

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

5. Martynjuk, A. K. (2021). Teorija i praktyka dyryghentsjko-khorovoji shkoly v Ukraini XX pochatku XXI stolittja [Theory and practice of conducting and choral school in Ukraine of the XX beginning of the XXI century]. *Doctor's thesis*. Perejaslav, 490 p. [in Ukrainian].
6. Grishchenko, Y., Kotyrla, T. & Filipchuk, N. (2016). Rozvytok profesijnogho dosvidu pedagoghiv-muzykantiv u vyshhykh navchaljnykh zakladakh Ukrainy (XVIII–XX st.) [Development of professional experience of teachers-musicians in higher educational establishments of Ukraine (XVIII–XX centuries)]. G. Sotska, S. Konovets (Eds.). Kyiv, 238 p. [in Ukrainian].
7. Khorove mystectvo Ukrainy ta jogho podvyzhycky [Choral art of Ukraine and its devotees]. *Proceedings of the 6rd International Scientific and Practical Online-Conference* (Drohobych, October 19–20, 2017) / Eds. Bermes, I. L., Polyuga, V. V., 358 p. [in Ukrainian].
8. Cjurjak, I. O. (2013). Novitni tekhnologhiji navchannja v dyryghentsjkij pidghotovci majbutnjogho vchytelja muzyky [The newest technologies of training in conducting training of the future teacher of music]. *Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Series: Psychological and pedagogical sciences*. No. 1, pp. 144–147. [in Ukrainian].
9. Shumsjka, L. Ju. (2020). Tekhnologhija rozvytku fakhovykh kompetentnostej majbutnikh dyryghentiv khoru: systemno-integhratyvnyj pidkhid [Technology of development of professional competencies of future choir conductors: system-integrative approach]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*. Odessa, vol. 4 (133), pp. 22–29. [in Ukrainian].
10. Jaroshevsjka, L. V. (2017). Metodyka dyryghentsjko-khorovoji pidghotovky majbutnjogho vchytelja muzyky na osnovi tradycij odesjkoi khorovoji shkoly [Methods of conducting and choral training of the future music teacher on the basis of traditions of the Odessa choral school]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 195 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.01.2022

УДК 376.36

DOI:

**Оксана Трухан, асистент кафедри англійської філології  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної української системи освіти та педагогічної науки – навчанню учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Проаналізовано психолого-педагогічні й методичні умови навчання іноземної мови учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Виокремлено когнітивні (особливості інтелектуальної діяльності, рівень володіння дітьми іноземною мовою, стратегіями вивчення мови тощо) та емоційні (ставлення до іноземної мови, мотивація вивчення, мовні бар'єри тощо) особливості учнів з ООП, які доцільно розглядати комплексно. Зроблено висновок про те, що для таких учнів потрібно розробити адаптивну навчальну програму, це забезпечить індивідуальний підхід, вибудує особисту освітню траєкторію вивчення школярами іноземної мови.*

**Ключові слова:** учні з особливими освітніми потребами; діти з обмеженими можливостями здоров'я; іноземна мова; методичні та психолого-педагогічні умови навчання іноземної мови; комунікативний підхід.

*Лім. 13.*

**Oksana Trukhan, Assistant of the English Philology Department,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University**

## PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*The article considers topical issues of the modern Ukrainian system of education and pedagogical science – the education of students with special educational needs (SEN). Psychological, pedagogical and methodological conditions for teaching a foreign language to students with disabilities are analyzed. It is concluded that approaches to teaching foreign languages to students with SEN are still controversial, and students with SEN need special attention from a foreign language teacher. A foreign language teacher should master specially developed approaches to education of children with SEN, knowledge of psychological, pedagogical and methodological conditions to teach foreign language to such students, etc. The article also considers cognitive (features of intellectual activity, level of children's foreign language skills, language learning strategies, etc.) and emotional (attitude to a foreign language, motivation to learn, language barriers, etc.) features of students with SEN, which should be learnt in close interconditionality and interdependence. It is emphasized that the education of students with disabilities in inclusive education should be focused on the formation of communicative competence, mastering a foreign language means of communication. The teacher should use a comprehensive approach to the development of speech of*

*students with SEN, which will provide solutions to several different communicative tasks at one lesson in primary school. An important point is the emotional density of the lesson, creating an emotionally favorable educational environment. In the process of learning a foreign language, children with SEN must take into account their speech and such features as cognitive impairment, so the teacher must first focus on the development of thinking, memory, speech of students. The key goal of learning a foreign language for students with disabilities is developmental, which involves not so much knowledge as development. Especially for such children it is necessary to develop an adaptive curriculum in a foreign language, which will provide an individual approach and build a personal educational trajectory of learning a foreign language.*

**Keywords:** *students with special educational needs, children with disabilities, foreign language, methodological, psychological and pedagogical conditions for learning a foreign language, communicative approach.*

**П**остановка проблеми. Навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з актуальних проблем сучасної української системи освіти. Реалізація концепції інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачає пошук найбільш ефективних стратегій навчання як процесу, спрямованого на розвиток особистості кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей і потреб. Результати вивчення джерельного комплексу порушеної проблеми засвідчують, що підходи до навчання іноземної мови учнів з ООП і досі залишаються суперечливими, позаяк, з одного боку, це питання насамперед пов'язане з тим, що вивчення іноземної мови є складним процесом, особливо для дітей з обмеженими можливостями здоров'я; з іншого боку, часто вчителі спрямовують зусилля на діагностику психофізичних порушень у розвитку дитини, що цілком логічно й доцільно на ранній стадії навчання іноземної мови, утім, якщо діагностування виступає як самоціль і не є підставою для розвитку індивідуальної освітньої траєкторії учня відповідно до характеру його можливостей, то за таких умов вивчати іноземну мову (як і інші шкільні предмети) стає доволі складно, практично неможливо. Тому важливо усвідомлювати: учні з ООП, зокрема з обмеженими можливостями здоров'я, потребують пильної уваги з боку вчителя іноземної мови, що передбачає володіння ним спеціально розроблених підходів до освіти дітей з ООП, знання психолого-педагогічних та методичних умов навчання іноземної мови учнів з обмеженими можливостями здоров'я, використання ефективних освітніх стратегій тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські та зарубіжні науковці останнім часом активно вивчають різні аспекти організації, функціонування інклюзивного освітнього середовища, аналізують створення різних концептуально-структурних моделей інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами тощо. Оскільки в проєкті Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на період

2020–2030 рр. окреслено ключові концептуальні підходи до освіти дітей з ООП [9], вітчизняні вчені (М. Берегова, В. Бех, Д. Борулько, О. Белова, В. Бондар, О. Будник, Л. Будяк, О. Гаврилов, Д. Гошовська, Г. Давиденко, Н. Дятленко, І. Зязюн, А. Колупаєва, В. Кремень, С. Корнієнко, А. Крикун, І. Кузава, Т. Логвін, Т. Логвиненко, В. Ляшенко, О. Мартинчук, Н. Матвеева, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Савчук, Н. Софій, О. Столяренко, В. Сухомлинський, Л. Томич, С. Чупахіна, М. Ярмаченко та ін.) не залишають поза увагою питання навчання учнів з обмеженими можливостями в розвитку. Добре досліджені зарубіжними англійськими науковцями (Ф. Амстронг, М. Девіс, Дж. Беллоу, К. Дженкс, Х. Кербо, С. Корлетт, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купер, Т. Ньюмен, Г. Сільвер, П. Сільвер, В. Шмідт, К. Тейлор, А. Ходкінсон та ін.) психологічні, юридичні, соціальні, педагогічні аспекти проблеми інклюзивного навчання [3]. За результатами здійсненого аналізу висновок, що, на нашу думку, недостатньо дослідженими є теоретико-методичні засади, педагогічні умови, практичні методики організації інклюзивного навчання іноземної мови дітей із різними видами відхилень у розвитку. Це, крім іншого, актуалізує порушену в нашому дослідженні наукову проблему.

**Мета статті** – проаналізувати психолого-педагогічні та методичні умови навчання іноземної мови учнів з обмеженими можливостями здоров'я, особливостями розумового розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідники сходяться на думці, що специфіка процесу навчання іноземної мови полягає у максимальній індивідуалізації цього процесу, передбачуваній активізації включення та участі кожного учня через використання інноваційних та варіативних технологій навчання. Зasadничою основою проєктування успішного вивчення учнями з ООП іноземної мови повинно бути положення про те, що всі діти можуть навчатися, а кожен учитель повинен брати на себе відповідальність за організацію індивідуального освітнього середовища для дитини з обмеженими можливостями в розвитку, адекватної психолого-педагогічної підтримки в навчанні. Із цією метою

стисло схарактеризуємо низку психолого-педагогічних, методичних умов, які забезпечать ефективність цього процесу.

Погоджуємося з думкою вченого Г. Гарднера про те, що процес навчання іноземної мови має реалізовуватися у межах соціально-педагогічної моделі, що ґрунтується на розширенні можливостей включення та активної участі дітей з ООП у соціокультурну комунікацію відповідно до особливостей розвитку їхніх когнітивних та емоційних сфер [11]. Науковець розглядає модель як складне системно-структурне утворення, ключовими складниками якого є: соціально-культурне середовище, сукупність біологічних та емпіричних чинників, індивідуальні особливості емоційно-когнітивної діяльності дитини, індивідуальні особливості учня в процесі навчання, навчання іноземної мови у варіативних контекстах, набуття мовних навичок у різних контекстах, результати навчання тощо. Отже, системотвірним стрижнем авторської концепції є навчання в соціокультурному контексті, яке сприяє формуванню у школярів лінгвістичних і нелінгвістичних умінь та навичок [12]. Відповідно навчання іноземної мови учнями з ООП у соціокультурному контексті передбачає зосередження педагога на індивідуальних відмінностях учнів, з-поміж яких умовно виокремлюємо когнітивні (особливості інтелектуальної діяльності, рівень володіння дитьми іноземною мовою, стратегіями вивчення мови тощо) та емоційні (ставлення до іноземної мови, мотивація вивчення, мовні бар'єри тощо), які доцільно розглядати в тісній взаємозумовленості та взаємозалежності. Підкреслимо, що, з одного боку, високий рівень мотивації учнів з ООП до вивчення іноземної мови, крім іншого, уможливило зниження емоційної тривожності в успішності її опанування, з іншого боку, високий рівень занепокоєння вивченням іноземної мови, результатами цього процесу зумовлює істотне зниження рівня мотивації [11; 12]. Усе це варто враховувати вчителю, щоб випрацювати правильну стратегію навчання іноземної мови. Звідси робимо висновок: педагог повинен спрямувати зусилля на розвиток власне лінгвістичних і нелінгвістичних умінь та навичок школярів з ООП, а це можливо за умов активної комунікативної діяльності, моделювання ситуацій реального спілкування.

Погоджуємося з твердженням ученої О. Рейпольської [10], що ефективність вивчення іноземної мови в закладах освіти залежить від низки чинників методологічного, психолого-педагогічного, методичного характеру. Щодо

навчання учнів з обмеженими можливостями здоров'я за умов інклюзивної освіти важливо спрямувати зусилля на формування у них насамперед комунікативної компетентності, опанування школярами іноземної мови як засобу спілкування. Відтак комплексний підхід до розвитку мовлення забезпечить, до прикладу, розв'язання на одному уроці кількох різних комунікативних завдань (робота над збагаченням словника, граматична правильність і активізація засвоєних слів у зв'язному мовленні, формування звуковимови, культури мовлення, розмовне діалогічне мовлення, словникова робота, інтонаційна виразність тощо). Важливим моментом є емоційна насиченість уроку, створення емоційно сприятливого освітнього середовища. Цього можна досягти за допомогою ігрової діяльності, застосування ігрових прийомів, лінгвістичних, народних, рухливих ігор із текстом, театралізованих ігор, драматизації, використання фольклорних творів малих жанрів, казок тощо. Забезпеченню максимальної мовленнєвої активності слугує засвоєння учнем нових слів (цей процес відбувається на основі чуттєвого досвіду (сенсорики) дитини за допомогою різних аналізаторів (зорового, слухового, смакового, дотикового тощо), а також ознайомлення з граматичними формами іноземної мови, артикуляцією звуків, композицією тексту тощо).

У процесі навчання іноземної мови дітей з ООП варто враховувати їхні особливості мовлення. До прикладу, за даними вчених, в учнів, які мають утруднення в розумовому розвитку, є численні форми мовленнєвих порушень, урешті, як і в будь-яких інших дітей без інтелектуальних вад (заїкання, афазія, дислалія, дизартрія, алалія, ринолалія, дисфонія, дислексія, дисграфія й ін.), а в структурі системного мовленнєвого недорозвинення переважає дефект на рівні семантики, що здебільшого спричинено ступеневою неврологічною симптоматикою таких дітей [1; 2; 3; 4; 6; 8]; у школярів із легким ступенем розумової відсталості присутня несформованість мовленнєвих операцій. За нашим спостереженням, комунікація рідною мовою в цих дітей розвинута тільки на достатньому побутово-ситуативному рівні, школярі граматично правильно будують речення, вимовляють слова, застосовують узагальнені й абстрактні поняття, засвоюють читання і писемне мовлення (яке є аграматичним), але важко сприймають мовлення, яке складається зі складних логіко-граматичних конструкцій. У семантичному вимірі словниковий запас доволі збіднений, викликають труднощі засвоєння

значень слів тощо. У деяких випадках їхнє мовлення нагадує потік штампованих не завжди осмислених фраз, що можуть передавати інтонаційний фон раніше почутого чужого мовлення, також може бути ситуація, коли мовлення упродовж багатьох років так і не формується. В інших – мовлення не формується протягом багатьох років. Також, як засвідчили результати наших спостережень, в учнів з інтелектуальними порушеннями найбільше страждає фонематичний бік мовлення (до прикладу, несформованість артикуляційно-складних приголосних звуків [р], [л], шиплячих, свистячих; трапляється варіативна заміна звуків, як-от: в одному випадку учень правильно вимовляє звук у слові, а в іншому замінює його чи взагалі пропускає, трапляється слабкий розвиток фонематичного слуху. У граматично-морфологічному та синтаксичному вимірах мовлення учнів із особливостями розумового розвитку простежуємо стійкий аграматизм, ідеться насамперед про неправильне (спотворене) використання відмінків іменних частин мови, сплутування службових слів (до прикладу, прийменників), неправильне узгодження іменників із прикметниками та числівниками, з-поміж самостійних частин мови переважають іменники та дієслова, учні менше використовують займенники, прийменники, сполучники. Під час побудови речень порушується їх смисловий зміст, школярі будують зазвичай непоширені речення [1; 2, 9–10; 4; 5; 7; 8]. Ці особливості засвоєння рідної мови необхідно враховувати вчителів ї у процесі вивчення іноземної мови.

Важливою особливістю комунікативної діяльності дітей з особливостями розумового розвитку є те, що, з одного боку, вони прагнуть до спілкування з близьким оточенням, з іншого – нерідко не проявляють для цього належної ініціативи [2, 33]. Ми простежували, що учні радше налагоджують комунікативні зв'язки з батьками, рідними чи добре знайомими людьми, а також у процесі розмови могли поводитися по-різному: емоційно, нестримано, зрідка навіть неадекватно. Невміння спілкуватися у шкільному колективі однолітків, з учителями, дорослими призводить до порушень самосприйняття таких школярів, тому страждає комунікативна сфера, а це викликає труднощі у взаєминах з іншими дітьми, педагогічним колективом школи, іншими працівниками, які спілкуються з ними. Виокремлюємо ще одну особливість комунікативної поведінки дітей з ООП: цим учням важко дається засвоєння навчального матеріалу, понад те, у них не завжди сформована мотивація

до спілкування, а через збіднений лексичний запас, вимовні дефекти порушується структура мовлення, що великою мірою відображається на їхніх комунікативно-пізнавальних здібностях, впливає на їхню готовність до шкільного навчання. Проте треба пам'ятати, що в процесі створення належних психолого-педагогічних умов можна досягнути певної динаміки в їхньому пізнавальному, зокрема й комунікативному розвитку.

Услід за науковцями О. Бусласвою [5], О. Гавриловим [7] вважаємо, що за умов сприятливого розвитку, створення відповідних передумов (закладене мовленнєве спілкування в дошкільному віці, створення комунікативно насиченого середовища в школі, педагогічна діяльність учителя та інших фахівців, спрямована на мовлення дитини з ООП, емоційно-позитивний контакт із близькими людьми, спілкування з однолітками в класі, у школі тощо) виникає потреба у спілкуванні і формуються комунікативні вміння учнів. Важливе місце в цьому процесі посідає сімейне середовище, зокрема, сприятлива позитивна родинна атмосфера, де панують духовність, дружні стосунки, сповідуються високі моральні цінності; у такому випадку емоційна сприятливість допомагає дітям з ООП без труднощів розпочати процес комунікації і налагодити мовленнєву діяльність [8, 19].

Учні з особливостями розумового розвитку характеризуються порушенням пізнавальної діяльності, мають дефектну першооснову для розвитку інтелекту й емоційно-вольової сфери. Тому вчителів необхідно передовсім спрямувати зусилля на розвиток мислення, пам'яті, мовлення, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, задалегідь збагатитися знаннями про розумовий розвиток учнів з ООП, що, безумовно, потрібно врахувати в процесі опанування ними іноземної мови: уповільнено відбувається засвоєння лексичного матеріалу, синтаксичних конструкцій та їх активне використання у мовленні; утруднено сприймаються граматичні категорії та їх практичне застосування. Складно побудоване речення учні не можуть засвоїти, оскільки рівень навченості іноземної мови залежить від їх загального рівня розвитку. За таких умов учителям варто пам'ятати: діти з особливостями розумового розвитку можуть оволодіти простішою в граматичному сенсі іноземною мовою, на рівні свого розвитку. На це треба зважати й у процесі аудіювання мовлення, особливо зв'язних текстів, діалогічного мовлення, оскільки учні з ООП відчують труднощі у звуковому аналізі та фонематичному слуху,

нечітко сприймають почуту мову, не диференціюють подібні звуки тощо. Тому в основі навчання дітей з особливостями розумового розвитку насамперед повинно лежати навчання читати, що має базуватися на усній основі. На нашу думку, ключовою метою вивчення іноземної мови є розвивальна, що передбачає не так знання, як розвиток. Тому уроки іноземної мови покликані передовсім розвивати в учнів пам'ять, мовлення, сприйняття, мислення, кругозір. А складні мовні конструкції та кліше учні з ООП не зможуть засвоїти, позаяк володіють низьким рівнем розвитку рідної мови. Роботу з таким мовним матеріалом доречно проводити лише з метою ознайомлення. Спеціально для таких дітей потрібно розробляти адаптивну навчальну програму з іноземної мови, яка забезпечить індивідуальний підхід та вибудує особисту освітню траєкторію вивчення іноземної мови. Така освітня програма не повинна пропонувати скорочення не тематичних розділів, а тільки обсяг і рівень вивчення лексичного, синтаксичного, граматичного матеріалу (істотно зменшуються). Відповідно за рахунок часу, що звільнився, більш докладно варто відпрацювати матеріал із читання, розвитку усного мовлення, граматику при цьому вивчають на доступному рівні, дидактичний матеріал (вправи, завдання, тести) мають відповідати можливостям школярів. Особливо важливою психолого-педагогічною умовою вивчення іноземної мови є створення ситуації успіху учня, тут доречно дотримуватися простого принципу: від простого до складного. Отже, корекційна робота здійснюється у межах цілісного підходу до виховання та розвитку дитини. У зв'язку з цим робота має бути орієнтована на загальний розвиток, а не на тренування окремих психічних процесів або здібностей учнів. Вивчення індивідуальних особливостей учнів з ООП уможливорює планувати цілі, завдання, терміни та основні напрями навчання іноземної мови, які відповідають меті – максимально збільшити комунікативну діяльність учнів, а також розвинути в них інтерес до іноземної мови, культури країни, мову якої вони вивчають, стимулювати мовленнєву активність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ефективність вивчення учнями з ООП іноземної мови залежить від низки чинників методологічного, психолого-педагогічного, методичного характеру. Аналіз теоретичних напрацювань та власні спостереження за школярами з ООП, їхнім мовленням дали підстави зробити окремі висновки: органічний вплив несприятливих чинників (зазвичай це

генетичний, уроджений чи набутий) на мозкові структури в пренатальний, натальний та постнатальний періоди є причинами інтелектуальних порушень дітей. Мовленнєва сформованість дітей з ООП (інтелектуальним порушенням) безпосередньо пов'язана зі ступенем тяжкості і формою порушень, які мають істотний вплив на розвиток комунікативних умінь учнів. Комунікативна діяльність учнів з ООП, їхня готовність до навчання потребує низки умов: передовсім сформованості так званої мотивувальної потреби в процесі спілкування, важливими є і позитивно-емоційне спонукання, і розвиток усіх норм мовлення (на рівні фонетики, орфоєпії, лексики, граматики, синтаксису тощо). Комунікативна діяльність (спілкування) – це одне з основних напрямів в освіті дітей із особливостями розумового розвитку. Якщо ця діяльність сформована без певної спрямованості в дитини, то це кардинально ускладнює розкриття її внутрішніх якостей і реалізацію себе в навчанні, середовищі однолітків і в соціумі загалом. Активізація комунікативної діяльності передбачає процес спонукання школярів до енергійного, цілеспрямованого спілкування, тому спілкування має стати невід'ємною частиною будь-якого уроку іноземної мови. Лише за таких умов формування комунікативних умінь учнів приведе до підвищення якості освітнього процесу. Ключову роль у цьому процесі відіграє ігрова діяльність, яка якнайкраще підходить для розвитку комунікативних навичок у такої категорії дітей, допомагає їм оволодіти засобами комунікації. Цей аспект стане предметом наших подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Москва: ВЛАДОС, 2007. 239 с.
2. Белова О. Б. Особенности развития мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 5–10.
3. Білавич Г., Мальона С., Косташук Я. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення. *Молодь і ринок*. 2021. № 9(195). С. 11–16.
4. Борак О. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 24–32.
5. Буслаева Е. Н. Особенности логопедической работы в специальной (коррекционной) школе. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 5. С. 307–315.

6. Выготский Л. С. Развитие речи и мышления. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
8. Липакова В. И. Значение формирования речевой коммуникации для детей с умеренной умственной отсталостью. *Коррекционная педагогика: проблемы теории и практики*. Санкт Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 252 с.
9. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf>.
10. Рейпольська О. Д. Підготовка дітей дошкільного віку до вивчення іноземної мови в початковій школі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Проблеми наступності у підготовці дітей дошкільного і молодшого шкільного віку до життєдіяльності*. Бердянськ. 2002. № 3. С.280–286.
11. Gardner R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
12. Gardner R. C., Macintyre P. D. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*. 1993. No. 26. P. 1–11.
13. Corbet J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*. 1999. Vol. 3. No. 1. P. 53–61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>.
- REFERENCES**
1. Bhazhnokova, Y. M. (2007). Vospitanije i obuchenije detej i podrozkov s tiazhelymi i mnozhestvennymi narushenijami razvityia [Education and training of children and adolescents with severe and multiple developmental disorders]. Moscow, 239 p. [in Russian].
2. Bielova, O. B. (2021). Osoblyvosti rozvytku movlennia u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Features of speech development in children with intellectual disabilities]. *Medical education*, No. 1, pp. 5–10. [in Ukrainian].
3. Bilavych, H., Malona, S., & Kostashchuk, Ya. (2021). Inkliuzyvne navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy kriz vymir sohodennia [Inclusive education of children with special educational needsthrough the dimension of the present]. *Youth and market*, No. 9(195), pp. 11–16. [in Ukrainian].
4. Borak, O. (2015). Prychynna obumovlenist porushen u movlennievomu rozvytku v rozumovo vidstalykh ditei [Causal conditionality of speech development disorders in mentally retarded children]. *Special child: education and upbringing*, No. 4, pp. 24–32. [in Ukrainian].
5. Buslaeva, E. N. (2016). Osobnosti lohopedicheskoy raboty v spetsialnoj (korrektsionnoj) shkole [Education and training of children and adolescents with severe and multiple developmental disorders]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, No. 5, pp. 307–315. [in Russian].
6. Vyhotskyj, L. S. (1999). Razvitije rechi i myshlenija [Development of speech and thinking]. Moscow, 352 p. [in Russian].
7. Havrylov, O. V. (2009). Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyschi [Special children in the institution and social environment]. Kamianets-Podilskyi, 308 p. [in Ukrainian].
8. Lypakova, V. Y. (2007). Znacheniye formirovaniya rechevoj kommunikatsii dlia detej s umerennoj umstvennoj otstalosti. Korrektsionnaja pedahohika: problemy teorii i praktiki [The importance of the formation of speech communication for children with moderate mental retardation. Correctional pedagogy: problems of theory and practice]. St.Petersburg, 252 p. [in Russian].
9. National Strategy for the Development of Inclusive Education for 2020-2030. Available at: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf>. [in Ukrainian].
10. Reipolska, O. D. (2002). Pidhotovka ditei doshkilnoho viku do vyvchennia inozemnoi movy v pochatkovii shkoli [Preparation of preschool children for learning a foreign language in primary school]. *Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University: Problems of continuity in preparing children of preschool and primary school age for life*. Berdyansk, No. 3, pp. 280–286. [in Ukrainian].
11. Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London, 208 p. [in English].
12. Gardner, R. C. & Macintyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, No. 26, pp. 1–11. [in English].
13. Corbet, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 53–61. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.12.2021