток комунікативних умінь як умова формування соціально-професійної зрілості учнів. Innovative solutions in modern science. 2017. №5(14). С.1–16. Available: file:D:Downloads1235-4874-1-PB.pdf

[5] І.Д. Бех Від волі до особистості. Київ : Освіта, 1998. 212 с.

[6] М.С. М.С. Омельченко, «Дослідження сформованості комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку» в *Актуальні питання корекційної освіти: педагогічні науки*. Збірник наукових праць. Вип. 18. Кам‘янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В., 2021. С. 19-33. Available: https://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2 /

[7] Н.М. Гончарук *Теоретичні і методичні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту* : монографія. Київ: Наша друкарня, 2021. 350 с.

[8] В.Е. Левицький, «До питання про стан та розвиток усного зв’язного мовлення учнів молодших класів з порушеним інтелектом» в *Корекційна та соціальна педагогіка*. Вип. XXIII. Ч.1. Кам’янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. С.257–264.

[9] О.В. Боряк Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 548 с.

[10] Психологія розумово відсталої дитини : підручник / укл. В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.

Матеріал надійшов до редакції 10.10.2024 р.

Авторський внесок
Вержиховська О.М. – 50%, Галецька Ю.В. – 35%, Бойченюк В.І. – 15%

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Verzhihovska Olena
Ph.D., associate professor
of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-9342-0896

Haletska Yuliya
Ph.D., associate professor,
senior lecturer of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8096-3242

Boychenyuk Alina
student of higher education of correspondence form of education
OP Special education (Oligophrenopedagogy),
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0009-0005-4488-1537

The article shows the practical study and formation of communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities. In the process of comparison, it was found that the majority of 4th grade children with intellectual disabilities show an average level of development of communication skills (52.08%), and those with normotypical development have a high level (84.00%). The article shows the practical study and formation of communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities. In the process of comparison, it was found that the majority of 4th grade children with intellectual disabilities show an average level of development of communication skills (52.08%), and those with normotypical development have a high level (84.00%). Children are characterized by an elementary understanding of the concept of "communication"; mainly unconsciously reveal communicative interaction; not showing emotional

equality during communication; failure to identify single motives for communication; inability to exchange feelings and thoughts; practical failure to combine communication and behavior; failure to identify the desire for communication and communication; not using communicative behavior as further personal adaptation and socialization. The method of forming communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities includes 2 directions: the development of the need for a meaningful understanding of the term "communication", the formation of skills for its emotional and practical application in oral speech, and the formation of practical and effective communication skills by means of written communication. It includes the development of verbal and non-verbal means of communication in 4th grade students with intellectual disabilities; formation of the skills of meaningful content of terminology, phrasal monologue and dialogic speech; formation of skills of emotional and motivational components of communication, development of practical communication skills in the process of various types of activities. The result of our work is the development of methodological recommendations for correctional teachers regarding the formation of communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities in the educational process, which took into account all the above-mentioned components and indicators of this process (the information-content component, the main indicator of which is the need for a meaningful understanding of the term "communication "; the emotional component - the need for emotional communication; the activity-adaptive component - the use of communication skills in the educational process). Methodological recommendations will make it possible to choose the right psychological and pedagogical support for the development, formation and correction of communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities, and this will increase the level of their adaptation and socialization.

Key words: younger schoolchildren, normative development, intellectual disability, communication skills, psychological and pedagogical support, correction.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] A.P. Rogoza, “Speech Systematicity in Terms of Communicative Linguistics” in *Modern Dimension of Philological Sciences*: Proceedings of the International Scientific and Practical

Conference (Lviv, May 30-31, 2014). Available: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Rogoza_Movlennneva.pdf (in Ukrainian)

[2] T.L. Romanenko, “Modeling communicative situations for the formation of foreign business communication skills” in *Ukrainian science on the Internet*: materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference. Available: http://intkonf.org/romanenko-tl-modelyuvannya-komunikativnih-situatsiy-dlya-formuvannya-vmin-inozemnogo-dilovogo-spilkuvannya/ (in Ukrainian)

[3] M.M. Eisenbart The essence of the concept of "social and communicative competence" in the modern scientific paradigm. *Young Scientist.* 2017. №4.3 (44.3). P.1–4. Available: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf (in Ukrainian)

[4] O.M. Kopteva Development of communicative skills as a condition for the formation of social and professional maturity of students. *Innovative solutions in modern science*. 2017. №5(14). P.1–16. Available: file:D:Downloads1235-4874-1-PB.pdf (in Ukrainian)

[5] I.D. Bekh From will to personality. Kyiv: Education, 1998. 212 p. (in Ukrainian)

[6] M.S. M.S. Omelchenko, “Study of the formation of communicative skills in children with intellectual disabilities of primary school age” in Current issues of correctional education: pedagogical sciences. Collection of scientific papers. Issue 18. Kamianets-Podilskyi. Publisher Kovalchuk O.V., 2021. P. 19-33. Available: https://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2 / (in Ukrainian)

[7] N.M. Goncharuk Theoretical and methodological principles of psychological regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities: monograph. Kyiv: Our printing house, 2021. 350 p. (in Ukrainian)

[8] V.E. Levytsky, “On the question of the state and development of oral coherent speech of primary school students with impaired intelligence” in *Correctional and social pedagogy*. Issue XXIII. Part 1. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2013. P. 257–264. (in Ukrainian)

[9] O.V. Boryak Theory and practice of forming speech activity of mentally retarded children of primary school age: dissertation of Doctor of Sciences: 13.00.03. Kyiv, 2019. 548 p. (in Ukrainian)

[10] Psychology of a mentally retarded child: textbook / ed. V.M. Synev, M.P. Matveeva, O.P. Khokhlina. Kyiv: Znannia, 2008. 359 p. (in Ukrainian)

УДК 376.42.034.035.461.465.7/.11
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.19-33

Verzhihovska Olena
Ph.D., associate professor
of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-9342-0896

Rudzevich Irina
Ph.D., associate professor
of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-03762-4615

Havryliuk Anna
ucation of correspondence form of education
OP Special education (Oligophrenopedagogy),
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0009-0006-7369-2193

FEATURES OF THE FORMATION OF MORAL EDUCATION IN YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals the theoretical-methodological and practical foundations of moral education of students with normative development (ND) and intellectual disabilities (ID), as an integrative process of combining and highlighting the quality of their characteristic properties in accordance with the moral norms and requirements of the social environment. It is noted that the formation of the moral education of students takes place in the educational process, in which a significant place is given to correctional and educational work. When substantiating and developing the methodology of the psychological and pedagogical empirical

study of the level of formation of moral education among younger schoolchildren, we singled out research directions (adapted methods of detecting morality in students; conversation with correctional teachers, educators and parents), components (cognitive, affective, activity-behavioral), indicators (full, adequate and conscious filling of the concept of moral education; stability of attitude to moral standards; awareness and consistency of use of moral ideas and concepts in practical behavior), levels (high, medium and low), criteria for evaluating the content base and methods (regarding research: the cognitive component describes conversations on the awareness of moral terms and norms by means of stories with ethical quintessence; the affective component - conversations on the content of moral mini-situations; the activity-behavioral component - observation of children's moral behavior). The qualitative and quantitative comparative characteristics of the level of the manifestation of morality according to the cognitive component were analyzed: high level in children with ND (75.00%), medium - with ND (25.00%) and with ID (36.36%), low - with ID (64.64%); according to the affective component - high level - with NR (91.66%) and with ID (9.09%), medium - with ND (8.33%) and with ID (63.63%), low - with ID (27.27%); according to the activity-behavioral component - high level - with ND (72.16%), medium - with ND (20.83%) and ID (72.72%), low - with ID (27.27%). As for the average indicator, the level of formation of moral education among younger students from ND and with ID according to the components, indicators and methods outlined by us ranges from high to low, in particular: a high level was obtained by 79.61% of students from ND and 3.03% with ID, average - 57.57% with ND and 20.39% with ID, low - 39.39% only with ID. The general features of the moral upbringing of children with intellectual disabilities have been clarified, in particular: an unclear vision of the content and relationships between moral categories accepted in society; inability to conduct elementary and detailed analysis of moral situations or stories; positive-emotional, but not always adequate, not stable passive attitude to the affective states of characters in stories; unconscious and chaotic giving of answers regarding the moral activity and behavior of the characters in the stories; isolation during communication and interaction with others; inadequacy, fluidity and instability of emotional reactions to moral standards; not stable, positive, not long-term attitude to moral categories; positive and benevolent attitude towards others; the ability to cooperate in a non-conflict situation; a positive attitude only towards those teachers who behave the same way with them (by analogy); not identifying one's own faults; inability to apply previously acquired knowledge when solving

similar moral situations; the need for help from the teacher; lack of interest in fulfilling the rules of conduct and one's promises, etc. Based on the results of the empirical study, a pedagogically-targeted and corrective-educational system for the development and correction of moral education in younger schoolchildren with intellectual disabilities was developed, which provided for the step-by-step formation of moral education by components: cognitive, affective, and activity-behavioral. The system of correctional and educational influence we built included correctional and educational classes, which further contributed to the improvement of adaptation, socialization and moral education of children with intellectual disabilities.

Key words: normative development, intellectual disability, primary school students, moral education, correctional and educational work, moral classes.

1. INTRODUCTION

Problem statement. The process of visual perception and awareness of joint activities, interpersonal communication and establishing relationships with different individuals takes place throughout life and requires the development of not only the correct ordering of the communication process, but also positive behavior in accordance with the norms of morality established in society. An integrative indicator of the development of morality is its moral upbringing, which is based on personal and moral qualities and categories.

Analytical processing of legislative sources of information indicates that the issues of developing the moral upbringing of the individual are stipulated in the resolution (dated September 30, 2020 No. 898) “State Standard of Basic Secondary Education”, in the Law of Ukraine “On Education” (dated October 31, 2011 No. 1243) “Main Guidelines for the Education of Students in Grades 1-11 of General Educational Institutions”, in the concepts of: civic education of the individual in the conditions of the development of Ukrainian statehood, national and national-patriotic education in the education system of Ukraine, education of children and youth in the digital space [1; 2; 3].

Analysis of recent research and publications. Theoretical and methodological analysis of general philosophical and psychological and pedagogical literature shows various directions of research on this issue, in particular: characteristics of ethics as a philosophical masterpiece of morality and general psychological foundations of moral development of the

individual, psychological and pedagogical technologies of personality-oriented education, empirical diagnostics and level criteria of moral upbringing of younger schoolchildren; formation of arbitrary behavior and its culture as an integrative indicator of moral upbringing; theoretical and methodological foundations of moral development and upbringing of students; methodological recommendations and psychological and pedagogical support for the formation of moral upbringing: ethical conversations and moral classes (I. Bekh, S. Karpenchuk, O. Kyrychok, S. Maksymenko, N. Pidgorna, etc.).

Theoretical and methodological study of special psychological and pedagogical literature on this problem allowed us to outline its main areas of study, in particular: clinical and psychological diagnostics of deviations in the cognitive, personal, moral and mental development of younger schoolchildren; development of moral ideas and behavior of children with intellectual disabilities; originality of personality-oriented development, training, upbringing, support and socialization of children with psychophysical development disorders, their comparison with students with normotypical development; planning, traditional and non-traditional forms of moral education; correction of the personality structure and moral upbringing of children with intellectual development disorders (I. Bekh, O. Gavrylov, O. Gudyma, V. Synyov, I. Tatyanchykova, etc.).

The purpose of the article is to theoretically, methodologically and practically identify and analyze the features of the manifestation of moral upbringing in primary school students with intellectual disabilities, and to describe the system of its formation in the educational process.

2. THEORETICAL BASIS OF THE RESEARCH

The generalized definition and characteristics of moral upbringing make it possible to assert that this concept encompasses various qualitative properties of the personality, which indicate its appropriate cultural development in accordance with the norms of morality adopted in the outlined society. The formation of moral upbringing takes place in the process of psychophysiological development of the personality, its harmonious and comprehensive growth. This is logically combined with the development of cognitive and mental processes, the formation of the emotional-motivational, behavioral and personal sphere of the child.

Significant for the cultural development and formation of moral upbringing is the consequence or result of the manifestation of the internally directed activity of a person in combination with a generalized system of

formed personal and moral qualities, which makes it possible to determine, analyze and give a score to those norms of morality that are already present in the personality, carry the appropriate value for the organization of their positive behavior, as well as its constant manifestation during various types of activity in interpersonal interaction and relationships. It is personal and moral qualities that act as an integrated indicator and component of her upbringing.

The indicators of a person's moral upbringing can include: activity, a positive and stable everyday position; a positive individual and differentiated attitude to the social environment; an interested attitude towards oneself as a person; positive emotional expression in the process of inclusion in relationships, communication and communication when performing various types of leading and additional practical activities; socially conditioned personal and moral qualities as an integrated indicator of moral upbringing. The collective properties of a person's morality are considered to be, in particular: civilized relationships between people; positive emotional motivation when observing moral behavior and fulfilling certain norms; awareness of the person's ideas and concepts regarding the correct use of moral terminology, which combines and separates his behavior; a clear understanding of the rules of behavior in micro- and macro-society; stable skills, permanent skills and habits of moral behavior, the identification of personal and moral qualities. When characterizing moral development, including the formation of moral education, most scientists in their works ([4;5]) adhere to the following views on their classification, namely, indicators can be intellectual or substantive, emotional or emotional, behavioral or active, but all of them should be combined into a single system and lead to moral development and education, the components of which are personal and moral qualities. The development of children with intellectual disabilities follows the same laws as children with normotypical development, only it has its own characteristics in accordance with their psychophysiological growth, therefore the basis of ethical education of students with intellectual disabilities is the content of regulatory documents, programs and concepts, which is included in the planning of directions for their cultural and moral development. The difference is observed only when creating special psychological and pedagogical conditions of educational influence and conducting appropriate correctional and educational classes with students of this nosology [6].

In the moral development, upbringing and formation of moral education of primary school students with intellectual disabilities, we pay attention to: the formation of moral knowledge, understanding of norms and rules of

behavior, the development of conscious views and beliefs; the development of positive emotionally motivated actions of the child, his appropriate behavior; the formation of stable personal and moral qualities; the development of everyday skills, skills, habits of public behavior and moral qualities. This is what makes it possible to develop moral education during personality-oriented education, taking into account the conditions of special psychological and pedagogical, correctional and social support [7; 8].

The effectiveness, efficiency and efficiency of the educational process give it an advantage in terms of the development of moral education, although it is not necessary to deny other components of educational activity, each of them (training and correctional and developmental work) includes a large content and practical potential for its formation. The formation of education in students with intellectual disabilities is an important component in the structure of their integration and socialization programs, which provides an opportunity to properly organize and implement the educational process, which is not directly possible without the implementation of the conditions of extracurricular correctional and educational activities with children. The decisive conditions of extracurricular educational work are: the introduction and implementation of a phased regime of the educational process and rest, the introduction of individual and differentiated approaches to students during the implementation of various types of practical and creative activities, the successful application of traditional and non-traditional emotionally enriched forms, methods, techniques and means of moral education [9].

3. RESEARCH METHODOLOGY

The directions of empirical research on the manifestation of moral upbringing of primary school students were outlined: studying its level using adapted or own psychological and pedagogical methods taking into account components, indicators, levels and assessment criteria; conducting conversations with a correctional teacher, educators and parents in order to identify the manifestation of stable abilities and skills of moral upbringing in students selected for study. The study of indicators of the formation of moral upbringing required cognitive, affective and activity-behavioral components. During the study of the cognitive component of moral upbringing, we: determined the essence of the main moral categories, terms and concepts; analyzed the features of children's use of relationships and interdependencies of moral norms and categories; determined the level of children's use of personal and moral qualities during the development of their moral upbringing; established the possibility of children's

comprehension of the social order of moral upbringing, which is accepted in our society. The cognitive component was studied according to the indicator "complete, adequate and conscious fulfillment of the concept of moral upbringing". The methods of studying the cognitive component were conversations with students, which allowed us to see how they consciously interpret moral norms during the analysis of stories with ethical content. In the process of studying the affective component, we identified the level of interest (positive, neutral or negative) of students in moral qualities; we observed the manifestation of constancy and duration of children's interest in the process of emotional perception of moral qualities. The affective component was studied using the indicator "stability of attitude to moral norms", and the methods of studying it were conversations with students during the characterization and comprehension of the content of moral mini-situations and the analysis of the activities of their characters. In the activity-behavioral component of moral upbringing, we studied the level of its practical use and comprehension by students when analyzing moral norms in the process of characterizing their real behavior; characterized the features of the manifestation of students' knowledge, skills and abilities of moral orientation in the process of their practical behavior during inclusion in interpersonal communication, communication when performing various types of practical or creative activities; the level of organization of students' own behavior, taking into account the norms of morality accepted in society. The behavioral component was studied using the indicator "awareness and continuity of the application of moral knowledge in practical behavior" and by observing the behavior of students when they fulfill moral norms, as well as conducting a conversation with a correctional teacher, educators, and parents to determine the level of formation of students' moral upbringing in micro- and macro-society.

4. RESEARCH RESULTS

The study included 24 students of the 4th grade of the primary education of Rivne Lyceum No. 27, Rivne City Council, and 11 children of the same age with intellectual disabilities who study at the Rivne Educational and Rehabilitation Center "Special Child", Rivne City Council. The analysis of the results of the study in their comparative version for all components, indicators, methods and levels can be seen in Table 1. In particular, according to the average statistical indicator, the level of manifestation of moral upbringing in students with intellectual disabilities and ND is as follows: a low level was found in children with intellectual disabilities (39.39%), an average level was found in children with

intellectual disabilities (57.57%) and ND (20.39%), and a high level was found in children with intellectual disabilities (3.03%) and ND (79.61%). Thus, the comparative qualitative characteristic of the level of manifestation of moral upbringing indicates that only 3.03% of 4th grade students with intellectual disabilities recorded a high level, which is characteristic only of the affective component, in particular, according to the indicator - stability of attitude to moral norms (9.09%), which indicates a predominantly formed emotional factor, especially the manifestation of one's own positive, negative or neutral emotions to the presented moral situation. At the same time, the most difficult for students with intellectual disabilities was the cognitive component according to the indicator of its information content (full, adequate and conscious content of the concept of moral upbringing), namely, a low level of its manifestation was observed in 63.63% of children. The paradox arises in the fact that students name moral concepts, categories, qualities, but do not show their meaningful content, know the term, but cannot explain its meaning. Mechanical memorization of students is more preserved, and verbal-logical thinking itself is disturbed, which is the leading type of activity of students of the initial level of education. Only the process of imitating the emotional reactions of others and suggesting their types of behavior gave us a higher result in the second component than in the first. Although, according to theoretical analysis, students with intellectual disabilities find it most difficult to transfer their own knowledge (ideas and concepts) into practical activity, and this is the third component, which turned out to be in the middle.

Table 1

Quantitative comparative analysis of the study of the level of formation of moral upbringing in younger schoolchildren with ND and ID according to the studied components, indicators and methods (data are presented in %)

Levels	Students with intellectual disabilities 4th grade (%)	Students with normal development 4th grade (%)
Cognitive component (indicator – complete, adequate and conscious content of the concept of moral upbringing) based on a conversation about awareness of ethical norms based on stories with moral content		
High	–	68,00
Average	36,36	32,00
Low	63,63	-
Affective component (indicator – stability of attitude towards moral norms) based on conversation on the content of moral mini-situations		
High	9,09	91,66
Average	63,63	8,33
Low	27,27	–

Activity-behavioral component (indicator – awareness and continuity of application of moral knowledge in practical behavior) by observation and conversation		
High	-	79,16
Average	72,72	20,83
Low	27,27	-
The average indicator of the level of formation of moral education in younger schoolchildren with ND and ID according to the studied components, indicators and methods		
High	3,03	79,61
Average	57,57	20,39
Low	39,39	-

Although logically, it was the activity-behavioral component that should have had the lowest results. But with its characteristics (according to the indicator - awareness and continuity of application of moral knowledge in practical behavior), the largest number of students with intellectual disabilities showed an average level (72.72%) of its formation. The further personal formation of children with intellectual disabilities is influenced by their psychophysical development, which is peculiar due to diffuse damage to the cerebral cortex, which led to significant excesses of cognitive activity and activity of this category of children, as well as disorders in the development of mental and cognitive processes, in particular verbal-logical thinking, which is an integrative indicator of educational activity, as the leading type of activity of students in the primary education level. It is verbal-logical thinking that allows younger schoolchildren with intellectual disabilities to develop independence in understanding and understanding the content of moral categories and terms that society defines and requires their implementation. A typical comparative study of the level of manifestation of moral upbringing in 4th grade students with normotypical development and intellectual disabilities according to the components, indicators and methods outlined by us is clearly described in Table 2 and Figure 1.

Table 2

Generalized comparative analysis of the study of the level of formation of moral upbringing in younger schoolchildren with intellectual disabilities and normotypical development (data are presented in %)

Levels	Students with intellectual disabilities 4th grade (%)	Students with normal development 4th grade (%)
High	3,03	79,61
Average	57,57	20,39
Low	39,39	-

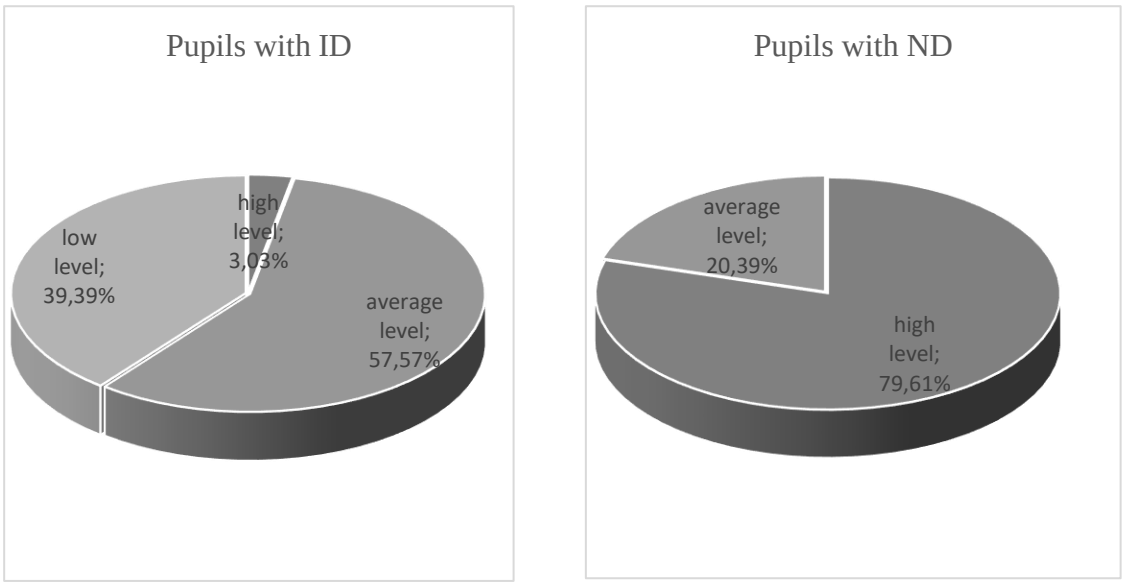


Figure 1. Summary comparative analysis of the study of the level of formation of moral education in younger schoolchildren with intellectual disabilities and normal development (data are presented in %)

When quantitatively comparing the cognitive component of the manifestation of moral upbringing, we found that the low level is characteristic of the majority of students with intellectual disabilities (64.64%), the average level was found in children with intellectual disabilities (36.36%) and ND (25.00%), and the high level was found only in children with ND (75.00%).

In the process of qualitative analysis of the level of formation of moral education by the cognitive component, in particular the indicator - complete, adequate and conscious filling of the concept of moral education, based on the analysis of children's answers, we outlined a number of the most difficult questions, which, first of all, were aimed at understanding the essence, the sequence of events discussed with children, as well as their practical discussion of the behavior of the characters. This analysis showed that they had a low level of moral education, in particular, students could not meaningfully master the essence and interdependence of moral norms that are socially conditioned; were unable to analyze in stages and in detail or did not say anything at all; could not show the correct ethical information. It was important for children with ID to provide appropriate assistance, in particular, a step-by-step analysis of stories and the behavior of heroes; interpretation of the behavior of the story character in order to determine the corresponding personal and moral quality on the card.

The study of the indicator of the stability of attitude to moral norms during the discussion of mini-situations with moral content in the affective component allowed us to see that the majority of children with ID showed an average level (63.63%), and with ND - 91.66% showed a high level. It is

interesting, in our opinion, that younger schoolchildren with ID most often show a positive, less often neutral or negative emotional attitude to the essence of the material in the story; they show insignificant and unstable orientation skills when analyzing the emotional feelings of the characters outlined in the story, provide not a primary analysis, but a secondary one; they show an insufficiently active, mainly passive, unstable attitude, temporary interest in stories and characters in them; they sometimes have a positive adequate reaction to the behavior of the character; there is an uninformed and inadequate, mainly chaotic choice of answer, which may not correspond to the content of the story at all. It is characteristic of children with ID to choose the second answer option (with ND - the first option), which shows an unstable active or passive attitude of children towards moral upbringing, although normally this attitude is mostly positive and stable.

A study of the level of manifestation of moral upbringing by the indicator of awareness and continuity of application of moral knowledge in practical behavior in the activity-behavioral component during observation of children's activities and analysis of adults' responses shows that a low level is characteristic of 27.27% of children with intellectual disabilities, an average level is characteristic of 72.72% of students with intellectual disabilities and 20.83% of children with ND. Thus, a student with intellectual disabilities is mainly not interested in independent activities with moral content, he shows a low level of activity or passivity, he is not sufficiently focused and not prepared to implement the rules of his own behavior in society, his alienation during communication in the process of inclusion in interpersonal interaction when performing various types of activities (educational, creative, socially useful, etc.) is characteristic. The child's emotional reactions to treatment are inadequate, fluid, and unstable; they often migrate from positive or negative to neutral, regardless of the situation presented to the child. Characteristic is a mostly positive, but not sufficiently stable and temporary attitude towards moral norms; showing a friendly attitude towards others only when they need something from them or are afraid of them; a desire to cooperate in various types of activities, if there are no conflict situations; the child has a positive attitude towards teachers, educators or school staff only when they behave similarly to them (by imitation); does not admit their own faults; does not know how to use the acquired knowledge when solving a typical situation with moral content; there are distractions to extraneous subjects and constant support from the teacher; failure to fulfill their promises and rules of conduct, etc. The survey of parents was superficial and not sufficiently adequate regarding the behavior of their own child.

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The development and correction of moral upbringing in primary school students with ID is possible provided that the cognitive, affective, and activity-behavioral components of moral upbringing are studied and gradually formed. This process includes: a meaningful study of moral terminology; understanding between personal and moral qualities and moral concepts that are socially oriented. The development of children's emotional and motivational attitude to moral activity requires the formation of their interest in moral behavior, the development of a positive perception and filling of the process of morality. The formation of the activity-behavioral component of moral upbringing requires the development of skills and habits of correct practical behavior, skills and habits of separating different types of behavior in the process of interpersonal interaction and communication during the performance of relevant activities, skills of organizing one's own behavior in accordance with the norms and rules of morality adopted in the relevant society.

The system of development, formation and correction of moral upbringing in younger schoolchildren with intellectual disabilities is effective precisely in the educational process. During educational activities, it is possible to develop the components outlined by us in this nosology of students (cognitive, affective, activity-behavioral) and indicators (full, adequate and meaningful content of the concept of moral upbringing, a stable attitude to moral norms, conscious and gradual use of moral qualities and moral upbringing in practical behavior). It is the educational process that provides and covers all the content, methods, organizational forms and technologies that form moral upbringing in students, contribute to increasing the adaptive and social capabilities of students with intellectual disabilities in society. The created system of correctional and educational work in the formation of moral upbringing provides for group and individual forms of work, which depend on the age and individual characteristics of the psychophysical development of students with intellectual disabilities and includes various types of pedagogical assistance. The system provides for correctional and educational classes that affect the increase in the level of further cultural and moral adaptation and socialization of children.

The prospect of further research is a more systematic study of the level of formation of moral upbringing in high school students with intellectual disabilities, which will make it possible to organize correctional and educational work with this category of children using pedagogical support (appropriate selection of content, didactic and methodological support,

taking into account the gradual formation of components of moral development), and subsequently increase their level of adaptation and socialization.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] I.D. Bekh, Personality-oriented education: a scientific and methodological manual. Kyiv: IZMN, 1998. 204 p. (in Ukrainian)

[2] The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine. ZhSZDO. 2022. № 59. Available: http://nvk59.sadok.zt.ua/konczepcziya-naczionalno-patriotychnogo-vyhovannya-v-systemi-osvity-ukrayiny/ (in Ukrainian)

[3] Main guidelines for the education of students in grades 1-11 of general education institutions: order of the Ministry of Education, Science and Technology of Ukraine dated 10/31/2011 №1243. Available: https://sites.google.com/site/openeuroland/vr/main-2011 (in Ukrainian)

[4] I.D. Bekh From will to personality. Kyiv: Education, 1998. 212 p. (in Ukrainian)

[5] Criteria for the moral upbringing of younger schoolchildren: a book for teachers / edited by I.D. Bekh, S.D. Maksymenko, Kyiv: Education, 1989. 95 p. (in Ukrainian)

[6] O.V. Gavrilov Psychological and pedagogical conditions for the formation of social behavior of profoundly mentally retarded children: author's abstract of dissertation, candidate of psychological sciences, Kyiv, 1997. 17 p. (in Ukrainian)

[7] S.G. Karpenchuk Theory and methods of education: textbook. Kyiv: Higher school, 1997. 304 p. (in Ukrainian)

[8] V.M. Synev Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: textbook: in 2 parts. Part 2: Teaching and raising children. Kyiv: Publishing house of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov, 2009. 224 p. (in Ukrainian)

[9] V.A. Kyrychok, N.I. Pidgorna Approximate program and methodological developments of classes on ethical education of 1st grade students. *Elementary school.* 1995. №7. P.40 – 47. (in Ukrainian)

The material was submitted to the editorial board on 12.10. 2024.

Author's contribution
O.Verzhykhovska – 70%, I. Rudzevych – 15%, A. Havrylyuk – 15%

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Вержиховська Олена
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0001-9342-0896

Рудзевич Ірина
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0003-03762-4615

Гаврилюк Анна
здобувачка вищої освіти заочної форми навчання
ОП Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка),
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0009-0006-7369-2193

У статті розкрито теоретико-методологічні та практичні основи моральної вихованості учнів з нормотиповим розвитком(НР) та порушеннями інтелекту(ПІ), як інтегративного процесу поєднання та виділення якісних їхніх характерних властивостей адекватно до моральних норм і вимог соціального середовища. Зазначено, що формування моральної вихованості учнів відбувається в освітньому процесі, суттєве місце у якому відводиться корекційно-виховній роботі. При обґрунтуванні та розробці методики психолого-педагогічного емпіричного вивчення рівня сформованості моральної вихованості у молодших школярів нами виокремлено напрями досліджень (адаптовані методики виявлення моральності в учнів; бесіда з корекційними педагогами, вихователями і батьками), компоненти (когнітивний, афективний, діяльнісно-поведінковий), показники (повне, адекватне й усвідомлене наповнення поняття моральна вихованість; стійкість ставлення до норм моралі; усвідомлення та наступність використання моральних уявлень і понять у практичному поводженні), рівні (високий, середній і низький), критерії оцінки змістової бази та методи (щодо дослідження: когнітивного компоненту описано бесіди на усвідомлення

моральних термінів і норм засобами оповідань з етичною квінтесенцією; афективного – бесіди за змістом моральних міні ситуацій; діяльнісно-поведінкового – спостереження за моральним поводженням дітей). Проаналізовано якісну та кількісну порівняльну характеристику рівня прояву моральності за когнітивним компонентом: високий рівень в дітей з НР (75,00%), середній – з НР (25,00%) та з ПІ (36,36%) , низький – з ПІ (64,64%); за афективним компонентом – високий рівень – з НР (91,66%) і з ПІ (9,09 %), середній – з НР (8,33%) і з ПІ (63,63 %), низький – з ПІ (27,27 %); за діяльнісно-поведінковим компонентом – високий рівень – з НР (72,16%), середній – з НР (20,83%) і ПІ (72,72%), низький – з ПІ (27,27%). Щодо середнього показника, то рівень сформованості моральної вихованості у молодших учнів з НР і з ПІ за окресленими нами компонентами, показниками і методами коливається у межах від високого до низького, зокрема: високий рівень отримало 79,61% учнів з НР і 3,03% з ПІ, середній – 57,57% з НР і 20,39% з ПІ, низький – 39,39 % лише з ПІ. З'ясовано загальні особливості моральної вихованості дітей з ПІ, зокрема: не осмислене бачення змісту та взаємозв'язків між моральними категоріями, що прийняті у соціумі; не уміння проведення елементарного і деталізованого аналізу моральних ситуацій чи оповідань; позитивне-емоційне, але не завжди адекватне, не стійке пасивне ставлення до афективних станів персонажів оповідань; не усвідомлене та хаотичне надання відповідей щодо моральної діяльності та поводження персонажів оповідань; відокремленість під час комунікації та взаємодії з іншими; неадекватність, плинність і не сталість емоційних реакцій на норми моралі; не стійке, позитивне, не довготривале ставлення до моральних категорій; позитивне та доброзичливе відношення до інших; здатність до співпраці у процесі не конфліктної ситуації; позитивне ставлення лише до тих педагогів, які так само себе поводять із ними (за аналогією); не визначення власних провин; не уміння застосовувати отримані попередньо знання при вирішенні аналогічних моральних ситуацій; потреба у допомозі зі сторони педагога; не зацікавленість виконанням правил поведінки та своїх обіцянок тощо. За підсумками емпіричного вивчення розроблено педагогічно-цілеспрямовану та корекційно-виховну систему розвитку і корекції моральної вихованості в молодших школярів з ПІ, яка передбачала поетапне формування моральної вихованості за компонентами: когнітивний, афективний та діяльнісно-поведінковий. Побудована нами система корекційно-виховного впливу включала корекційно-виховні заняття, які у подальшому сприяли підвищенню адаптації, соціалізації та моральної вихованості дітей з ПІ.

Ключові слова: нормотиповий розвиток, порушення інтелекту, учні основної ланки освіти, моральна вихованість, корекційно-виховна робота, моральні заняття.

УДК 376-016-056313:51
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.34-57

Гаврилов Олексій
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0002-8591-9483

Гаврилова Наталія
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0003-2563-0626

Гладуш Віктор
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна
ORCID ID 0000-0001-5700-211X

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ТАБЛИЧНОГО МНОЖЕННЯ УЧНЯМИ З НЕВИРАЖЕНИМИ ПРОБЛЕМАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено спеціальну методику формування знань і навичок табличного множення в учнів з невираженими проблемами інтелектуального розвитку. Автори підтримуються позиції, що запорукою ефективного засвоєння математики учнями з невираженими проблемами інтелектуального розвитку первинного (при легких порушеннях інтелекту) та вторинного (обумовлених тяжкими порушеннями мовлення) генезу, в яких є труднощі опанування цим навчальним матеріалом, є правильно підібрані спеціальні методики формування цих знань та умінь. Методикою пропонується змінити послідовність знайомства цієї категорії учнів з табличними випадками множення, і, відповідно, ділення. В основу її використання поставлено

формування у дітей позитивної мотивації на дану діяльність. Дана методика – це одна із форм проблемного навчання. Вона передбачає нетрадиційну організацію роботи вчителя з вивчення таблиці множення спочатку на 2, потім на 1, на 10, потім – на 3 з поясненням переставного закону множення, а надалі – на 4, 5, 6, 7, 8 і 9 з наочним показом зменшення кількості випадків множення, які необхідно запам’ятовувати. У процесі взаємодії в учнів з невираженими проблемами інтелектуального розвитку формується позитивне ставлення до цієї роботи. Спостерігаючи, що при вивченні таблиці множення на 4 потрібно вивчити лише 6 випадків, на 5 – лише 5 випадків, а на 9 – лише 1 випадок, у них формуються позитивні мотиви до діяльності на уроках математики. Причому на уроці формується вміння не лише заучувати напам’ять матеріал, але й показуються легші шляхи оволодіння ним, причому на усвідомленому рівні. Автори не претендують на оригінальність запропонованої методики, але вважають, що подібний підхід до вивчення одного із складних шкільних предметів – математики, може бути корисним. Дана мотиваційна методика може також принести позитивні результати у роботі вчителів у класах з інклюзивною формою навчання, де треба враховувати специфіку психофізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Дослідженням передбачено подальшу апробацію запропонованої методики із визначенням динаміки засвоєння цього матеріалу дітьми із невираженими проблемами інтелектуального розвитку із подальшим визначенням особливостей засвоєння цього матеріалу ними.

Ключові слова: математика, таблиця множення, учні з невираженими проблемами інтелектуального розвитку, методика вивчення таблиці множення, мотивація.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні обумовлений значними змінами з метою удосконалення формування в учнів компетентісних цінностей, спрямованих на розвиток цілісної, обізнаної, розвиненої особистості з адекватними поглядами на соціальне середовище. Однією з ключових компетентностей Нової української школи (2018) є математична. Вона включає в себе культуру

логічного і алгоритмічного мислення, уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Передбачає наявність критичного мислення, розвиток здатності аналізувати, систематизувати, синтезувати інформацію та установлювати причино-наслідкові зв'язки [1]. Крім того, вона включає здатність до розуміння і використання простих математичних моделей та умінні їх формувати для вирішення проблем.

У концепції Нової української школи питання використання інклюзивної форми навчання визначене як одне із пріоритетних. Інклюзивна форма навчання покликана забезпечити рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами (надалі – з ООП) через організацію їхнього навчання у закладах загальної середньої освіти із застосуванням індивідуально зорієнтованого підходу, що включає урахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини при підборі форм і методів навчання, створення максимально сприятливих для особистісного розвитку умов [2].

Перед педагогами закладів освіти, які працюють у класі з інклюзивною формою навчання, поставлені завдання розроблення індивідуальних навчальних програм, які враховують потенційні можливості дітей з особливими освітніми потребами, підбір та розроблення (за умови відсутності) методик навчання. Математика належить до дисциплін, вивчення яких у дітей навіть із невираженими проблемами інтелектуального розвитку викликає особливо значні складнощі. Хочемо зазначити, що під терміном "невиражені проблеми інтелектуального розвитку" розуміємо не лише стійкі порушення інтелекту легкого ступеня, але і дітей, які мають незначні парціальні чи загальні інтелектуальні розлади, що супроводять тяжкі порушення мовлення, поведінки та емоційно-вольової сфери (зокрема за наявності розладів спектру аутизму), педагогічно занедбаних та інших. Тобто дітей, які потребують другого та третього рівня підтримки. Ми вважаємо, що актуально у сучасних наукових дослідженнях розкривати шляхи формування траєкторії навчання дітей з ООП математиці з позиції гнучких, індивідуально-зорієнтованих моделей, у вигляді комплексів методик вузько спрямованих на раціоналізацію вивчення окремих тем з навчальних дисциплін (у нашому випадку з математики), що сприятиме ефективному впровадженню теорії в практику.

Необхідно відзначити, що засвоєння математичного матеріалу дітьми із невираженими проблемами інтелектуального розвитку відбувається повільніше, а ніж учнів з нормотиповим розвитком. Цьому

існують і об'єктивні, і суб'єктивні причини. До перших відноситься те, що дітям цієї групи через наявні у них проблеми розвитку пам'яті, уваги, мислення, мовлення, сприймання тощо значно складніше оволодіти математичним матеріалом, який орієнтований на достатній розвиток складних мисленнєвих процесів – аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування тощо. Для вивчення математики необхідно залучати ті когнітивні функції, становлення яких у дітей цієї групи відбувається із затримкою, викривленням або порушеннями. Саме тому залучення цих функцій як основи для формування математичних компетентностей у них викликає внутрішній супротив на підсвідомому рівні. Це як формування навички рубання дров і позитивної мотивації до цього процесу при наявності ушкодженої руки або болях у спині.

До суб'єктивних причин можна віднести те, що педагоги, які працюють з дітьми з невираженими проблемами інтелектуального розвитку у закладі загальної середньої освіти, не володіють спеціальними методиками, не вміють пояснити цим дітям навчальний матеріал, не знаючи особливості засвоєння ними знань та умінь з математики, не вміють залучити актуальні і потенційні можливості в навчальному процесі. На рівні педагогів відбувається, у одних випадках, пояснення математичних матеріалу як для дітей з нормотиповим розвитком, в інших – констатуючи факт його нерозуміння дітьми проводиться його безпідставне спрощення. При цьому у педагогів складається враження, що складні теми з математики (величини, міри, час, дроби, геометричний матеріал тощо) взагалі потрібно пояснювати таким дітям поверхово, вважаючи цей матеріал занадто складним для усвідомлення дітьми з невираженими проблемами інтелектуального розвитку. Це призводить до того, що поступово незначні пробіли у знаннях з математики призводять до нерозуміння дітьми цієї групи цілісної системи математичних компетентностей.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як вже зазначалось раніше, проблеми інтелектуального розвитку виникають практично у всіх дітей з особливими освітніми потребами, що негативно впливає на формування у них математичних компетентностей.

K. Morsanyi, B. van Bers, T. McCormack & J. McGourty. (2018) стверджують, що математичні труднощі часто зустрічаються як у дітей, так і у дорослих, і вони можуть мати великий вплив на життя людей. Ними виявлено, що стійкі математичні труднощі, так і незмінно високі

показники математики однаково поширені як у чоловіків, так і у жінок. Близько половини досліджених ними дітей із складнощами засвоєння математики паралельно мали певні мовленнєві труднощі чи розлади спілкування. Деякі з них мали аутизм, соціальні, емоційні та поведінкові труднощі, дефіцит уваги або гіперактивність [3].

R.S. Shalev, J. Auerbach, O. Manor et al. (2000) стверджують, що поширеність дискалькулії розвитку (у нашому дослідженні – труднощів засвоєння математики) серед школярів становить від 3-6%. Подібна частота прояву виявлена щодо дислексії розвитку [4].

S. Haberstroh & G. Schulte-Körne (2019) зазначають, що 3-7% усіх дітей, підлітків та дорослих страждають на дискалькулію. До цього порушення ними віднесено тяжкі, постійні труднощі з виконанням арифметичних обчислень, які призводять до помітних проблем у закладі освіти, на роботі та в повсякденному житті і підвищують ризик супутніх психічних розладів. Як вказують ці науковці, дискалькулію слід констатувати лише в тому випадку, якщо людина демонструє математичну ефективність нижче середнього, з урахуванням відповідної інформації з особистої історії розвитку, результатів тестів, клінічного обстеження та подальшої психосоціальної оцінки. Спеціальне втручання у цьому випадку вони рекомендують розпочинати на початку навчання в початковій ланці закладу загальної середньої освіти та проводити підготовленими фахівцями в індивідуальних умовах. При цьому необхідно приділяти увагу супутнім розладам. Навчання має при цьому мати симптоматичний вплив, що включатиме подолання порушення конкретного математичного змісту. Експериментальне навчання показало саме за таких умов найкращий результат [5].

Дослідження, проведені В. Тарасун, Н. Гавриловою (2007) [6] показують, що у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (надалі – ПМР), можуть спостерігатися труднощі на усіх етапах засвоєння навчального матеріалу з математики. При цьому, найбільш характерними для усіх них є труднощі оволодіння відповідним рівнем абстракції понять та формування програм математичної діяльності. На сповільнений темп засвоєння понять вказували виявлені в учнів:

- помилки при розкладанні чисел на складові в умі (без зорової опори);

- невміння пояснити, що позначає цифра у багатозначному числі залежно від позиції, яку вона займає.

Труднощі розпізнавання програм математичної діяльності проявлялися через неправильне визначення послідовностей під час виконання обчислень усно; розв’язанні складних і складених

арифметичних задач; здійсненні послідовної лічби; виконанні письмових обчислень; виконанні дій, необхідних для переведення одних одиниць в інші.

Поруч із центральними, найбільш складними проблемами під час роботи з математичним матеріалом у дітей з ПМР молодшого шкільного віку В. Тарасун, Н. Гавриловою було виявлено й інші складнощі:

- неточності при розпізнаванні і відтворенні математичних термінів і фраз, символів та схем;
- труднощі актуалізації вербальної інформації, а також пригадування символів і схем, операцій та дій;
- недостатньо глибоке розуміння математичних термінів, понять, фраз або змісту текстів арифметичних задач;
- помилки при виборі конкретних слів, математичних символів, необхідних для формування математичних програм;
- втрата контролю за процесом формування програм математичної діяльності [6].

Науковці стверджують, що ці труднощі у досліджених учнів з ПМР початкової ланки освіти диференційовані, і у кожної дитини проявляються у різних комбінаціях. Це вказує на різні причини, що їх викликають. В. Тарасун (1999) [7] пояснила ці труднощі з позиції наявності у дітей з ПМР вибіркових порушень симультанних або сукцесивних синтезів. Н. Гавриловою (2004) [8] було доведено наявність різних структурних типів порушення пізнавальних процесів і функцій психічної сфери у дітей з ПМР (яка вивчалася з використанням нейропсихологічного підходу). При кожному із них вона виявила різні труднощі засвоєння знань та умінь з математики.

Л. Лісова (2014) [9] виявила, що причиною труднощів засвоєння дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (надалі – ТПМ) арифметичних задач є порушення у них навчальної діяльності, зокрема її операційного компоненту; навчальних дій, за допомогою яких учні опановують зміст навчальної інформації; активності та самостійності у навчанні. Диференційовані труднощі нею виявлено на кожному етапі роботи над розв’язанням арифметичних задач: у процесі читання тексту; при аналізі її змісту; схематизації тексту; визначенні алгоритму розв’язання; у процесі запису обчислювальних операції та проведенні обчислень; при формуванні підсумкового висновку.

Г. Свириденко (2024) побачила по іншому причини труднощів засвоєння математики учнями з порушеннями мовлення і дискалькулією:

- недостатній розвиток словесно-логічного мислення;

- у значної частини досліджуваних недостатній рівень мотивації до навчальної діяльності [10].

Вона запропонувала шляхи вирішення цієї проблеми (максимальну активізацію процесу засвоєння математики учнями з дискалькулією) через дотримання ряду педагогічних умов:

- організацію вивчення дітей із порушеннями мовлення для визначення дискалькулії і диференціації її видів;
- вивчення мовленнєвих і когнітивних функцій, словесно-логічного мислення та мотивації до навчання;
- організацію психолого-педагогічного супроводу;
- організацію психолого-педагогічної роботи з формування навичок математичної діяльності;
- реалізацію діяльнісного підходу під час уроків математики та практичної діяльності;
- навчання через рух і пізнання через органи відчуття;
- взаємодію учасників команди психолого-педагогічного супроводу з батьками учнів із порушеннями мовлення і дискалькулією;
- підтримку позитивної мотивації до вивчення математики [10].

Особливості оволодіння навчальним матеріалом з математики дітьми зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня були предметом дослідження О. Гаврилова, О. Ляшенка (2014) [11]. Науковці стверджують, що діти зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня на репродуктивному рівні можуть оволодіти навчальним матеріалом з математики, представленим у програмах для початкових класів закладів загальної середньої освіти. Також ці знання вони ефективно включають у повсякденну діяльність: із самообслуговування, соціально-комунікативну, трудову та певною мірою професійну. Для того, щоб ефективно відбулася інтеграція теорії і практики, математичний матеріал їм необхідно викладати у чіткій послідовності (від простішого до складнішого), у індивідуальному темпі (оскільки у кожної дитини тривалість засвоєння навчального матеріалу буде різна) та з урахуванням практичної цінності здобутих знань відповідно до соціального середовища, в якому перебуває дитина (знання, що не використовуються на практиці ними швидко забуваються, а тому мають мати постійне підкріплення у повсякденному житті).

Ці науковці стверджують, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня можуть оволодіти математикою як навчальною дисципліною, але їхні можливості у даному плані відрізнятимуться від можливостей учнів з нормотиповим розвитком. Реалізувати ці можливості вони можуть лише в умовах

організації навчання за наявності постійного цілеспрямованого впливу педагогів, які знають особливості цих дітей та батьків. Причому цей вплив має базуватись на використанні методик, які враховують їхні психофізичні особливості розвитку та потенційні можливості.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що, незважаючи на те, що труднощі засвоєння математики учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку та легкими порушеннями інтелекту розглянуті доволі широко, самі методики формування у них знань та умінь з математики, подолання труднощів їх засвоєння представлена недостатньо повно.

Ми вважаємо, що запорукою ефективного засвоєння математики учнями з невираженими проблемами інтелектуального розвитку первинного (при легких порушеннях інтелекту) та вторинного (обумовлених тяжкими порушеннями мовлення) генезу, в яких є труднощі опанування цим навчальним матеріалом, є правильно підібрані методики формування цих знань та умінь.

Метою статті є опис мотиваційної методики формування табличного множення у дітей з невираженими проблемами інтелектуального розвитку.

Загальна характеристика процесу вивчення табличного множення

Традиційно, у відповідності до методики, запропонованої для навчання дітей з нормотиповим розвитком табличним варіантам множення, з ними знайомляться у період вивчення чисел у межах 100. Це зрозуміло, оскільки усі табличні варіанти множення не виходять за межі цього числа. Учні знайомляться з двома видами множення: табличним і позатабличним.

Вивчення множення і ділення проводиться паралельно: за таблицею множення одного числа розглядається відповідний випадок ділення. Вважається, що такий порядок оволодіння матеріалом, з одного боку, сприяє кращому запам’ятовуванню учнями результатів таблиці множення, з іншого – полегшує вивчення ділення.

Традиційно таблицю множення рекомендують вивчати двома способами: за постійним множеним або за постійним множником. Паралельно, для вивчення ділення, також використовують два основні способи: ділення на рівні частини і ділення за змістом. Кожен із запропонованих способів по різному сприймається дітьми. Вважається, що ділення на рівні частини відповідає досвіду учнів, тоді коли ділення за змістом складніше для розуміння і не знайоме їм. Запис ділення на рівні частини простий і зрозумілий, тоді коли запис ділення за змістом

складніший. Зміст цих двох дій розкривають шляхом розгляду конкретних практичних задач, які діти розв'язують, маніпулюючи з конкретними предметними множинами.

Знайомство з множенням необхідно розпочинати з пропедевтичних вправ. При вивченні додавання і віднімання рекомендують рахувати рівними числовими групами по 2, 3, 4, 5 у межах 20. Це – пропедевтичні завдання, які дають перед ознайомленням з діями ділення і множення. Виконуючи завдання на прилічування і відлічування рівними числовими групами конкретних предметів та з використанням цифрових таблиць і без будь-якого унаочнення учні готуються до вивчення таблиці множення.

У практиці роботи з учнями зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня використовується наступна система вивчення дій множення і ділення:

1) знайомство з множенням як додаванням однакових доданків;

2) знайомство з діленням на рівні частини;

3) розгляд випадків і складання таблиці множення і ділення у межах 20;

4) вивчення множення і ділення у межах 100 і складання таблиць множення і ділення;

5) практичне знайомство з переставним законом множення;

6) ділення із залишком;

7) ділення за змістом;

8) співставлення двох видів ділення у практичній діяльності;

9) множення 1 на число, на 1, ділення на 1;

10) 0 як компонент множення і 0 як ділене [11].

У навчальній програмі для підготовчого, 1-5 класів спеціальних загальноосвітніх закладів освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (математика), підготовленій Н. Королько (2014) [12], як і у програмі для дітей з типовим розвитком, рекомендовано саме у період вивчення чисел в межах 100 знайомити учнів з табличним множенням та діленням. Вивчення зазначених арифметичних дій організовується у два етапи: на першому (у 4 класі) – вивчають множення чисел 2, 3 і ділення на рівні частини у межах таблички на 2 і 3; на другому (у 5-му класі) – продовжують вивчати множення та ділення на 4, 5, 6, 7, 8, 9. На всіх етапах роботи багато уваги приділяється унаочненню матеріалу, використанню практичних вправ для формування усвідомлення табличних варіантів множення та ділення [12].

Модельна навчальна програма “Математика” для 5-6 класів спеціальних закладів освіти для дітей із порушеннями

інтелектуального розвитку (авт. Л. Прохоренко, К. Тороп, І. Біневич (2022) рекомендована Міністерством освіти і науки України, (наказ МОН України від 26.04.2022 № 383) для впровадження у освітній процес. Відповідно до цієї програми у 5-му класі спеціального закладу освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку учні знайомляться з алгоритмами множення числа 2 та ділення на 2 рівні частини; множення числа 3 та ділення на 3 рівні частини; множення числа 4 та ділення на 4 рівні частини; множення числа 5 та ділення на 5 рівних частин. У 6-му класі учні вивчають таблицю множення і ділення чисел 6, 7, 8 та 9. Також вони знайомляться з переставним законом множення, вивчають порядок дій та різницеве і кратне порівняння. Вивчають диференціації понять "збільшити у…" і "зменшити у...", а також з особливими випадками множення і ділення. У цей же період вивчають випадки ділення із залишком, множення і ділення круглих десятків, проводять перевірку множення діленням і навпаки, вивчають позатабличне множення і ділення без переходу через розряд [13].

З таким віддаленим у часі вивченням дій множення і ділення ми не погоджуємось. Адже програми з математики для спеціальних шкіл для навчання розумово відсталих дітей доби радянського союзу і періоду незалежності України до 2010-х років передбачали вивчення цих дій починаючи з 2-го і закінчуючи, максимум, у 3-4-му класах. При цьому структура відхилення, етіологія, патогенез і особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня не змінились. Ми дотримуємось тих поглядів, які передбачають стимуляцію дітей з інтелектуальними проблемами до розвитку, формування у них мотивації до навчання, тобто використання принципу розвивального навчання, а не принципу супроводження розвитку. На наш погляд, алгоритм "не заважайте дитині, вона сама навчиться" по відношенню до дітей з порушеннями інтелектуального розвитку або не діє взагалі, або його дія мінімальна.

Методика формування табличного множення у дітей з невираженими проблемами інтелектуального розвитку

Ми пропонуємо дещо змінити послідовність знайомства учнів з невираженими проблемами інтелектуального розвитку з табличними випадками множення, і, відповідно, ділення. Не претендуємо на оригінальність запропонованої методики, але в основу її використання ставимо формування у дітей цієї групи позитивної мотивації на дану діяльність.

Проблема мотиваційного компонента у освітній діяльності учнів з невираженими проблемами інтелектуального розвитку щодо засвоєння таблиці множення полягає в тому, що у них на підсвідомому рівні формується негативне ставлення до цього процесу. Діти, бачачи на обкладинці зошита загальну кількість випадків множення, які вони мають вивчити, починають нервуватись і негативно ставитись до цього матеріалу. Саме тому перед педагогом постає необхідність сформувати позитивне налаштування на цей процес. А це можливо лише за умови показу зменшення навантаження у процесі роботи. І це необхідно показати дітям наочно.

Вивчення множення доцільно розпочати з випадку 2 х 3. Зрозуміло, що пропедевтичними вправами перед вивченням множення є додавання однакових доданків. Перед дітьми ставиться запитання: що можна помітити у цих прикладах?

2 + 2 + 2 = 6

3 + 3 + 3 + 3 = 12

4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 20

Також пропонується задача, для розв’язування якої потрібно знайти суму однакових доданків. Наприклад: “3-є хлопчиків із ящика взяли по 2 яблука кожен. Скільки всього яблук взяли хлопці?”.

Для розв’язання цієї задачі вчитель використовує аналітичний спосіб її розбору: “Скільки було хлопчаків? По скільки яблук вони взяли? Як можна це записати?” При цьому педагог робить ілюстрацію на дошці, а учні – відповідні записи у себе в зошиті.

Під ілюстрацією на дошці з’являється запис:

2 + 2 + 2 = 6

Відповідь: 6 яблук взяли хлопчики.

Проводячи подальший аналіз цієї задачі підводять дітей до висновку, що в цьому прикладі всі доданки однакові. І з цього моменту можна вчити дітей переводити дію додавання у дію множення. Дітей вчать її записувати, застосовувати і читати відповідні приклади.

Отже, 2 + 2 + 2 = 2 х 3 = 6

Вчитель повідомляє, що виконаний запис можна прочитати і по-іншому: “По 2 взяли 3 рази, отримали 6”. При цьому він акцентує увагу на зміні знаку “+” на знак “х”

Для кращого запам’ятовування нового знаку “х” педагог пропонує провести обчислення прикладів з використанням знаків “+” і “х”:

2 + 3 = 5

2 х 3 = 6

Він зазначає, що зміна знаку “+” на знак “х” між однаковими цифрами призводить до зміни результату обчислення.

Надалі знання цього матеріалу закріплюють відповідними вправами, які б проводили диференціювання дії додавання і множення:

1) 2 + 2 + 2 + 2 = 8.

Чи можна в цьому випадку додавання замінити множенням? Чому?

2) 2 + 1 + 2 + 3 = 8.

У якому випадку виконуємо додавання, а у якому – множення? Чому?

3) □□ □□ □□ □□ □□□

2 □ 3 2 □ 3

Вставити у приклади потрібні знаки.

Виконання таких обчислень дозволить учнями з невираженими проблемами інтелектуального розвитку чіткіше усвідомити, що не у всіх випадках додавання груп цифр цю дію можна замінити дією множення. Вправи такого типу підводять їх до усвідомлення правила: множення – це додавання однакових доданків. При цьому такі завдання у собі містять не лише навчальне, а й розвиваюче та корекційне значення.

Для закріплення матеріалу необхідно використати наочні посібники, предметні множини і картинки із зображенням предметів, об’єднаних у рівні групи.

Наприклад: 2 + 2 + 2 + 2 = 2 х 4 =

Педагог акцентує увагу: “Скільки доданків у прикладі на додавання? Яке число записується першим при множенні? (2 як однаковий доданок). Яке число записується другим? (Число 4.) Що воно позначає? (Число доданків)”.

Після цього, проаналізувавши можливості учнів з невираженими проблемами інтелектуального розвитку і їхні актуальні можливості можна запропонувати ще одне визначення: “Помножити одне число на друге – значить взяти перше число, яке вказує на доданок, що повторюється, і друге число, яке вказує на кількість його повторень. При цьому те число, яке повторюється як доданок називається множене; число, яке показує, скільки разів береться такий доданок – множником; число, одержане у результаті множення – добутком. Множене і множник ще деколи називаються 1-м та 2-м множниками.

Після цього можна перейти до складання таблиці множення на 2. Вона складається по постійному множеному. Наведемо послідовність знайомства з табличним множенням числа 2:

1) рахунок кожним учнем конкретних предметів по 2 до 20 (кружечки, гудзики, трафарети фруктів, жолуді, листочки, квадрати тощо);

2) рахунок зображень предметів по 2 на малюнках або числових фігурках і складання прикладів на додавання;

3) заміна додавання множенням і читання таблиці множення.

На початку вивчення цієї теми розбираються приклади:

2	2 x 1 = 2
2 + 2 = 4	2 x 2 = 4
2 + 2 + 2 = 6	2 x 3 = 6
2 + 2 + 2 + 2 = 8	2 x 4 = 8
2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10	2 x 5 = 10

Тут число 2 повторюється кілька разів. У першому рядку число 2 повторюється 1 раз, у другому – 2 рази, у третьому – 3, у четвертому – 4 і т. д. Складання такої таблиці до випадку 2 х 10 підводить дітей до логічного висновку: раціональніше не записувати кожен раз суму однакових доданків, яка може включати два, три, навіть десять двійок, а вказати, скільки разів потрібно взяти по 2, тобто замінити додавання однакових доданків дією множення.

Після такого детального пояснення необхідно спільно з дітьми скласти таблицю множення на 2. Не дивлячись на те, що вона є у підручнику, у кінці кожного зошита з математики, учні повинні записати її у своїх зошитах.

2 x 1 = 2
2 x 2 = 4
2 x 3 = 6
2 x 4 = 8
2 x 5 = 10
6 x 6 = 12
2 x 7 = 14
2 x 8 = 16
2 x 9 = 18
2 x 10 = 20

Надалі необхідно організувати тренування у читанні таблиці множення, заміні множення додаванням однакових доданків і навпаки, підборі малюнків до прикладів на множення. Потім необхідно таблицю множення числа 2 вивчити напам’ять і закріпити її розв’язанням прикладів і задач з використанням різної наочності.

При складанні таблиці множення будь-якого числа та її запам’ятовуванні доцільно акцентувати увагу школярів на певній закономірності: кількість одиниць у добутку наступного прикладу більша за попередній на стільки, скільки їх у 1-му множнику.

2 x 2 = 4
2 x 3 = 6 6 – 4 = 2

2 х 4 = 8 8 – 6 = 2

2 х 5 = 10 10 – 8 = 2.

Цю закономірність необхідно підкреслювати при вивченні табличних випадків множення всіх чисел.

Після загального ознайомлення з множенням можна переходити до пояснення ділення, починаючи з ділення числа 2, а потім ділення на дві рівні частини тощо. При діленні на 2 різні предмети (зошити, ручки, олівці тощо) необхідно розкласти між двома учнями порівну. Надалі розкладають порівну на дві тарілки овочі, фрукти як натуральні, так і на картинках, вирізані з паперу тощо.

Наприклад: педагог викликає двох учнів і пропонує порівно розділити 2 ручки, 4 олівці, 6 зошитів, 8 яблук.

Проводить міркування: “Візьмемо 2 ручки. Розділимо їх порівно двом учням. Одну ручку даємо першому учневі, другу – другому. Чи всі олівці розділили (роздали)? Скільки олівців у кожного учня?” Коментуємо і виконуємо запис:

“Скільки було олівців? (2.) Запишемо число 2. Що робили з олівцями? (Роздали двом учням або розділили між двома учнями). Термін “поділити” позначається відповідним знаком “:” (дві точки, що ставляться одна під одною), так само, як і множення “х” (невелика літера х або просто “•” точка між двома числами). На скільки рівних частин ділили? (На 2 рівні частини). Скільки у результаті такого поділу отримав ко Morsanyi,жен учень? (По одній). Виконуємо запис 2 : 2 = 1. Його потрібно читати так: два розділити на дві рівні частини, отримали по одному”.

Проводимо закріплення цього матеріалу через виконання аналогічних завдань.

Записують приклад: 4 : 2 = 2; 6 : 2 = 3 і т. д.

Після цього пропонуємо познайомити учнів з проблемами інтелектуального розвитку з таблицею множення на 1. Для цього використовуємо проблемний метод навчання. Пропонуємо вирішити приклади: 2 х 1, 3 х 1, 4 х 1. Вчитель проводить пояснення з використання наочності: “Чи можемо ми записати за допомого арифметичної дії, що 2 яблука з ящика взяв 1 хлопчик? Як можна виконати такий запис? Який результат ми тримаємо?”

2 х 1 = 2

Тобто, це запис показує, що 2 яблука взяв один хлопчик і у результаті в нього стало 2 яблука.

А як ви думаєте, який результат буде при виконанні дії 3 х 1 = ? Тут ми можемо сказати, що 3 яблука взяв 1 хлопчик. То скільки яблук він взяв?

3 х 1 = 3

Тепер давайте виконаємо ще декілька таких обчислень:

4 х 1 = 4
5 х 1 = 5
6 х 1 = 6

Яку закономірність у вирішенні цих прикладів ми можемо помітити? (Якщо діти її не називають, тоді це робить педагог). “Якщо ми множимо число на 1, то у результаті, у добутку отримуємо це саме число”.

5 х 1 = 5
6 х 1 = 6
7 х 1 = 7
8 х 1 = 8
9 х 1 = 9

Тобто, необхідно зрозуміти і запам’ятати таку закономірність: для розв’язання прикладів з множення будь-якого числа на 1 необхідно у добутку записати це саме число.

Скільки буде:

3 х 1 = 3
7 х 1 = 7
12 х 1 = 12
23 х 1 = 23
36 х 1 = 36

При множенні двоцифрових чисел на 1 вчитель зазначає, що, наприклад, число 12 складається з двох цифр і при його множенні на 1 у добутку отримуємо двоцифрове число 12. На закріплення цього матеріалу необхідно відвести достатню кількість тренувальних вправ.

Проблемний метод навчання використовуємо і при вивчення таблиці множення на число 10. Для цього знову ж таки пропонуємо вирішити приклади: 2 х 10, 3 х 10, 4 х 10.

Розпочинаємо із пояснення з використання наочності з опорою на вже наявні знання: 2 х 10 – цей приклад діти вже завчили при запам’ятовуванні таблиці множення на 2. Лише акцентуємо увагу на тому, що при множення 2 на 10 ми 2-у взяли 10 разів, про що можна побачити у записаній таблиці на 2:

2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 20 2 х 10 = 20

“Що ми маємо у цьому записі? Що по 2 яблука взяли 10 хлопчиків, так чи ні? Записуємо це за допомого арифметичної дії. Як можна виконати такий запис? Який результат ми тримаємо?”

2 х 10 = 20

Пропонуємо проблему: “Який результат буде при виконанні дії 3 х 10 = ? Що для цього потрібно зробити? Правильно, так само, як і у попередньому випадку можна записати цю дію так:

3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 30 або 3 х 10 = 30

Тепер давайте виконаємо ще декілька таких обчислень:

4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 40 або 4 х 10 = 40

5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 = 50 або 5 х 10 = 50

6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 60 або 6 х 10 = 60

Яку закономірність у вирішенні цих прикладів ми можемо помітити? (Якщо діти її не можуть визначити – це знову ж таки робить педагог). “Якщо ми множимо число на 10, то у результаті, у добутку отримуємо це саме число, а правіше до нього дописуємо 0”.

5 х 10 = 50
6 х 10 = 60
7 х 10 = 70
8 х 10 = 80
9 х 10 = 90

Тобто необхідно зрозуміти і запам’ятати таку закономірність: для розв’язання прикладів з множення будь-якого числа на 10 необхідно у добутку записати це саме число, а правіше від нього дописати 0.

Скільки буде:

3 х 10 = 30
7 х 10 = 70
12 х 10 = 120
23 х 10 = 230
36 х 10 = 360

При множенні двоцифрових чисел на 10 вчитель зазначає, що, наприклад, число 12 складається з двох цифр і при його множенні на 10 у добутку записуємо двоцифрове число 12, а правіше від нього дописуємо 0 і отримуємо число 120. Для закріплення цього матеріалу необхідно відвести достатню кількість тренувальних вправ.

Отже, після вивчення табличного множення на число 2 і запису цих випадків у зошит необхідно зробити ще дві таблиці – множення чисел на 1 і на 10

1 х 1 = 1 2 х 1 = 2 3 х 1 = 3 4 х 1 = 4 5 х 1 = 5 6 х 1 = 6 7 х 1 = 7 8 х 1 = 8 9 х 1 = 9 10 х 1 = 10	**1** х 10 = 10 2 х 10 = 20 3 х 10 = 30 4 х 10 = 40 **5** х 10 = 50 **6** х 10 = 60 7 х 10 = 70 8 х 10 = 80 9 х 10 = 90 **10** х 10 = 100

Таким чином, на аркуші паперу, який відведений для запису табличних випадків множення, з'являється вже три таблиці – на 2, на 1 і на 10.

1 x 1 = 1	2 x 1 = 2	**1** x 10 = 10
2 x 1 = 2	2 x 2 = 4	2 x 10 = 20
3 x 1 = 3	2 x 3 = 6	3 x 10 = 30
4 x 1 = 4	2 x 4 = 8	4 x 10 = 40
5 x 1 = 5	2 x 5 =10	**5** x 10 = 50
6 x 1 = 6	2 x 6 = 12	**6** x 10 = 60
7 x 1 = 7	2 x 7 = 14	7 x 10 = 70
8 x 1 = 8	2 x 8 = 16	8 x 10 = 80
9 x 1 = 9	2 x 9 = 18	9 x 10 = 90
10 x 1 = 10	2 x 10 = 20	**10** x 10 = 100

Оскільки для пояснення цих випадків (мається на увазі на 1 і на 10) множення використовується проблемний метод навчання, то учням з невираженими проблемами інтелектуального розвитку потрібно більше часу для засвоєння цього матеріалу. Але надалі затрати цього часу будуть компенсовані зменшенням уроків на вивчення табличних випадків множення. Крім того, його використання співпадає з вимогою Нової української школи про навчання учнів – формування позитивної мотивації до навчання.

Після цього починаємо вивчати з учнями з невираженими проблемами інтелектуального розвитку табличних випадків множення на 3. Але перед початком пропонує розв'язати приклади на додавання:

2 + 3 = 5 3 + 2 = 5 2 + 3 = 3 + 2 = 5

4 + 5 = 9 5 + 4 = 9 4 + 5 = 5 + 4 = 9

Педагог нагадує вже знайоме дітям правило про переставний закон додавання: від перестановки доданків сума не змінюється. Тобто, цей матеріал учням зрозумілий і вони ним оперують без проблем. Ми у цьому випадку використовуємо закон: від простого – до складного, від того, що вже знаємо – до нового.

Потім починаємо з випадку 3 х 2. При цьому педагог акцентує увагу школярів на тому, що вони вже знають його результат. Організовується бесіда: "Дайте відповідь: скільки буде 2 х 3?" Оскільки вони вже вивчили таблицю множення на 2 – відповідають. Педагог продовжує пояснення: "Отже, якщо по 2 яблука взяли 3 хлопчики робимо запис: 2 х 3 = 6, правильно?

А тепер давайте зробимо запис: по 3 яблука взяли 2 хлопчики: 3 х 2 = 6. Порівняємо ці два записи: 2 х 3 = 6 і 3 х 2 = 6. Що ми тут

помічаємо? (Якщо діти не можуть визначити цю закономірність – це знову ж таки робить педагог). “Так само, як і при додаванні, при множенні також використовується переставний закон – від перестановки множників добуток не змінюється”. Покажемо це:

2 х 3 = 6 3 х 2 = 6 2 х 3 = 3 х 2 = 6”.

Таким чином, педагог підводить дітей до думки, що вивчати таблицю множення на 3 їм вже буде легше, оскільки вони вже знають три правильні відповіді з десяти:

3 х 1 = 3
3 х 2 = 6
3 х 10 = 30

Заповнюємо таблицю у зошитах.

1 х 1 = 1	2 х 1 = 2	3 х 1 = 3	**1** х 10 = 10
2 х 1 = 2	2 х 2 = 4	3 х 2 = 6	2 х 10 = 20
3 х 1 = 3	2 х 3 = 6	3 х 3 = 9	3 х 10 = 30
4 х 1 = 4	2 х 4 = 8	3 х 4 = 12	4 х 10 = 40
5 х 1 = 5	2 х 5 =10	3 х 5 = 15	**5** х 10 = 50
6 х 1 = 6	2 х 6 = 12	3 х 6 = 18	**6** х 10 = 60
7 х 1 = 7	2 х 7 = 14	3 х 7 = 21	7 х 10 = 70
8 х 1 = 8	2 х 8 = 16	3 х 8 = 24	8 х 10 = 80
9 х 1 = 9	2 х 9 = 18	3 х 9 = 27	9 х 10 = 90
10 х 1 = 10	2 х 10 = 20	3 х 10 = 30	**10** х 10 = 100

Записавши таблицю, ми показуємо учням, з 3 випадки з 10 у таблиці множення на 3 вони вже знають і їм потрібно вивчити лише 7 випадків. Надалі, працюючи над табличними випадками множення на 4, 5, 6, 7, 8, і 9 ми показуємо учням, що їм потрібно запам’ятовувати все менше варіантів.

1 х 1 = 1	2 х 1 = 2	3 х 1 = 3	4 х 1 = 4	5 х 1 = 5
2 х 1 = 2	2 х 2 = 4	3 х 2 = 6	4 х 2 = 8	5 х 2 = 10
3 х 1 = 3	2 х 3 = 6	3 х 3 = 9	4 х 3 = 12	5 х 3 = 15
4 х 1 = 4	2 х 4 = 8	3 х 4 = 12	4 х 4 = 16	5 х 4 = 20
5 х 1 = 5	2 х 5 =10	3 х 5 = 15	4 х 5 = 20	5 х 5 = 25
6 х 1 = 6	2 х 6 = 12	3 х 6 = 18	4 х 6 = 24	5 х 6 = 30
7 х 1 = 7	2 х 7 = 14	3 х 7 = 21	4 х 7 = 28	5 х 7 = 35
8 х 1 = 8	2 х 8 = 16	3 х 8 = 24	4 х 8 = 32	5 х 8 = 40
9 х 1 = 9	2 х 9 = 18	3 х 9 = 27	4 х 9 = 36	5 х 9 = 45
10 х 1 = 10	2 х 10 = 20	3 х 10 = 30	4 х 10 = 40	5 х 10 = 50
6 х 1 = 6	7 х 1 = 7	8 х 1 = 8	9 х 1 = 9	**1** х 10 = 10
6 х 2 = 12	7 х 2 = 14	8 х 2 = 16	9 х 2 = 18	2 х 10 = 20
6 х 3 = 18	7 х 3 = 21	8 х 3 = 24	9 х 3 = 27	3 х 10 = 30

6 x 4 = 24	7 x 4 = 28	8 x 4 = 32	9 x 4 = 36	4 x 10 = 40
6 x 5 = 30	7 x 5 = 35	8 x 5 = 40	9 x 5 = 45	**5** x 10 = 50
6 x 6 = 36	7 x 6 = 42	8 x 6 = 48	9 x 6 = 54	**6** x 10 = 60
6 x 7 = 42	7 x 7 = 79	8 x 7 = 56	9 x 7 = 63	7 x 10 = 70
6 x 8 = 48	7 x 8 = 56	8 x 8 = 64	9 x 8 = 72	8 x 10 = 80
6 x 9 = 54	7 x 9 = 63	8 x 9 = 72	9 x 9 = 81	9 x 10 = 90
6 x 10 = 60	6 x 10 = 60	8 x 10 = 80	9 x 10 = 90	10 x 10 = 100

Отже, організувавши роботу з вивчення таблиці множення спочатку на 2, потім на 1, на 10, потім – на 3 з поясненням переставного закону множення, а надалі – на 4, 5, 6, 7, 8 і 9 з наочним показом зменшення кількості випадків множення, які необхідно запам’ятовувати, ми формуємо у учнів з невираженими проблемами інтелектуального розвитку позитивне налаштування на цю роботу. Бачачи, що при вивчення таблиці множення на 4 потрібно вивчити лише 6 випадків, на 5 – лише 5 випадків, а на 9 – лише 1 випадок, у них формуються позитивні мотиви до діяльності на уроках математики. Причому ми формуємо вміння не лише заучувати напам’ять матеріал, але й показуємо легші шляхи оволодіння ним, причому на усвідомленому рівні.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, методика формування табличного множення та ділення у дітей з невираженими проблемами інтелектуального розвитку є важливим етапом у навчанні математики. При цьому акцентуємо увагу на необхідності використання у процесі навчання мотиваційної складової. У роботі з дітьми з невираженими проблемами інтелектуального розвитку мотиваційна складова у своїй основі може базуватись на теорії A. Bandura [14], згідно якої оцінка самоефективності включає чотири джерела інформації: досвіді власних досягнень у діяльності, спостереженнях за чужими досягненнями, вербальних переконаннях і емоційному та фізіологічному стані, який сприймається. Тобто, бачачи перед собою позитивні перспективи у вигляді можливістю оволодіння матеріалом через зменшення його складності (умовно), наявності постійного позитивного вербального підкріплення з боку педагога власних можливостей дитини, присутність прикладів друзів при його оволодінні у дітей з невираженими проблемами інтелектуального розвитку відбувається позитивне налаштування на процес навчання. Формується (за A. Bandura) самоефективність як продукт складного процесу

самопереконання на основі когнітивної обробки (оцінки, зіставлення, інтеграції) різних джерел інформації про ефективність [14].

Методика формування табличного множення та ділення в учнів є одним із підходів у навчанні математики. У процесі навчання формують навички додавання однакових чисел та вчать усвідомлювати сутність цього процесу; дають знання про зв'язок між множенням і додаванням; вводять вивчення таблиці множення. Проте, у роботі з дітьми із невираженими проблемами інтелектуального розвитку на кожному із етапів вивчення табличних випадків множення вважаємо доцільним: по-перше, давати мотиваційні завдання, які покликані показати їм, що вивчити таблицю множення не складно, по-друге, створювати ситуації успіху при вивченні цього матеріалу. В цьому і полягає сутність запропонованої спеціальної методики. При цьому розуміємо про необхідність перевірки даного припущення. Тому методика вивчення табличного множення із запропонованими уточненнями проходить перевірку у роботі з учнями спеціальних закладів освіти та закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

У перспективі передбачено подальшу апробацію запропонованої методики із визначенням динаміки засвоєння цього матеріалу дітьми із невираженими проблемами інтелектуального розвитку із подальшим визначенням особливостей засвоєння цього матеріалу ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ. Інституту проблем виховання. 2018. 40 с. https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/

[2] Постанова Кабінету міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Tex

[3] Morsanyi, K., van Bers, B., McCormack, T., & McGourty, J. (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. British journal of psychology (London, England: 1953), 109(4), 917–940. https://doi.org/10.1111/bjop.12322

[4] Shalev, R.S., Auerbach, J., Manor, O. et al. Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. European Child & Adolescent Psychiatry 9, S58–S64 (2000). https://doi.org/10.1007/s007870070009

[5] Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019). The Diagnosis and Treatment of Dyscalculia. Deutsches Arzteblatt international, 116(7), 107–114. https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107

[6] Тарасун В. В., Гаврилова Н. С. Особливості навчання

математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 124 с.

[7] Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку: автореф. дис. … д-ра пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка; Київ. Ін-т дефектології АПН України. 1999. 57 с.

[8] Гаврилова Н. С. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку. Дис… канд. психол. наук зі спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ. Інститут дефектології АПН України. 2004. 184 с.

[9] Лісова Л. І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач. Дис… канд. пед. наук зі спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Кам’янець-Подільський. КПНУ імені Івана Огієнка, 2014. 186 с.

[10] Свириденко Г. В. Педагогічні умови корекції дискалькулії в учнів початкових класів із порушеннями мовлення в інклюзивному навчанні. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024.

[11] Гаврилов О. В., Ляшенко О. М. Спеціальна методика математики: Підручник. Кам'янець-Подільський: ТОВ “Друк Сервіс”, 2014. 482 с.

[12] Навчальна програма для підготовчого, 1-5 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (математика). Розробник Н. Королько. Київ. 2014. https://corr.ks.ua/progr_int.htm

[13] Модельна навчальна програма “Математика” для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (авт. Л. Прохоренко, К. Тороп, І. Біневич) рекомендовано Міністерством освіти і науки України, (наказ МОН України від 26.04.2022 № 383). https://drive.google.com/file/d/1S4jzFaQHrRiO6fc8z-0BGUyVP6ds1hwK/view

[14]. Bandura A. Self efficacy. The exercise of control. NewYork: FreemanandCo. 1997.

Матеріал надійшов до редакції 08.10. 2024 р.

Авторський внесок

О. Гаврилов – 34%, Н. Гаврилова – 33%, В. Гладуш – 33%

METHODS OF ORGANIZING THE STUDY OF TABULAR MULTIPLICATION BY PUPILS WITH UNEXPRESSED PROBLEMS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Havrilov Oleksiy
Ph.D., professor,
Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-8591-9483

Havrilova Nathaliy
Ph.D., professor,
Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-2563-0626

Hladush Viktor
Dr.Sc., professor,
Professor of the Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education,
Ivan Franko Zhytomyr State University,
Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-5700-211X

The article highlights a special methodology for the formation of knowledge and skills of tabular multiplication in students with unexpressed intellectual development problems. The authors support the position that the key to effective learning of mathematics by pupils with unexpressed intellectual development problems of primary (mild intellectual disabilities) and secondary (due to severe speech disorders) genesis, who have difficulties in mastering this educational material, is correctly selected special methods of forming this knowledge and skills. The methodology proposes to change the sequence of familiarization of this category of students with tabular cases of multiplication and, accordingly, division. The basis of its use is the formation of positive motivation for this activity in children. This method is a form of problem-based learning. It involves an unconventional organization of the teacher's work on learning the multiplication table first by 2, then by 1, by 10, then by 3 with an explanation of the permutational law of multiplication, and then by 4, 5, 6, 7, 8 and 9 with a visual demonstration of the reduction in the

number of multiplication cases that need to be memorized. In the process of interaction, students with unexpressed intellectual development problems develop a positive attitude towards this work. Observing that when studying the multiplication table by 4, only 6 cases need to be memorized, by 5 - only 5 cases, and 9 - only 1 case, they develop positive motivations to work in math lessons. Moreover, the lesson develops the ability not only to memorize the material, but also shows easier ways to master it, and at a conscious level. The authors do not claim the originality of the proposed methodology, but believe that such an approach to learning one of the most difficult school subjects, mathematics, can be useful. This motivational methodology can also bring positive results in the work of teachers in inclusive classrooms, where the specifics of the psychophysical development of students with special educational needs must be taken into account. The study envisages further testing of the proposed methodology to determine the dynamics of mastering this material by children with unexpressed intellectual development problems and further determining the peculiarities of their mastering this material.

Keywords: mathematics, multiplication table, pupils with unexpressed problems of intellectual development, methods of learning the multiplication table, motivation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] The New Ukrainian School Program in the pursuit of values: Kyiv. Institute of Educational Problems. 2018. 40 p. https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/ (in Ukrainian)

[2] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 15, 2021, No. 957 On Approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in General Secondary Education Institutions. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Tex (in Ukrainian)

[3] Morsanyi, K., van Bers, B., McCormack, T., & McGourty, J. (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. British journal of psychology (London, England: 1953), 109(4), 917–940. https://doi.org/10.1111/bjop.12322 (in English)

[4] Shalev, R.S., Auerbach, J., Manor, O. et al. Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. European Child & Adolescent Psychiatry 9, S58–S64 (2000). https://doi.org/10.1007/s007870070009 (in English)

[5] Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019). The Diagnosis and Treatment of Dyscalculia. Deutsches Arzteblatt international, 116(7), 107–

114. https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107 (in English)

[6] Tarasun V. V., Havrilova N. S. Peculiarities of teaching mathematics to younger students with speech development disorders: Study guide. Kamianets-Podilskyi: PE Moshynskyi V.S., 2007. 124 p. (in Ukrainian)

[7] Tarasun V.V. Psychological and pedagogical bases of preventive education of children with speech development disorders: Doctor of Pedagogical Sciences 13.00.03 - Correctional Pedagogy; Kyiv. Institute of Defectology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 1999. 57 p. (in Ukrainian)

[8] Havrilova N. S. Peculiarities of mastering mathematical knowledge by younger pupils with speech development disorders. Thesis ... Candidate of Psychological Sciences, specialty 19.00.08 - special psychology. Kyiv. Institute of Defectology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2004. 184 p. (in Ukrainian)

[9] Lisova L. I. Correction of educational activity of junior schoolchildren with severe speech disorders in the process of solving arithmetic problems. Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.03 - Correctional Pedagogy. Kamianets-Podilskyi. Ivan Ohienko KPNU, 2014. 186 p. (in Ukrainian)

[10] Pedagogical conditions of dyscalculia correction in primary school students with speech disorders in inclusive education. Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 Special Education. Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2024. (in Ukrainian)

[11] Gavrilov O. V., Lyashenko O. M. Special methods of mathematics: Textbook. Kamianets-Podilskyi: Druk Service LLC, 2014. 482 c. (in Ukrainian)

[12] Curriculum for preparatory, 1-5 grades of special general education institutions for mentally retarded children (mathematics). Developer N. Korolko. Kyiv. 2014. https://corr.ks.ua/progr_int.htm (in Ukrainian)

[13] The model curriculum “Mathematics” for grades 5-6 of special institutions of general secondary education for children with intellectual disabilities (authors L. Prokhorenko, K. Torop, I. Binevych) is recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 26.04.2022 № 383). https://drive.google.com/file/d/1S4jzFaQHrRiO6fc8z-0BGUyVP6ds1hwK/view (in Ukrainian)

[14]. Bandura A. Self efficacy. The exercise of control. NewYork: FreemanandCo. 1997. (in English)

УДК 376-056.313-053.5:316.77
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.58-69

Haletska Yuliya
Ph.D., associate professor,
senior lecturer of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8096-3242

RESEARCH ON THE LEVELS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article discusses the results of a study of speech skills in children with combined disorders. A child learns the speech he hears around him, selecting and adapting it to solve communicative tasks that arise in accordance with his life needs at a certain stage of development. It is the development of communicative activity that determines the formation of speech, and not vice versa. The speech of children of the same age, but with different levels of development of communicative skills, differs significantly. In contrast, the speech of children of different ages, who are at the same level of communicative activity, has similar characteristics - lexical composition, grammatical complexity and sentence construction. This is explained by the fact that typical tasks for each level of communication form a selective perception and assimilation of the speech features that children hear. Therefore, for the development of speech, it is important not only to offer a variety of speech material, but also to set new communication tasks that stimulate the use of new speech tools.

The study found that children with combined disorders have underdevelopment of the content side of speech, sound pronunciation, lexical-grammatical structure and vocabulary. These disorders are due to significant vision problems caused by dysfunction of the visual analyzer, as well as early speech underdevelopment. Most children in the experimental group had a low level of cognitive activity: children rarely asked questions, their speech was slowed down, and speech initiative was almost absent. Answers to questions were delayed, simplified and often inaccurate. Vocabulary, especially verbs, was limited. Children did not show interest in speech contacts during walks and games. In general, preschoolers with combined disorders were not sufficiently oriented in communicative situations associated with various types of activities.

Key words: speech development, speech skills, preschooler, combined disorders.

1. INTRODUCTION

Problem statement. Speech diagnostics of a preschooler and organization of assistance from adults require taking into account various but important characteristics of the psyche, which provide the child with the possibility of speech communication. The child is constantly in the process of forming mental qualities and simultaneously developing forms and means of communication. The parameters of the speech attitude of a preschooler are proposed from the position of a communicative approach to the development of speech means. The main principle of this approach is the statement that interpersonal interaction is the basis of mutual understanding. It is impossible to comprehend another person outside of personal contact with him. T. Pirozhenko notes that the goal and result of speech interaction is understanding, which is possible only under the conditions of establishing interpersonal relationships. All motives of communication - personal, activity or cognitive - to achieve this goal require both the establishment of interpersonal contact and the choice of appropriate speech means [4].

The speech of children with combined developmental disorders usually has significant deviations. The most common speech therapy diagnosis is systemic speech underdevelopment of moderate or severe degree, which includes violations of the content side of speech, pronunciation of sounds, lexical-grammatical structure and limited vocabulary. Such speech disorders are caused by serious visual defects associated with dysfunction of the visual analyzer. As E. Synyova notes, early speech underdevelopment in such children is manifested in the following aspects: lack of speech or insufficient vocabulary; inability to form visual associations between words and images, which complicates understanding and leads to a limited active vocabulary (for example, a child cannot describe silver snow due to the lack of its perception); lack of visual images negatively affects the ability to retain complex statements in speech memory. In addition, a delay in the formation of praxis, gnosis and spatial orientation disrupts the development of articulation skills. Visual impairment limits a child's motor activity, which narrows their ability to communicate with the environment, complicates speech interaction, and reduces the quality of the social environment. All of these factors negatively affect the formation of mental processes, including speech development [7].

Analysis of recent research and publications. From the point of view of speech therapy diagnostics, the speech of children with combined disorders is defined as a systemic underdevelopment of severe or moderate degree. As noted in their studies by E. Sobotovich, V. Tyshchenko and others, the presence of intellectual disorders or mental retardation affects the

general functional mechanisms of speech activity. This leads to primary difficulties in the formation of verbal actions and speech operations, which are closely related to cognitive activity. Accordingly, the correctional work of a speech therapist with preschoolers who have combined disorders should include areas aimed at stimulating cognitive functions [9].

O. Davydova emphasizes the need to include sensory actions in the process of correcting severe speech disorders in preschoolers. She notes that thanks to sensory actions (visual, tactile, auditory perception), generalized methods of assimilation of systematized knowledge are formed. In the case of disorders of sensory functions, in particular vision, there is a need to activate the child's cognitive processes, including their sensory basis. L. Vavina, E. Synev emphasized the mandatory inclusion of sensory behavior in the process of correcting severe speech disorders in preschool children, systematized it on the basis of sensory behavior (visual, tactile, auditory examination), which indicates that it is possible to learn general methods of knowledge formation [1;6]. Children with sensory disorders, especially with visual impairments, face the problem of stimulating cognitive processes with the involvement of sensory bases.

The purpose of the article is to study and describe the levels of speech development of preschoolers with visual impairments.

2. THEORETICAL BASIS OF THE RESEARCH

In the scientific literature, the state of speech development in children with profound visual impairments is determined by four levels. It is emphasized that the proposed speech levels do not reflect the gradual formation of speech, when one level follows another. They indicate the peculiarities of the content of speech and the structure of speech impairment, which are characteristic of the same age groups of 6-8-year-old children with visual impairments. I. Gudym, L. Vavina note that the levels are arranged according to the principle from high to lower [5].

The first level of speech development of children with visual pathology is characterized by the presence of developed speech with sufficient vocabulary and correct phonetic design (with the exception of 1-2 sounds); children with this level have formed the correspondence of word and image, the ability to use grammatical categories, the ability to compose stories. Violations of sound pronunciation in these children are insignificant and can manifest themselves in the form of functional disorders of whistling and hissing sounds, [R] and [L]. At a high qualitative level, these children have auditory differentiation of sounds and, in most cases, phonemic analysis, synthesis and representation. Children fully understand the speech of people

around them. All of them successfully cope with tasks aimed at determining the quality of expressive speech.

The coherent speech of these children is characterized by the use of multi-word sentences, elaboration, normal pace and rhythm. In conversation, in play, in educational activities, these children demonstrate speech activity and independence. Non-speech symptoms in children with visual impairments with the first speech level are not pronounced: spatial orientation is complete; general motor skills, coordination, balance and fine motor skills of the hands, speech motor skills are well developed. The qualitative state of these indicators correlates with the state of sound pronunciation and speech in general.

The correlation of normal speech development with different age indicators, different degrees and times of visual impairment indicates minor speech disorders. Individual cases of sound pronunciation disorders in children with developed speech are not associated with loss or vision loss (the degree of vision loss may be high, and speech disorders are mild).

The second level of speech development in children with visual impairment is characterized by the presence of all the basic components of speech, but the vocabulary is somewhat limited, there are difficulties in using grammatical categories, composing extended sentences and stories; there are many violations of sound pronunciation, phonetic analysis and synthesis. Children with this speech level are burdened with a significant number of phonemic disorders, which manifest themselves in whistling and hissing sounds, rotacisms, lambdacisms, as well as parasigmatisms, pararotacisms, paralambdacisms; disorders in the pronunciation of voiced and voiceless sounds. In speech, there is an incorrect use of individual sounds, replacement of sounds with similar ones in terms of articulatory and acoustic features, and a violation of auditory and articulatory differentiation of phonemes is observed.

Violation of the phonetic level of speech in children of this group is not a consequence of gross morphological changes in the articulatory apparatus and hearing. At the same time, they have insufficiently formed auditory differentiation of sounds and speech-auditory representations. I. Gudym, L. Vavina indicate that violations of auditory differentiation concern mainly hissing, whistling sounds, [R] and [L] [5].

Many children, answering the question “Come up with words for the given sound”, in addition to the correct answers, give incorrect answers. All these features complicate the mastery of phonemic analysis and synthesis. If children in this group can quite easily separate a word from a sentence, can say exactly how many words are in a sentence and which word follows it, then operations with syllables and sounds are difficult for them. The greatest

difficulties are caused by the request to determine the sequence of sounds in a word. A significant part of children cannot cope with the task of syllabic synthesis (for example, when children are asked to form a word from the given syllables in a broken sequence, they simply try to guess the word). Sound synthesis is even more difficult (for example, almost all children form the word “mouth” from sounds presented in a disturbed sequence – [T], [O], [R], not the word “mouth”, but the more familiar word “cake”). Many children generally refuse to complete the task of composing words and sounds. The above-mentioned violations of the phonetic-phonemic side of speech do not affect children's understanding of the speech of others (with the exception of the use of prepositions, the misunderstanding of which is a consequence of the lack of formation of spatial representations).

The expressive speech of these children is also characterized by a fairly complete qualitative level, although their vocabulary is poorer than that of children with the first level (naming no more than 98% of the names of the proposed objects, pictures or toys). The nominative function of the word is presented within sufficient limits and the generalizing function of the word is approximately the same. Children have difficulties in declension of nouns by numbers, in using the case forms of masculine and feminine nouns, in using verbs in the past tense.

The coherent speech of children is at the level of using one-, two- and three-word sentences. There are practically no detailed stories. Speech is concise, laconic, narrations without special emotional coloring. Speech, game or educational activities of children of the outlined group have a lower level of activity, independence. In general, speech development is at a sufficiently high quality level, however, the pace of general development is somewhat lagging behind age norms. According to E. Synyova, there are no gross violations in general motor skills and fine motor skills of hands, speech motor skills, but their significant unformedness and low quality of fine motor skills are observed, which in many cases can explain the above-mentioned state of sound pronunciation in these children [7].

Third level: all components of speech are limited, poor vocabulary, inconsistency of word and image, use of one- and two-word sentences. Children with this speech level have many phonetic disorders in speech. In most cases, auditory differentiation of sounds is impaired. Phonemic representations are insufficiently formed or absent. Violations of auditory differentiation, as in children with the second level, most often concern hissing and whistling sounds, [R] and [L]. However, violations in the formation of phonemic representations are more pronounced: children cannot come up with more than one word for a given sound, or do not perform this task. The unformedness of the processes of phonemic analysis

and synthesis in these children is strongly expressed quantitatively and qualitatively. The concept of "word" is unformed, it is impossible to determine the number and sequence of words in a sentence. A similar situation is manifested in operations with syllables and sounds: children do not independently perform tasks on syllabic and sound synthesis.

Not all children fully understand the speech of those around them. Expressive speech is characterized by a poor vocabulary (naming no more than 75-85% of presented objects, drawings or toys). At a low level (no more than 80%) the nominative and generalizing functions of the word are presented, and most often children do not generalize words in the categories of "shoes" and "furniture". Most children in this group perform tasks on changing nouns by numbers, using case forms of nouns with help and make a significant number of mistakes. Word formation is also possible only with help. They make many mistakes in the use of prepositions. According to E. Sobotovich, V. Tyshchenko, the coherent speech of these children is reduced to listing or using one- and two-word sentences, there are no detailed stories; there are no comparisons, emotionality in retelling [9].

The speech characteristics of these children discussed above indicate their significant lag behind age norms. There is a significant lack of formation of general motor skills (improper coordination, balance, etc.) and fine motor skills. This state of the considered parameters explains the lack of formation of speech indicators (especially sound pronunciation).

Poorly operating with sounds, children have difficulty coping with word formation and word change tasks. Oral speech has a weak emotional coloring. Difficulties in operating with sounds and syllables cause children's insecurity, which manifests itself in speech retardation. In the future, the difficulty of forming visual, motor and auditory images of sound and word often complicates the correlation of sound and letter. Limited or lack of visual experience, which develops against the background of other negative factors, leads to a decrease in the pace and level of speech development, as well as to the slowed formation of object images. L. Vavina points out that the development of other mental processes is interconnected with and conditioned by the delayed development of speech [1].

The fourth level is the use of only individual words or their parts. Children with this speech level have numerous violations of the phonetic level of speech. All children have no auditory differentiation of sounds, phonemic representations. Children cannot come up with words for a given sound. Given this qualitative characteristic of phonetic-phonemic representations, there is a complete lack of formation of the processes of phonemic analysis and synthesis. The lack of formation of the concepts of "word", "syllable", "sound" is noted, which makes it impossible to perform any operations with these concepts when performing the corresponding

tasks. Children have a reduced understanding of speech. E. Synyova indicates that their expressive speech is limited (naming no more than 55-65% of the presented objects, drawings and toys, mainly in babbling) [7].

Coherent speech is at the level of naming individual words. Given this state of speech, it is impossible to speak of any performance by these children of tasks aimed at identifying the qualitative characteristics of the grammatical level of speech. The speech characteristics of children considered above indicate their sharply expressed gross lag behind the age norms of speech development in 6-8-year-old children. According to L. Vavina, there is also underdevelopment of general motor skills and fine motor skills of hands, speech motor skills [1]. So, the speech of children with the outlined speech level is characterized by a distinctly pronounced phonetic and lexical-grammatical underdevelopment. Extremely poor and distorted vocabulary. Children experience difficulties in independent speech: they skip words, underspeak or remain silent. There are numerous violations of the phonetic level of speech: gross defects in sound pronunciation and auditory differentiation of sounds, significant difficulties in phonetic analysis of words due to underdevelopment of elementary forms of phonemic analysis and synthesis. Observations of typhlopedagogues, defectologists and speech therapists indicate that the development of children with the fourth speech level significantly lags behind the age norm. Their cognitive activity should be constantly stimulated by adults.

3. RESEARCH METHODOLOGY

As an experimental group, we identified a group of preschool children (sixth and seventh years of life) in the amount of 12 people, who, according to the findings of the Inclusive Resource Center, had combined disorders. All preschoolers in the study group have a combination of intellectual disability, pathology of the visual analyzer, and general speech underdevelopment.

A 5-point system for evaluating the results was introduced for conducting the examination. Under the conditions of correct performance of the tasks, the child should receive 325 points. The indicators for determining the level of speech development were as follows:

- high level (5 points) - the child independently completed all tasks;
- sufficient level (4 points) - the child completed 3 tasks independently, the rest - after clarifications from an adult;
- average level (3 points) - the child independently completed 2 tasks after clarifications from an adult;
- level below average (2 points) - the child independently completed 1 task after clarifications from an adult;

- low level (1 point) – the child did not complete the task independently, requires clarification from an adult before completing other tasks;

- critical level (0 points) – refusal to complete the task.

The purpose of this examination is to check the nominative function of speech of children with combined disorders, the formation of possessive, qualitative, relative adjectives, the ability to compose phrases (sentences) based on pictures.

In the *first task*, the speech therapist asked the child to name the pictures in order and answer with only one word.

The *second task* was to name the action based on the pictures. The speech therapist asked the child to say in one word what the characters in the pictures are doing.

The *third task* was to form possessive adjectives from nouns using questions like: “If a dog has a dog’s paw, then whose is a wolf’s?” etc.

The *fourth task* is to form qualitative adjectives. The speech therapist offers the child a task like: “Tell me, are they called cunning for cunning, and greedy for greed?” etc.

The *fifth task* is to form relative adjectives. The speech therapist offers the child a task like: “Tell me, if raspberry jam is raspberry, then cherry jam is what kind?” etc.

The *sixth task* is to compose phrases based on pictures. The speech therapist offers the child to tell what is drawn in the picture.

4. RESEARCH RESULTS

The levels of development of speech skills in children with combined disorders are distributed in points as follows: high level: 273–325 points; sufficient level: 218–272 points; average level: 163–217 points; level below average: 109–162 points; low level: 55–108 points; critical level: 0–54 points.

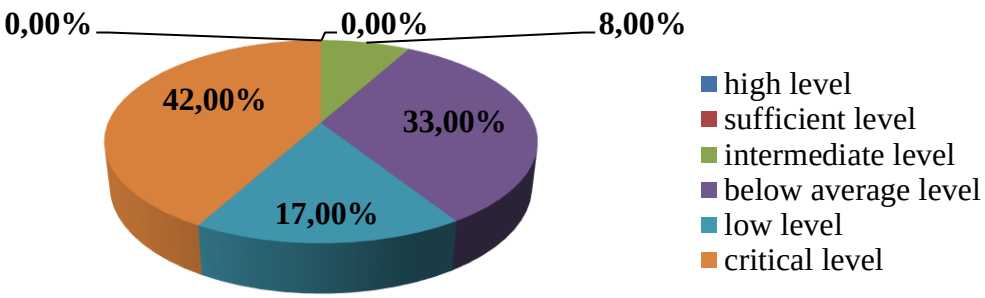


Figure 1. Levels of development of speech skills in children with combined disorders

No child reached a high or sufficient level of speech development (0%). The average level was found in 8% of children, the level below average in 33%, the low level in 17%, and the critical level in 42% of children. Figure 1 presents the distribution of speech development levels among preschoolers with combined disorders.

The results of the study revealed significant differences in the state of speech activity of children in the experimental group. Tasks such as “What is in the group?”, “What is on the street?”, “What is in the bag?” helped to assess the knowledge of blind children about objects that fill their familiar space (toys, furniture, dishes, clothes). Both children correctly named objects that were familiar to them, such as toys (doll, car, cubes, cradle, children's furniture and dishes) and clothes (tights, dress, shirt, pants, hat, gloves, jacket). However, they could name less familiar objects only with the help of adults. Verb vocabulary was assessed through didactic games and exercises, such as “Who moves how?”, “Who does what?”, as well as in practical activities (“What did we do?”, “What will we do?”). Children demonstrated positive results only in naming verbs that directly relate to their life in the orphanage and everyday situations.

In the game “Tell me which one?” blind children explored the named objects tactilely or by taste and named their properties. They used such qualitative adjectives as “small”, “big”, as well as some taste characteristics, such as “sweet” and “bitter”.

Thus, the study showed that 11 of the examined children actively used nouns, verbs and adjectives, and one child only partially used nouns and verbs. However, blind children often could not correctly correlate words with images of objects. From the stimulated examination, an active vocabulary and quantitative composition of parts of speech were determined. This allows us to conclude that the level of speech development of children is at a low level.

An important aspect of individual diagnostics (in situations of stimulated speech) was that the child performed the task with the help of an adult. It should be noted that we provided a special format of support, when the experimenter found out what the child could not do on his own, but was able to do with the help of an adult. This approach made it possible to determine not only the current level of development of the child, but also what he could achieve with support, outlining his “zone of proximal development”. Based on the results obtained, conclusions were drawn regarding another important component - learnability, that is, the child's ability to master grammatical knowledge in cooperation with an adult, willingness to accept help and the speed of mastering new ways of acting. We believe that the examination of the grammatical structure of the speech

of a preschool child with complex disorders is impossible without taking into account his lexical stock. For this purpose, the basic methodological principles aimed at understanding, using and applying grammatical categories by children were applied.

Firstly, we took into account a comprehensive approach. This requires a comprehensive study and assessment of the speech activity of a preschool child by various specialists (teacher, defectologist, speech therapist, methodologist). Achieving such a level of assessment is possible in the structure of a specially organized study, which allows for the exchange of diagnostic information, to work out optimal methods and techniques of professional interaction (both correction and further development of speech).

Secondly, a holistic, systemic analysis. It is known that the development of speech in a preschool child is closely related to such mental processes as: perception of different modalities, memory, thinking, etc. Depending on the speed of formation of a particular mental process, the range of individual differences in speech development also varies. Thus, V. Tyshchenko notes that a child may be late in the formation of sound pronunciation, but ahead of the vocabulary (both active and passive), there may be agrammatisms, etc. Given this, diagnostic methods provided for the study of various aspects of speech [10].

Thirdly, the principle of dynamic learning was applied. This principle is based on the proposition about the general patterns of child development and the tasks of the actual and proximal development zone. Based on these propositions, we used the method of correlation analysis, thanks to which we can draw conclusions about the effectiveness of speech influence.

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The results of the study revealed the following features: most children in the experimental group had low cognitive activity, they almost did not ask questions. Children's speech was slow, and speech initiative was extremely rare. Children answered the questions asked after pauses, often ineptly or unclearly, using simplified speech constructions. Restrictions were also found in the choice of vocabulary, especially verbs. During walks and play activities, children did not demonstrate interest in communicative contacts. In communication situations related to various types of activities, preschoolers in the experimental group were not sufficiently oriented. The composition of the active vocabulary was characterized by a significant predominance of nouns and verbs, while adjectives (mostly qualitative) and functional parts of speech were used in small quantities. This state of the

lexical stock was insufficient for constructing coherent statements and creating grammatical and syntactic connections. At the same time, a positive sign was that all children in the experimental group used auxiliary non-verbal means of communication (facial expressions, gestures), which indicates the presence of search activity in speech situations.

REFERENCES

[1] L. Vavina, “Study of the cognitive abilities of students with a complex defect.” Dnipropetrovsk: Niva Znan,1999. P. 24-25. (in Ukrainian)

[2] O. Davydova, “Speech development in preschoolers with developmental disorders, autism, and mental retardation” in *Defectology*. 2008. №11. P. 21-24. (in Ukrainian)

[3] O. Davydova, “The influence of psychophysical deviations on the state of speech development of a child” in *Defectology*. 2007. №11. P. 49-51. (in Ukrainian)

[4] T. Pirozhenko, "Speech development of a preschooler." K.: Grailik, 1999. 38 p. (in Ukrainian)

[5] I. Gudym, L. Vavina, “Program and methodological complex for the development of blind children from birth to 6 years: a program for the development of children with severe visual impairments from 3 to 6 years.” Kirovograd: Imeks-LTD, 2014. 106 p. (in Ukrainian)

[6] V. Remazhevska, L. Marunych, “Programs for compensatory preschool educational institutions for children with low vision.” Lviv: Ukrainian Bestseller, 2010. 243 p. (in Ukrainian)

[7] E. Synyova, "Typhlopsychology". K.: Knowledge, 2008. 365 p. (in Ukrainian)

[8] E. Sobotovich, "Normative indicators of speech development in its grammatical link of a preschool child" in *Defectology*. 2005. № 2. P. 7- 11. (in Ukrainian)

[9] E. Sobotovych, V. Tyshchenko, “Program requirements for corrective training in the development of speech of older preschoolers with intellectual disabilities and their methodical implementation.” K.: Actual Education, 2004. 144 p. (in Ukrainian)

[10] V. Tyshchenko, “The content of the intellectual component of speech activity” in the *Scientific Journal of the National Polytechnic University named M. P. Dragomanov*. Series 19. Collection of scientific papers. Kyiv: National Polytechnic University named M. P. Dragomanov, 2005. № 3. P.129-141. (in Ukrainian)

Text of the article was accepted by Editorial Team 10.10.2024

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Галецька Юлія
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0001-8096-3242

У статті розглянуто результати дослідження мовленнєвих умінь у дітей із комбінованими порушеннями. Дитина засвоює мовлення, яке чує навколо себе, обираючи та адаптуючи його для розв'язання комунікативних завдань, що виникають відповідно до її життєвих потреб на певному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає формування мовлення, а не навпаки. Мовлення дітей одного віку, але з різними рівнями розвитку комунікативних навичок, суттєво відрізняється. Натомість мовлення дітей різного віку, які перебувають на однаковому рівні комунікативної діяльності, має подібні характеристики — лексичний склад, граматичну складність та побудову речень. Це пояснюється тим, що типові завдання для кожного рівня спілкування формують вибіркове сприйняття та засвоєння мовних особливостей, які діти чують. Отже, для розвитку мовлення важливо не лише пропонувати різноманітний мовний матеріал, але й ставити нові завдання спілкування, які стимулюють використання нових мовленнєвих засобів.

Дослідження виявило, що у дітей із комбінованими порушеннями спостерігається недорозвиненість змістовної сторони мовлення, звуковимови, лексико-граматичного складу та словника. Ці порушення зумовлені значними проблемами зору, викликаними дисфункцією зорового аналізатора, а також раннім недорозвитком мовлення. У більшості дітей експериментальної групи виявлено низький рівень пізнавальної активності: діти рідко ставили запитання, їхнє мовлення було уповільненим, а мовленнєва ініціатива майже відсутня. Відповіді на запитання були затриманими, спрощеними та часто неточними. Словниковий запас, особливо дієслова, був обмеженим. Діти не проявляли інтересу до мовленнєвих контактів під час прогулянок і ігор. Загалом дошкільники з комбінованими порушеннями недостатньо орієнтувалися в комунікативних ситуаціях, пов'язаних із різними видами діяльності.

Ключові слова: розвиток мовлення, мовленнєві вміння, дошкільник, комбіновані порушення.

УДК 378.147-051:37.011.3-056.264
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.70-84

Долінчук Ірина
асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0002-1346-0255

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ЗА МАГІСТЕРСЬКОЮ ПРОГРАМОЮ В ЖИТОМИРСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Становлення спеціальної освіти досить складний та тривалий процес, що сягає корінням від епохи античності і до сьогодення. Реформи в освітньому просторі, наслідки війни та зростання кількості осіб з порушеннями мовлення, вимагають компетентних фахівців-логопедів, готових ефективно впроваджувати набуті знання і вміння у практичній діяльності з дітьми та дорослими. Логопедія тривалий час розвивалась в межах дефектології, тому спершу підготовка здійснювалась саме дефектологів, зокрема вища дефектологічна освіта в Україні пов'язана з відкриттям Фребелівського жіночого педагогічного інституту. Поступово почали з'являлися кафедри при інших ЗВО, які займалися підготовкою дефектологічних кадрів, а потім і логопедів, однак, в силу непростих історичних подій, системності у цих процесах не було. Наразі ж вчителів-логопедів готують в багатьох закладах вищої освіти, а саме за магістерською програмою – у 27-ми університетах України. Підготовка фахівців логопедичного профілю в сучасній Україні здійснюється відповідно до Болонської системи, стандартів для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, а з недавнього часу враховуватиметься ще і професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед». У статті висвітлено особливості підготовки вчителів-логопедів за магістерською програмою «Спеціальна освіта. Логопедія» у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Досліджено загальні відомості та наповнення освітньо-професійної програми, ставлення до її змісту здобувачів вищої освіти, котрі за нею навчаються. В рамках проведеного дослідження, серед здобувачів денної та заочної форм вищої освіти, вивчено особливості професійної спрямованості, здійснено аналіз циклу обов'язкових (фахових) та

вибіркових дисциплін, вивчено рівень практичної підготовки за освітньо-професійною програмою, якість організації освітнього процесу загалом.

Ключові слова: професійна підготовка; освітньо-професійна програма; вчитель-логопед; магістр спеціальної освіти.

ВСТУП

Постановка проблеми

В останні десятиліття в Україні спостерігається зростання тенденції до збільшення кількості осіб з мовленнєвими порушеннями. У закладах дошкільної освіти відкривається все більше логопедичних груп, а наслідки воєнних подій зумовлюють зростання порушень мовлення різного генезу серед дорослого населення. Вміння надавати своєчасну кваліфіковану допомогу в цьому напрямку – одне з найважливіших завдань фахівців логопедичного профілю. А ефективність надання якісної допомоги залежить саме від рівня професійної підготовки логопеда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Професійна підготовка фахівців логопедичного профілю у закладах вищої освіти – багатоаспектне явище, що поєднує теоретичну базу, практичні навички та науково-дослідну діяльність. Реформи в освітньому просторі вимагають компетентних фахівців, готових ефективно впроваджувати набуті знання і вміння у практичній діяльності, розробляти і втілювати в життя інноваційні методи в умовах інклюзивного середовища. Однак, процес розвитку сучасної спеціальної освіти неможливий без урахування історичних складових становлення професії вчителя-логопеда.

Про підготовку логопедичних кадрів в різні періоди розвитку України говорили В.Гладуш [1], О.Потапенко [2], В. Шевченко [3]. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів стали об’єктом наукових досліджень Л.Кашуби [4], О. Лабенко [4], Н. Сінопальнікової [5], Н. Федорової [6]. Готовність до професійної діяльності, як психолого-педагогічна проблема, вивчалась Ю.. Пінчук [7].

Мета дослідження – висвітлити особливості підготовки вчителів-логопедів за магістерською програмою у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійна підготовка логопедичних кадрів в Україні (з 2005 року) здійснюється у відповідності до Болонської системи – моделі вищої освіти, ідея якої полягає в створенні єдиного освітнього простору у Європі, а значить, реформування системи освіти в Україні, здійснюється згідно європейським стандартам. Так, відповідно до Болонської системи в Україні наразі функціонує трирівнева структура освіти:

- перший цикл підготовки – бакалавр (відповідає 7 рівню Національної рамки кваліфікацій та передбачає здобуття теоретичних знань і набуття практичних умінь, що є достатніми для виконання спектру професійних обов'язків відповідно до обраної спеціальності);
- другий цикл підготовки – магістр (відповідає 8 рівню Національної рамки кваліфікацій та передбачає поглиблення змісту теоретичних знань та практичних умінь за обраною спеціальністю, здобуття загальних методологічних засад наукової та професійної діяльності);
- третій цикл підготовки – доктор філософії (відповідає 9 рівню Національної рамки кваліфікацій та передбачає здобуття теоретичних знань, умінь та навичок, що необхідні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем та проведення власних наукових досліджень, що мають практичну або теоретичну значимість).

Також 16 червня 2020 року був затверджений стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [8], а через пів року 5 січня 2021 року затверджений стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти [9]. Станом на 18 вересня 2024 року затверджений професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед» та «Логопед», а 26 вересня 2024 року стандарт внесений до реєстру кваліфікацій [10].

У 2024 році професійну підготовку логопедів за магістерською програмою здійснюють 27 закладів вищої освіти України. Кожен університет має власні бачення, підходи, традиції щодо формування професійних компетентностей майбутніх фахівців логопедії. Значний досвід у підготовці вчителів-логопедів мають Український державний університет імені М.П. Драгоманова, Донбаський державний педагогічний університет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Київський столичний університет імені

Бориса Грінченка. Вивчення, аналіз, порівняння, виявлення особливостей вітчизняного досвіду підготовки логопедичних кадрів має важливе значення для спеціальної освіти в Україні.

Фахівців логопедичного профілю готують і в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. У 2019 році відбувся перший набір бакалаврів на спеціальність 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією 016.01 «Логопедія» у кількості 5 осіб. Наступного року на скорочений термін навчання до них приєдналося ще 16 студентів. Зацікавленість спеціальністю в регіоні набирає обертів, адже Житомирський державний університет імені Івана Франка є єдиним закладом вищої освіти в області, який здійснює підготовку логопедів. Зважаючи на цей факт, а також кадрову потребу, що виникає у закладах дошкільної освіти, закладах загальної середньої освіти та спеціальних закладах, щороку кількість бажаючих здобувати освіту в галузі логопедії зростає, в тому числі серед студентів заочної форми.

МЕТОДИ ТА ВИБІРКА ДОСЛІДЖЕННЯ

У 2023 році випускова кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти (завідувач Л. Котлова) успішно пройшла акредитаційний процес за бакалаврською освітньою програмою «Спеціальна освіта (логопедія)», гарантом якої виступив доктор педагогічних наук, професор В.А. Гладуш. Кваліфікація, яку студенти отримують по завершенню навчання «Бакалавр зі спеціальної освіти (Логопедія). Вчитель-логопед». Також у цьому ж році розпочалась підготовка фахівців освітнього ступеня «Магістр», відповідно до освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія», гарантом якої є кандидат психологічних наук, доцент Л.О. Котлова. У 2023 році до магістратури на денну форму навчання було зараховано 34 здобувачі, на заочну – 60. В 2024 році тенденція збереглась і свій освітній шлях розпочали 29 студентів денної форми здобуття освіти і 63 заочної. Кваліфікація випускників – «Магістр зі спеціальної освіти (Логопедія). Вчитель-логопед, логопед». У 2024 році освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта. Логопедія» також отримала сертифікат про акредитацію. І в цьому ж році за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» розпочато підготовку докторів філософії, згідно освітньо-наукової програми «Спеціальна освіта» (гарант – О.А. Мірошніченко – доктор психологічних наук, доцент).

Вивчення освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта. Логопедія» Житомирського державного університету імені Івана Франка проводилось за допомогою опитування серед здобувачів, які

навчаються за цією програмою. Таким чином, у дослідженні взяли участь 31 здобувач денної та 47 здобувачів заочної форм навчання. Серед опитаних було 76 жінок та 2 чоловіків, які здебільшого приїхали на навчання із Житомира чи області (97,5%), лише двоє – із Київської та Хмельницької областей. Віковий діапазон здобувачів вищої освіти від 20 до 59 років (Рис.1).

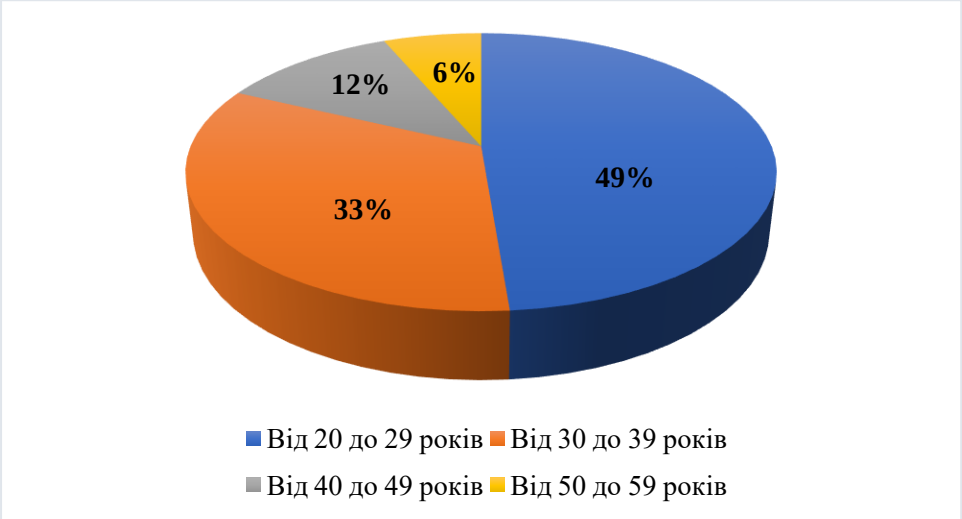


Рис. 1. Диференціація здобувачів освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта. Логопедія» денної та заочної форм ЖДУ ім. І. Франка за віковою складовою

Запропонований опитувальник налічує 25 запитань орієнтованих на вивчення загальних відомостей про здобувачів згаданої освітньої програми та ставлення до неї, дослідження професійної спрямованості студентів, аналіз їх оцінки циклу обов'язкових (фахових) та вибіркових дисциплін, рівня практичної підготовки та організації освітнього процесу в цілому.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Опитування 78-ми здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка щодо вивчення особливостей освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта. Логопедія», за якою вони здобувають освіту, дозволило виокремити ряд тенденцій. Аналізуючи професійну спрямованість здобувачів, можна стверджувати про переважаючу систему внутрішніх мотивів, адже 67% опитаних подобається робота логопеда і вони прагнуть отримати повну вищу освіту за фахом з метою подальшого працевлаштування на посаду логопеда, 32% вже працюють в галузі спеціальної освіти, однак їм вистачає професійної

підготовки та диплому магістра, аби повною мірою реалізувати себе у цій сфері. Ця теза знаходить також підтвердження у відповідях на питання «Що саме Вам подобається в професії логопеда?»: 22 здобувачі орієнтуються на бажання приносити користь людям (гуманістичне спрямування професії), 47 здобувачів наголошують на важливості емоційної складової, тому що отримують задоволення допомагаючи дітям чи дорослим, котрі мають мовленнєві порушення, ще 9 осіб відмічають важливість формату роботи, тому що, здебільшого, це саме індивідуальна робота.

Щодо уявлень студентів-магістрів про свою професійну діяльність, то 86%, зазначають, що це професія, яка завжди буде затребуваною у суспільстві (Рис.2). Адже враховуючи реалії сьогодення, кількість осіб із порушеннями мовлення збільшується, що, за нашими припущеннями, можна пов’язати з низкою факторів:

- наслідки війни (травми, поранення і контузії військових, стрес від бойових дій та втрати близьких);
- широкий спектр методів і можливостей діагностики, що дозволяє виявити мовленнєві порушення там, де вони раніше могли лишитися непоміченими;
- зростання обізнаності населення щодо мовленнєвих порушень (види, діагностика, корекція), що зумовлюється готовністю відкрито говорити про них, а значить, і звертатися по допомогу, що враховується у статистиці звернень до фахівців;
- генетичні чинники та травми при народженні.

Рис. 2. Уявлення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ЖДУ ім. Івана Франка про професію логопеда

Аналізуючи ставлення до освітньо-професійної програми, ми з'ясували, що перед вступом більше половини здобувачів вищої освіти (61,5%) поверхнево ознайомилися із стандартом вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти та 28% опитаних більш глибоко вже у процесі навчання. Зі змістом освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта. Логопедія» перед вступом ознайомилися 72% майбутніх студентів, що свідчить, на наш погляд, про свідомий вибір напряму вищої освіти. Звичайно, в силу різних обставин (не знали, що на сайті університету розміщена така інформація, зацікавленість лише в отриманні диплому без урахування змістового наповнення навчання, тощо), частина опитаних не знайомилась з переліком фахових та вибіркових дисциплін освітньо-професійної програми, що цілком закономірно (Рис.3).

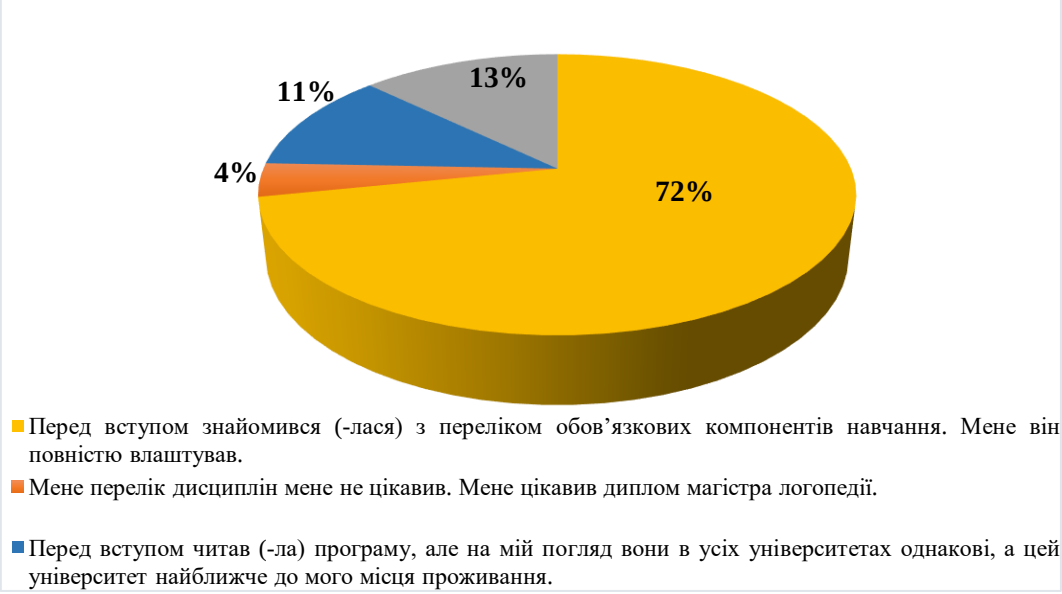


Рис. 3. Обізнаність здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ЖДУ ім. Івана Франка щодо змісту ОПП «Спеціальна освіта. Логопедія»

В цілому у 62% магістрів-логопедів повною мірою виправдалися очікування пов'язані зі здобуттям освіти, у 38% сподівання реалізовані наполовину. Така тенденція підтверджується і при оцінці повноти та змісту освітньої програми, яку 62% опитаних оцінюють на високому рівні, 28% - на середньому, і ще 9% не змогли оцінити.

Серед обов'язкових дисциплін освітньої програми представлені:

- Основи професійної комунікації іноземною мовою.
- Методика викладання спеціальної педагогіки та психології у вищій школі (в ОПП 2024 року замінено на ОК «Логодидактика»).

- Теорія та методика педагогічної діяльності.
- Психологія педагогічної діяльності.
- Логопедична допомога дітям з тяжкими порушеннями мовлення (в ОПП 2024 року трансформовано у ОК «Логопедична допомога дорослим та дітям з тяжкими порушеннями мовлення»)
- Менеджмент спеціальної та інклюзивної освіти.
- Актуальні проблеми логопедії та логопсихології.
- Інноваційні підходи в роботі логопеда.
- Методологія наукових досліджень у спеціальній та інклюзивній освіті.
- Комплексне оцінювання розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями.

Перелік обов'язкових компонент освітньої програми здобувачі денної і заочної форм оцінюють як такі, що здатні формувати фахові компетентності: 45% – на рівні «добре» і 43% – дуже добре» відповідно. Також 9% опитаних вважають, що лише половина дисциплін є прикладними, пропонуючи доповнити освітньо-професійну програму такими ОК як «Логоритміка», «Дефектологія», «Основи логопедії» та дисциплінами медичного спрямування. Варто зауважити, що пропоновані вище ОК (або як тема ОК) зазвичай представлені в освітніх програмах бакалаврського рівня. Не виключенням є і ОП «Спеціальна освіта (логопедія)» в ЖДУ ім. І. Франка. Поглибити знання з циклу медичних дисциплін можна за рахунок вибіркових ОК, які пропонуються Університетом. Одначе, ситуація, що склалася, на нашу думку, може бути пов'язана з можливістю в Україні перехресного вступу, який дозволяє вступати на магістерські програми не лише тим, хто має диплом нижчого рівня за відповідним напрямком, а й абітурієнтам з дипломом бакалавра чи магістра з інших галузей. Звичайно, майбутні вступники складають і фахові іспити на ту чи іншу магістерську програму, однак, теоретичну базу, отриману за 4 роки на бакалавраті, доволі складно (іноді неможливо) якісно опанувати самостійно і за короткий проміжок часу. Тому половина опитаних зазначають, що 1,5 року навчання є недостатнім терміном для оволодіння ступенем магістра зі спеціальної освіти, адже багато матеріалу «доводиться наздоганяти самостійно». Таким чином, лише 13% здобувачів ОПП «Спеціальна освіта. Логопедія» мають рівень бакалавра спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)», усі інші – мають диплом бакалавра, магістра, спеціаліста інших спеціальностей (приміром, це – психологи, соціальні педагоги, вчителі початкових класів, вихователі, вчителі біології, ін.) (Рис.4). Здобувачі з дипломом бакалавра спеціальної освіти, або ті, що

мають великий практичний досвід відзначають, що півторарічного навчання на магістратурі цілком достатньо для того, щоб отримати ступінь магістра.

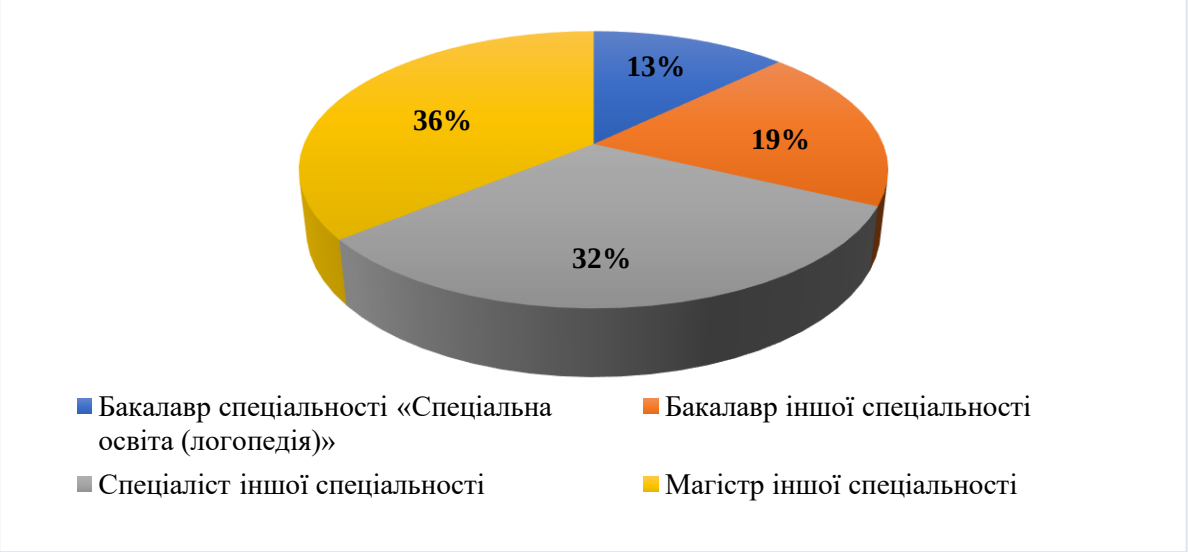


Рис. 4. Попередній рівень вищої освіти вступників 2023 року на ОПП «Спеціальна освіта. Логопедія» ЖДУ ім. І. Франка

При аналізі циклу вибіркових дисциплін з'ясовано, що 90% студентів-магістрів позитивно оцінили перелік освітніх компонент та задоволені власним вибором. Найбільш цікавими та практико орієнтованими для логопеда, на думку опитаних, є «Сенсорно-інтегративна терапія», «Нейропсихологічна діагностика та корекція», «Основи раннього втручання».

Практична підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за ОПП «Спеціальна освіта. Логопедія» здійснюється в залежності від типів закладів, де може працювати логопед, та вікової категорії осіб, яким він надає допомогу, в межах таких видів практик:

- Навчальна практика з практикуму з логопедії.
- Виробнича (логопедична) практика в закладах спеціальної освіти та в закладах з інклюзивним навчанням.
- Виробнича (логопедична) практика в ІРЦ та ЗДО.
- Виробнича науково-дослідна практика зі спеціальної освіти.
- Науково-дослідна практика з інноваційних технологій викладання (в ОПП 2024 року замінено на «Виробнича (логопедична) практика у закладах соціального забезпечення та системи охорони здоров'я»).

Навчальна практика з практикуму з логопедії спрямована на ознайомлення здобувачів із основними принципами і методами логопедичної роботи, в тому числі зі специфікою різних мовленнєвих порушень. Проводиться у формі практичних занять на базі

університету у першому навчальному семестрі. Другий семестр найбільший за тривалістю практичної підготовки логопедів, адже здобувачі вищої освіти проходять одразу три практики. Виробничу (логопедичну) практику в закладах спеціальної освіти та в закладах з інклюзивним навчанням студенти проходять у спеціальних школах, навчально-реабілітаційних центрах, закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання та впродовж 6-ти тижнів знайомляться з особливостями роботи логопеда. Виробнича науково-дослідна практика зі спеціальної освіти дозволяє здобувачам провести дослідження в межах їхньої кваліфікаційної роботи у закладах, в залежності від теми і спрямування роботи.

У рамках науково-дослідної практики з інноваційних технологій викладання здобувачі мали можливість ознайомитися з тонкощами роботи викладача закладу вищої освіти та спробувати себе у цій ролі шляхом проведення лекцій, практичних, лабораторних занять. Проте, в освітньо-професійній програмі 2024 року цей вид практики був замінений на «Виробнича (логопедична) практика у закладах соціального забезпечення та системи охорони здоров'я». Це пов'язано зі зміною кваліфікації з «Магістр спеціальної освіти (Логопедія). Вчитель-логопед, викладач закладу передвищої та вищої освіти» на «Магістр зі спеціальної освіти. Вчитель-логопед, логопед», у зв'язку з вимогами сьогодення та запитом ринку праці. Таким чином, для відповідності спеціалізації було введено нову практику, базами якої стануть заклади системи охорони здоров'я, реабілітаційні центри або відділення, будинки-інтернати для громадян похилого віку та осіб з інвалідністю, дитячі будинки-інтернати, військові госпіталі, тощо. В межах цієї практики здобувачі зможуть спробувати себе в ролі фахівця-логопеда, який працює з дорослими після травм, інсультів, тощо.

Останню практику, яка передбачена освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта. Логопедія» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, магістри-логопеди проводять на базі Інклюзивно-ресурсних центрів та закладів дошкільної освіти впродовж 4-х тижнів, що власне, і відображено у її назві – «Виробнича (логопедична) практика в ІРЦ та ЗДО».

Опитування показало, що 58% здобувачів оцінили практичну складову у професійній підготовці на рівні «дуже добре», 31% – на рівні «добре», зазначаючи, що пропоновані ОПП практики є потрібними та корисними для сучасного логопеда. 11% студентів зазначили, що не усі види практик необхідні сучасному фахівцеві, мотивуючи це тим, що викладацька діяльність – шлях, який обирають одиниці, більшість – логопеди-практики.

Були також проаналізовані проблеми та труднощі, які можуть виникнути в ході тієї чи іншої практики. З'ясовано, що 67% здобувачів

не мали непереборних складних ситуацій на базах практики (Рис.5). Однак, 13% стикнулися з певними труднощами в процесі корекційно-розвиткової роботи, що можна пов'язати з недостатнім досвідом; ще 12% вказали на складність оформлення документації, причинами цього, за нашими припущеннями, може бути їх відсутність на настановчих конференціях.

Рис.5. Труднощі, з якими стикнулись здобувачі під час проходження практичної підготовки

Оцінюючи в цілому якість організації освітнього процесу найбільш ефективною формою здобуття освіти, на думку здобувачів, є заочна форма, із використанням онлайн зустрічей, на її користь висловились 39,7% студентів. Ще 37,2% здобувачів вказують на важливість очного формату, однак із можливістю вибудовувати освітню траєкторію за індивідуальним графіком. 23,1% є прихильниками традиційного підходу характерного для заочної форми навчання, коли є можливість приїздити до університету під час сесій. Варто також відмітити, що для 97% студентів-магістрів система оцінювання отриманих знань є зрозумілою, прозорою та об'єктивною.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дослідження особливостей ОПП «Спеціальна освіта. Логопедія» у ЖДУ ім. Івана Франка на основі опитування серед 78-ми здобувачів вищої освіти дозволяє проаналізувати загальні відомості про студентів-логопедів ОПП та ставлення до неї, вивчити професійну спрямованість

здобувачів, оцінити ними цикл обов'язкових (фахових) та вибіркових дисциплін, рівень практичної підготовки та організації освітнього процесу загалом.

Таким чином, більшість здобувачів прагнуть отримати вищу освіту, щоби в подальшому працювати логопедом, або вони вже працюють у сфері спеціальної освіти, однак не вистачає диплому задля повної самореалізації. Популярність спеціальності серед здобувачів зумовлюється затребуваністю професії в суспільстві через зростання кількості осіб з мовленнєвими порушеннями (наслідки війни, розширення діагностичного інструментарію, генетичні чинники). Про свідомий вибір напрямку свідчить те, що 61,5% здобувачів до вступу ознайомились із стандартом вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти та змістом освітньо-професійної програми на яку вступали – 72%.

Перелік обов'язкових фахових ОК оцінені добре, проте окремі труднощі з їх засвоєнням виникають у здобувачів, які не мають рівня бакалавра за спеціальністю «Спеціальна освіта (логопедія)». Зокрема, 90% студентів-магістрів позитивно оцінили вибіркові дисципліни, будучи задоволені власним вибором, що вказує на позитивну політику щодо вибору дисциплін в закладі.

Практична підготовка логопедів на рівні магістратури має низку специфічних особливостей, які відрізняють її від підготовки на бакалавраті – види практик мають ускладнені завдання та залежать від типів закладів у яких працюють логопеди (ЗДО, ІРЦ, ЗЗСО, медичні установи, тощо) і вікових категорій осіб (діти, дорослі).

В цілому, здобувачів вищої освіти влаштовує якість організації освітнього процесу, прозорість системи оцінювання, очікування щодо освітнього процесу були виправдані у більшості. Вивчення професійної підготовки логопедів за магістерською програмою «Спеціальна освіта. Логопедія» не претендує на повноту та вичерпність. Результати можуть бути корисними в подальшій роботі кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка та кафедр інших університетів, які є випускаючими спеціальності 016 «Спеціальна освіта» програми другого (магістерського) рівня вищої освіти з спеціалізації 016.02 «Логопедія». Дослідження особливостей підготовки логопедичних кадрів інших ЗВО України з метою порівняльного аналізу є перспективою подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] В. Гладуш, «Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти.»

у *Тенденції та проблеми управління закладами освіти: Виклики XXI століття*. Київ, 2021. с. 242-250.

[2] О. Потапенко, «Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття)», автореферат дис. канд. пед. наук., Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоман., Київ, 2010.

[3] В. Шевченко, «Підготовка дефектологічних кадрів в Україні у 30-х роках XX століття», *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, т. 1, № 16, с. 344–361, 2021. Дата звернення: 27.11.2024. [Онлайн]. Доступно: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.159

[4] Л. Кашуба та О. Лабенко, «Щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів», *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*, № 193, с. 225- 230, 2023

[5] Н. Сінопальнікова, «Підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності», *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, № 43, с.173-180, 2014.

[6] Н. Федорова. «Теоретичні аспекти фахової підготовки вчителів-логопедів в умовах університетської освіти», *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка,* № 10. с. 98-109, 2018.

[7] Ю. Пінчук «Готовність студентів-логопедів до професійної діяльності», *Дефектологія,* № 3, с. 41-44, 2004.

[8] *Наказ Міністерства освіти і науки України № 799, Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. (2020, 16 черв.). Дата звернення: 06.11.2024. [Онлайн]. Доступно: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti

[9] *Наказ Міністерства освіти і науки України № 28, Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти*. (2021, 5 січ.) Дата звернення: 06.11.2024. [Онлайн]. Доступно: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti

[10] *Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед»*, 2340, 3229, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Київ – Кам'янець-Подільський, 2024. Дата звернення: 01.12.2024. [Онлайн]. Доступно: https://register.nqa.gov.ua/profstandarts?profession_id=491

Матеріал надійшов до редакції 09.10. 2024

THE PREPARATION OF SPEECH THERAPY TEACHERS FOLLOWING THE MASTER'S DEGREE PROGRAM IN THE ZHYTOMYR STATE UNIVERSITY NAMED AFTER IVAN FRANKO

Dolinchuk Iryna
assistant of the department of psychology,
speech therapy and inclusive education in
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID ID 0000-0002-1346-0255

Formation of special education is a hard process, which reaches it's root from the epoch of antiquity to this day. Reforms in educational space, the aftermaths of war and growth of the amount of individuals with speech disorders, require competent speech therapists, ready to effectively implement acquired knowledge and skill in practical activity with kids and adults. The speech therapy education was developed within defectology for a long time, therefore, at first, the training was carried out specifically for defectologists, in particular, higher defectology education in Ukraine is connected with the opening of the Froebel Women's Pedagogical Institute. Gradually, departments began to appear at other higher education institutions , who were engaged in the training of defectological personnel, and so they did for speech therapists, however, due to difficult historical events, there were no systematicity in these processes. Nowadays speech therapists following the master's degree program can prepare in 27 universities of Ukraine. The preparation of specialists of a speech therapy profile in modern Ukraine is carried out in accordance to the Bolona system, standards for the first (bachelor's degree) and second (master's degree) levels of high education, and since recently, the professional standard for the group of professions «Teacher-speech therapist», «Speech therapist» will also be taken into account. The article highlights the peculiarities of the training of speech therapist teachers under the master's degree program "Special education. Speech therapy" in the Zhytomyr state university named after Ivan Franko. The general information and content of the educational and professional program, the attitude to its content of the higher education students studying under it were studied. Within the framework of the conducted research, among students of full-time and part-time forms of higher education, the peculiarities of the professional orientation of students were studied, the cycle of mandatory (professional) and optional disciplines was analyzed, the level of practical training under the educational and professional program, the quality of the organization of the educational process in general was studied.

Key-words: professional training, educational and professional program, teacher of speech therapy, master's degree of special education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] V. Hladush, «Retrospektyva pidhotovky pedahohichnykh kadriv v Ukraini dlia formuvannia osvitnikh posluh v umovakh spetsialnoi osvity» u Tendentsii ta problemy upravlinnia zakladamy osvity: Vyklyky XX stolittia. Kyiv, 2021. s. 242-250 (in Ukrainian).

[2] O. Potapenko, «Teoriia i praktyka pidhotovky lohopedychnykh kadriv v Ukraini (druha polovyna XX stolittia)», avtoreferat dys. kand. ped. nauk., Nats ped. un-t im. M. P. Drahoman., Kyiv, 2010(in Ukrainian).

[3] V. Shevchenko, «Pidhotovka defektolohichnykh kadriv v Ukraini u 30-kh rokakh KhKh stolittia», Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, t. 1, № 16, s. 344–361, 2021. Data zvernennia: 27.11.2024. [Onlain]. Dostupno: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.159 (in Ukrainian)

[4] L. Kashuba ta O. Labenko, «Shchodo profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv-lohopediv», Naukovi zapysky. Seriia : Filolohichni nauky, № 193, s. 225- 230, 2023(in Ukrainian).

[5] N. Sinopalnikova, «Pidhotovka maibutnikh uchyteliv-lohopediv do profesiinoi diialnosti», Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty, № 43, s.173-180, 2014(in Ukrainian).

[6] N. Fedorova. «Teoretychni aspekty fakhovoi pidhotovky vchyteliv-lohopediv v umovakh universytetskoi osvity», Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia : Pedahohika, № 10. s. 98-109, 2018(in Ukrainian).

[7] Yu. Pinchuk «Hotovnist studentiv-lohopediv do profesiinoi diialnosti», Defektolohiia, № 3, s. 41-44, 2004.

[8] (2020, 16 cherv.). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 799, Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 016 «Spetsialna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Data zvernennia: 06.11.2024. [Onlain]. Dostupno: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti (in Ukrainian)

[9] (2021, 5 sich.) Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 28, Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 016 «Spetsialna osvita» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. Data zvernennia: 06.11.2024. [Onlain]. Dostupno: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti (in Ukrainian)

[10] Profesiinyi standart na hrupu profesii «Vchytel-lohoped», «Lohoped», 2340, 3229, Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova, Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, Kyiv – Kamianets-Podilskyi, 2024. Data zvernennia: 01.12.2024. [Onlain]. Dostupno: https://register.nqa.gov.ua/profstandarts?profession_id=491 (in Ukrainian)

УДК 376.1-056.264
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.85-100

Zelinska-Lyubchenko Kateryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Speech Therapy Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-9986-4989

Stakhova Larysa
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Speech Therapy Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0540-0674

Moroz Lyudmyla
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Speech Therapy Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-6087-1252

Khodenko Viktoriia
teacher-speech therapist of the speech therapy point of Education and Science Department of
Sumy City Council, Sumy, 35 Kharkivska Street.
ORCID ID 0009-0009-8024-872X

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE SCIENTIFIC AND PRACTICAL CENTER CONDITIONS

The growth in the number of children with speech disorders and the limited opportunities for them to receive speech therapy assistance in preschool institutions, including in connection with military operations in Ukraine, make the problem of speech therapy support extremely relevant. In this study, we will present the work results of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, aimed at solving the above-mentioned problem.

The research purpose is finding out the optimal conditions and forms of organizing speech therapy work with preschoolers who have speech disorders, and analyzing the effectiveness of the Scientific and Practical Center in this area.

The research is based on the scientific sources analysis, the speech therapy results diagnostics and statistical processing of the data obtained. The work substantiates the need to include elements of sensory integration in the speech therapy process. Based on the close relationship between sensory and speech development, and also taking into account the fact that sensory information processing disorders can cause speech problems, the authors suggest using the sensory integration method as one of the effective means of correcting speech disorders in preschool children.

The period of children's presence in the center was determined individually depending on the complexity of the speech disorder and was at least a year. Classes were conducted in an individual format. Of the 87 children who participated in the research, 65 successfully completed the correction program or demonstrated significant progress. 33 children were enrolled in speech therapy groups of preschool educational institutions. The remaining 32 children were discharged with a sufficient level of speech development, which gave them the opportunity to continue their education and upbringing in mass educational institutions. 22 children who participated in the research currently continue to attend the center. 17 of them have good positive development dynamics, and only 5 children have insignificant development dynamics.

The center's activities results represent the the scientific and practical center effectiveness and the relevance of creating similar institutions in Ukraine.

Keywords: speech therapy; children with speech disorders; scientific and practical center; preschool age; speech development, sensory integration.

INTRODUCTION

The issue of the speech activity formation in children with speech disorders is one of the priorities in modern pedagogy. This problem has been studied in detail by domestic and foreign scientists, in particular: L. Vygotsky [1], V. Tarasun [2], M. Sheremet [3], JA. Dennis, J.J.V. Charlton, J. Law [4], K. Boyse [5], R. J. McCauley, M. E. Fey, R. B. Gillam [6] N. Pakhomova, I. Baranets, I. Okhrimenko, L. Rudenko, L. Stakhova, L. Moroz [7] and other researchers. For the successful

integration of such children into the educational process, it is necessary to provide them with individual speech therapy support both in educational institutions and outside them, including in specialized development centers.

In their research, T. Falasenidi and M. Kozak analyzed both Ukrainian and foreign experience in organizing remedial classes, taking into account the sensory system peculiarities of children with special needs. The authors also paid attention to the issues of introducing the concept of sensory integration into various areas, in particular, into psychological and pedagogical practice, and to the study of ways of using this term in various studies [8]. T. Skrypny's research is devoted to the using sensory integration possibilities improving development (in particular, speech) in children with autism [9]. N. Lytvyn, O. Boretska and O. Soyko emphasize that sensory integration in combination with other methods is an effective rehabilitation means of children with special educational needs, creating a favorable educational environment [10]. According to our research, in Sumy region about 76% of children who attend compensatory groups have problems with speech development. This figure is quite high, but probably does not reflect the real situation. Our data show that about 16% of children in mass groups also have speech disorders, but do not receive the necessary speech therapy assistance for various reasons, including the martial law introduction in Ukraine.

Parents of children with speech disorders are increasingly turning to specialized centers. The Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko is one of the leading institutions providing speech therapy assistance to children with various speech disorders. In addition to direct work with children, the center organizes consultations for parents and practicing speech therapists, prepares children for school and is a base for student scientific research.

It has been considered appropriate to highlight the experience and results of our center's work on the issue of speech therapy support for preschool children with speech disorders.

The research purpose.

The research purpose is analyzing the work organization and results on speech therapy support for preschoolers with speech disorders of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

RESEARCH METHODOLOGY

Both theoretical and empirical methods were used in the research process. Theoretical analysis of scientific literature allowed us to determine

modern ideas about the structure, mechanisms and features of speech development in preschoolers with speech disorders, as well as the features of their mental development. The empirical study part included children's observations, parents' interviews and questionnaires to clarify the speech disorders causes, the conditions of raising children and parental expectations regarding correctional work. In addition, a psychological and pedagogical experiment was conducted, which allowed us to substantiate the need to create individual speech correction programs for each child. The data obtained were processed using statistical methods.

Various aspects of the problem under research are presented in the works of Ukrainian and foreign scientists. Thus, some methodological problems of modern historical and pedagogical research in the field of correctional pedagogy are highlighted in the works of M. Suprun [12]. V. Synev investigates the personality formation issue in various forms of dysontogenesis [13]. The corrective training issue in the speech development of children of younger preschool age with пeneral speech underdevelopment (GSU) is covered in the works by Yu. Ribtsun [14].

In the context of domestic science, the concept of "speech therapy support of the family" was first introduced by researcher V. Kyslychenko, who formulated a clear definition of this concept, describing a set of measures aimed at supporting families raising children with speech disorders [15]. V. Kyslychenko defined speech therapy support as systematic work of a speech therapist with a child and his family, aimed at correcting speech disorders. Important components of such support are informing, consulting parents, and direct speech therapy assistance to the child. A. Arendaruk emphasizes the importance of developing detailed areas of speech therapy support for primary school children with severe speech disorders, especially in inclusive education. The researcher argues that such support should be long-term, systematic and involve close cooperation between the speech therapist and teachers and the child's family [16].

In this view, we conducted the research of the work effectiveness of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko regarding speech therapy support for preschool children with speech disorders and the integration of sensory classes into speech therapy work.

It should be noted that Scientific and Practical Center carries out a wide range of activities, including: providing speech therapy and psychological assistance, preparing children for school, consulting specialists, conducting scientific research, training personnel and financial support. The center has two speech therapy rooms equipped with modern equipment that meets all the requirements of the Ministry of Education of

Ukraine (Order 05/13/1993 No. 135, Appendix 5).

Speech therapy work is aimed at developing speech skills in children with special needs that will allow them to communicate and learn successfully. The methods choice and techniques of speech therapy work depends on the specific type and degree of speech impairment.

Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko has been operating since January 2016. In 2023-2024, 87 children aged 3 to 6 (7) years have received speech therapy assistance. The main speech therapy diagnosis of the pupils was speech impairment of varying severity:

- children who lack phrasal speech – general speech underdevelopment (level I GSU) – 16 people;
- children who have phrasal speech with significant violations of the lexical-grammatical and phonetic-phonemic aspects of speech (level II GSU) – 24 people;
- children who have developed phrasal speech with violations of the lexical-grammatical and phonetic-phonemic aspects of speech (level III GSU) – 37 people;
- children who have impaired sound pronunciation and phonemic processes – 10 people.

Currently, 28 children are being received speech therapy assistance at the center to correct the identified violations. Of these, 6 children have been attending classes recently, so their results will not be reflected in the general statistics.

After successfully completing classes at the center, children continue their education in general educational institutions on a par with their peers.

When enrolling children, a comprehensive speech development assessment was carried out. Direct speech therapy examination of the child was carried out in accordance with the stages proposed by K. Krutiy [17].

At the initial research stage, data on the child were collected using various methods: questionnaires to parents, interviews, study of medical documentation, etc. This allowed us to obtain a complete picture of the child's development.

By means of the parents' questionnaire survey, we aim to obtain comprehensive information about the child, including his/her early development, the impact of negative factors on him/her, as well as the willingness of parents to cooperate in the process of correcting speech disorders.

The interview and questionnaire provided an opportunity to form an idea of the child's personality as a whole, as well as the conditions of his/her education, upbringing and development. It was determined that the children

majority (54 people) do not attend special institutions or compensatory groups for various reasons. Thus, 8 children were not able to work with a speech therapist, because there is no such specialist at their residencial place.

It should be noted that three of these eight children did not even attend a mass preschool educational institution. The parents of two children attributed this to the inability of teachers to establish contact with the child, because the latter lacked expressive speech; one child does not attend kindergarten due to forced evacuation from their residencial place due to the war.

23 children attend compensatory groups for children with speech disorders, but parents consider it necessary to provide the child with the opportunity to engage in additional activities in order to improve the correctional work results.

The remaining children (46 people) attended mass groups of preschool educational institutions. Almost all of these children were offered to transfer to speech therapy groups, but parents either did not sufficiently consciously relate to the defect of their children, or were afraid of transferring due to ignorance.

Some of the children (4 people) were recommended to transfer to special educational institutions, because they had a delay in psychophysical development. However, the parents refused this opportunity for personal reasons and therefore their children remained in mass groups of preschool educational institutions.

It should also be noted that 3 children sought help quite late (after 5 years), although all of them had a severe speech disorder (general speech underdevelopment of the I level).

The differential stage purpose was to distinguish children with primary speech disorders from children with other problems, such as intellectual or hearing impairments. For this purpose, intellectual abilities examinations, hearing, and analysis of non-speech processes were conducted. Subsequently, an examination of the leading components of the speech system was carried out, the results of which substantiated the speech therapy conclusion.

A comprehensive speech therapy examination allowed us to obtain a complete picture of the child’s speech development, including an analysis of speech comprehension, vocabulary, grammatical structures, coherent speech, phonemic hearing, and sound pronunciation. Speech, picture, and toy diagnostic material was selected according to the children’s age.

The 3rd final, clarifying stage included dynamic observation of the child in special education and upbringing conditions.

The period of children’s presence in the center depended on the severity of the defect. Each child attended classes for at least 1 year.

Classes in the center were conducted only individually. The lesson duration in accordance with the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 04/20/2015 No. 446 "On approval of the maximum allowable educational load on a child in preschool educational institutions of various types and forms of ownership" in the younger group (4th year's age) is no more than 15 minutes, in the middle (5th year's age) – 20 minutes, in the older group – 25 minutes. We adhered to these requirements, however, taking into account the child individual capabilities, we could increase the lesson duration by 5-10 minutes.

Work with the child had a certain specificity, it was based on the following principles: 1) personal orientation – orientation on the child, his individual characteristics; 2) emotional support – creation of an emotionally comfortable atmosphere during the lesson; 3) interaction of the center's specialists with parents; 4) game context of the lesson – creation of positive motivation for learning.

A variety of games create a favorable environment for natural language acquisition. In our center, we use a wide range of games aimed at the fine motor skills development, hearing, cognitive processes and other important skills.

In working with game material, we were guided by the statements about the leading activities of L. Vygotsky and the results of research by J. Beskow, S. Alexanderson, K. Stefanov and others [18]. Using games and game exercises, we took into account that the game task should be related to the educational goal, correspond to the child's age and be understandable due to the clear rules formulation.

In corrective work to overcome speech disorders, we use the following tools: mnemonics [19]; eidetics; correction tables by N. Gavrish [20]; tables for composing stories by O. Bilan, K. Krutiy [21]; sand animation; groupotherapy; finger and puppet theater according to the methods of A. Kravchenko and K. Zelinska [22], etc.

Correctional work is aimed at the gradual formation of correct pronunciation and speech skills in a child. The speech therapist's tasks are determined by the individual characteristics of each child's speech development and are aimed at:

I. In case of general speech underdevelopment of the first level – laying the speech foundation (speech understanding development, statements stimulation and simple phrases formation).

II. In case of general speech underdevelopment of the second level – expanding speech capabilities (improving grammatical structures, enriching the vocabulary and clarifying sound pronunciation).

III. In case of general speech underdevelopment of the third level –

improving grammatical structures, enriching the vocabulary and clarifying sound pronunciation.

To overcome violations of sound pronunciation and phonemic processes, work is carried out on the development of phonemic hearing, correction of pronunciation, mastering the basics of literacy and improving vocabulary and grammar.

Classes using sensory integration elements offer children an exciting world of sensations and discoveries. Through a variety of sensory experiences (touching different textures, listening to sounds, observing colors and shapes), we stimulate not only the speech apparatus, but also develop cognitive processes, fine motor skills, coordination of movements and emotional intelligence. The complex effect of sensory integration contributes to the overall child's development, helping him to better adapt to the world around him and successfully overcome speech difficulties. Sensory games help create a positive emotional background, relieve stress and increase motivation for learning. Thanks to an individual approach, each child gets the opportunity to develop at his own pace and achieve success.

The sensory integration method in speech therapy is a comprehensive technique that involves the sequential stimulation of all senses to achieve harmonious interaction between them. Thanks to this, we activate cognitive processes, develop all components of speech and effectively correct speech disorders.

For example, thanks to "gastronomic" articulation gymnastics, children enrich their vocabulary, improve grammar, and develop dialogical and monologue speech skills, which helps overcome speech difficulties.

To consolidate the sounds in a child's speech, you can use sensory paths. Walking along them with various speech tasks not only automates the sounds, but also makes the lessons more interesting and effective.

To complicate the task, children are offered to stand on a balance beam and recite rhymes and poems. To complicate the task, the child can be offered to catch a ball and recite poems or rhymes while standing on a balance beam. This not only develops speech, but also improves coordination.

On the basis of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, advisory assistance is also provided to parents regarding the correction of speech disorders and the development of cognitive, emotional-volitional mental processes, educational motivation of children at home in accordance with the specialists' recommendations. In this work, we actively use the foreign scientists' experience [23]. In order to consolidate the skills and abilities acquired in classes, work is offered using home speech therapy notebooks developed by the head of the center and a specialist of a preschool educational institution.

RESEARCH RESULTS

Thus, the research involved 87 children with severe and moderate systemic speech underdevelopment. Of these, 65 (75%) children successfully mastered the program for correcting speech activity and psychological problems proposed by the center's specialists. The reserch results are presented in the form of a table (Table 1) and a diagram (Fig. 1).

33 children (38%) were enrolled in speech therapy groups of preschool educational institutions. These children had significant improvements in the speech activity development, the entire cognitive and personal sphere, but needed further correctional work. We managed to convey to the parents that the child's presence in specially created conditions and systematic correctional work will contribute to the their child harmonious development.

The remaining 32 (37%) children were discharged with a sufficient level of speech and psychosocial development, which gave them the opportunity to continue their education and upbringing in mass educational institutions.

22 (25%) children who participated in the research currently continue to attend the center. 14 (16%) of them have good positive development dynamics, and 8 (9%) children have insignificant development dynamics. This picture is due to a number of reasons: late start of correctional work; body intoxication; parents' insufficiently responsible attitude to the child's defect; parents' negligent attitude to correctional classes.

The results of the work are discussed quarterly at meetings of Speech Therapy Department; presented at methodological meetings; academic councils of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture (and the Academic Councils of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. The results were also repeatedly presented at meetings of the methodological association of speech therapist teachers of preschool education institutions of Sumy.

The experience of organizing speech therapy assistance for preschool children with speech disorders on the basis of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko proves that the creation of specialized extracurricular institutions for children with speech disorders is an effective way to help them develop speech, cognitive abilities and the sensorimotor sphere. The issue of children with special needs visiting development centers becomes especially relevant during the war in Ukraine, which makes a full-fledged educational process impossible.

Table 1.

Organization of psychological and pedagogical assistance to preschool children at scientific and practical center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (January 2023 - January 2024)

Consultatio	**Children who received psychological and pedagogical help**			**Results psychological and pedagogical work**					
81	**73**	Type of disorder	**Number**	Completed the program with corrected speech		Completed the programs with improvement			Continue to attend the center
				Attendgeneral groups at the preschool education institution	Attend primary school	Attend general groups at the preschool education	Attend special compensatory groups for children with speech	Attend school	
		Disorders of sound articulation and phonological processes	**10**		**8**				**2**
		Dyslalia	8		8				
		Dysarthria	2						2
		Alalia							
		Rhinolalia							
		General speech underdevelopment (level 1; level 2; level 3)	**77** (16 24 37)	**20**	**4**	**5**	**28**		**20**
		Dyslalia	37	15	2	5	15		
		Dysarthria	14	5	2		5		2
		Alalia	26				8		18
		Rhinolalia							

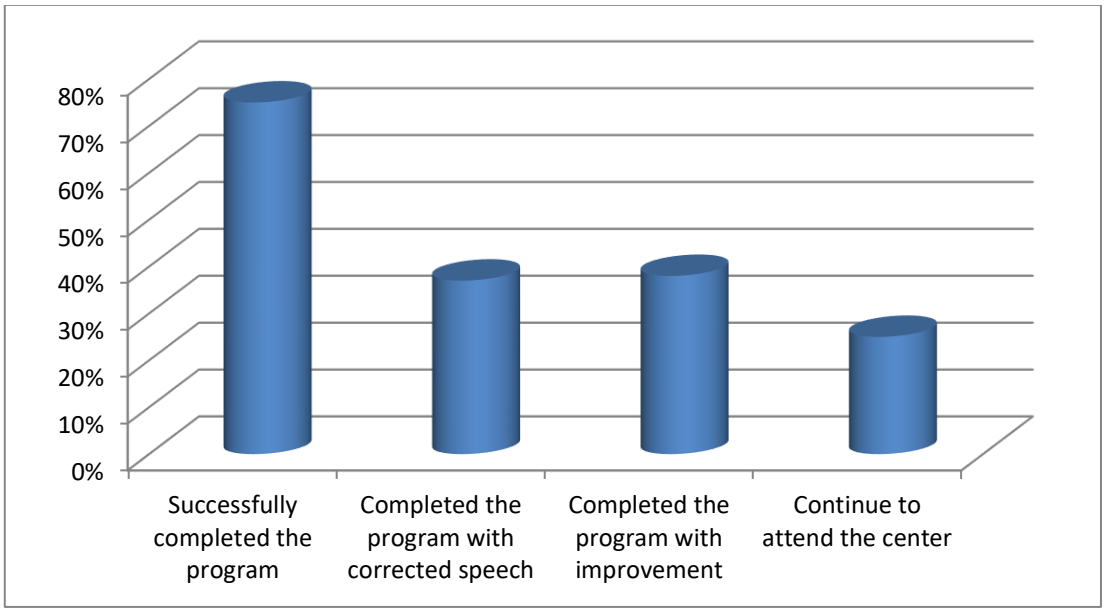


Fig. 1. Results of speech therapy assistance for preschool children at Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (January 2023 – January 2024)

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

During the research of the speech therapy state support for children with speech disorders in scientific and practical centers, we analyzed scientific publications and statistical data on the number of children receiving corrective assistance. It was found out that the creating practical centers problem as an alternative form of corrective influence on the child is currently insufficiently researched and, at the same time, quite relevant.

During the research, we studied in detail the activities of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, which was aimed at speech therapy support for preschool children with speech disorders. The center work included diagnostics, individual correction programs development and direct speech therapy assistance.

Analysis of the results of Scientific and Practical Center's activities indicates the work effectiveness carried out, as indicated by a large number of children (65 out of 87) who successfully mastered the speech development correction program proposed by the center's specialists.

Taking into account the correction work results, a large number of parents who have a child with speech disorders, after providing initial consultation, plan to receive systemic correction assistance on the basis of Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1]. Vygotsky L. S., & R. W. Rieber, & J. Wollock (Eds.) Cognition and languag. Problems of the theory and history of psychology (R. van der Veer, Trans.). New York, NY, US: Plenum Press, 1997. (in English).

[2]. Tarasun V.V. Preventyvne navchannia doshkilnykiv z porushenniamy movlennievoho rozvytku. [Preventive education for preschoolers with speech development disorders]. Kyiv.: Pravda Iaroslavychiv – The Truth of the Yaroslavovichs, 1998. (in Ukrainian).

[3]. Sheremet M.K. Lohopedychna robota pry riznykh formakh dyslalii. [Logopedic work with different forms of dyslalia]. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, 2004. (in Ukrainian).

[4]. Law J., Dennis J.A., & Charlton J.J.V. Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders [Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders] *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 1 [Online]. 2017. Retrieved from http://cochranelibrary-wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD012490/full (in English).

[5]. Boyse K. Speech and language delay and disorder [Speech and language delay and disorder]. *Retrieved from the University of Michigan Health System*. 2008. (in English).

[6]. McCauley R.J., Fey M.E., Gillam R. B. Treatment of language disorders in children [Treatment of language disorders in children] *Baltimore (MD): Paul H Brookes Publishing Company*. 2006. (in English).

[7]. Pakhomova N., Baranets I., Okhrimenko I., Rudenko L., Stakhova L., & Moroz L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech diso rders. Revista Conrado, 2023. 19 (91), 474-483. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2977. (in English).

[8]. Falasenidi T.M., Kozak M.Ya. (2017). Porushennia sensornoi intehratsii u ditei z osoblyvymy potrebamy [Violation of sensory integration in children with special needs]. Molodyi vchenyi – A young scientist. 9 (49). pp. 102–105 (in Ukrainian).

[9]. Skrypnyk T. (2016). Sensorna intehratsiia yak pidgruntia tsilisnoho rozvytku ditei z autyzmom. [Sensory integration as a basis for the holistic development of children with autism] Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing. 4 (80), pp. 24–31 (in Ukrainian).

[10]. Lytvyn N.I., Boretska O.V., Soiko O.V. (2018). Kompleksna psykholoho-pedahohichna reabilitatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy zasobamy sensornoi intehratsii [Complex psychological and pedagogical rehabilitation of children with special needs by means of sensory integration]. Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zbirnyk naukovykh prats RDHU – Psychology: reality and perspectives: a collection of scientific works of RDGU. 10, pp. 94–100 (in Ukrainian)

[11]. Beitchman J.H., Brownlie E.B., Inglis A., Wild J., Mathews R., Schachter D., Kroll R., Martin S., Ferguson B., & Lancee W. Seven-year follow-up of speech / language impaired and control children: Psychiatricout comes [Seven-year follow-up of speech / language impaired and control children: Psychiatricout comes] *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.* 1996 37(8): 961-970 (in English).

[12]. Suprun M.O. Okremi metodolohichni problemy suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhen v haluzi korektsiinoi pedahohiky. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli [Selected methodological problems of contemporary historical and pedagogical research in the field of special education. Didactic and social-psychological aspects of corrective work at specialized school]: Naukovo-metodychnyi zbirnyk – Collected volume in research and methodology. Issue 2, edited by V.I. Bondar, V.V. Zesenko. Kyiv: Naukovyi Svit, 2001: 21-26. (in Ukrainian).

[13]. Syniov V.M. Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary]. Kyiv: “MP Lesia”, 2010. (in Ukrainian).

[14]. Ribtsun Yu.V. Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei molodshoho doshkilnoho viku iz ZNM: prohramno-metodychnyi kompleks [Special training in speech development for children of early preschool age with general speech underdevelopment: program and methods complex]. Kyiv: Osvita Ukraine – Education in Ukraine, 2010. (in Ukrainian).

[15]. Kyslychenko V. A. Speech therapy support for the family in the conditions of speech correction groups [Logopedic Support for Families that Bring up a Child with Speech Disorders]. Zbirnyk naukovykh prats. Aktualni pytannia korektsiinoi ocvity (pedahohichni nauky) – Scientific proceedings. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences), 2016. 7, 176-185). (in Ukrainian).

[16]. Arendaruk A. O. Lohopedychnyi suprovid ditei z TPM v umovakh intehratyvnoho navchannia, yak psykholoho-pedahohichna

problema [Logopedic support for children with SST in integrative learning as a psychological and pedagogical problem]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova (korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – M.P. Dragomanov NPU Scientific Journal (Correction Pedagogy and Special Psychology, 2012. 21, 3-6). (in Ukrainian).

[17]. Krutiy K. L. Diahnostyka movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Diagnostics of speech development of preschool children]: monohrafiia – monograph / Kateryna Krutiy. Zaporizhzhia: LIPS, 2005. 206 p. (in Ukrainian).

[18]. Beskow J., Alexanderson S., Stefanov K., Claesson B., Derbring S., & Fredriksson M. The Tivoli System – A Sign-driven Gamefor Children with Communicative Disorders [The Tivoli System – A Sign-driven Gamefor Children with Communicative Disorders] Proceedings of 1st European Symposium on Multimodal Communication. 2013. (in English).

[19]. Levandovska N.Ie. Vykorystannia pryiomiv mnemotekhniky v korektsiinii roboti vchytelia-lohopeda doshkilnoho zakladu [Using mnemonic techniques in corrective work by teacher-speech therapist at an institution of preschool education]: navch.-metod. Posibnyk – educational and methodological handbook. Khmelnytskyi: preschool educational institution No. 11, 2016. (in Ukrainian).

[20]. Gavrysh N. Korekturni tablytsi yak zasib stymuliuvannia kreatyvnosti ditei [Bourdon-Wiersma test type tasks as a means to stimulate creativity in children]. Vykhovatel-metodyst – Educator-methodist. 2012; 9: 34-44. (in Ukrainian).

[21]. Krutii K.L., Bilan O.I. Vykorystannia skhem-modelei u leksyko-hramatychnii roboti z ditmy doshkilnoho viku [Using model-schemes in lexical and grammatical work with in lexical and grammatical work with preschool age children]. Lviv: Proman, 1997. (in Ukrainian).

[22]. Kravchenko A.I., Zelinska K.O. Zastosuvannia zasobiv artterapii u roboti z ditmy molodshoho shkilnoho viku, shcho maiut vidkhylennia intelektualnoho rozvytku [Using means of art therapy in work with children of early preschool age, who have deviations in intellectual development]: navch. posibn. dlia stud. vyshch. navch. – zakl.handbook for students of higher education institutions. Sumy: Editorial house of Sumy State Pedagogical University anted after A.S. Makarenko, 2013. (in Ukrainian).

[23]. Holmqvist E., Thunberg G., & Peny Dahlstrand M. Gaze-controlled communication technology for children with severe multiple

disabilities: Parents and professionals' perception of gains, obstacles, and prerequisites. Assistive Technology: From Research to Practice. [Online]. 2017. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10400435.2017.1307882 (in English).

The material was submitted to the editorial board on 08.10. 2024.

Author's contribution
K. Zelinska-Lyubchenko – 25%, L. Stakhova – 25%, L. – 25%, V. Khodenko – 25%

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО ЦЕНТРУ

Зелінська-Любченко Катерина
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9986-4989

Стахова Лариса
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0540-0674

Мороз Людмила
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6087-1252

Ходенко Вікторія
учитель-логопед логопедичного пункту управління освіти і науки
Сумської міської ради м. Суми, вул. Харківська, 35.
ORCID ID 0009-0009-8024-872X

Анотація. Зростання кількості дітей з порушеннями мовлення та обмежені можливості отримання ними логопедичної допомоги в закладах дошкільної освіти, у тому числі й у зв'язку із воєнними діями на території України, роблять проблему логопедичного супроводу надзвичайно актуальною. У цьому дослідженні представлено результати роботи Науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, спрямованої на вирішення означеної проблеми.

Метою дослідження є проаналізувати організацію та результати роботи Науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка щодо логопедичного супроводу дошкільників із порушеннями мовлення.

Дослідження ґрунтується на аналізі наукових джерел, результатах логопедичної діагностики та статистичній обробці отриманих даних. В роботі обґрунтовано необхідність включення елементів сенсорної інтеграції у логопедичний процес. Виходячи з тісного взаємозв'язку сенсорного та мовленнєвого розвитку, а також з урахуванням того, що порушення сенсорної обробки інформації можуть бути причиною мовленнєвих проблем, автори пропонують використовувати метод сенсорної інтеграції як один із ефективних засобів корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Тривалість перебування дітей у центрі визначалася індивідуально залежно від складності мовленнєвого порушення та становила щонайменше рік. Заняття проводилися в індивідуальному форматі. З 87 дітей, які брали участь у дослідженні, 65 успішно завершили корекційну програму або продемонстрували значний прогрес. 33 дитини зараховано до логопедичних груп закладів дошкільної освіти. Решту 32 дітей випущено із достатнім рівнем мовленнєвого розвитку, що дало їм можливість продовжувати навчання та виховання в типових закладах освіти. 22 дитини, що брали участь у дослідженні, наразі продовжують відвідувати центр. У 17 з них присутня гарна позитивна динаміка розвитку, і лише в 5 дітей відзначається незначна динаміка розвитку.

Результати діяльності центру репрезентують ефективність діяльності науково-практичного центру та актуальність створення подібних закладів в Україні.

Ключові слова: логопедичний супровід; діти із мовленнєвими порушеннями; науково-практичний центр; дошкільний вік; мовленнєвий розвиток, сенсорна інтеграція.

УДК 376.091.33-056.264:004
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.101-115

Константинів Оксана
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0002-0660-2657

Ткач Оксана
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0001-8387-8465

ІНФОРМАЦІЙНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПИСЬМА У ДІТЕЙ З ДИСГРАФІЄЮ

У сучасному суспільстві технологічних розробок різні засоби техніки входять все більше і більше повсякденне життя та в навчанні. У цьому контексті інформаційні комп'ютерні технології (надалі – ІКТ) можуть буди використані як альтернативні засоби формування писемного мовлення у дітей з порушеннями шкільних навичок. Порушення писемного мовлення є загальною освітньою проблемою яка призводить до труднощів у навчанні дітей шкільного віку. Дисграфія – нездатність правильно писати або виражатися через письмо, спричинена ушкодженням головного мозку [1].

Метою статті було проаналізувати дослідження пов'язані з використанням альтернативних засобів формування писемного мовлення та визначити особливості їх використання з дітьми з дисграфією.

Альтернативні методи формування письма, цифрові інструменти та ресурси створені, щоб полегшити труднощі, пов'язані з дисграфією, революціонізуючи процес навчання цих дітей. Аналіз наукових джерел дозволив визначити інструменти та технології, які стали допоміжними для дітей з дисграфією. До переліку були включені: програмне забезпечення для перетворення мови в текст, інструменти

передбачення слів, графічні організатори та інструменти Mind Mapping, цифрові пристрої для нотаток, електронні аркуші та інтерактивні навчальні платформи, спеціальні інструменти для письма та адаптивні ручки, спеціальні можливості в пристроях.

Ключові слова: ІКТ, порушення письма, дисграфія, альтернативні методи.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Писемне мовлення є важливою запорукою успіху у навчанні дітей дошкільного віку. Воно дає можливість для кожного учня брати участь на уроках у класі та виступає цінним джерелом самооцінки, так як відіграє унікальну роль в успішному навчанні учнів в школі. Писемне мовлення стає для сучасних дітей засобом спілкування у чатах, соціальних інтернет-мережах, таких як Viber, WhatsApp, Instagram, Discord тощо.

Протягом століть освіта дітей шкільного віку опирається на використання писемного мовлення, діти початкових класів опановують навичками читання та рукописного письма які у подальшому є основним засобом накопичення знань, умінь та навичок. Інше дуже важливе значення письма полягає у тому, що письмо використовується протягом усього життя, яким повинна володіти кожна людина у своїй професійній та повсякденній діяльності, це невід'ємна частина комунікації навіть у наш сучасний час цифрових технологій.

Учням із труднощами в навчанні важко виконувати основні письмові завдання. У них часто виникають труднощі в спілкуванні, їм важко брати участь у класі та часто вони ізольовані від однолітків. Точніше, вони потребують особливої уваги та форми підтримки, які можуть задовільнити їхні потреби з метою покращення їхньої успішності під час навчання і соціальної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб 11 перегляду (МКХ-11), яка набула чинності 01 січня 2022 року) в розділі 06 «Розлади психологічного розвитку» були окремо виділені певні порушення розвитку шкільних (навчальних) навичок (6A03 - Developmental learning disorder). «Порушення розвитку навчальних навичок характеризується значними та стійкими труднощами у набутті навчальних навичок, таких як читання, письмо або арифметика. Ступінь набуття певних навчальних навичок помітно нижче очікуваних для конкретного віку результатів та

загального рівня інтелектуального розвитку, що призводить до значних порушень навчального та професійного функціонування. Порушення розвитку навчальних навичок вперше проявляється на початкових етапах шкільного навчання. Це порушення не є наслідком порушення інтелектуального розвитку, порушень органів чуття (зору чи слуху), неврологічних чи моторних порушень, не пов'язаний з недоступністю освіти, низьким рівнем володіння мовою, якою ведеться навчання, або несприятливими психосоціальними факторами» [2].

Дисграфія – грецьке слово, тлумачення якого відноситься як до функції руки на письмі, так і до літер, утворених рукою. Префікс *dys* вказує на наявність порушення. *grafik* стосується креслення вручну. Суфікс *ia* означає наявність умови. Таким чином, *дисграфія* - це стан порушення рукописного написання, тобто порушення письма. Порушення письма може заважати навчанню правильного написання слів і швидкості написання тексту. Діти з дисграфією можуть мати лише порушення письма, лише порушення правопису (без проблем з читанням) або одночасно порушення операцій письма та правопису. Якщо дитина має труднощі з аспектами продуктивності письма, наприклад швидкість, пропуски, виконання завдань і/або розбірливість, це може значно перешкоджати прогресу в класі та призвести до академічної неуспішності. Багато дітей з дисграфією не встигають виконувати письмові завдання, не можуть сформувати думку на письмі або писати розбірливо. Таким чином, порушення письма необхідно розпізнати та виправити, перш ніж воно призведе до тривалих негативних наслідків для дитини. Деякі вчителі початкових класі також відчувають труднощі з такими дітьми, так як не знають про ознаки та симптоми дисграфії що значно погіршує ситуацію [3]. Проблема виникає тоді, коли вчителю важко відділити порушення письма від особистісних якостей учня (часто вчителі таких дітей називають лінивими, незграбами, неуважними тощо). Вчитель повинен звернути увагу на те, які операції процесу письма є найскладнішими для учнів на цьому ранньому етапі навчання. Якщо вчитель зможе розглянути всі відповідні етапи безпосередньо з моменту встановлення діагнозу, тоді навчання буде ефективним, оскільки з цього моменту будуть здійснені відповідні заходи.

На думку Feizefu доступність, адекватність і доречність навчальних матеріалів або засобів навчання в класах може впливати на академічну успішність як позитивно, так і негативно[4]. Зв'язок навчальних ресурсів із успішністю дітей має вирішальне значення для надання якісної освіти дітям із труднощами письма. Деякі із них

включають спеціальні ручки, олівці, міліметровий папір, планшет. Н. Чердніченко вказують на те, що коли навчальні матеріали, додаткові засоби надаються під час навчання, учні мають доступ до довідкових матеріалів, зазначених вчителем, а також кожен учень зможе навчатися у своєму власному темпі симетрично або асиметрично, тому продуктивність буде збільшена [5].

Л. Тенцер виявила протиріччя між сучасними вимогами навчального процесу та можливостями дітей із дисграфією повноцінно опановувати знаннями, уміннями та навичками з предметів мовного циклу і недостатньо сформованими у вчителів знаннями про структуру дисграфічних порушень і методів та методик їхньої корекції в учнів початкових класів [6].

Незважаючи на багаторічний досвід логопедичної роботи з корекції порушення письма завжди є місце для удосконалення та інновації. Сучасний розвиток технологій і навчальних засобів дозволяє використати альтернативні методи формування писемного мовлення. І. Марченко розглядає альтернативні технології як систему з використанням складних технічних пристроїв (синтезатор мовлення, комунікативні дошки із вмонтованими програвачами, комп'ютерний переклад письмового мовлення в усне) [7].

Мета статті – проаналізувати альтернативні методи формування писемного мовлення у дітей з дисграфією, визначити їх особливості використання.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Поєднання традиційних методів навчання з альтернативними методами, а саме ІКТ значно підвищує вплив вчителя на його учнів. ІКТ засоби привертають увагу дітей і заохочує їх до ще більшої мотивації до навчання [8]. Це тому, що учні, яким важко вчитися, все ще беруть активну участь у навчальному процесі і призводить до неймовірного тривалого збереження знань учнями з дисграфією – завдяки ефективній комунікації з однолітками [9].

Використання альтернативних цифрових інструментів полегшує взаємодію в навчальному середовищі для учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Конкретні потреби та обставини знижують труднощі, з якими стикаються учні. Starcic & Bagon доводять, що інтеграція сучасних методів з традиційними допомагає учням з порушеннями письма успішно працювати разом з однокласниками і задовольняти свої індивідуальні навчальні потреби [10]. З іншого боку,

навички ІКТ життєво важливі для технологічного прогресу суспільства.

Деяким учням з порушеннями письма легше самостійно оволодіти навичками ІКТ, ніж учням без проблем у навчанням [11]. Це тому, що анімація, звуки та малюнки взаємопов'язані між собою і допомагають досягти двох цілей одночасно. Створюється продуктивне, захоплююче та ігрове навчальне середовище, яке залучає і підтримує інтерес учнів. Дослідження Alabournou & Sidiropoulou доводять що використання альтернативних цифрових засобів формування писменого мовлення призводить до підвищення залученості дітей і покращення когнітивних і соціальних навичок [12]. Сучасні технології на думку Benmarrakchi та ін. допомагають учням з дислексією соціалізуватися та подолати проблеми у навчанні [13]. Використання цифрових технологій у роботі з дітьми з дисграфією покращили основні навички учнів у читанні, письмі та розумінні. Як демонмтрує Drigas та ін. (2015), ІКТ і спільне навчальне середовище допомогли дітям з проблемами пам'яті вчитися ефективніше завдяки щоденній програмі, яка була організована, підтримуюча та регулярно планувалася [14].

Adam & Tatnall в ході досліджень виявили, що комп'ютери, планшети, смартфони є безцінним інструментом для учнів з особливими освітніми потребами [15]. Їх результати показали, що ІКТ покращили ставлення учнів з дисграфією до навчання, спілкування та самооцінку. Це також допомогло їм покращити свою незалежність, когнітивні навички та академічні навички. Curcic провела дослідження учнів з порушеннями шкільних навичок під час навчання в цифровому середовищі [16]. Це дослідження проводилось для підтвердження гіпотези про те, що учні з порушеннями навчання потребують допомоги з навігацією, читанням, письмом, обробкою інформації та використання технологій. Дослідження з використання цифрових програм свідчать про покращення якості письма учнів з дисграфією, а також покращення читання та довжини написаних ними текстів.

На додаток до проведення досліджень у спеціальних закладах освіти Abbott et al. проводили відеоконференції наживо між закладаси середньої освіти з учнями з особливими освітніми потребами [17]. Під час спілкування учасники вивчали нові ІКТ навички, які покращили їхні мовленгнєві, соціальні та комунікативні навички. Вони також підвищили впевненість і самооцінку завдяки контакту зі спільним середовищем ІКТ. Faux використовував мультимедіа як засіб навчання дітей з порушеннями шкільних навичок, діти вчились створювати історії на основі своїх знахідок [18]. Згідно з їхніми дослідженнями,

використовуючи середовище розробки програмного забезпечення допомогло учням покращити їхні презентації, збільшити участь у спільній діяльності з однолітками та розвивати автономне навчання.

На основі наведених вище даних, отриманих з аналізу наукових статей, відкривається можливість використання альтернативних методів формування писемного мовлення в учнів з дисграфією. Труднощі навчання у дітей з порушеннями письма можна подолати шляхом застосування диференційованого та цифрового навчання за допомогою ІКТ у поєднанні з сучасними педагогічними методами. Таким чином можна наблизитися до інтересів і рівня навчання кожного учня та розвинути високоякісні навички, необхідні в суспільстві 21 століття [19]

Було показано, що ІКТ є цінним інструментом для підтримки учнів з різними труднощами в навчанні. Дослідження Driaa та ін. показують, що ІКТ підтримують учнів, які мають труднощами з письмом [20.] Цікаво відзначити, що хоча ІКТ широко використовуються для підтримки учнів, які мають порушення писемного мовлення в інклюзивних (спеціальних) класах, здається, що в загальноосвітніх класах їх застосування менше [21].

На основі проведеного аналізу наукових джерел було зазначено декілька інструментів для допомоги учням із порушеннями письма. Деякі з цих технологій:

• Програмне забезпечення для перетворення тексту в мовлення: програмне забезпечення, яке може читати текст вголос із змінною швидкістю з екрана [21].

• Програмне забезпечення для перетворення мовлення в текст – програмне забезпечення, яке перетворює вимовлені слова в текст [22].

• Програмне забезпечення для розпізнавання мовлення – це програмне забезпечення схоже на перетворення мовлення в текст, оскільки дозволяє учням висловлювати свої ідеї та перетворювати слова на текст. Деяке програмне забезпечення є дуже точним і може розпізнавати голоси та відповідно коригувати шаблони [22]

• Перевірка орфографії: програмне забезпечення, яке виділяє орфографічні помилки та пропонує правильні варіанти [24].

• Параметри екрана: параметри екрана, які допомагають вибрати кольори, типи, стилі та розміри шрифтів [25].

• Набір тексту дотиком: форма набору тексту, не дивлячись на клавіші. Це допомагає зробити учнів більш творчими, оскільки набір тексту стає плавним і точним, а також економить час [26].

• Розумні ручки: розумні ручки — це цифрові інструменти для письма, які фіксують і оцифровують написаний текст і нотатки. Вони можуть бути корисними для учнів із дисграфією, оскільки вони можуть транскрибувати написане в режимі реального часу [25].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Перелік допоміжних технологій для подолання дисграфії які допомагають у навчанні. Багато інструментів для письма та подібних технологій стали допоміжними для дітей, які мають порушення писемного мовлення. Ці інноваційні інструменти та ресурси створені, щоб полегшити труднощі, пов’язані з дисграфією, революціонізуючи процес навчання цих дітей.

1. Програмне забезпечення для перетворення мови в текст

Одним із основних завдань для дітей із дисграфією є переклад їхніх думок у письмові слова. Програмне забезпечення для перетворення мовлення в текст може бути надзвичайно корисним. Дозволяючи дитині висловлювати свої думки вголос, ці інструменти перетворюють слова в письмову форму. Це усуває фізичний акт письма, дозволяючи дітям зосередитися на вираженні своїх ідей, не відчуваючи труднощів з прописом.

2. Інструменти передбачення слів

Програма передбачення слів допомагає дітям, передбачаючи слова під час введення. Це не тільки прискорює процес письма, але й сприяє правильному виправленню орфографії та граматики. Дітям із дисграфією, які можуть мати проблеми з орфографією через проблеми з правописом, ця технологія надає допомогу в реальному часі та підвищує їхню впевненість на письмі.

3. Графічні організатори та інструменти Mind Mapping

Дітям із дисграфією може бути важко організувати думки та ідеї. Інструменти ментальних карт і графічного організатора допомагають візуально структурувати ідеї. Ці інструменти дозволяють дітям створювати діаграми, блок-схеми та візуальні представлення своїх думок, полегшуючи організацію інформації перед написанням.

4. Цифрові пристрої для нотаток

Налаштування під час уроків для створення нотаток, такі як планшети зі стилусами або спеціалізовані програми, пропонують альтернативу традиційним методам ручки та паперу. Ці інструменти дозволяють дітям друкувати, малювати або записувати словесну

інформацію на уроках, забезпечуючи гнучкість у тому, як вони збирають і впорядковують інформацію.

5. Електронні аркуші та інтерактивні навчальні платформи

Освітнє програмне забезпечення та інтерактивні навчальні платформи пропонують дітям з дисграфією динамічний спосіб залучення до навчальних матеріалів. Деякі платформи пропонують інтерактивні вправи, вікторини та навчальні ігри. Це дозволяє дітям практикувати навички письма в цифровому середовищі, пропонуючи миттєвий зворотний зв'язок і зменшуючи розчарування, яке часто пов'язане з традиційними паперовими завданнями.

6. Спеціальні інструменти для письма та адаптивні ручки

Існують адаптивні ручки та інструменти для рукописного введення, розроблені спеціально для людей із дисграфією. Тепер доступно більше інструментів для письма з ергономічним дизайном, більшими рукоятками або адаптованими механізмами, щоб зробити письмо зручнішим. Деякі приклади включають важкі ручки, ручки для олівців або похилі дошки, які допомагають підтримувати правильну поставу та позиціонувати руку під час письма.

7. Спеціальні можливості в пристроях

Сучасні пристрої оснащені різними функціями доступності, які можуть бути корисними дітям з дисграфією. Такі функції, як перетворення тексту в мовлення, налаштуванні параметрів клавіатури, перевірка орфографії та параметри інтелектуального введення тексту можуть значно допомогти дітям у подоланні труднощів при написанні. Це допомагає тому, що навіть якщо дитина вводить лише кілька літер, пристрій може переглядати свої банки слів для автоматичного завершення введеного слова.

Вибір правильної альтернативної допоміжної технології для дітей з дисграфією та порушень шкільних навичок загалом, передбачає врахування кількох факторів, щоб переконатися, що вона відповідає конкретним потребам дитини та покращує її досвід навчання. Ось покрокова інструкція, яка допоможе у процесі вибору:

1. Визначення потреби дитини з дисграфією: необхідно визначити особливі труднощі письма, з якими стикається дитина, наприклад, некоханий почерк, проблеми з правописом, організацією процесу написання у зошити або проблеми з організацією думок.

2. Підбір потрібних альтернативних інструментів з врахуванням доступності, ефективності використання під час навчання дитини з дисграфією. Рекомендовано використання різних альтернативних інструментів: дозвольте дитині з дисграфією досліджувати різноманітні допоміжні технології. Багато інструментів

пропонують пробні версії або демонстраційні версії, що дозволяє вашій дитині отримати практичний досвід, перш ніж прийняти остаточне рішення.

3. Вибір функцій, які полегшать труднощі дитини з порушенням письма у навчанні: шукайте технологію, яка безпосередньо вирішує виявлені проблеми. Наприклад, якщо проблема полягає в орфографії, надайте пріоритет інструментам із сильними можливостями перевірки орфографії. Налаштуйте параметри, як-от регульовані шрифти або розпізнавання мовлення, відповідно до вподобань дитини.

4. Необхідно переконатись у сумісності і доступності: переконайтеся, що вибрана технологія добре працює на пристроях, якими вже користується дитина з дислексією. Також налаштуйте вбудовані функції доступності на пристроях, оскільки вони можуть бути економічно ефективними рішеннями.

5. Вибрані альтернативні інструменти мають бути зручні у використанні: виберіть технологію з простим і легким у використанні інтерфейсом. Це особливо важливо для дітей, які мають недостатній досвід використання гаджетів.

6. Використовуйте ліцензовані версії цифрових програм: перевірте, чи пропонує постачальник технологій такі ресурси, як підтримка клієнтів, навчальні посібники чи навчальні матеріали. Це може бути корисним у навчанні та усуненні труднощів під час користування.

7. Деякі розробники надають безкоштовне використання цифрових програм (додатків), проте є платні версії: оцініть вартість технології та вивчіть будь-які доступні знижки для освітніх цілей (деякі інструменти можуть пропонувати безкоштовні версії або освітні знижки).

8. Регулярно оцінюйте ефективність: періодично перевіряйте, наскільки добре обрана технологія працює учнів з дисграфією. Оскільки їхні потреби розвиваються, залишайтеся відкритими для вивчення нових інструментів або оновлень, які краще відповідають їхнім вимогам.

9. Заохочуйте зворотній зв’язок: заохочуйте свою дитину ділитися своїм досвідом використання технології. Їхні відгуки можуть надати цінну інформацію та допомогти уточнити вибір для підвищення ефективності.

Розглянувши ці кроки та залучивши дитину з порушеннями письма до процесу навчання, можна знайти альтернативну допоміжну

технологію, яка підтримає її під час навчальної діяльності і дасть їй змогу подолати труднощі письма, пов'язані з дисграфією.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дисграфія – це порушення навчання, яке впливає на здатність дітей писати зв'язно і ефективно. Використання ІКТ у роботі з дітьми з порушеннями письма забезпечує альтернативні засоби формування писемного мовлення та покращує навчальну діяльность учнів даної категорії. Освітні технології (edtech скор. від education technology) – впровадження та використання технологій в освіті, охоплює навчальні технології, адаптивне навчання, електронне навчання, онлайн-навчання та цифрове навчання.

У роботі з учнями, які мають проблеми з писемним мовленням, можна використовувати різноманітні технологій. На теперішній час існує достатньо досліджень на підтримку використання цифрових технологій для допомоги учням з дисграфією. Допоміжні цифрові технології відіграють ключову роль у розширенні можливостей дітей з дисграфією, а саме подолання труднощів під час навчання. Альтернативні засоби формування писемного мовлення, організація та допомога, ці інструменти сприяють розвитку впевненості та незалежності дітей з порушеннями письма. Інтеграція таких допоміжних технологій у навчальні заклади гарантує, що всі діти мають рівні можливості для навчання та успіху, незалежно від їхніх відмінностей у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Великий тлумачний словник сучасної української мови. [Онлайн]. Доступно: https://vtssum.wdbk.org/

[2] Міжнародна класифікація хвороб – 11. [Онлайн]. Доступно: https://psychological.education/2023/06/03/l1-6a0/].

[3] A. Asher (2006). "Handwriting instruction in elementary schools." *American Journal of Occupational Therapy,* 60, 461-471.

[4] A. R. Feizefu, "Problems teachers face in teaching children with dysgraphia and its implication on their academic performance in fako division of the south west region of cameroon", *CAJSSH*, vol. 2, no. 5, pp. 35-54, May 2021.

[5] Л. В. Тенцер "Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією". *Корекційна та*

інклюзивна освіта очима молодих науковців : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Вип. 5. С. 188-199. 2017.

[6] І. С. Марченко Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота) : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність : корекційна освіта (логопедія і спеціальна психологія). 1-е вид. Київ : ДІА, 2019. 148 с5, с. 38-39.

[7] E.Alabournou & A. Sidiropoulou "Differentiation of Teaching with the use of ICT to students with Special Learning Difficulties. Reconstruction of a language unit using educational software". *6th Panhellenic Conference of Education Sciences and Special Education*. Athena. 2016.

[8] G.Styliaras & V. Dimou "Modern teaching approaches to students with special learning needs using electronic media". In G. Styliaras, & V. Dimou (eds.), *Didactics of Informatics*, 2015, p. 162-206. Athens: Association of Greek Academic Libraries..

[9] A.Starcic & S.Bagon ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), p. 202-230. 2014

[10] M. C.,Chen, C. M.Chen, T. F., Wu, Y. P. Wu, C. C.Ko, & Y. H. Yeh "Different ICT Competency but Similar Pattern between Students with/without Learning Disabilities? Results from Structural Equation Modeling Testing". In K. Miesenberger, ICCHP 2014 (ed.), IFIP *Advances in Information and Communication Technology*. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland. p. 528-531, 2014

[11] E.Alabournou, & A. Sidiropoulou "Differentiation of Teaching with the use of ICT to students with Special Learning Difficulties". *Reconstruction of a language unit using educational software*. 6th Panhellenic Conference of Education Sciences and Special Education. Athena. 2016.

[12] F.Benmarrakchi, J.El Kafi, A.Elhore, & S.Haie "Exploring the use of the ICT in supporting dyslexic students' preferred learning styles: A preliminary evaluation". *Education and Information Technologies*, 22, p.2939- 2957,2017

[13] A.Drigas, G.Kokkalia, & M. D. Lytras "ICT and collaborative co-learning in preschool children who face memory difficulties". *Computers in Human Behavior*, 51, p. 645-651, 2015

[14] T.Adam, & A. Tatnall "Using ICT to Improve the Education of students with Learning Disabilities". In M. Kendall, & B. Samways (eds.), *Learning to Live in the Knowledge Society* p. 63-70, 2008

[15] S. Curcic "Addressing the needs of students with learning disabilities during their interaction with the web". *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), p. 151-170, 2011

[16] L.Abbott, R.Austin, A. Mulkeen, & N. Metcalfe "The global classroom: Advancing cultural awareness in special schools through collaborative work using ICT". *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), p. 225- 240, 2004

[17] F. Faux "Multimodality: how students with special educational needs create multimedia stories". *Education, Communication & Information*, 5(2), p. 167-181, 2005

[18] E. Loizou & M. Kyriakou "Young children's appreciation and production of verbal and visual humor". *Humor*, 29 (1), p. 99-124, 2016.

[19] N.Diraä, Engelen, P.Ghesquière, & K. Neyens "The Use of ICT to Support Students J. with Dyslexia". *HCI and Usability for E-Inclusion*. 5th Symposium of TheWorkgroup Human-Computer Interaction and Usability Engineering of the Austrian Computer Society, USAB 2009, Lecture Notes in Computer Science LNCS p. 5889, 2009.

[20] Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: Recent research trends and findings. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7(1), 39–62.

[21] L. Gibbons *Using Technology to Support the Writing of Adolescents with Disabilities*. 43(1), 2020.

[22] A. M. Sanusi, & N. Zahradeen *Achieving Peace and National Unity Through Science and ICT*. St. Thomas College of Teacher Education, 2020

[23] L.Gibbons *Using Technology to Support the Writing of Adolescents with Disabilities*. 43(1), 2020.

[24] E. K. Politi **ICTs in Assessment of Special Learning Difficulties.* (February), 0– 19, 2017

[25] E.Politi, K.Papasakellariou, M.Afentaki, & M.Kapentanou, al. "ICTs in assessment of special learning difficulties". *Thesis,* (February), p. 0–19. 2017

Матеріал надійшов до редакції 04.10. 2024 р.

Авторський внесок
О. Констатнинів – 50%, О. Ткач – 50%

INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES AS ALTERNATIVE METHODS OF FORMING WRITING IN CHILDREN WITH DYSTGRAPHY

Konstantyniv Oksana
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-0660-2657

Tkach Oksana
Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8387-8465

In the modern society of technological development of various means of learning, learning is becoming more and more a fulfilling life. In this context, ICT can be used as an alternative means of forming the written speech of children with school learning disabilities. Impairment of written speech is a general educational problem that threatens to cause difficulties in the education of school-aged children. Dysgraphia is the inability to write or express one's thoughts correctly, caused by brain damage [1].

The purpose of the article was to analyze the study of the use of alternative means of forming written speech and the application of the peculiarities of their use in children with dysgraphia.

Alternative writing methods, digital tools and resources are designed to alleviate the difficulties associated with dysgraphia, revolutionizing the learning process for these children. Analysis of scientific sources allows the use of tools and technologies that have become useful for children with dysgraphia. The list includes: speech-to-text software, word prediction tools, graphic organizers and mind-mapping tools, digital note-taking devices, spreadsheets and interactive learning platforms, special writing tools and adaptive pens, and accessibility devices.

Key words: ICT, writing disorders, dysgraphia, alternative methods.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. [Onlain]. Dostupno: https://vtssum.wdbk.org/ (in Ukrainian)

[2] Mizhnarodna klasyfikatsiia khvorob – 11. [Onlain]. Dostupno: https://psychological.education/2023/06/03/l1-6a0/]. [3] A. Asher "Handwriting instruction in elementary schools." *American Journal of Occupational Therapy*, 60, p. 461-471. 2006 (in Ukrainian)

[4] A. R. Feizefu, "Problems teachers face in teaching children with dysgraphia and its implication on their academic performance in fako division of the south west region of cameroon", *CAJSSH*, vol. 2, no. 5, pp. 35-54, May 2021. (in Ukrainian)

[5] L. V. Tentser "Teoretychni osnovy formuvannia ta korektsii navychky hramotnoho pysma v uchniv iz dyshrafiieiu". *Korektsiina ta inkliuzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv* : zbirnyk naukovykh prats Sumskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni A. S. Makarenka. Vyp. 5. S. 188-199. 2017. (in Ukrainian)

[6] I. S. Marchenko *Pedahohichni tekhnolohii komunikatyvnoho rozvytku ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (lohopedychna robota)* : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Spetsialnist : korektsiina osvita (lohopediia i spetsialna psykholohiia). 1-e vyd. Kyiv : DIA, 2019. 148 s5, s. 38-39. (in Ukrainian)

[7] E.Alabournou & A. Sidiropoulou "Differentiation of Teaching with the use of ICT to students with Special Learning Difficulties. Reconstruction of a language unit using educational software". *6th Panhellenic Conference of Education Sciences and Special Education*. Athena. 2016. (in English)

[8] G.Styliaras & V. Dimou "Modern teaching approaches to students with special learning needs using electronic media". In G. Styliaras, & V. Dimou (eds.), *Didactics of Informatics*, 2015, p. 162-206. Athens: Association of Greek Academic Libraries. (in English)

[9] A.Starcic & S.Bagon ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), p. 202-230. 2014. (in English)

[10] M. C.,Chen, C. M.Chen, T. F., Wu, Y. P. Wu, C. C.Ko, & Y. H. Yeh "Different ICT Competency but Similar Pattern between Students with/without Learning Disabilities? Results from Structural Equation Modeling Testing". In K. Miesenberger, ICCHP 2014 (ed.), IFIP *Advances in Information and Communication Technology*. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland. p. 528-531, 2014. (in English)

[11] E.Alabournou, & A. Sidiropoulou "Differentiation of Teaching with the use of ICT to students with Special Learning Difficulties". *Reconstruction of a language unit using educational software*. 6th Panhellenic Conference of Education Sciences and Special Education. Athena. 2016. (in English)

[12] F.Benmarrakchi, J.El Kafi, A.Elhore, & S.Haie "Exploring the use of the ICT in supporting dyslexic students' preferred learning styles: A preliminary evaluation". *Education and Information Technologies*, 22, p.2939-2957,2017. (in English)

[13] A.Drigas, G.Kokkalia, & M. D. Lytras "ICT and collaborative co-learning in preschool children who face memory difficulties". *Computers in Human Behavior*, 51, p. 645-651, 2015. (in English)

[14] T.Adam, & A. Tatnall "Using ICT to Improve the Education of students with Learning Disabilities". In M. Kendall, & B. Samways (eds.), *Learning to Live in the Knowledge Society* p. 63-70, 2008. (in English)

[15] S. Curcic "Addressing the needs of students with learning disabilities during their interaction with the web". *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), p. 151-170, 2011. (in English)

[16] L.Abbott, R.Austin, A. Mulkeen, & N. Metcalfe "The global classroom: Advancing cultural awareness in special schools through collaborative work using ICT". *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), p. 225- 240, 2004. (in English)

[17] F. Faux "Multimodality: how students with special educational needs create multimedia stories". *Education, Communication & Information*, 5(2), p. 167-181, 2005. (in English)

[18] E. Loizou & M. Kyriakou "Young children's appreciation and production of verbal and visual humor". *Humor*, 29 (1), p. 99-124, 2016. (in English)

[19] N.Diraä, Engelen, P.Ghesquière, & K. Neyens "The Use of ICT to Support Students J. with Dyslexia". *HCI and Usability for E-Inclusion*. 5th Symposium of TheWorkgroup Human-Computer Interaction and Usability Engineering of the Austrian Computer Society, USAB 2009, Lecture Notes in Computer Science LNCS p. 5889, 2009. (in English)

[20] Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: Recent research trends and findings. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7(1), 39–62. (in English)

[21] L. Gibbons *Using Technology to Support the Writing of Adolescents with Disabilities*. 43(1), 2020.

[22] A. M. Sanusi, & N. Zahradeen *Achieving Peace and National Unity Through Science and ICT*. St. Thomas College of Teacher Education, 2020. (in English)

[23] L.Gibbons *Using Technology to Support the Writing of Adolescents with Disabilities*. 43(1), 2020. (in English)

[24] E. K. Politi **ICTs in Assessment of Special Learning Difficulties.* (February), 0– 19, 2017. (in English)

[25] E.Politi, K.Papasakellariou, M.Afentaki, & M.Kapentanou, al. "ICTs in assessment of special learning difficulties". *Thesis*, (February), p. 0–19. 2017. (in English)

УДК 376.37-373-502
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.116-128

Lukachovych Halyna
postgraduate student
Kamianets-Podilskyi *Ivan* Ohiienko *National University*
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-7960-2319

RESULTS OF THE DIAGNOSTICS STATE OF FORMATION OF LEXICAL-SEMANTIC SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS

In the article, the author defined the characteristics of lexical-semantic skills, presented the methodology for its diagnosis in senior preschoolers and analyzed the results of the level of its formation. The experiment covered 130 children aged 5-7 years: 71 preschoolers with general speech underdevelopment of II–III levels and 59 preschoolers with typical development. The diagnostics were carried out according to the cognitive, reproductive and activity component and lexical, semantic, semantic-grammatical and contextual components.

The author analyzed the diagnostic results and found that the majority of preschoolers with general speech underdevelopment (83%) demonstrate a low level of lexical-semantic skills, while children with typical development have a high level (75%). The remaining preschoolers with general speech underdevelopment (17%) and typical development (25%) are at an average level of lexical-semantic skills. The author identified significant difficulties in children with general speech underdevelopment regarding their knowledge, understanding, and correct use of natural and ecological vocabulary, particularly in the following categories: vegetables, fruits and berries, grains and seeds, shrubs and trees, flowers and mushrooms; domestic animals, farm and wild animals (forest animals), African and marine inhabitants, insects, birds, fish, natural phenomena, inanimate nature, natural and artificial materials, as well as natural and artificial objects; space-related vocabulary; and ecological terms related to a child's attitudes and behaviors concerning the economical use of resources (water, electricity), waste management, and treatment of animals. Additionally, challenges were observed in understanding semantic connections, lexical-semantic language phenomena (synonymy, antonymy, polysemy, generalizations), and the appropriate and precise word's use in the necessary context.

The author concluded that the data obtained indicate significant gaps in the speech development of children with general speech underdevelopment compared to their peers with typical development. This emphasizes the need to develop a special correctional and developmental methodology to increase the level of lexical and semantic skills.

Keywords: lexical-semantic skills, older preschoolers, diagnostics, general speech underdevelopment.

INTRODUCTION

The problem statement. Lexical-semantic skills refer to a child's ability to accurate select, combine, and integrate lexical units into a semantic-grammatical context [1, p. 86]. These skills imply that older preschool children possess a well-developed vocabulary, including various parts of speech. They also include mastering of synonyms, antonyms, and homonyms; understanding generalized lexical meanings of words and their conceptual correlations; organizing semantic fields (e.g., the ability to classify and group words into categories), applying grammatical structures, and using words with precision and appropriateness. These competencies are characterized by mastery of lexical collocations, an understanding of lexical valency, and the ability to produce coherent speech within a given context.

Analysis of recent studies and publications. Scientific literature has outlined approaches and criteria for assessing the development of preschoolers' vocabulary, considering various methodologies. These include the linguodidactic approach (A. Bohush, N. Havrysh [2]), the psycholinguistic approach (L. Kalmykova [3], Ye. Sobotovych [4]), and the neuropsychological approach (V. Tarasun [5]).

The peculiarities of the develoment of the lexical component of speech of children with special educational needs and the methods for its assessment have been the focus of significant attention among researchers. O. Boryak [6] studied vocabulary development of children with intellectual disabilities, L. Vavina [7] explored problems of vocabulary development of children with visual impairments , I. Hlushchenko [8] examined peculiarities of vocabulary learn of children with mental retardation , E. Danilavichute [9] investigated the specifics of vocabulary learn of children with cerebral palsy, and A. Kolupayeva [10] analyzed the state of speech, including lexical development, of children with special educational needs within inclusive environments; Z. Leniv [11] focused on the learn of lexical means by children who stutter, while I. Marchenko [12] studied the dynamics of vocabulary development of children with speech disorders,

V. Zhuk and T. Sushko [13] studied problems of lexical development of children with hearing impairments. Researchers have theoretically substantiated the difficulties in acquiring knowledge, skills, and concepts in preschoolers with speech development disorders and identified criteria for lexical development in these children [14].

Based on the results of a theoretical analysis of specialized literature on the diagnosis of lexical development in preschool children with general speech underdevelopment (I. Baranets [15], I. Brushnevska [16], O. Milevska [17], Yu. Ribtsun [18], H. Sokolova [19], O. Tkach [20], L. Trofymenko [21], and others), we did not identify any systematic studies on the lexical-semantic skills of these children.

In this regard, we set the task of examining the state of formation of lexical-semantic skills in older preschool children with general speech underdevelopment (GSU), as a necessary developmental milestone in speech proficiency during the preschool years.

The research goal. To identify and analyze the level of development of lexical-semantic skills in older preschoolers.

RESULTS

For the diagnostic study of the state of lexical-semantic skill formation in older preschool children, the author employed three groups of tasks corresponding to the cognitive, reproductive, and activity components, along with their defined elements: lexical and semantic components for the first two aspects, and lexical, semantic-grammatical, and contextual components for the third aspect [22, p. 142].

The study involved 130 children aged 5–7 years: 71 children with general speech underdevelopment (GSU) Levels II–III (including 20 girls) and 59 children with typical development (including 33 girls). Preschoolers with GSU formed the experimental group (EG), while preschoolers with typical development formed the control group (CG). The experiment was conducted in educational institutions and development centres in Lviv, Ivano-Frankivsk, and Zhytomyr regions.

To evaluate the lexical component of the cognitive aspect, the formation of an active dictionary of natural and ecological vocabulary was determined. The analysis of the results revealed that the lexical component in 70% of preschoolers with GSU was at a medium level, while the remaining children demonstrated a low level. At the same time, the lexical component of the cognitive aspect in the majority of preschoolers with typical development (64%) was formed at a high level, with the remainder at

a medium level (Fig. 1).

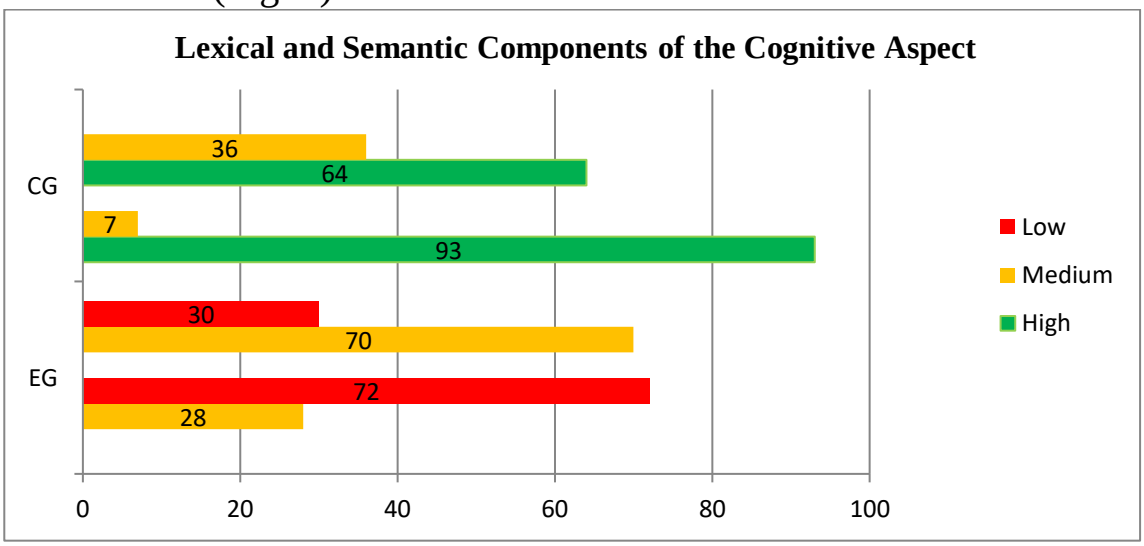


Fig. 1 Distribution of values for the lexical and semantic components of the cognitive aspect, %

Most preschoolers with GSU required assistance in the form of attention stimulation and clarifying questions. The majority of children with GSU were unfamiliar with the names of grains and seeds (65%), mushrooms (56%), fish (73%), and natural and artificial materials (54%).

The most common semantic errors among children with GSU, which reflected incorrect understanding of word meanings, included: confusing the names of fruit; mixing up the names of vegetables; not knowing the names of certain berries; using russian loanwords being unfamiliar with the names of seeds and grains; referring to trees of different species with a single name or the general term "tree" (e.g., “tree” used for all).

These children also demonstrated characteristic phonological errors, such as sound rearrangements, substitutions, additions, or omissions. Children with typical development faced fewer difficulties. However, most of them required clarifying questions regarding the names of berries (80% of children), mushrooms (56%), marine animals (80%), fish (83%), birds (90%), and objects in space (69%).

The evaluation of the semantic component under the cognitive criterion for the formation of lexical-semantic skills in older preschoolers was conducted using tasks to determine: the level of elementary generalizations; the level of passive vocabulary formation, with a focus on natural and ecological terms; understanding of lexical-semantic connections within a logical-grammatical context constructed using the phrase “follows after”; mastery of ecological and natural knowledge (based on S. Muraoka [23]); understanding the importance of careful use of natural resources and the

environment.

The analysis of the results showed that the cognitive aspect of the semantic component in preschoolers with GSU was predominantly formed at a low level (72% of children). Only 28% of children with GSU achieved a medium level. In contrast, the situation was significantly better among preschoolers with typical development: 93% demonstrated a high level of the cognitive aspect of the semantic component, while only 7% had a medium level (see Fig. 1).

Overall, the cognitive aspect of lexical-semantic skills in children with GSU was mainly formed at a medium level (66% of children). Boys showed slightly higher levels (67%) than girls (65%). However, 34% of children with GSU exhibited a low level of cognitive development. In the control group (children with typical development), the majority (92%) had a high level of cognitive development, while the remaining 8% demonstrated a medium level (Fig. 2).

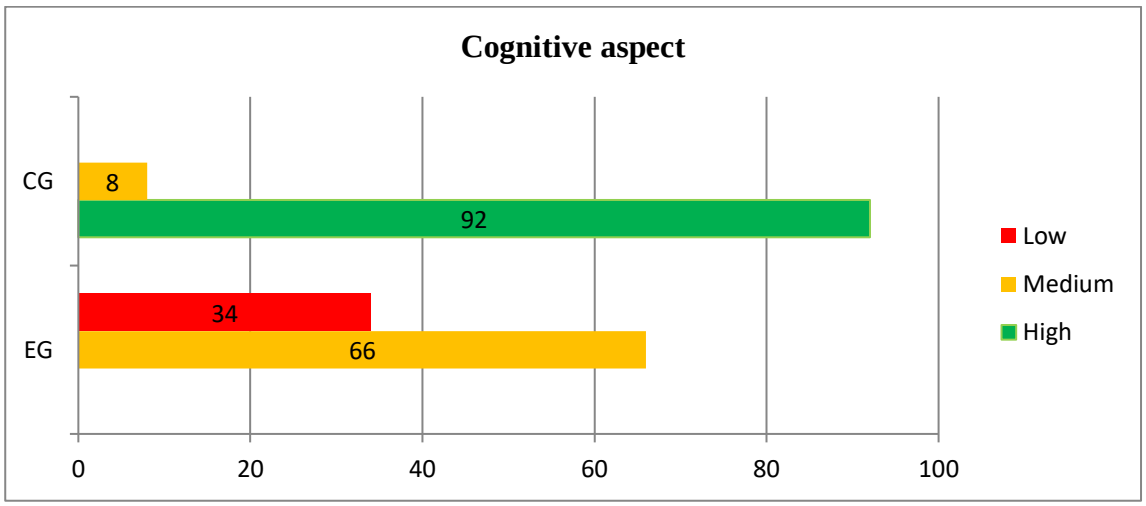


Fig. 2 Distribution of values for the cognitive aspect of lexical-semantic skills, %.

In order to evaluate the reproductive aspect of the lexical component, the state of formation of the predicative and attributive dictionary of natural and ecological vocabulary describing the objects and phenomena of nature is determined.

The lexical component of the reproductive aspect in children with GSU was formed at a medium level in most cases (66% of children). The remaining 34% of children exhibited a low level of this component.

In contrast, among children with typical development, a high level prevailed (76% of children), while the other 24% demonstrated a medium level (Fig. 3).

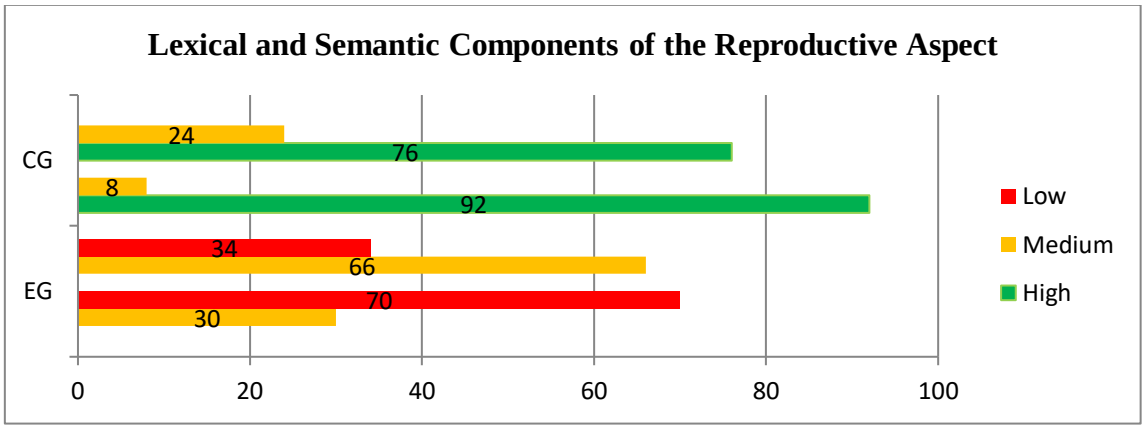


Fig. 3 Distribution of values for the lexical and semantic components of the reproductive aspect, %.

The research of the semantic component of lexical-semantic skills according to the reproductive criterion in older preschoolers with GSU involved assessing the level of formation of: lexical generalizations (categorical and specific-general concepts); semantic connections that form the basis of the conceptual correlation of a word; and lexical-semantic language phenomena.

The GSU children's semantic component of the reproductive aspect was predominantly formed at a medium level (82% of children), while a low level was observed in 18% of children. Among children with typical development, a high level prevailed (92% of children), with only 8% demonstrating a medium level (see Fig. 3).

The GSU children's reproductive aspect of lexical-semantic skills was mostly formed at a medium level (75% of children), while 25% exhibited a low level. In the control group, more than half (53%) of children demonstrated a high level of reproductive aspect formation, with the remaining 47% at a medium level (Fig. 4).

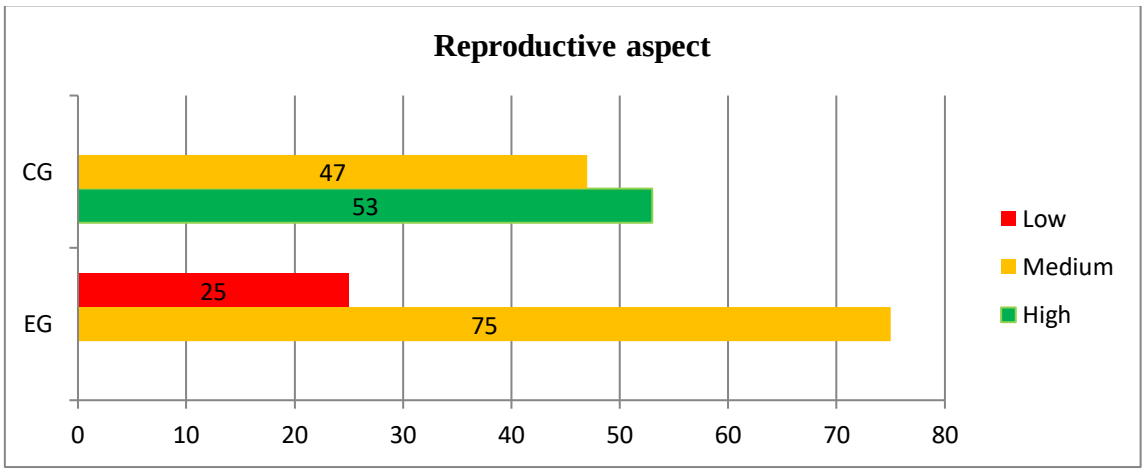


Fig. 4 Distribution of values for the reproductive aspect of lexical-semantic skills, %

The lexical component of the activity aspect of lexical-semantic skills was assessed by evaluating the formation of the prepositional vocabulary. Among children with GSU, this component was predominantly (99%) formed at a low level. Only 1% of boys achieved a medium level. In contrast, most children with typical development (53%) demonstrated a high level, and the remaining 47% showed a medium level of formation (Fig. 5).

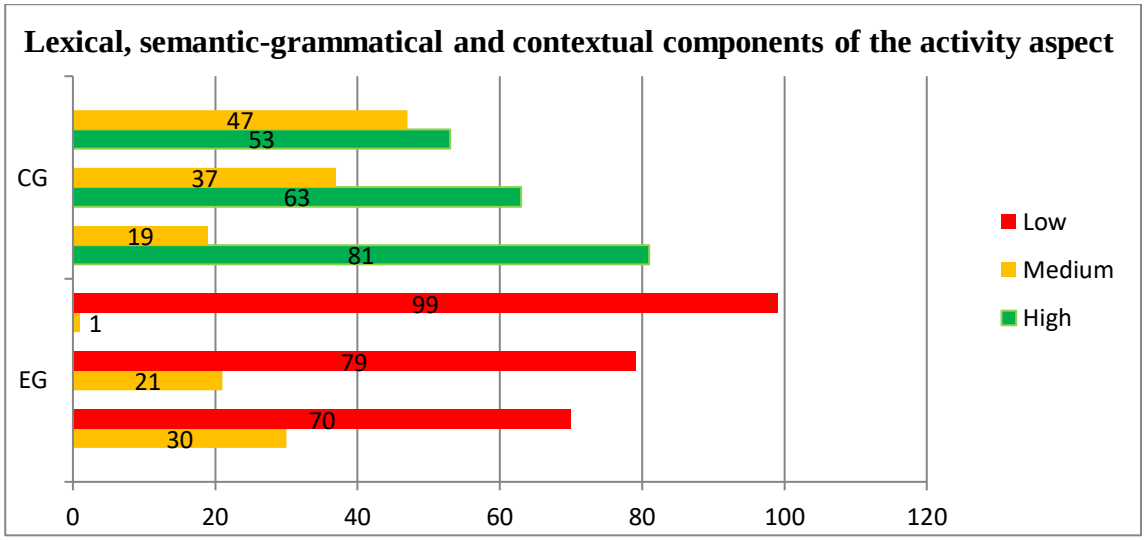


Fig. 5 Distribution of values for the lexical, semantic-grammatical, and contextual components of the activity aspect, %

To assess the semantic-grammatical component using the activity criterion, tasks were assigned to evaluate the following: word formation based on nouns (e.g., diminutives, exaggerated names, names of animal offspring, and names of containers for storing items); formation of deverbal word forms (e.g., professions derived from actions, processes from actions); formation of adjectival word forms (e.g., whose house, which material the object is made of, external and internal qualities, evaluative meaning such as color and size); formation of compound adjectives; formation of related words based on patterns.

The semantic-grammatical component of the activity aspect for children with GSU was primarily (79%) formed at a low level. Only 21% demonstrated a medium level of formation. Among children with typical development, the majority (63%) showed a high level of this component, while 37% exhibited a medium level (see Fig. 5).

To evaluate the contextual component of the activity aspect, the author identified the following tasks: examining children's understanding of contextually driven lexical generalizations (the "Find and Show" method by Yu. Ribtsun [18]); evaluating the state of lexical combinability in children (the "Best Word" method); assessing the ability to complete sentences (the

"Complete the Sentence" method); studying children's ability to differentiate root-related words (the "Identify the Word" method); examining the peculiarities of vocabulary use (the "Most Accurate Word" method for nouns; the "Precise Words" method for adjectives); assessing the state of lexical-semantic language phenomena (the "Polysemantic Words" method by I. Brushnevska [16, pp. 226–227]); studying the understanding of semantic word perception (by O. Milevska [24, p. 151]); and evaluating the development of lexical systematicity and the ability to produce contextual expressions and creative speech through the "Create a Fairy Tale" method (by I. Baranets [15, p. 104]).

The GSU children's contextual component of the activity aspect was mostly (70%) formed at a low level, while 30% of children demonstrated a medium level. In the control group, the majority (81%) showed a high level of the contextual component, 19% of children have an average level (see Fig. 5).

The GSU children's activity aspect of lexical-semantic skills was formed at a low level - 87% of cases (Fig. 6). Only 13% of children achieved a medium level. Among children with typical development, the activity aspect was predominantly (83%) formed at a high level, with 17% demonstrating a medium level.

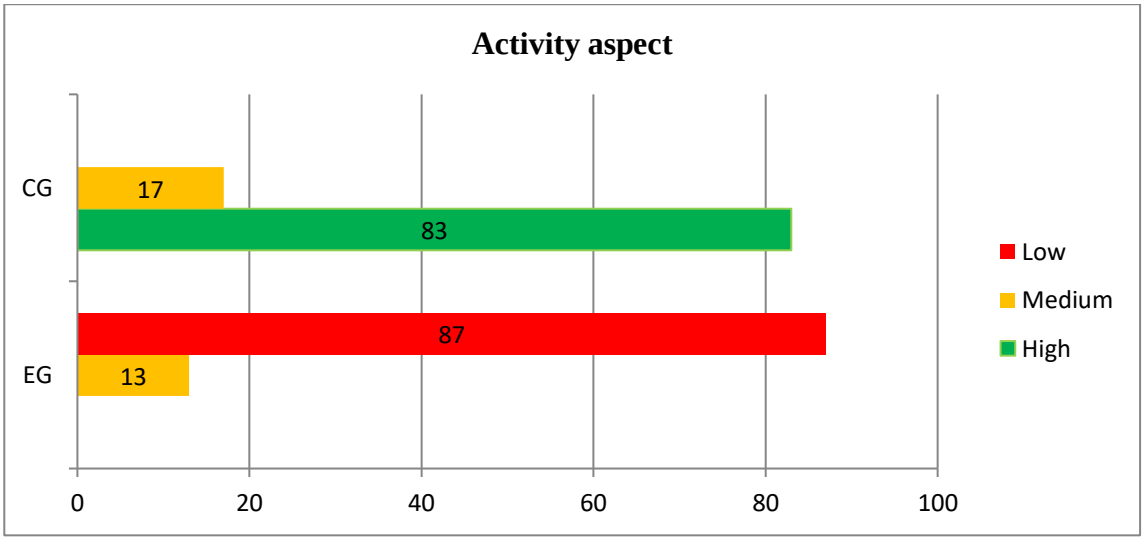


Fig. 6 Distribution of values for the activity aspect, %

The GSU children's level of lexical-semantic skills was predominantly (83%) formed at a low level (Fig. 7). Only 17% of children with GSU achieved a medium level. Among children with typical development, the situation was significantly better: most children (75%) demonstrated a high level, while the remaining 25% showed a medium level of development.

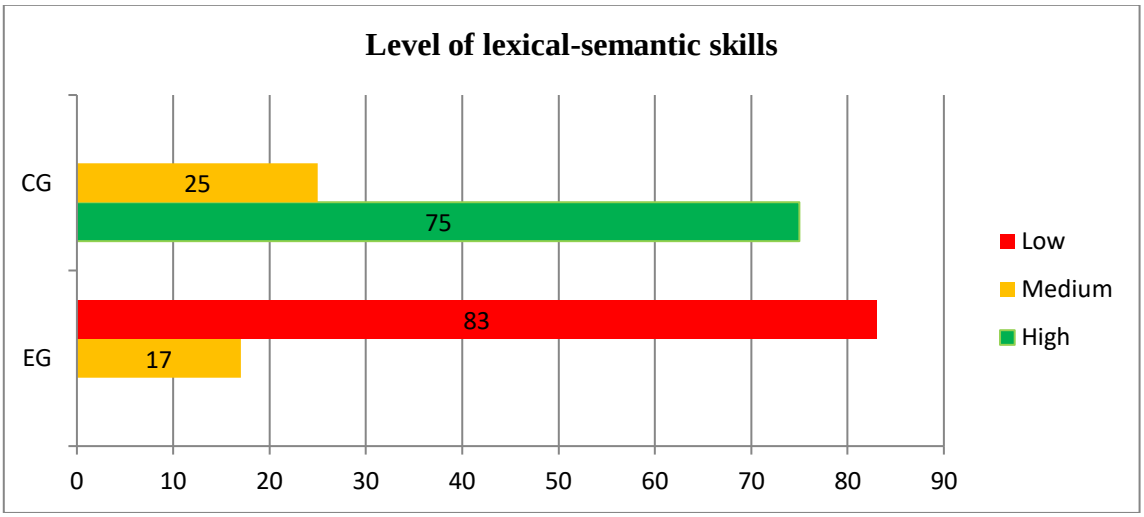


Fig. 7 Distribution of lexical-semantic skills values, %

These findings highlight the need for the development of a specialized corrective-developmental methodology to enhance lexical-semantic skills. This would contribute to the successful preparation of children with GSU for school education and their social adaptation.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Based on the conducted study, the following conclusions were formulated:

1.Lexical-semantic skills serve as a tool for producing coherent speech. Mastery of these skills is an indicator of speech development for older preschool children. The children with GSU have the disruptive process of mastering lexical – semantical skills. The issue of diagnosing these skills in preschoolers with speech underdevelopment is insufficiently represented in scientific literature.

2. To assess lexical-semantic skills of older preschoolers with GSU, cognitive, reproductive, and activity criteria were used. The lexical, semantic, semantic-grammatical, and contextual components of the diagnosed skills were analyzed according to these criteria.

3. The diagnostic study of lexical-semantic skills revealed the following:

-older preschoolers with GSU did not demonstrate a high level of lexical-semantic skills according to any of the evaluation criteria. In contrast, preschoolers with typical development displayed high levels of lexical-semantic skills: 92% of children for the cognitive aspect, 53% for the reproductive aspect, and 83% for the activity aspect.

-medium levels of cognitive aspect formation were found in 66% of

preschoolers with GSU and 8% of children with typical development; reproductive aspect formation - 75% of children with GSU and 47% of children with typical development; activity aspect formation - 13% of children with GSU and 17% of preschoolers with typical development.

-low levels of cognitive aspect formation were observed in 34% of preschoolers with GSU; reproductive aspect - 25% of children with GSU; activity aspect - 87% of children with GSU.

The prospects of the research are the substantiation of methodical support for the formation of lexical-semantic skills in older preschoolers with general underdevelopment of speech, taking into account the cognitive, reproductive and activity aspects of these skills.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] O. P. Milevska, “The lexical-semantic skills study of senior preschool children with general speech underdevelopment”, Zbìrnik naukovih prac′. Pedagogìčnì nauki, Kherson State Univ., t. 2, № LXXVIII, 86–91, 2017. (in Ukrainian)

[2] A. M. Bohush and N. V. Havrysh, *Preschool Linguodidactics: Theory and Methods of Teaching Children Their Native Language in Preschool Educational Institutions: Textbook,* 2nd ed. Kyiv: Slovo, 2015, Accessed: December 27, 2024. https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/bitstream/123456789/1679/1/bogush_a_m_doshkil_na_lingvodidaktika_teoriya_i_metodika_nav.pdf. (in Ukrainian)

[3] L. O. Kalmykova, “Psychology of the development of speech activity of the children of pre-school age”, Thesis for the degree of Doctor of Science (DSc), G.S. *Kostyuk Institute* of *Psychology* of the NAPS of *Ukraine,* Kyiv, 2011. Accessed: December 27, 2024. https://uacademic.info/ua/document/0511U000717. (in Ukrainian)

[4] Ye. F. Sobotovych, “Psycholinguistic periodization of speech development in preschool children,” *Theory and Practice of Modern Speech Therapy: Collection of Scientific Papers,* no. 1, pp. 7–35, 2004. (in Ukrainian)

[5] V. V. Tarasun, *Morphofunctional readiness for children with peculiarities of development (neuropsychological approach)* Project Report. Kyiv: Natl. Ped. Drahomanov Univ. Publishing, 2008. Accessed: December 27, 2024. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715186 (in Ukrainian).

[6] O. V. Boryak, “Theory and practice of forming speech activity of mentally retarded children of junior school age ”, Thesis for the degree of Doctor of Science (DSc), Natl. Ped.

Drahomanov Univ., Kyiv, 2019. Accessed: December 27, 2024. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39887/Boriak_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (in Ukrainian)

[7] L. S. Vavina, “The main factors of enhancing speech development of preschool children with visual impairments”, *Osvìta osìb z osoblivimi potrebami: šlâhi rozbudovi*, no. 5, pp. 18–25, 2014. Accessed: December 27, 2024. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716681. (in Ukrainian)

[8] I. I. Hlushchenko, “The overcoming of children's with learning disability lexical side of speech disturbances at speech and language pathologist's lessons”, Thesis for the degree of Candidate of Sciences (CSc), Kherson State Univ., Kyiv, 2010. Accessed: December 27, 2024. https://uacademic.info/ua/document/0411U001265. (in Ukrainian)

[9] E. A. Danilavichiutie, “Diagnosis of the level of development of components of speech activity that contribute to the acquisition of reading skills”. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: Zbirnyk naukovykh prats.* no. 3. Kyiv, Aktualna osvita. P.119 –135. 2006 (in Ukrainian).

[10] A. A. Kolupayeva, Ed., Basics of Inclusive Education: Educational-Methodical Manual. Kyiv: A.S.K., 2012. (in Ukrainian)

[11] З. П. Ленів, “Correction of oral speech impairments in the senior preschool children by means of art therapy ”, Thesis for the degree of Candidate of Sciences (CSc), Natl. Ped. Drahomanov Univ., Kyiv, 2010. Accessed: December 27, 2024. https://uacademic.info/ua/document/0410U006604. (in Ukrainian)

[12] I. S. Marchenko, *Special Methods of Initial Teaching of Ukrainian Language (Speech Therapy Work on Correcting Speech Disorders in Preschoolers).* Kyiv: Slovo, 2010. Accessed: December 27, 2024. https://pidru4niki.com/86430/pedagogika/spetsialna_metodika_rozvitku_movlennya_logopedichna_robota_z_korektsiyi_porushen_movlennya_u_doshkilnikiv (in Ukrainian).

[13] V. V. Zhuk and T. I. Sushko, *Speech Development: Textbook for Preparatory Classes of Special General Educational Institutions for Children with Hearing Impairments.* Kyiv: Nash Chas, 2013. (in Ukrainian)

[14] V. V. Tarasun, *Fundamentals of Logodidactics Theory and Practice: Textbook for Higher Education Institutions.* Kyiv: Karavella, 2017. Accessed: December 27, 2024. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714740/1/ЛОГОДИДАКТИКА.%202017.pdf

[15] I. V. Baranets, “Formation of communicative competence in older preschool children with motor alleles”, Thesis for the degree of Doctor of Philosophy (PhD), Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAPS of Ukraine, Kyiv, 2022. Accessed: December 27, 2024. https://ispukr.org.ua/articles/21/Дис_Баранець_І_В_.pdf

[16] I. M. Brushnevska, “The formation of the communicative

component of speech activity of children at the age of five with general underdevelopment of speech", Thesis for the degree of Candidate of Sciences (CSc), Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, 2018. Accessed: December 27, 2024. https://ispukr.org.ua/articles/18/04/Brushnevska_d.pdf

[17] O. P. Milevska, "The specifics of acquisition of verb semantics by children with general speech underdevelopment", y *Materials of the XXVII the Intern. Science Conf. «Multidisciplinary academic research and innovation»*, Netherlands. 2021, p. 459–464.

[18] Yu. V. Ribtsun, "Assessment of the lexical aspect of receptive speech in junior preschoolers with GSU," *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: zbirnyk naukovykh prats*, no. 4, pp. 95–103, 2007. Accessed: December 27, 2024. https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/Збірник_4.doc

[19] H. B. Sokolova, "Development of leksical-cemantikal side of broadcasting for the children of senior preschool age time-lagged psychical development", Thesis for the degree of Candidate of Sciences (CSc), Odesa I. Mechnykov National University., Odesa, 2011. Accessed: December 27, 2024. https://uacademic.info/ua/document/0411U000309

[20] O. M. Tkach, *Speech Therapy: Formation of Semantic Fields of Words in Children with Systemic Speech Disorders.* Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2019. Accessed: December 27, 2024. http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6635/Tkach-O.M.-Lohopediia-formuvannia-semantychnykh-poliv-sliv-u-ditei-z-systemnymy-porushenniamy-movlennia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[21] L. I. Trofymenko, *Diagnosis and Correction of General Speech Underdevelopment in Preschool Children.* Kyiv, 2014. Accessed: December 27, 2024. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8723/1/Посібник-ост.%20Трофименко%202014.pdf

[22] H. O. Lukachovych, "Methodological aspects of assessing the state of lexical-semantic skills in senior preschoolers with general speech underdevelopment," *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: zbirnyk naukovykh prats,* O. V. Havrylov, Ed. *Kamianets*-Podilskyi, Apr. 18–19, 2024. *Kamianets*-Podilskyi: Kovalchuk O. V., 2024, pp. 141–144. (in Ukrainian)

[23] S. Muraoka, "An experimental examination of the effectiveness of environmental education with preschool children", Masters Thesis, California State Polytech. Univ., Humboldt, 2013.83. (in English)

[24] O. P. Milevska, "The semantic dominant features of word perception in children with general speech underdevelopment", Actual problems of the correctional education no. 15, pp. 145–154, 2020. Accessed: December 27, 2024. https://aqce.com.ua/download/publications/575/534.pdf. (in Ukrainian)

Text of the article was accepted by Editorial Team 06.10.2024

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Лукачович Галина
аспірантка
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський , Україна
ORCID ID 0000-0001-7960-2319

У статті визначена характеристика лексико-семантичних умінь, представлена методика її діагностики у старших дошкільників та проаналізовані результати рівня її сформованості. Експериментом було охоплено 130 дітей віком 5-7 років: 71 дошкільник із загальним недорозвиненням мовлення II–III рівня та 59 – з типовим розвитком. Діагностика проводилася за когнітивною, репродуктивною та діяльнісною складовою і лексичним, семантичним, семантико-граматичним та контекстуальним компонентами.

Аналіз результатів показав, що більшість дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення (83%) демонструють низький рівень сформованості лексико-семантичних умінь, тоді як у дітей з типовим розвитком переважає високий рівень (75%). Решту дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення (17%) і типовим розвитком (25%) - на середньому рівні сформованості лексико-семантичних умінь. Виявлено значні труднощі у дітей з загальним недорозвиненням мовлення щодо знання, розуміння та вірного використання природничо-екологічної лексики, зокрема таких категорій, як: овочі, фрукти та ягоди, злаки і насіння, кущі та дерева, квіти та гриби; домашні тварини, свійські та дикі тварини (лісові звірі), африканські та морські жителі, комахи, птахи, риби, явища природи, нежива природа, природні і штучні матеріали, а також природні і штучні об’єкти; Космос; екологічна лексика, що стосується ставлення та поведінки дитини щодо економного використання ресурсів (води, електроенергії), поводження з сміттям, відношення до тварин), семантичних зв'язків, лексико-семантичних мовних явищ (синонімії, антонімії, багатозначності, узагальнення) та доцільного і точного застосування слів у необхідному контексті.

Отримані дані свідчать про значні прогалини у мовленнєвому розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення порівняно з їх однолітками з типовим розвитком. Це підкреслює необхідність розробки спеціальної корекційно-розвивальної методики для підвищення рівня лексико-семантичних умінь.

Ключові слова: лексико-семантичні уміння, старші дошкільники, діагностика, загальне недорозвинення мовлення.

УДК 376-047.272
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.129-140

Мостовий Любомир
аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології,
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ РОБОТИ СУРДОПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті автор висвітлює значення та важливість роботи сурдопедагога в системі загальної середньої освіти з дітьми які мають порушення слуху. Розкриває важливі аспекти роботи фахівця та виклики які постають в процесі супроводу дітей із особливим потребами.

Автор відзначає, що у контексті розвитку освіти в Україні та її інтеграції в європейський простір особливо важливим стає забезпечення високо кваліфікованими фахівцями-сурдопедагогами, здатними ефективно працювати з дітьми з порушеннями слуху у закладах загальної освіти. Сучасне суспільство вимагає розробку спеціальних методик, які допомагають дітям і дорослим із порушенням слуху розвивати мовленнєві, когнітивні та соціальні навички для успішної подальшої інтеграції.

Автор засвідчує, що сурдопедагогіка має велике освітнє значення адже створює методики та освітні програми для розвитку дітей із порушенням слуху, враховуючи їхні індивідуальні потреби та зону найближчого розвитку. Що в свою чергу допомагає забезпечити доступ до якісної освіти в спеціальних школах та класах з інклюзивною формою навчання, дозволяючи таким дітям навчатися на рівні зі своїми однолітками.

У статті автор зазначає, що використання природної для глухих дітей мови, а саме жестової мови, в освітньому процесі дозволяє забезпечити повноцінне навчання та розвиток дітей з порушенням слуху. Це сприяє їхній соціалізації, когнітивному розвитку та інтеграції в суспільство, водночас зберігаючи культурну ідентичність. Жестова мова виступає важливим інструментом для створення інклюзивного та рівноправного освітнього середовища для таких осіб.

Автор наголошує на тому, що важливою є роль фахівця-сурдопедагога в процесі навчання дітей із порушенням слуху, особливо

за умови інклюзивного навчання у закладі загальної освіти. У сучасній загальноосвітній школі інклюзія стає стандартом, що відкриває нові можливості для дітей із особливими освітніми потребами. Сурдопедагог допомагає створювати інклюзивне середовище, забезпечує підтримку учнів із порушенням слуху в процесі навчання, сприяє їхній соціалізації та адаптації в колективі.

Ключові слова: сурдопедагог; діти із порушеним слухом; заклад загальної освіти; жестова мова; кохлеарні імпланти; навчання.

ВСТУП

Постановка проблеми. Система освіти в Україні є ключовою складовою національного та духовного відродження суспільства. Вона спрямована на формування покоління громадян, здатних зберігати та розвивати національні культурні цінності, підтримувати громадянське суспільство та сприяти зміцненню незалежної, соціальної та правової держави, яка є частиною європейської та світової спільноти. Одна з сучасних світових тенденцій - це забезпечення соціальної адаптації осіб з особливими потребами, зокрема осіб із порушеннями слуху. В українському суспільстві формується нова освітня й культурна норма - повага та підтримка людей із порушенням слуху. У контексті розвитку освіти в Україні та її інтеграції в європейський простір особливо важливим стає забезпечення високо кваліфікованими фахівцями-сурдопедагогами, здатними ефективно працювати з дітьми з порушеннями слуху у закладах загальної освіти. В даному контексті важливо визначити важливі аспекти роботи сурдопедагога в системі загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняні та зарубіжні науковці аналізують теоретичні й практичні аспекти роботи сурдопедагогів у навчальних закладах, а також методики навчання та виховання дітей з порушенням слуху. Серед авторів, які активно вивчають ці питання, варто відзначити таких сурдопедагогів: Горлачов О.С., Гренюк Л.С., Жук В.В., Круглик О.П., Литовченко С.В., Луцько К.В., Таранченко О.М., Тимофієнко Н.В., Шевченко В.М., Дмітрієва О.І. та ін.

Метою дослідження є проаналізувати важливі аспекти роботи сурдопедагога в системі загальної середньої освіти та окреслити коло фахових компетенцій, необхідних для реалізації завдань у роботі із дітьми із порушенням слуху.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Виклад основного матеріалу. Сурдопедагогіка як спеціальна галузь педагогіки має на меті розвиток і підтримку дітей з порушеннями слуху. В сучасних умовах інклюзивного навчання сурдопедагог стає важливою ланкою в забезпеченні якісної освіти для учнів із сенсорними порушеннями. У статті розглянемо основні аспекти роботи сурдопедагога в системі загальної середньої освіти. Саме сурдопедагогіка як наука має велике значення для суспільства, адже вона досліджує методи навчання, виховання та соціальної адаптації дітей із порушенням слуху. Її роль полягає в розробці спеціальних методик, які допомагають таким дітям і дорослим розвивати мовленнєві, когнітивні та соціальні навички для успішної інтеграції в суспільство. Особливо гостро, це питання постало у нашій країні під час військових дій і збільшенні кількості осіб які мають порушення слуху та потребують відповідної допомоги і супроводу [1, с. 176].

Варто зазначити важливі аспекти сурдопедагогіки як науки та їх значення в процесі навчання дітей із порушеним слухом в закладі загальної освіти. Сурдопедагогіка має велике освіне значення адже створює методики та освітні програми для розвитку дітей із порушенням слуху, враховуючи їхні індивідуальні потреби та зону найближчого розвитку. Що, в свою чергу, допомагає забезпечити доступ до якісної освіти в спеціальних школах та класах з інклюзивною формою навчання, дозволяючи таким дітям навчатися на рівні зі своїми однолітками.

Сурдопедагогіка як наука має важливе соціальне значення, вона сприяє інтеграції осіб із порушенням слуху в суспільство. Розробляє стратегії для адаптації осіб із порушеним слухом до соціального середовища, підтримуючи їх у формуванні комунікативних навичок, здатності до самостійного життя та професійної діяльності. Також вона має велике психологічне значення. Сурдопедагогіка вивчає особливості психологічного розвитку дітей із порушенням слуху та розробляє підходи до формування позитивної самооцінки, соціальної компетенції та емоційного благополуччя. Це важливо для запобігання соціальній ізоляції та підтримки емоційного здоров'я таких людей. Також вона має важливе культурне значення. Важливим аспектом сурдопедагогіки є збереження й розвиток культурної спадщини осіб із порушенням слуху, зокрема жестової мови, яка є невід’ємною частиною їхньої ідентичності. Таким чином, сурдопедагогіка забезпечує рівний доступ до освіти та соціалізації для людей із порушенням слуху, створюючи умови для їхньої повноцінної участі в суспільстві [2, с. 56].

Важливою є роль фахівця-сурдопедагога в процесі навчання дітей із порушенням слуху, особливо за умови інклюзивного навчання. У сучасній загальноосвітній школі інклюзія стає стандартом, що відкриває нові можливості для дітей із особливими освітніми потребами. Сурдопедагог має допомагати створювати інклюзивне середовище, забезпечує підтримку учнів із порушенням слуху в процесі навчання, сприяти їхній соціалізації та адаптації в колективі. Зокрема, він має надавати такі послуги: підтримка індивідуальних освітніх планів**,** сурдопедагог разом із вчителями працює над розробкою та впровадженням індивідуальної програми розвитку та індивідуальним навчальним планом для дітей з порушенням слуху, консультуючи фахівців про особливі потреби дітей та організацію адекватного простору для навчання дитини. Допомагає адаптувати навчальну програму таким чином, щоб вона була зрозумілою та доступною для дитини та допомагала у навчання і засвоєнні знань, умінь та навичок [3, с. 60].

Важливим в роботі з дітьми з порушенням слуху є відповідні методи та підходи у роботі сурдопедагога. Сурдопедагог застосовує різноманітні методи для забезпечення ефективної комунікації та навчання дітей із порушеннями слуху. Використання жестової мови є важливим компонентом роботи сурдопедагога, особливо для дітей, які мають глибокі порушення слуху. Використання жестової мови в процесі навчання є ключовим аспектом для забезпечення ефективного навчання та розвитку дітей з порушенням слуху. Жестова мова виступає не лише як засіб комунікації, а й як інструмент пізнання світу, розвитку мислення та формування соціальних зв’язків. Жестова мова є природною формою спілкування для людей з глухотою або значними порушеннями слуху. Використання жестової мови в навчальному процесі дозволяє дітям із порушенням слуху повноцінно сприймати навчальний матеріал, брати участь у класних дискусіях та взаємодіяти з учителями й однолітками. Навчання за допомогою жестової мови сприяє розвитку когнітивних навичок, включаючи логічне мислення, пам'ять, увагу та здатність аналізувати інформацію. Діти засвоюють нові знання через зорові та тактильні стимули, що дозволяє їм краще сприймати інформацію візуально [3, с. 66].

Багато сурдопедагогів підтримують модель двомовного навчання, коли діти з порушенням слуху вивчають жестову мову і національну мову (письмову або звукову). Це допомагає їм розвивати мовленнєві навички, засвоювати граматичні правила та навчатися читанню і письму. Такий підхід дозволяє дітям бути активними учасниками як у глухій, так і в чуючій спільноті. Використання жестової мови в освітніх закладах також сприяє соціалізації дітей з порушенням слуху. Це допомагає їм встановлювати контакти з однолітками та вчителями та

створює рівні умови для участі в навчальному процесі. У школах, де використовується жестова мова, забезпечується інклюзивне середовище, що сприяє взаєморозумінню між учнями з різними можливостями.

Саме тому, використання жестової мови в освітньому процесі дозволяє забезпечити повноцінне навчання та розвиток дітей з порушенням слуху. Це сприяє їхній соціалізації, когнітивному розвитку та інтеграції в суспільство, водночас зберігаючи культурну ідентичність. Жестова мова є важливим інструментом для створення інклюзивного та рівноправного освітнього середовища [4, с. 41].

Застосування сучасних слухових апаратів, кохлеарних імплантів та інших технічних засобів значно покращує комунікацію та участь дітей у навчальному процесі і відіграє важливу роль у їхньому розвитку, навчанні та соціалізації. Слухові апарати є одним із найпоширеніших засобів для покращення слуху у дітей із частковою втратою слуху. Вони підсилюють звуки, роблячи їх доступними для сприйняття дитиною. Сучасні слухові апарати мають кілька важливих особливостей, таких як: цифрова обробка звуку, що дозволяє краще адаптувати пристрій до потреб конкретної дитини, зокрема підсилювати певні частоти або фільтрувати фонові шуми та інтеграція з іншими технологіями, адже багато сучасних слухових апаратів можуть підключатися до смартфонів, телевізорів або комп'ютерів, що дозволяє дитині використовувати їх у різних ситуаціях [5, с. 95].

Кохлеарні імпланти використовуються для дітей із важкими або глибокими формами втрати слуху, коли слухові апарати не можуть забезпечити достатнього покращення. Імплант працює шляхом перетворення звукових сигналів у електричні імпульси, які стимулюють слуховий нерв. Основні переваги кохлеарних імплантів:

- Відновлення слухового сприймання - імплант дозволяє дітям, які зовсім не чують або чують дуже слабо, сприймати звуки та розпізнавати мовлення.
- Раннє втручання - кохлеарні імпланти зазвичай встановлюють дітям у ранньому віці, що дозволяє їм розвивати мовленнєві навички на рівні з однолітками.
- Мовленнєвий розвиток - завдяки імпланту дитина може активно розвивати мовлення, що позитивно впливає на її навчання та соціалізацію [5, с. 105].

Варто зазначити, що застосування сучасних слухових апаратів, кохлеарних імплантів та інших технічних засобів має велике значення для дітей із порушенням слуху. Ці технології не лише покращують їхню здатність чути, але й сприяють мовленнєвому розвитку, соціалізації та успішній інтеграції в освітнє середовище й суспільство загалом. Раннє використання цих засобів дозволяє забезпечити

повноцінний розвиток і максимально реалізувати потенціал дитини [6, с. 112].

Створення візуально адаптованих матеріалів, таких як схеми, малюнки, інфографіки, для покращення сприйняття інформації. Оскільки сприйняття світу таких дітей орієнтоване більше на зорові канали, використання цих матеріалів може значно полегшити процес навчання і розвитку. Візуальні матеріали, такі як схеми та інфографіки, полегшують розуміння складних концепцій. Діти з порушенням слуху можуть мати труднощі з розумінням вербальних пояснень, але чіткі та яскраві візуальні зображення допомагають структурувати й запам'ятовувати нову інформацію. Барвисті схеми, малюнки та інфографіки стимулюють інтерес до навчального матеріалу. Вони допомагають підтримувати увагу дітей і сприяють кращому залученню до навчального процесу. Візуально адаптовані матеріали можуть спонукати дитину до активного навчання та взаємодії з матеріалом. Візуалізація абстрактних понять робить їх більш доступними для розуміння. Наприклад, математичні операції можна зобразити у вигляді графічних схем або блоків, що дозволяє дитині легко уявити процес і зрозуміти його суть. Візуально адаптовані матеріали можуть допомогти дітям з порушенням слуху розвивати мовленнєві навички. Використання карток для позначення слів і понять допомагає засвоювати нову лексику. Наприклад, інфографіка може пояснювати процеси чи явища, додаючи до зображень текстові пояснення жестовою мовою [7 с. 54].

Для досягнення успішної інтеграції дитини в освітній процес сурдопедагог активно співпрацює з іншими фахівцями, такими як психологи, логопеди, соціальні педагоги, а також із батьками дитини. До міждисциплінарної співпраці належить координація дій між педагогами і фахівцями для комплексної підтримки дитини та надання консультацій батькам щодо методів навчання вдома, використання жестової мови і слухових апаратів.

Як у кожній роботі із дітьми, які мають особливі освітні потреби, робота сурдопедагога супроводжується певними викликами, такими як недостатність ресурсів; відсутність підготовленого персоналу та складність організації інклюзивного середовища; відсутність належної кількості сурдопедагогів у багатьох загальноосвітніх школах; недостатнє фінансування на закупівлю спеціального обладнання та навчальних матеріалів; соціальні та психологічні труднощі, з якими можуть зустрічатися діти з порушенням слуху та їхні батьки. Усі виклики мають вирішувати державні органи влади, а державна підтримка таких фахівців має бути на високому рівні [8, с. 183].

Зазначимо, що діти з порушенням слуху потребують особливого підходу в навчальному процесі, оскільки їхні потреби суттєво

відрізняються від дітей без сенсорних порушень. У системі освіти важливу роль відіграє створення інклюзивного середовища, яке забезпечить цим дітям рівний доступ до знань і можливостей для розвитку. Робота з дітьми з порушенням слуху в освітньому закладі потребує залучення відповідних фахівців, адаптації навчальних програм і технологічних засобів. Інклюзивне навчання передбачає створення умов, за яких діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися разом з іншими дітьми в загальноосвітніх закладах. Основне завдання інклюзивного середовища – забезпечити комфорт для всіх учнів та уникнути дискримінації. У класах необхідно передбачити певні фізичні зміни, наприклад, акустичні системи, підсилювачі звуку, спеціальні візуальні сигнали для залучення уваги дитини. Важливо, щоб діти з порушенням слуху почували себе рівноправними членами колективу. Організація спільних заходів, групових проектів та активна взаємодія з іншими учнями сприяє їхній соціалізації. Усім цим змінам сприяє сурдопедагог під час організації роботи з дітьми із порушенням слуху консультуючи фахівців [9, с. 236].

Для того щоб діти з порушенням слуху могли повноцінно засвоювати матеріал, необхідно адаптувати навчальні програми та методи навчання. Як ми зазначили вище, важливу роль у навчанні таких дітей відіграють візуальні матеріали – інфографіки, презентації, малюнки, схеми, а також відео з субтитрами. Це допомагає компенсувати відсутність або знижену здатність до сприйняття звукової інформації. Якщо дитина використовує жестову мову, важливо, щоб викладачі володіли хоча б основами жестової мови. Сурдопедагоги можуть допомогти вчителям навчитися базовим знакам для кращого спілкування з дитиною. У класі можуть використовуватися спеціальні слухові пристрої (слухові апарати, кохлеарні імпланти), а також спеціалізовані системи, що дозволяють краще чути голос вчителя [10, с. 71].

Кожна дитина з порушенням слуху має свої особливості, тому важливо розробляти індивідуальні освітні плани відповідно до її потреб. Залежно від ступеня втрати слуху (часткова, значна або повна глухота), підхід до навчання буде відрізнятися. Дітям із частковою втратою слуху можуть допомагати слухові апарати, тоді як дітям з повною глухотою буде необхідна підтримка жестової мови та візуальних матеріалів. Діти з порушенням слуху можуть потребувати більше часу для засвоєння нового матеріалу, тому важливо враховувати їхній індивідуальний темп навчання.

Сурдопедагог забезпечує освітню та психологічну підтримку як дітям, так і педагогам та батькам. Сурдопедагог допомагає дитині опанувати мову – чи то жестову, чи то звукову, залежно від

можливостей дитини. Також він працює над розвитком слухомовленнєвих навичок. Сурдопедагог допомагає дитині подолати психологічні бар'єри, які можуть виникати через порушення слуху, а також сприяє її соціальній інтеграції в колектив. У роботі з дітьми з порушенням слуху беруть участь не лише вчителі та сурдопедагоги, але й інші фахівці, які забезпечують комплексний підхід до розвитку дитини [10, с. 72].

Батьки відіграють важливу роль у процесі навчання та розвитку дитини з порушенням слуху. Школа має забезпечувати тісну співпрацю з батьками, надаючи їм рекомендації та поради щодо підтримки дитини вдома. Батьки мають отримувати консультації від сурдопедагога щодо того, як допомогти дитині навчатися вдома, використовувати слухові пристрої та жестову мову. Батьки також можуть потребувати підтримки для того, щоб краще зрозуміти потреби своєї дитини та допомогти їй у соціальній інтеграції [9, с. 240].

Сурдопедагог відіграє вирішальну роль у навчанні та розвитку дитини з порушенням слуху, оскільки він забезпечує спеціальну підтримку, необхідну для адаптації дитини в навчальному середовищі та суспільстві. Ця роль багатогранна і охоплює такі важливі аспекти як:

- Освітня підтримка. Одним із головних завдань сурдопедагога є забезпечення дитини з порушенням слуху доступом до якісної освіти, враховуючи її індивідуальні потреби.
- Індивідуальний підхід. Кожна дитина з порушенням слуху має різний рівень втрати слуху, тому сурдопедагог працює над тим, щоб навчальна програма відповідала її можливостям та здібностям.
- Комунікативна підтримка. Розвиток комунікації є одним із ключових завдань у роботі з дітьми, які мають порушення слуху. Сурдопедагог відіграє важливу роль у навчанні дітей ефективно спілкуватися. Якщо дитина не може використовувати звукову мову через значну втрату слуху, сурдопедагог допомагає їй опанувати жестову мову як основний спосіб комунікації. Для дітей з частковою втратою слуху сурдопедагог працює над розвитком слухо-мовленнєвих навичок, включаючи артикуляцію, розуміння і виразність мовлення.
- Соціальна інтеграція. Сурдопедагог допомагає дитині адаптуватися до навколишнього середовища та активно взаємодіяти з однолітками, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування.
- Емоційно-психологічна підтримка. Діти з порушенням слуху можуть зустрічатися з труднощами в соціалізації, а також відчувати емоційні та психологічні виклики через свою відмінність. Сурдопедагог допомагає підтримувати емоційну рівновагу та соціальне

благополуччя дитини.

- Формування у дитини впевненості в собі. Сурдопедагог заохочує дитину до активної участі в шкільному житті, підтримуючи її самовпевненість та відчуття власної цінності.

- Підтримка в подоланні соціальних бар'єрів. Діти з порушеннями слуху можуть відчувати себе ізольованими або не прийнятими в колективі. Сурдопедагог допомагає їм розвивати соціальні навички та інтегруватися в колектив.

- Робота з емоційним станом. У випадках, коли дитина відчуває тривогу, стрес або інші емоційні труднощі, сурдопедагог забезпечує необхідну психологічну підтримку [8, с. 56].

Саме тому, роль сурдопедагога в роботі з дітьми з порушенням слуху є незамінною. Сурдопедагог допомагає дітям адаптуватися до навчального середовища, розвивати мовленнєві навички, соціалізуватися та забезпечує психологічну підтримку. Завдяки його роботі діти отримують рівні можливості для освіти й розвитку, що сприяє їхній успішній інтеграції в суспільство.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, можемо констатувати, що робота з дітьми з порушенням слуху в закладі освіти потребує комплексного підходу, що включає адаптацію навчальних програм, створення інклюзивного середовища та активну співпрацю між педагогами, спеціалістами та батьками. Сурдопедагог відіграє ключову роль у цьому процесі, допомагаючи дитині засвоювати знання, розвивати комунікативні навички та успішно адаптуватися в суспільстві. Роль сурдопедагога в роботі з дітьми з порушенням слуху є надзвичайно важливою та багатогранною. Сурдопедагог не лише забезпечує навчання дитини, але й підтримує її у всіх аспектах життя – від комунікації до соціальної інтеграції та емоційного благополуччя. Завдяки професіоналізму сурдопедагогів діти з порушенням слуху отримують можливість розвиватися, навчатися та інтегруватися в суспільство. Сурдопедагог є ключовим елементом інклюзивного процесу, його робота спрямована на забезпечення рівного доступу до освіти для дітей із порушеннями слуху. Виклики, що виникають, вимагають не лише професійної підготовки, але й глибокого розуміння індивідуальних потреб кожної дитини. Ефективна співпраця між педагогами, батьками та іншими фахівцями є запорукою успіху інклюзивного навчання. А це в свою чергу потребує подальших досліджень в даній сфері.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо дослідження ефективності підготовки сурдопедагога до роботи з дітьми з порушенням слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1]. Бондар В. (2011). Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ. Наш час. 176 с. Дитина зі світу тиші: на допомогу батьками нечуючої дитини: науково-методичний посібник. 2005. Укл. Н. А. Зборовська та ін. за ред. С. В. Кульбіди. Київ: СПКТБ УТОГ. 183 с.

[2]. Шевченко В. (2013). Сучасні методи реабілітації дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. наук.-метод. зб.: Вип. 4. Частина 1. за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Кіровоград: Імекс-ЛТД. С. 95-102.

[3]. Коломоєць А. **(**2020). Досвід застосування української жестової мови як засобу навчання вчителями і вихователями навчальнореабілітаційного центру «Сузір′я ДОР». *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, С. 41- 45.

[4]. Круглик О. (2019). Інноваційні технології формування міжособистісних стосунків у дітей з кохлеарними імплантами. Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації. Київ: Альтант. 54 с.

[5]. Шевченко В. (2021). Кохлеарна імплантація та реабілітація осіб з кохлеарними імплантами: навч.-метод. посіб. Київ. 112 с.

[6]. Колупаєва, О., Таранченко О**. (**2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник, Харків, Україна: «Ранок», С.112-113.

[7]. Кульбіда С. (2020). Освітній дискурс білінгвального навчання в спеціальних закладах для осіб з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. С. 71-72.

[8]. Жук В. (2021). Корекційно-розвивальна робота у комплексному супроводі дітей з кохлеарними імплантами. Збірник матеріалів VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав до рівних можливостей». (Київ. 7-8 жовтня 2021року). Київ, С. 236-240.

[9]. Зборовська Н. (2014). Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 6. Київ, С. 60-66.

[10]. Литовченко С., Жук В., Федоренко О., Таранченко О. **(**2018). Дитина з порушенням слуху. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 56 с.

Матеріал надійшов до редакції 11.10. 2024 р.

IMPORTANT ASPECTS OF THE WORK OF A EDUCATOR OF THE DEAF IN THE SYSTEM OF GENERAL SECANDARY EDUCATION

Lyubomyr Mostovyi
Postgraduate Student at the Department of
Deaf Pedagogy and Deaf Psychology,
Mikhailo Dragomanov National University,
Kyiv, Ukraine

In the article, the author highlights the significance and importance of the work of a sign language teacher in the system of general secondary education with children with hearing impairment. The author reveals important aspects of the specialist's work and the challenges that arise in the process of supporting children with special needs.

The author notes that in the context of the development of education in Ukraine and its integration into the European space, it is especially important to provide highly qualified resource teachers who are able to work effectively with children with hearing impairments in general education institutions. Modern society requires the development of special methods that help children and adults with hearing impairments develop speech, cognitive and social skills for successful further integration.

The author shows that sign language pedagogy is of great educational importance because it creates methods and educational programs for the development of children with hearing impairment, taking into account their individual needs and the area of immediate development. This, in turn, helps to ensure access to quality education in special schools and classes with inclusive education, allowing such children to study on an equal footing with their peers.

In the article, the author notes that the use of a language natural to deaf children, namely sign language, in the educational process allows for the full education and development of children with hearing impairment. This contributes to their socialization, cognitive development and integration into society, while preserving their cultural identity. Sign language is an important tool for creating an inclusive and equitable educational environment for such individuals.

The author emphasizes the importance of the role of a specialist in the process of teaching children with hearing impairment, especially in the context of inclusive education in a general education institution. In a modern secondary school, inclusion is becoming a standard, opening up new opportunities for children with special educational needs. A sign language teacher helps to create an inclusive environment, provides support for students with hearing impairment in the learning process, and promotes their socialization and adaptation in the team.

Key words: sign language teacher; children with hearing impairment; general education institution; sign language; cochlear implants; education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1]. Bondar V. (2011). Problemy korekcijnogo navchannya u specialnij pedagogici. Kyyiv. Nash chas. 176 s. Dytyna zi svitu tyshi: na dopomogu batkamy nechuyuchoyi dytyny: naukovo-metodychnyj posibnyk. 2005. Ukl. N. A. Zborovska ta in. za red. S. V. Kulbidy. Kyyiv: SPKTB UTOG. 183 s. [in Ukrainian].

[2]. Shevchenko V. (2013). Suchasni metody reabilitaciyi ditej z porushennyamy sluhu. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyaxy rozbudovy. nauk.-metod. zb.: Vyp. 4. Chastyna 1. za red. V.V. Zasenka, A.A. Kolupayevoyi. Kirovograd: Imeks-LTD. S. 95-102. [in Ukrainian].

[3]. Kolomoyecz A. (2020). Dosvid zastosuvannya ukrayinskoyi zhestovoyi movy yak zasobu navchannya vchytelyamy i vyhovatelyamy navchalno-reabilitacijnogo centru «Suzirya DOR». Zbirnyk naukovyx pracz ΛΌGOΣ, S. 41- 45. [in Ukrainian].

[4]. Kruglyk O. (2019). Innovacijni texnologiyi formuvannya mizhosobystisnyh stosunkiv u ditej z koxlearnymy implantamy. Animaloterapiya v konteksti rozvytku suchasnyh metodiv kompleksnoyi reabilitaciyi. Kyyiv: Al`tant. 54 s. [in Ukrainian].

[5]. Shevchenko V. (2021). Kohlearna implantaciya ta reabilitaciya osib z kohlearnymy implantamy: navch.-metod. posib. Kyyiv. 112 s. [in Ukrainian].

[6]. Kolupayeva O., Taranchenko O. (2019). Navchannya ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyy posibnyk, Kharkiv, Ukrayina: «Ranok», S.112-113. [in Ukrainian].

[7]. Kulbida S. (2020). Osvitnij dyskurs bilingvalnogo navchannya v specialnyh zakladah dlya osib z porushennyamy sluhu. Zbirnyk naukovyh pracz ΛΌGOΣ. S. 71-72. [in Ukrainian].

[8]. Zhuk V. (2021). Korekcijno-rozvyvalna robota u kompleksnomu suprovodi ditej z kohlearnymy implantamy. Zbirnyk materialiv VII Mizhnarodnogo kongresu zi specialnoyi pedagogiky ta psyhologiyi «Dity z osoblyvymy potrebamy: vid rivnyh prav do rivnyh mozhlyvostej». (Kyyiv. 7-8 zhovtnya 2021roku). Kyyiv, S. 236-240. [in Ukrainian].

[9]. Zborovska, N. (2014). Osoblyvosti socialnoyi sytuaciyi rozvytku ta movnoyi kompetentnosti uchniv z porushennyamy` sluxu. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyahy rozbudovy, 6. Kyyiv, S. 60-66. [in Ukrainian].

[10]. Lytovchenko S., Zhuk V., Fedorenko O., Taranchenko O. (2018). Dytyna z porushennyam sluhu. Xarkiv: Vyd-vo «Ranok», VG «Kenguru». 56 s. [in Ukrainian].

УДК 376.011.3-051-056.2/.3
DOI 10.32626/2413-2578.2024-24.141-154

Chopik Olena
Ph.D., associate professor
of the department of special and inclusive education,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-1521-6202

Gulko Veronica
Specialist (consultant) in defectology of the inclusive resource center of the Yampil city council.
Inclusive resource center of the Yampil city council,
Yampil, Mohyliv-Podilskyi district, Vinnytsia region, Ukraine.
ORCID ID 0009-0006-0240-3155

STUDY OF READINESS OF TEACHERS OF INCLUSIVE INSTITUTIONS TO WORK WITH CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISABILITIES

The article highlights the problem of the readiness of teachers of general secondary education institutions with inclusive education to work with children with complex developmental disorders. The research included three stages: preparatory, diagnostic, analytical. The main research method was a questionnaire. 30 teachers of general secondary education institutions with inclusive education took part in the ascertainment experiment. The results of the study showed that almost half of the interviewed teachers have a positive attitude towards the implementation of inclusive education. Most respondents believe that children with complex developmental disabilities are not eligible for inclusive education. About half of the respondents have relatively correct ideas about complex developmental disorders. Only a quarter of the respondents answered that all teams of psychological and pedagogical support for children with special educational needs take part in drawing up an individual development program. Teachers have partial ideas about adaptations and modifications, they do not know how to implement them in their work. Educators indicated the factors that prevent the quality implementation of inclusive education in the institution of general secondary education. Most of the interviewees indicated the expediency of training teachers to work in inclusive classes with the help of various forms of scientific and methodological work. The analysis of the results of the

questionnaire indicates a significant deficit of the competencies of pedagogical workers in the field of inclusive education of children with complex developmental disorders. A promising direction of research is the development of measures, the implementation of which will contribute to the formation of the inclusive competence of teachers, and the writing of methodological recommendations for teachers on working with children with complex developmental disorders.

Key words: teachers, institutions of general secondary education, inclusive education, children with complex developmental disorders, children with special educational needs.

1. INTRODUCTION

Statement of the problem. For many years in a row, the priority direction of education in Ukraine has been the implementation of inclusive education in preschool and general secondary education institutions, the creation of a new concept of state policy regarding children with special educational needs

It has become a challenge for many teachers of institution of general secondary education, who, without special education, must find effective ways to organize the educational process for children with special educational needs, create a favorable educational environment for them and ensure their rights to quality education. Therefore, it is extremely important to prepare teachers of institution of general secondary education to work with children with special educational needs, in particular, to develop in them: the skills of establishing positive contact with children with special needs and creating a favorable educational environment for them; the ability to assess the child's capabilities through the prism of his psychophysical characteristics; the ability to choose the optimal path for successful learning in combination with corrective work; the ability to work in a team with other specialists in the psychological and pedagogical support of pupils with special educational needs and to cooperate with parents.

Today, teachers of institutions of general secondary education with inclusive education often have difficulties in working with children with complex developmental disorders. That is why it is extremely necessary to train teachers of inclusive institutions to work with this category of pupils.

Analysis of recent research and publications. The preparation of teachers to work with children with special educational needs in the conditions of an inclusive institution is the subject of research by such scientists as M. Buynyak [1], V. Kovalenko [2], A. Kolupaeva [3], O. Martynchuk [4], S. Myronova [5], O. Chopik [6] and others. Peculiarities

of the organization of the educational process of children with complex developmental disorders and the essence of corrective and developmental work with them were investigated: H. Blech [7], I. Bobrenko [7], N. Hladkykh [8], I. Hladchenko [7], K. Hlushenko [8], O. Myakushko [7], I. Sukhina [7], S. Trykoz [7], O. Chebotareva [7] and others. They emphasize that when developing an individual educational trajectory of a child with complex developmental disorders, the peculiarities of his psychophysical development, age and level of development should be taken into account. It is also important to clearly understand how the method of work chosen by the teacher will contribute to the development of the pupils and the formation of his personality.

However, studies conducted both in Ukraine and abroad show that the readiness of teachers of institution of general secondary education to work with children with special educational needs is insufficient. With this in mind, the topic of our research was chosen.

The purpose of the study: to determine the level of readiness of teachers of inclusive classes to work with children with complex developmental disorders and to analyze the difficulties that arise in the process of practical implementation of an inclusive form of education in general secondary education institutions.

2. THEORETICAL BASICS OF RESEARCH

The majority of pupils with complex developmental disorders cannot master the educational programs of institution of general secondary education, have difficulty adapting to a new educational environment, and have difficulties in establishing social relations with classmates. This becomes a real challenge for teachers who work with this category of pupils. Since they have a need for a detailed study of a complex psychological and pedagogical assessment of the development of schoolchildren with complex developmental disorders and the determination of their educational opportunities, in the development of educational measures for the purpose of their socialization etc [8].

H. Gladkikh, K. Glushchenko singled out the barriers that cause difficulties in organizing work with children with complex developmental disorders [8]:

1. Absence of a clear legal framework that would regulate the procedure for providing educational and other services to pupils with complex developmental disabilities and their families. This creates obstacles to the organization and provision of assistance, violating the interests and rights of children and their families.

2. There is an insufficient number of institutions where children with complex developmental disorders can receive early corrective care. As a result, children develop secondary disorders that prevent the compensation of impaired functions.

3. The feasibility of developing educational programs for children with complex developmental disorders. Educational programs for pupils with special educational needs, approved by the Ministry of Education and Science, are focused on the leading disorder and they cannot fully ensure the implementation of the corrective component of education for children with complex developmental disorders. Today, in accordance with the Resolution of the Cabinet of Ministers dated 09/15/21 No. 957 [9], the training of pupils with special educational needs in the conditions of institution of general secondary education is carried out according to the educational program of the educational institution, taking into account their special educational needs and the personally oriented direction of the educational process, as well as adaptation and/or modification of educational subjects or integrated courses. This greatly complicates the process of inclusive education of pupils with complex developmental disabilities.

4. The difficulties of formulating uniform approaches to education, upbringing and development of children with complex developmental disorders are associated with the diversity of the structure of disorders, as well as the nature of their manifestations.

5. Insufficient methodological support and diagnostic techniques, taking into account the individual characteristics and compensatory capabilities of children with complex developmental disorders.

6. The need for complex psychological and pedagogical support by various specialists in the development, education and upbringing of a child with complex developmental disorders both in the conditions of a preschool and general secondary education institution.

Despite all the difficulties of organizing inclusive education for children with complex developmental disabilities, many scholars believe that these pupils are usually able to master educational and practical activities, but only if the content of the curriculum is adapted or modified to take into account the individual capabilities of children, a careful approach to the selection of tasks, systematic psychological and pedagogical support, and the constant requirements for them [7].

3. RESEARCH METHODOLOGY

There are currently 14 classes with inclusive education in the Yampil united territorial community, in which 18 pupils with special educational needs are studying.

A third of these pupils need the fourth and fifth levels of support (these are children with intellectual disabilities combined with sensory and speech disorders). That is why we considered it appropriate to study the readiness of teachers to work with children with complex developmental disabilities.

To conduct the study, we developed a methodological toolkit that included both diagnostics and methods of quantitative and qualitative analysis of the empirical data.

The study was conducted in three stages:

1. Preparatory stage – included the selection of questions and the formation of a questionnaire for teachers in Google form, as well as the formation of a research sample.

2. Diagnostic stage – included a survey of teachers of general secondary education institutions.

3. Analytical stage – included processing the data obtained, analyzing them and drawing conclusions based on the study.

The questionnaire included both closed and open-ended questions to which teachers had to give extended answers in order to better understand the state of the problem under study.

In total, 30 teachers of teachers of institution of general secondary education took part in our experiment.

4. RESULTS OF THE STUDY

The analysis of the survey results shows that 43.3% of respondents have a positive attitude towards inclusive education; 33.3% of respondents are undecided; 6.7% of teachers answered as follows: *"In general, it's okay, but we don't have enough knowledge and time and money for self-education when difficult children come, and the state, without asking us, just put us in front of the fact, so the quality of care is appropriate in state institutions"*, etc.; 6.7% of respondents said it was positive, but not for all categories of children; 10% of respondents gave the following answers: *"depending on the nosology", "all included children feel comfortable with us, socialization is good", "I believe that regular schools cannot provide good academic knowledge to children with severe visual and hearing impairments"*, etc.

The answers to the question "Which categories of children, in your opinion, are not subject to inclusive education?" were varied: *"with mental disorders", "with complex developmental disorders", "children with mental disorders, behavioural disorders", "intellectual disabilities of severe severity, profound visual and hearing impairments", "children with intellectual disabilities and complex developmental disabilities", "children with intellectual disabilities (IQ 30 and less)", "children with complex mental disabilities", "children without special needs", "children of the 5th*

level of support", etc. 6.7% of respondents answered as follows: *"all children have the right to education, but teachers of regular schools are not ready to provide quality knowledge to some categories of children (lack of typhlopedagogues, sign language teachers)", "everyone is eligible, but they only need knowledge and good material for work"*. 30% of respondents either answered *"I don't know"* or simply did not answer this question.

When assessing the possibility of teaching children with complex disabilities in an inclusive classroom, the majority (63.3%) of teachers said it was impossible or very difficult; 10% of respondents believed that it was possible, but it was very difficult for teachers and ineffective for children; 13.3% of specialists gave an affirmative answer; 13.3% of respondents said *"in terms of inclusion in society – yes, but I don't understand why such a child should attend all subjects according to the class schedule if he or she cannot master the basic ones", "we have children who cannot read and write in Ukrainian, and they should attend English and French with the class, because the program is the same, only the expected results change",* etc.

83.3% of specialists pointed to the following obstacles to the successful education of children with complex developmental disabilities in an inclusive classroom: *"individual characteristics, insufficient number of specialists", "lack of necessary materials, psychological barriers", "resistance from parents and other children", "lack of cooperation between members of the support team", "little knowledge and experience", "workload of teachers (as it is not the main job, but as an additional workload, which is very difficult to combine)", "which is very difficult to combine", "payments for work are small and delayed, which is antimotivation", "lack of equipment and materials for classes", "difficult children can be literally difficult, and it undermines women's health, they need to involve men, and they cannot feed their families on such salaries", "lack of experienced professionals", "unreadiness of teachers", "in a modified program, not only the expected results should be changed, but perhaps some topics should be removed, because a child with a moderate degree of intellectual disability cannot learn them", "lack of specialists in the psychological and pedagogical support team, funding", "very complicated program, few labour training lessons, little social and domestic orientation", "teacher's unwillingness to work with such a child, lack of awareness, interaction with parents, teacher's assistant/educator", "lack of material resources, trained specialists", "insufficient attention to this issue"*, etc. By the way, the lack of specialists is evident in most of the answers. 16.7% of respondents did not answer this question, which may indicate a lack of experience in working with such children.

Regarding the individual development program for a child with special educational needs, most teachers know what this document is and what its

purpose is. However, the answers to the question of who draws up an individual development program in their educational institution are quite diverse: only 26.7% of specialists said that all members of the psychological and pedagogical support team are involved in drawing up an individual development program; 10% – a psychologist and the deputy director for educational work; 33.3% – a teacher together with a teacher's assistant; 13.3% – a teacher's assistant; 16.7% – a class teacher (Fig. 1).

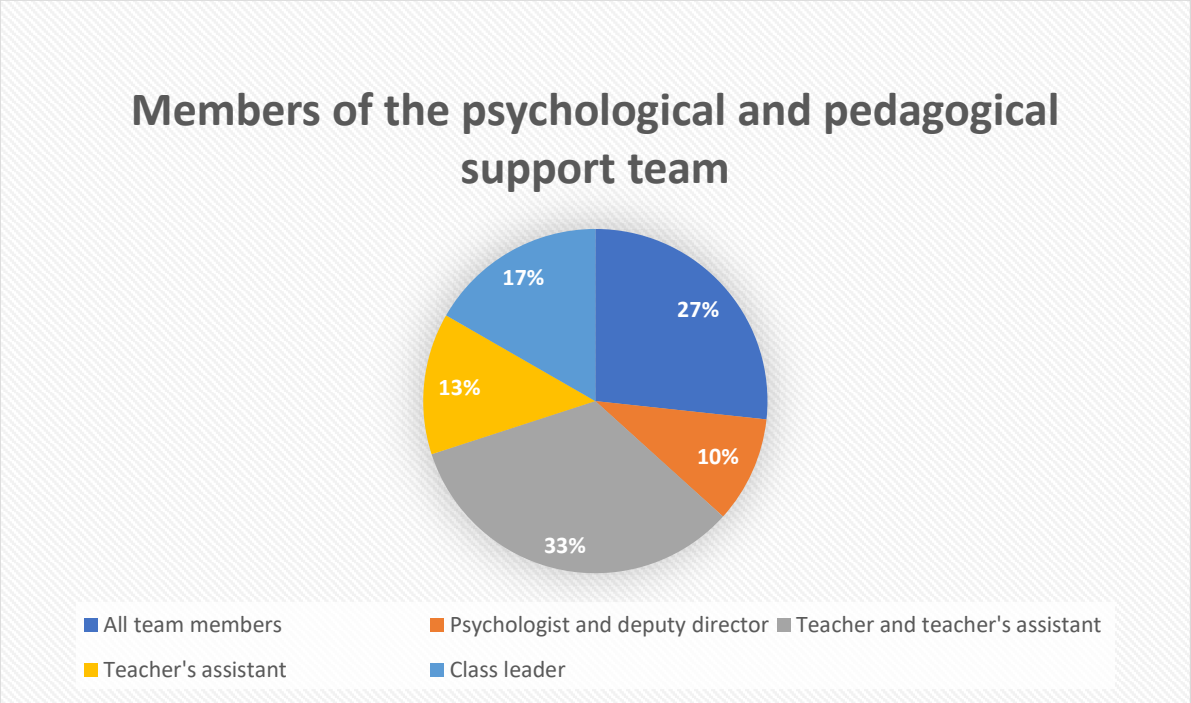


Figure 1. The role of members of the team supporting children with special educational needs in the development of an individual development programme

When asked what an individual curriculum is, all respondents answered in the affirmative, but only half of them had ever drawn up one. In addition, to the question "With whom do you coordinate the individual study plan?" only 10% of respondents answered *"we coordinate with the deputy director and parents"*; 16.7% – *"with the deputy director for educational work"*; 10% – *"develop and approve with the team of psychological and pedagogical support"*; 6.7% – *"all plans are coordinated with the an inclusive resource center and the deputy director for educational work"*; 6.7% – *"I do not coordinate with anyone"*.

A significant proportion of respondents (76.7%) answered the question "With whom do you cooperate with in providing psychological and pedagogical support to pupils with special educational needs, and how?" the following answers were given: *"with the assistant, psychologist and subject teachers", "with teachers and psychologist we discuss progress, problems and what each of us can do to solve this issue", "with psychologist,*

assistant, school management", "with the principal, deputy principal, psychologist, class teacher, teacher's assistant, subject teachers. We have meetings 4 times a school year, and more often if necessary", "I interact with the class teacher, psychologist and assistant on a regular basis", "with a psychologist, speech therapist", "with all members of the psychological and pedagogical support team through round tables, seminars, individual consultations", "with specialists, consultations of an inclusive resource center", "with a psychologist and social pedagogue", etc. However, there were also those (23.3%) who said they did not cooperate with anyone.

When asked about the adaptations that should be used in working with children with complex disabilities, the experts answered as follows: *"adaptation of the learning environment, teaching materials, teaching methods, assessment, psychological and pedagogical adaptation", "it depends on the situation", "division of tasks into simpler ones, simplified instructions, additional time", "increasing the time for completing a task, reducing the number of tasks, assistance, visualization", "adaptation of the environment, materials, assessment", "replacing reading text with audio texts or videos, replacing a written task with a test or oral answer, etc.", "adaptations for a child with special educational needs must be carried out in parallel in several directions: 1) adaptation of the environment; 2) psychological and pedagogical strategies; 3) teaching materials and tasks; 4) assessment system and criteria"*. 30% of respondents said they did not work with such children; 10% of teachers answered *"I don't know"*.

As for whether the curriculum for children with complex disabilities should be modified, 83.3% of respondents gave an affirmative answer. Teachers argued that *"it allows children with complex developmental disabilities to fully participate in the educational process", "of course, because the existing programs are not suitable at all, because children are special, and those programs are for normative children", "it is necessary, but not in the way it is done now. Modification means not only changing the expected results, but also the program should be different from the classroom program, because it is unrealistic for a child with complex disabilities to learn it", "different children have different capabilities", "it is necessary to simplify the program according to the child's capabilities"*, etc. 16.7% of respondents answered as follows: *"if necessary", "with intellectual disabilities – yes, with preserved intelligence – no", "not for everyone, we take into account the individual characteristics of the child".*

100% of teachers agree that cooperation with parents is an important component of the inclusive process: *"of course, I use all possible forms of cooperation", "conversations, consultations, trainings", "I have conversations with parents, consultations, I can hold an open lesson. I show what we have already achieved and what we need to work on at home. When parents are motivated, the results are much better", "in the form of constant*

communication and periodic consultations, in the form of parental observation of the types of work for independent study with the child", "cooperation with parents is an extremely important element in inclusive education. The forms we use are: counselling, parental training, mutual information", etc.

90% of respondents noted that there are a number of barriers to the quality implementation of inclusion in institution of general secondary education, including the following: *"rapid changes in modern education – introducing new content, new educational and information technologies, new strategies of pedagogical interaction", "barriers related to the peculiarities of child development, social (resistance from parents), systemic (lack of proper material and technical base)", "frequent changes in education", "imperfection of the regulatory framework", "low and untimely remuneration of correctional teachers, lack of qualified specialists, lack of a position of a child's assistant", "lack of funding", "insufficient technical and didactic support of the educational process", "lack of specialists", "material base in line with the requirements for teaching such children", "lack of trained personnel"*, etc. 3.3% of professionals said that *"our institution accepts all children. All children feel comfortable, have friends and are included in society. The main goal of inclusion has been achieved. But the learning outcomes are much better for children with preserved intelligence".* 6.7 % of respondents refrained from answering.

83.3 % of respondents said that an inclusive classroom teacher should have the following competences: *"a sufficient level of knowledge and skills necessary to perform professional functions in inclusive education", "knowledge of the developmental characteristics of children with different special educational needs, the ability to create an inclusive learning environment, communication skills, documentation", "necessary knowledge and stable mental health", "ability to analyze the psycho-emotional state of the student, individual approach, sensitivity to the needs of the student", "should have all the competencies of the new Ukrainian school, and at least the basics of correctional pedagogy", "psychological and professional readiness", "sufficient level of knowledge about the peculiarities of a child's development, knowledge about the area of immediate development, knowledge about effective methods and techniques of work", "understanding of inclusion and respect for each child, knowledge about the peculiarities of development, ability to work in a team, continuous professional development", "know the peculiarities of working with children with special educational needs, be motivated, capable of reflection", "language and communication", "an inclusive class teacher should be able to work in a team and have the following competences informational, communicative, productive, moral, psychological, subject, social".*

86.7 % of respondents indicated the expediency of such forms of

methodological work to prepare teachers to work in institution of general secondary education with inclusive education as: *"microlearning, communities of practice", "in-service training courses", "effective webinars by qualified teachers with special education and effective experience in special institutions or institutions of general secondary education with inclusive education", "workshops, practical seminars, trainings. There is always a need for quality assistance", "practical exercises, exchange of experience", "study of methodological literature, manuals"*, *"trainings, seminars with a practical component"*, *"courses, trainings, master classes"*, *"individual consultations, study of best practices"*, *"round tables, trainings"*, *"self-education of teachers, familiarization of teachers with modern pedagogical innovations"*, etc.

One teacher said: *"If we are approached by parents of a child who cannot see or hear, even with a hearing aid, our teachers will not be ready to provide such a child with quality knowledge. And the courses cannot teach what correctional teachers have been teaching for years in higher education. Our teachers can handle other situations, and they already have this experience. I believe that we should always think about the interests of the child. For some, inclusion is better, and for others, a special institution is better"*.

10% of respondents said that they did not need any methodological assistance, which is not always an indication of a person's full awareness, but rather an unwillingness to acquire new knowledge.

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The results of the study showed that almost half of the surveyed teachers have a positive attitude towards the introduction of inclusive education, one third – positively, but depending on the nosology, the rest – undecided.

The majority of respondents believe that children with severe intellectual disabilities, mental disorders, complex disabilities, and severe sensory disabilities are not eligible for inclusive education.

Half of the respondents have a relatively correct understanding of complex developmental disorders, while others include intellectual disabilities, speech disorders, autism spectrum disorders, and "children with disabilities", which is unreliable, as not all children with disabilities have special educational needs, and not all children with special educational needs have disabilities.

The answers to the questions about drawing up an individual development program and cooperation with other members of the support

team indicate that the problem of team interaction is very relevant. Since only a small number of respondents said that drawing up an individual development program is a team effort and there is cooperation between members of the support team, there is little mention of cooperation with an inclusive resource center.

As for the issue of adaptation and modification, teachers have a partial understanding of it, but, as practice shows, they do not know how to implement it in their work. Therefore, this issue is particularly relevant.

Teachers noted that there are many factors that impede the quality implementation of inclusive education in general education institutions: lack of relevant specialists, inadequate funding, lack of knowledge and practical skills in working with children with different categories of disabilities, insufficient material and technical support, difficulties in teamwork, etc.

The majority of respondents indicated the expediency of preparing teachers to work in inclusive classrooms through such forms of work as workshops, trainings, advanced training courses, coaching, and individual consultations.

The analysis of the survey results indicates a significant deficit in the competencies of teachers in the field of inclusive education of children with complex developmental disabilities. This problem is caused by both objective factors (insufficient provision of educational institutions with methodological materials and technical means) and subjective factors (low level of emotional and methodological readiness of teachers to work with such pupils in inclusive education).

In view of this, we believe it is advisable to plan a number of measures that will contribute to the development of teachers' inclusive competence and develop methodological recommendations for working with children with complex developmental disabilities.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] M. Buinyak, "Formation of teachers' psychological readiness for inclusive education of children with special educational needs" Ph: 19.00.08. Kyiv, Ukraine, 2019. Available: https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Buinyak.pdf. (in Ukrainian)

[2] V. E. Kovalenko, "Preparation of Future Correctional Teachers for Work in the Conditions of Inclusive Education of Children with Special Educational Needs" Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical Sciences, No. 8 (322), November. C. 2. P. 47-55, 2018. Available: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7710. (in Ukrainian)

[3] A.A. Kolupaieva and O.M.Taranchenko, Inclusion: Step by Step for

Teachers: a study guide (Inclusive Education Series). Kyiv, 2023. Available: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf. (in Ukrainian)

[4] O. Martynchuk, "New educational strategy for training future specialists in special education at Borys Grinchenko Kyiv University" Actual issues of correctional education. Pedagogical sciences. Issue 9 (2). C. 116-125, 2017. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(2)__14. (in Ukrainian)

[5] S.P. Myronova, New Ukrainian School: Features of the Organization of the Educational Process of Primary School Students in Inclusive Classes: a Study Guide. Ternopil: Aston, 2020. Available: http://surl.li/ajqry.

[6] O. Chopik, "Features of teacher training for work in general secondary education institutions with inclusive education" [Electronic resource] Actual issues of correctional education. Pedagogical sciences. Issue 15. C. 211-219, 2020. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2020_15_22. (in Ukrainian)

[7] O. V. Chebotaryova, G. O. Blech, I. V. Gladchenko, I. V. Bobrenko, O. I. Myakushko, I. V. Sukhina, S. V. Trikoz, Correctional and developmental technologies of teaching children with complex developmental disorders: educational and methodological manual. For science ed. O.V. Chebotaryova, O.I. Myakushko. K. : ISPP named after Mykola Yarmachenko National Academy of Sciences of Ukraine, 2020. Available: https://ispukr.org.ua/?p=7697 (in Ukrainian)

[8] K. O. Glushenko, N. V. Hladkikh, «Actual problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine» *Scientific journal of the M. P. Drahomanova. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, Issue 26. P. 52–57, 2014. Available: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7682/Glushenko%20K.O.,%20Gladkih%20N.V..pdf;jsessionid=73F8CFA4E8AFFA0035D25E7C65A43A4A?sequence=1 (in Ukrainian)

[9] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 15, 2021 No. 957 On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in institutions of general secondary education (Amended in accordance with Resolutions of the Cabinet of Ministers No. 483 dated 04/26/2022, No. 979 dated 08/30/2022). Available: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text (in Ukrainian)

The material was sent to the editorial office at 10.10.2024.

Author's contribution
Chopik O.V. - 50%, Gulko V.A. - 50%

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Чопік Олена
Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID 0000-0003-1521-6202

Гулько Вероніка
Фахівець (консультант) з дефектології інклюзивно-ресурсного центру Ямпільської міської ради.
Інклюзивно-ресурсний центр Ямпільської міської ради,
м. Ямпіль, Могилів-Подільський район, Вінницька область,
Україна.
ORCID ID 0009-0006-0240-3155

У статті висвітлено проблему готовності педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням до роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку. Дослідження включало три етапи: підготовчий, діагностичний, аналітичний. Основним методом дослідження було анкетування. У констатувальному експерименті взяли участь 30 педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Результати дослідження показали, що майже половина опитаних педагогів позитивно ставляться до впровадження інклюзивного навчання. Більшість респондентів вважають, що інклюзивному навчанню не підлягають діти зі складними порушеннями розвитку. Про складні порушення розвитку відносно правильні уявлення мають половина опитаних. Лише чверть респондентів відповіли, що у складанні індивідуальної програми розвитку беруть усі учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Педагоги мають часткові уявлення про адаптації та модифікації, не знають, як втілити їх у роботі. Фахівці вказали чинники, які перешкоджають якісному впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. Більшість опитаних вважають доцільною підготовку педагогів до роботи в інклюзивних класах за допомогою різних форм науково-методичної роботи. Аналіз результатів анкетування свідчить про значний дефіцит компетентностей педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти дітей зі складними порушеннями розвитку.

Перспективним напрямком дослідження є розробка заходів, реалізація яких сприятиме формуванню інклюзивної компетентності педагогів, та написання методичних рекомендацій вчителям щодо роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Ключові слова: педагоги, заклади загальної середньої освіти, інклюзивне навчання, діти зі складними порушеннями розвитку, діти з особливими освітніми потребами.

Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) збірник наукових праць

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників у галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивного навчання.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивного навчання та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Collected Works of

The collection of scientific papers based in 2010 highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedahohics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

АВТОРСЬКІ ВКАЗІВКИ

У рамках процесу подання автори повинні перевірити відповідність своїх матеріалів усім наведеним нижче пунктам, і матеріали можуть бути повернуті авторам, які не дотримуються цих вказівок.

1. Стаття відповідає проблематиці збірнику.
2. Ця стаття раніше не публікувалась і не передавалася до іншого журналу для розгляду та публікації.
3. Текст статті складається з основних структурних елементів (проблема в цілому, аналіз останніх досліджень, мета статті, виклад основних висновків дослідження).
4. Необхідне форматування виконано.
5. Файл статті необхідно подати у форматі .doc/.docx.
6. Розмір файлу не повинен перевищувати 2 Мб.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

І. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ:

1. Мова рукопису: українська, англійська.

2. Обсяг основного тексту статті – від 0.5 др. арк. (20 000 символів з пропусками) до 1,25 др. арк.(50 000 символів з пропусками). Файл не повинен перевищувати 2 Мб.

3. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.

4. Параметри сторінки: формат А4, всі поля – 2,5 см, без колонтитулів та нумерації сторінок.

5. Шрифт основного тексту Times New Roman, звичайний, рядки без переносів.

6. Параметри абзацу:

вирівнювання – за шириною;

міжрядковий інтервал – 1;

відступ першого рядка – 1 см;

інтервал між абзацами – 0 мм.

ІІ. ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

1. Індекс УДК (має відповідати профілю нашого журналу (УДК 376-056) та предмету дослідження, 12 пт, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка).

2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по лівому краю, напівжирний шрифт, 10 пт).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються так, як вони зазначені в документах, що посвідчують особу (наприклад, Анна або Ганна). Якщо подання результатів дослідження у статті не пов’язане із широким експериментальним впровадженням на національному або міжнародному рівні, а кількість авторів перевищує чотири особи, необхідно обґрунтувати особистий внесок кожного автора. Під час рецензування прізвища авторів будуть видалені.

Звертаємо Вашу увагу, що відповідно вимог редакційної етики у списку авторів, мають бути вказані особи, якими зроблено істотний внесок у наукове дослідження, подане у статті. Рекомендуємо особистий внесок описати в розділі РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Академічний статус, посада або інший показник старшинства не повинні визначати порядок у цьому списку; порядок авторів має зазначити відносне лідерство та величину внеску дослідників у дану наукову роботу. Також, рекомендуємо ознайомитись з критеріями авторства, що розміщено на сайті збірника наукових праць.

3. Науковий ступінь, вчене звання, посада, (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

4. Місце роботи: назва установи, населеного пункту, країни (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

Важливо! Будь ласка зазначайте офіційну назву установи, зазначену на її веб-сайті та в установчих документах!

5. ORCID ID (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

E-mail (вирівнювання по лівому краю, курсив, 10 пт).

7. Назва статті (12 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру).

8. Слово «Анотація» (напівжирний шрифт, 10 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті (шрифт звичайний, по ширині, 10 пт). Анотація має бути обсягом не менше 1800 і не більше 2300 знаків.

Анотація як скорочена форма представлення наукового тексту, має бути інформативною, зрозумілою, чітко і логічно викладеною. Призначення анотації – привернути увагу читача і зацікавити його до прочитання всієї статті. У тексті анотації не варто використовувати загальні фрази, а також вказувати несуттєві деталі й загальновідомі положення. Методологію доцільно описувати в тому випадку, якщо вона відрізняється новизною або представляє інтерес з точки зору даної роботи. Перевага в анотації надається новим результатам та даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Слід уникати прямих повторів будь-яких фрагментів роботи. Назва статті не повинна дублюватися в тексті анотації. Не рекомендовано включати в анотацію таблиці, малюнки, схеми, діаграми і формули, використовувати скорочення та умовні позначення, крім загальновживаних. Якщо скорочення все ж вводяться, то при першому вживанні необхідно дати їх розшифровку.

Переклади назви, анотації та ключових слів на англійську мову виконувати із залученням професійного перекладача із знанням психолого-педагогічної термінології. Текст має бути літературно грамотною мовою. Редакція збірника не надає послуг із перекладу.

9. Фраза «Ключові слова:» (10 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – від 3 до 6 ключових понять дослідження, розділених знаком «;» (10 пт, шрифт звичайний, вирівнювання по ширині, відступи справа і зліва – 1 см).

З метою підвищення цитування та кращого розпізнавання пошуковими системами статті не рекомендуємо використовувати ключові поняття, що представлені одним словом або реченням.

10. Основний текст статті (шрифт звичайний, 12 пт) повинен складатися з таких розділів:

1. ВСТУП (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій:

– як результат аналізу джерел обов'язково виокремлюються раніше невирішені частини загальної проблеми, яким присвячена стаття;

– посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10];

– сторінки відділяються комою [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка;

– у разі цитування кількох джерел одночасно, необхідно перерахувати кожен номер окремо, у своїх власних дужках, через кому або тире: [3], [4], [5], [6] або [3] – [6].

Мета дослідження

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

6. ФІНАНСУВАННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(організація, установа, приватна особа, грант тощо, яка фінансує наукове дослідження)

7. ПОДЯКА (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

Використання посилань у тексті роботи, розділи «Список використаних джерел» і «References (translated and transliterated)» оформлюються відповідно до бібліографічного стилю IEEE.

11. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- ✓ підзаголовок «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю) оформлюється відповідно до стилю IEEE;
- ✓ джерела нумеруються й організовуються в переліку посилань у порядку їх згадування в тексті порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;
- ✓ список використаних джерел рекомендуємо складати з не менш ніж 10 і не більш ніж 30 найменувань (шрифт – 10пт).
- ✓ самоцитування авторів подання за списком використаних ними джерел не може перевищувати 15% від загальної кількості джерел.
- ✓ у списку джерел кількість публікацій у виданнях, що індексуються у Scopus/WoS, рекомендовано не менше 40% від загальної кількості. Автор повинен продемонструвати свою обізнаність у дослідженнях наукової спільноти не тільки у вітчизняному науково-освітньому просторі.

- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване у тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated), а кожне гіперпосилання – активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI.

12. Рядок «Матеріал надійшов до редакції __.__.202_ р.» (10 пт, курсив, вирівнювання справа).

13. Назва статті, ПІБ та данні про авторів, анотація, ключові слова англійською мовою (елементи оформляються аналогічно як українською мовою).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються і транслітеруються латиницею з мови, на якій вони вказані в документах, що засвідчують особу!

14. Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел:

- ✓ підзаголовок «REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);
- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване в тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated) а кожне гіперпосилання - активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI;
- ✓ перекладений та транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт), оформлюється відповідно стилю IEEE:

– джерела в переліку посилань нумеруються та організовуються у порядку їх згадування в тексті, порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;

– прізвища авторів та власні назви − транслітеруються латиницею;

– назви статей, конференцій, журналів, видавництв – перекладаються англійською мовою;

– після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела, наприклад (in Ukrainian) або (in English);

– іноземні джерела залишаються без змін.

Назви журналів, конференцій, організацій, видавництв, наукових установ необхідно зазначати скорочено. Необхідно скорочувати назви місяців у датах звернення/публікації тощо (відповідно до мовних правил певної країни).

Приклади оформлення наукових джерел відповідно стилю IEEE, зокрема загальновизначених скорочень, подано у IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – https://aqce.com.ua/ (АВТОРАМ)

ІІІ. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ’ЄКТІВ:

1.1. Підзаголовок першого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, вирівнювання зліва, відступ 1 см)

1.1.1. Підзаголовок другого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, курсив, вирівнювання зліва, відступ 1,5 см)

Усі ілюстрації, програмні коди та таблиці мають бути розташовані безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці (не наприкінці статті).

1.1.2. Списки

Списки оформлюються наступним чином:

– нумеровані – «1.», «1)», «а)», «VI.»;

– марковані – « – », «•».

1.1.3. Таблиці

Таблиці нумеруються, вирівнювання по центру, без відступів. Підпис «Таблиця 1»: курсив, вирівнювання справа. Формат назви таблиці: вирівнювання по центру, напівжирний, положення – над таблицею. Після таблиці необхідно залишити один порожній рядок.

Таблиця 1

Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками

Рівні	Учні з інтелектуальними порушеннями 5 класу (%)	Учні з інтелектуальними порушеннями 10 класу (%)
Когнітивний компонент за показником «Соціально-побутова обізнаність»		
Високий	–	–
Достатній		25
Середній	58,33	66,67
Низький	41,67	8,33

1.1.4. Рисунки

Ілюстрації (фотографії, креслення, схеми, графіки, карти, скриншот сайту), таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці. На всі рисунки мають бути посилання в тексті. Ілюстрації позначають словом «Рис.», нумерують послідовно арабськими цифрами, вирівнюють по центру. Назви ілюстрацій розміщують після їхніх номерів. За необхідності ілюстрації доповнюють пояснювальними даними (підрисунковий підпис). Назву рисунка пишуть з великої літери й обов’язково розташовують посередині аркуша під ілюстрацією, курсив. Після назви крапку не ставлять. Якість ілюстрацій повинна забезпечувати їхнє чітке відтворювання. Ілюстрації у статті можуть бути чорно-білими або кольоровими та мати єдиний стиль. Перед рисунком необхідно залишити один порожній рядок.

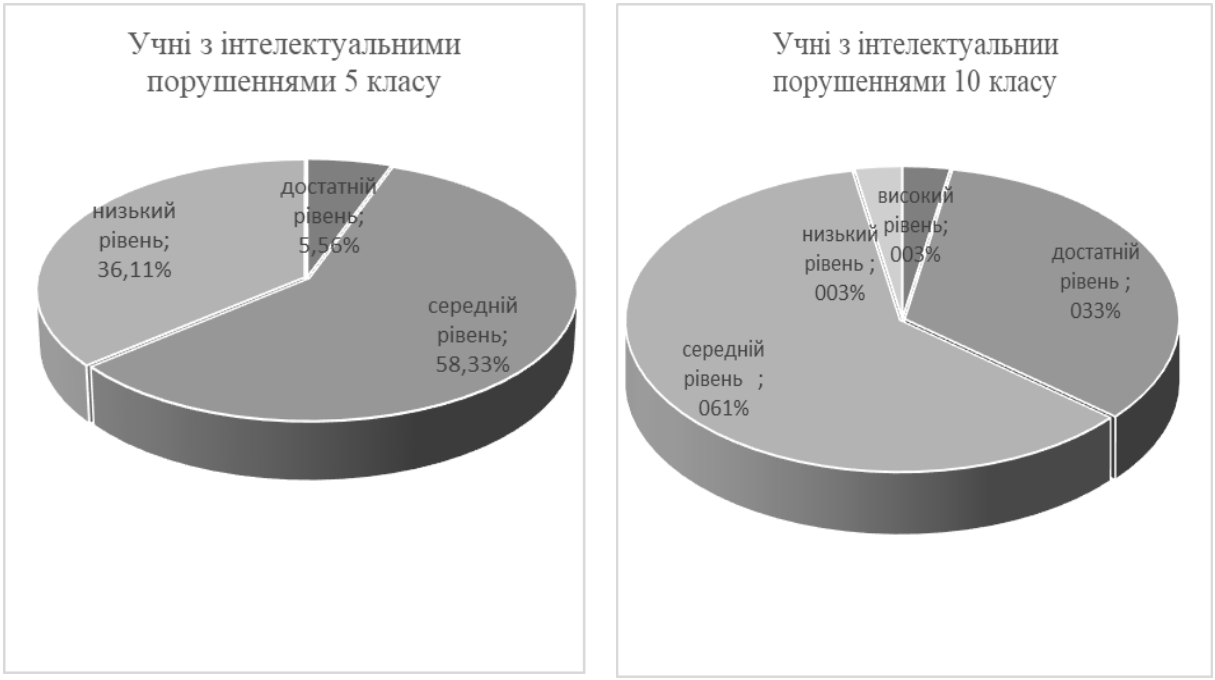


Рис. 1. Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками (дані подано у %)

1.1.6. Формули

Формули й окремі математичні символи і літери для позначення величин у тексті мають бути набраними в редакторі MS Equation, без обрамлення та заливки. Шрифт – Times New Roman 12pt, вирівнювання по центру, нумерація – у круглих дужках, праворуч.

AUTHOR GUIDELINES

As part of the submission process, authors must ensure their materials comply with all the following points. Materials may be returned to authors who do not adhere to these guidelines.

1. The article corresponds to the scope of the collection.
2. This article has not been previously published nor submitted to another journal for review and publication.
3. The text of the article consists of the main structural elements (overall problem, analysis of recent research, objective, presentation of the main research findings).
4. The necessary formatting has been completed.
5. The article file must be submitted in .doc/.docx format.
6. The file size should not exceed 2 MB.

REQUIREMENTS FOR ARTICLE FORMATTING

I. GENERAL REQUIREMENTS:

1. Language of the manuscript: Ukrainian, English, Polish, Slovak.

2. The length of the main text of the article should be between 0.5 (20,000 characters with spaces) and 1.25 (50,000 characters with spaces) printed sheets. The file size should not exceed 2 MB.

3. The text must be typed in the MS Word text editor.

4. Page parameters: A4 format, all margins – 2.5 cm, no headers or footers, and no page numbering.

5. The main text font should be Times New Roman, regular, with no hyphenation.

6. Paragraph parameters:

- Alignment: justified
- Line spacing: 1
- First line indent: 1 cm
- Space between paragraphs: 0 mm

II. FORMATTING OF STRUCTURAL ELEMENTS OF THE ARTICLE

1. JEL classification (must correspond to the profile of the publication (in this case JEL 376-056) and the subject of the research, font size 12 pt, left-aligned, no first-line indent).

2. Author's Full Name (expanded, left-aligned, bold font, 10 pt).

Important! Authors' names should be listed exactly as they appear in official identification documents (e.g., Anna or Hanna). Suppose the presentation of the research results in the article is not related to extensive experimental implementation at the national or international level, and the number of authors exceeds four persons. In that case, it is necessary to justify the personal contribution of each author. During the review process, authors' names will be removed.

Please note that according to editorial ethics requirements, the list of authors should include individuals who have contributed significantly to the scientific research presented in the article. We recommend describing the personal contribution in the RESULTS section.
Academic status, position, or other indicators of seniority should not determine the order in this list; the order of authors should reflect relative leadership and the extent of contribution to the given scientific work. Additionally, we recommend familiarizing yourself with the authorship criteria posted on the scientific works collection website.

3. Academic degree, academic title, position (left-aligned, 10 pt).

4. Place of work: full name of the institution without abbreviations, including the city and country (left-aligned, 10 pt).

Important! Please provide the official name of the institution as listed on its website and in its founding documents!

5. ORCID ID (left-aligned, 10 pt).

6. E-mail (left-aligned, italic, 10 pt). It will be used for communication between the editorial board and the authors of the articles.

7. Title of the article (12 pt, bold font, uppercase letters, no first-line indent, centered alignment).

8. The word "Abstract" (bold font, 10 pt). Following on the same line – the article's abstract (regular font, justified, 10 pt). The abstract should be between 1800 and 2300 characters in length.

The abstract, as a condensed form of presenting scientific text, should be informative, comprehensible, clearly, and logically presented. The purpose of the abstract is to attract the reader's attention and interest them in reading the entire article. The text of the abstract should avoid general phrases, insignificant details, and well-known statements. The methodology should be described if it is novel or of particular interest in the context of the work. The focus of the abstract should be on new results and long-term data, important discoveries, conclusions that refute existing theories, and data that the author believes have practical significance.

Avoid direct repetitions of any parts of the work. The title of the article should not be repeated in the abstract. It is not recommended to include tables, drawings, diagrams, charts, or formulas, and to use abbreviations and symbols, except for commonly accepted ones. If abbreviations are used, they must be spelled out at first mention.

Translations of the title, abstract, and keywords into English should be done with the assistance of a professional translator familiar with psychological and pedagogical terminology. The text should be written in literate and grammatically correct language. The editorial board does not provide translation services.

9. The phrase "Keywords:" (10 pt, bold, italic). Following on the same line – from 3 to 6 key concepts of the research, separated by a semicolon (10 pt, regular font, justified alignment, 1 cm indentation on the right and left).

To increase citation and better recognition by search engines, it is not recommended to use key concepts represented by a single word or a sentence.

10. The main text of the article (regular font, 12 pt) should consist of the following sections:

1. INTRODUCTION (MANDATORY SECTION)

(separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned)

Statement of the problem.

Analysis of recent research and publications:

- As a result of the analysis of sources, the previously unsolved parts of the general problem that the article is dedicated to should be identified;
- References to sources are given in square brackets, for example [10];
- Pages are separated by a comma [3, p. 35] – 3rd source, 35th page;
- When citing several sources simultaneously, each number should be listed separately in its brackets, separated by commas or dashes: [3], [4], [5], [6] or [3]–[6].

The objective of the research.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH (OPTIONAL SECTION)

3. RESEARCH METHODOLOGY (OPTIONAL SECTION)

4. RESEARCH RESULTS (MANDATORY SECTION)

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH (MANDATORY SECTION)

6. FUNDING (OPTIONAL SECTION)

(organization, institution, private individual, grant, etc., that funds the scientific research)

7. ACKNOWLEDGEMENTS (OPTIONAL SECTION)

The use of references in the text, and the sections "List of References" and "References (translated and transliterated)" should be formatted according to the IEEE bibliographic style.

11. List of References (in the original language):

- ✓ The subheading "LIST OF REFERENCES" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned) should be formatted according to the IEEE style.
- ✓ Sources are numbered and organized in the reference list in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
- ✓ The list of references should ideally consist of no fewer than 10 and no more than 30 entries (font size – 10 pt).
- ✓ Self-citations by the authors should not exceed 15% of the total number of references.
- ✓ In the reference list, the number of publications indexed in Scopus/WoS should be at least 40% of the total number. Authors should demonstrate

their awareness of the scientific community's research not only in the domestic scientific and educational space.

- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active.
- ✓ If available, include the DOI in web references.

12. The line "Manuscript received by the editorial office on ..202_." (10 pt, italic, right-aligned).

13. Title of the article, full name of the author(s), author information, abstract, and keywords in English (elements are formatted similarly to the Ukrainian version).

Important! Authors' last names and first names should be specified and transliterated into Latin characters from the language in which they are indicated in their identification documents!

14. Translated and transliterated List of References:

- ✓ The subheading "REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned);
- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active;
- ✓ If available, include the DOI in web references;
- ✓ The translated and transliterated list of references (font size 10 pt) should be formatted according to the IEEE style:
  - o Sources in the reference list are numbered and organized in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
  - o Authors' last names and proper names are transliterated into Latin characters.
  - o Titles of articles, conferences, journals, and publishers are translated into English.
  - o After each reference, indicate the language of the source in parentheses, for example, (in Ukrainian) or (in English).
  - o Foreign sources remain unchanged.

Titles of journals, conferences, organizations, publishers, and scientific institutions should be abbreviated. Abbreviate the names of months in access/publication dates, etc., according to the language rules of the specific country.

Examples of formatting scientific sources according to the IEEE style, including commonly accepted abbreviations, can be found in the IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – https://aqce.com.ua/ (AUTHORS).

III. FORMATTING OF INDIVIDUAL OBJECTS:

1.1. First-level subheading (separate line, bold font, left-aligned, 1 cm indent) 1.1.1. Second-level subheading (separate line, bold font, italic, left-aligned, 1.5 cm indent)

All illustrations, code samples, and tables should be placed immediately after the text where they are first mentioned or on the next page (not at the end of the article).

1.1.2. Lists

Lists are formatted as follows:

- Numbered lists: "1.", "1)", "a)", "VI.";
- Bulleted lists: " – ", "•".

1.1.3. Tables

Tables are numbered and centered, without indents. The label "Table 1": italic, right-aligned. The table title format: centered alignment, bold font, positioned above the table. Leave one blank line after the table.

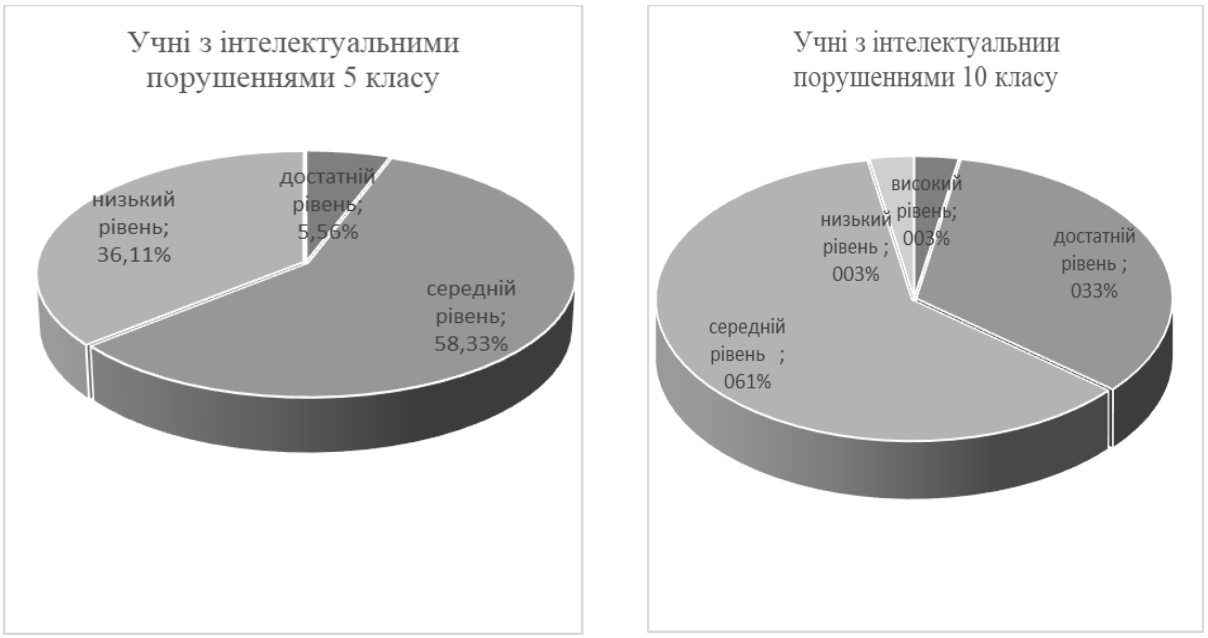
Table 1

Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators

Levels	Students with Intellectual Disabilities of the 5th grade (%)	Students with Intellectual Disabilities of the 10th grade (%)
Cognitive Component by the Indicator "Social and Household Awareness"		
High	–	–
Adequate		25
Medium	58,33	66,67
Low	41,67	8,33

1.1.4. Images

Illustrations (photos, drawings, diagrams, graphs, maps, website screenshots) and tables should be placed in the article immediately after the text where they are first mentioned or on the next page. All figures must be referenced in the text. Illustrations are designated with the word "Fig.", numbered sequentially with Arabic numerals, and centered. The titles of illustrations are placed after their numbers. If necessary, illustrations are supplemented with explanatory data (caption). The title of the figure is written with a capital letter and must be centered on the page below the illustration, in italics. No period is placed after the title. The quality of illustrations should ensure their clear reproduction. Illustrations in the article can be in black and white or color and must have a consistent style. Leave one blank line before the figure.



Img. 1. Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators (data presented in %)

1.1.6. Formulas

Formulas and individual mathematical symbols and letters to denote quantities in the text should be typed using the MS Equation editor, without borders or shading. The font should be Times New Roman 12 pt, centered alignment, with numbering in round brackets on the right.

ЗМІСТ

Вержиховська Олена, Галецька Юлія, Бойченюк Аліна
Особливості розвитку навичок комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелекту 5

Вержиховська Олена, Рудзевич Ірина, Гаврилюк Анна
Особливості формування моральної вихованості у молодших школярів з порушеннями інтелекту 19

Гаврилов Олексій, Гаврилова Наталія, Гладуш Віктор
Методика організації вивчення табличного множення учнями з невираженими проблемами інтелектуального розвитку 34

Галецька Юлія
Дослідження рівнів сформованості мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями зору 58

Долінчук Ірина
Підготовка вчителів-логопедів за магістерською програмою в Житомирському державному університеті імені Івана Франка 70

Зелінська-Любченко Катерина, Стахова Лариса,
Мороз Людмила, Ходенко Вікторія
Логопедичний супровід дітей із мовленнєвими порушеннями в умовах науково-практичного центру 85

Константинів Оксана, Ткач Оксана
Інформаційні комп'ютерні техніки як альтернативні методи формування письма у дітей з дисграфією 101

Лукачович Галина
Результати діагностики стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників 116

Мостовий Любомир
Важливі аспекти роботи сурдопедагога в системі загальної середньої освіти 129

Чопік Олена, Гулько Вероніка
Дослідження готовності педагогів інклюзивних закладів до роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку 141

CONTENTS

Verzhihovska Olena, Haletska Yuliya, Boychenyuk Alina
Peculiarities of the development of communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities 5

Verzhihovska Olena, Rudzevich Irina, Havryliuk Anna
Features of the formation of moral education in young schoolchildren with intellectual disabilities 19

Havrilov Oleksiy, Havrilova Nathaliy, Hladush Viktor
Methods of organizing the study of tabular multiplication by pupils with unexpressed problems of intellectual development 34

Haletska Yuliya
Research on the levels of speech development in children with visual impairments 58

Dolinchuk Iryna
The preparation of speech therapy teachers following the master's degree program in the Zhytomyr state university named after Ivan Franko 70

Zelinska-Lyubchenko Kateryna, Stakhova Larysa, Moroz Lyudmyla, Khodenko Viktoriia
Speech therapy support for children with speech disorders in the scientific and practical center conditions 85

Konstantyniv Oksana, Tkach Oksana
Information and computer technologies as alternative methods of forming writing in children with dystgraphy 101

Lukachovych Halyna
Results of the diagnostics state of formation of lexical-semantic skills in older preschoolers 116

Lyubomyr Mostovyi
Important aspects of the work of a educator of the deaf in the system of general secandary education 129

Chopik Olena, Gulko Veronica
Study of readiness of teachers of inclusive institutions to work with children with complex developmental disabilities 141

COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS

KAMIANETS-PODILSKYI
NATIONAL IVAN OHIIENKO UNIVERSITY
AND
UKRAINIAN STATE MYKHAILO DRAHOMANOV UNIVERSITY

ACTUAL QUESTIONS OF THE CORRECTIONAL EDUCATION

(pedagogical sciences)

Issue 24

Head of Editorial board **O. Havrilov**
Science editor **V. Synyov**
Scientific Secretary **O. Konstantinov**

Articles are given in the original language
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 30.12.2024 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 10,0 Circulation 50. Ord. 150

Finalized for publication and printed
in the publishing Kovalchuk O.V.

Наукове видання

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
та
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

(педагогічні науки)

Випуск 24

Головний редактор **О. Гаврилов**
Науковий редактор **В. Синьов**
Відповідальний секретар **О. Константинів**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 30.12.2024 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 10,0 Тираж 50. Зам. 150

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р