

УДК 376.36

DOI: 10.31499/2307-4906.2.2020.212135

## ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕЙРОДИКУЛЬТУРНИХ, СОЦІАЛЬНИХ, ЕМОЦІЙНИХ І ПОВЕДІНКОВИХ ПРОБЛЕМ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Шумаєва Світлана**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0003-2706-447X

E-mail: svetlana.shumaeva75@ukr.net

**Іванчук Анна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0002-4994-5035

E-mail: ivanchuck@meta.ua

*У статті наведено огляд основних проблем, з якими можуть стикатися діти з особливими освітніми потребами при вивченні іноземних мов. Охарактеризовано основні ознаки нейродікультурних, соціальних, емоційних і поведінкових проблем учнів з особливими освітніми потребами; з'ясовано, як ці проблеми можуть впливати на вивчення іноземних мов та запропоновано шляхи їх подолання.*

***Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, вивчення іноземних мов, дислексія, дисграфія, диспраксія, аутизм, розлади дефіциту уваги, гіперактивність.*

## BASIC CHARACTERISTICS OF THE SIGNS OF NEURODICALTURAL, SOCIAL, EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS AND METHODS OF THEIR OVERCOMING WHILE STUDYING FOREIGN LANGUAGES

**Shumaieva Svitlana**, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0003-2706-447X

E-mail: svetlana.shumaeva75@ukr.net

**Ivanchuk Anna**, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-4994-5035

E-mail: ivanchuck@meta.ua

*The article provides an overview of the main problems that children with special educational needs can face while learning foreign languages. The purpose of the article is to help teachers understand the importance of timely and professional diagnosis of students, anticipate possible difficulties that may occur in the learning process, as well as provide specific recommendations and instructions to provide comprehensive psychological and methodological support for students. The article analyzes the latest researches and publications on the subject of basic characteristics of the signs of neurodicultural, social, emotional and behavioral problems and methods of their overcoming while studying foreign languages. It is noted that teachers have a special role, because they are able to identify some cognitive*

*disorders in time. It is due to the International Dyslexia Association, the European Dyslexia Association and the British Dyslexia Association that individual diagnoses of cognitive functions that fall into OECD categories B and C are dyslexia, dyspraxia, dysgraphia, high-functioning autism, and dyspepsia (ADHD and SEBD). Dyslexia is defined as a lifelong cognitive impairment. Because of the disease affects working memory, phonological literacy, and information perception speed, dyslexia can have a particularly marked effect on students' literacy development. Therefore, difficulties that students with dyslexia can have are identified. Dyspraxia is defined as a "coordination disorder (DCD)" responsible for the ability to plan and consistently perform planned movements. In this regard, the difficulties that students with dyspraxia can have are identified. It is determined that dysgraphia usually means a special difficulty in developing a legible and coherent written text, but other speech skills do not suffer. Therefore, the difficulties that students with dysgraphia may have are identified. It is determined that the Spectrum of autism is a large-scale term that covers all forms of its existence from severe to mild. In this regard, the difficulties that can be experienced in students with autism spectrum have been identified. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has been identified as a symptom that occurs when focusing, controlling impulses, and consuming excessive energy. In this regard, the difficulties that students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder can have are identified.*

**Keywords:** *children with special educational needs, foreign language learning, dyslexia, dysgraphia, dyspraxia, autism, attention deficit disorder, hyperactivity.*

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна, яка реалізує безумовне право кожної дитини навчатися у загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня автоматично ставить кожній державі вимоги приведення національного законодавства у відповідність з цією «всесвітньою конституцією прав дитини». Наша держава на цьому шляху робить свої прогресивні кроки. За останні роки інтенсивно розвивається державна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку, що сприяє втіленню прогресивних ідей у практику.

В Україні певні категорії дітей позбавлені рівного доступу до якісної освіти. У 2004 році в Україні було зареєстровано 135773 дитини віком до 16 років з особливими потребами, що становить 1,8 процента від загальної кількості дітей в Україні. За даними Міністерства освіти і науки України, у 2005/2006 навчальному році освіту в спеціально організованих умовах здобувають 54,1 тис. дітей, які потребують корекції фізичного або інтелектуального розвитку, у 396-ти спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. На сучасному етапі зростає роль теоретичного пошуку та вироблення конкретних рекомендацій та інструкцій учителям-предметникам, оскільки вивчення кожного предмету передбачає свої особливості, спрямовані насамперед на забезпечення всебічної психологічної та методичної підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Це стосується і вчителів іноземних мов, які, попри складне завдання донести до всього загалу учнів класу важливість вивчення іншої мови, її значення в сучасному світі, лексичні, граматичні аспекти, повинні врахувати особливості дітей, які мають певні труднощі в навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головні ідеї забезпечення рівного доступу до освіти були предметом пошуку таких науковців як І. Бех, І. Зими́на, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська, І. Малишевська, Л. Будёк, Е. Данілавичя́тю, Т. Дегте́ренко, В. Засенко, А. Колупаюва, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко; досягнення культурних змін у школах для впровадження повної інклюзії – Різві та Лінгард (RizviandLingard); аспект підготовки педагогів – Галадет,

Кларк, Бел, Айдол, Селенд, Кірк та Галахер (T. H. Gallaudet, J. Clarke, A. G. Bell, L. Idol, J. S. Salend, S. A. Kirk, J. J. Gallagher).

Різномасштабні питання інклюзивних тенденцій в освіті досліджували такі науковці, як: Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), Х. Зінн (H. Zinn), Т. Скртік (T. Skrtic), М. Ейнскоу (M. Ainscow), К. Бос (C. Bos), А. Гартнер (A. Gartner), Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm) та інші.

Мета статті: охарактеризувати основні ознаки нейродикультурних, соціальних, емоційних і поведінкових проблем учнів з особливими освітніми потребами, з'ясувати, як ці проблеми можуть впливати на вивчення іноземних мов та запропонувати шляхи їх подолання.

Освітній процес дитини з особливими освітніми потребами має позитивні здобутки лише за умови тісної взаємодії фахівців, батьків та вчителів, які створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу. Особлива роль все ж таки відводиться вчителям, оскільки саме вони взмозі вчасно визначити деякі когнітивні відхилення учнів. Учителі можуть зробити висновок про певні відхилення в поведінці учнів, коли останні часто відволікають свою увагу, недоцільно розподіляють час на виконання того чи того завдання, не справляються з навчальною програмою, їх робота вказує на брак зусиль і мотивації. Це легко виявити, якщо вчитель добре знає своїх учнів і спостерігає за зміною їхньої поведінки на кожному уроці або протягом більш тривалого періоду, наприклад семестру або року. Якщо поведінка учня стурбувала вчителя, це ще не означає, що він повинен негайно вжити якісь заходи або проводити діагностичні обстеження. Йдеться швидше про відстеження ситуації або, при необхідності, доведення до відома компетентних фахівців. Тим часом учителі можуть почати розробляти й адаптувати роботу на уроці або навчальні матеріали саме під таких учнів.

Міжнародна асоціація дислексії, Європейська асоціація дислексії і Британська асоціація дислексії вважають, що до індивідуальних відмінностей когнітивних функцій, які потрапляють у категорію В і С по ОЕСР, належать, зокрема, такі діагнози, як: дислексія, диспраксія, дисграфія, високофункціональний аутизм, розлади гіперактивності і дефіцит уваги (ADHD і SEBD). Важко визначити кількість людей, що мають труднощі через когнітивні розлади, оскільки багато з них ніколи формально не були ідентифіковані фахівцями, а критерії ідентифікації залежать від країни. Однак, можна сказати, що ця цифра коливається в межах 10–15 % населення відповідних територій, причому приблизно 4–5 % мають досить серйозні проблеми. Існує високий рівень перехресних характеристик. Так, наприклад, дислексія часто має також певні ознаки диспраксії або інших когнітивних відхилень [1].

Дислексія – це когнітивне відхилення в розвитку, яке триває протягом усього життя. Оскільки це захворювання впливає на робочу пам'ять, фонологічну грамотність і швидкість сприйняття інформації, дислексія може мати особливо помітний вплив на розвиток грамотності учнів. У деяких країнах, таких, наприклад, як США, дислексію розглядають як «труднощі з читанням» або «специфічний розлад навчання» [2], проте, труднощі у читанні і написанні є лише найбільш помітними ознаками розладів пізнавальної функції. Діти з дислексією, як правило, також мають труднощі з правильним виконанням інструкцій, викладом власних ідей, збереженням узгодженості між усною і писемною формами мови.

З точки зору вивчення іноземної мови, труднощі, що виникають в учнів з дислексією, можуть бути такі:

- невідповідність між усною і писемною формами мови;
- нездатність розпізнавати і розрізняти звуки;
- труднощі в запам'ятовуванні і застосуванні граматичних структур у контексті;
- труднощі в запам'ятовуванні нових слів;
- труднощі в розвитку навичок грамотності;
- уповільнене сприйняття, обробка і поширення інформації;
- необхідність застосування індивідуальних підходів і практик для автоматичного використання мови.

Диспраксія – це «розлад у розвитку координації (DCD)», адже саме координація відповідає за вміння планувати і послідовно виконувати заплановані рухи. Вона впливає на роботу рухових навичок (наприклад, під час бігу або танців) і / або рухомих навичок (наприклад, при використанні олівця або музичного інструмента). Диспраксія також впливає на артикуляцію мови, оскільки малі точні рухи губ, язика і щелепи можуть бути недостатньо узгодженими. Подібно до дислексії, при диспраксії можуть виникати труднощі зі швидкістю обробки інформації, проблеми з робочою пам'яттю, а також з організацією і послідовністю виконання певних ділянок роботи. Деякі діти з диспраксією відчувають підвищену (або зменшену) чутливість до навколишнього середовища (температура, шум, світло, текстура і т.д.), що є характерним для стану аутичного спектра. Крім того, такі діти часто страждають від просторового балансу, що робить їх фізично вразливими і безпорадними, коли справа стосується необхідності адекватно оцінити скільки часу пройшло, або як довго це відбувається [3].

Що стосується вивчення іноземних мов, то найбільшими труднощами для дітей з диспраксією є:

- правильне сприйняття мови;
- чіткість і правильне написання (особливо незнайомих слів);
- правильна і впорядкована вимова звуків;
- уміння організувати робочий простір;
- здатність своєчасно виконувати завдання;
- здатність переміщатися в межах навчального середовища.

Дисграфія тісно пов'язана з дислексією і диспраксією. Цей термін зазвичай означає особливу складність у виробленні розбірливого і узгодженого письмового тексту, проте інші навички мовлення при цьому не страждають. Фахівці не всіх країн сприймають цю особливість як окремо взятую проблему. Так, наприклад, у Великобританії фахівці майже ніколи не ставлять такий діагноз, вони, як правило, визначають цю особливість як дислексія, або диспраксія, або ж їх поєднання. Тим не менш, деякі діти, які не мають проблем зі швидкістю обробки інформації, робочою пам'яттю або фонологічною грамотністю, відчувають значні труднощі у написанні текстів. Під час вивчення іноземних мов такі учні можуть бути не взмозі:

- розбірливо писати;
- дотримуватися лінії або поля;
- граматично правильно писати;
- укладати когерентну структуру тексту (логічний і послідовний виклад думок).

При вивченні іноземної мови, труднощі в написанні можуть призвести до неправильної фонетичної обробки слова. Крім того, учні, які відчувають труднощі в спілкуванні, можуть мати труднощі в поведінці, що може призвести до низької самооцінки, як наслідок, стати причиною емоційної або психологічної травми.

Спектр аутизму – широкомасштабний термін, що охоплює всі форми його існування від важких до легких. Легкий аутизм також відомий як високо функціональний аутизм [7]. Оскільки усвідомлення і розуміння аутизму в суспільстві зазнає прогресивних змін, у більшості випадків його діагностують у дітей, які мають певний ступінь високо функціонального аутизму, що стає причиною труднощів у навчанні та повсякденному житті. Ключовими елементами, які вказують на будь-який аутистический профіль, є:

- труднощі в соціальній взаємодії і соціальному спілкуванні;
- обмеження або повторюваність схем поведінки або інтересів (труднощі гнучкого мислення або вміння адаптуватися до змін; інтерес до однієї теми, що межує з одержимістю).

Подібно до диспраксії аутизм також може характеризуватися підвищеною чутливістю до навколишнього середовища. Учні з високо функційним аутизмом можуть мати труднощі у встановленні і підтримці відносин, оскільки вони часто відповідають на питання фактично різко або сприймають інформацію занадто буквально.

При вивченні мови найбільші труднощі, ймовірно, будуть стосуватися:

- розуміння комунікативних намірів інших людей (наприклад, іронія, метафора, гумор);
- розуміння сигналів для зміни теми розмови;
- використання ідіоматики мови;
- несприйняття двозначності мови;
- ролєвих ситуацій, у яких потрібно зобразити іншу людину.

Розлади дефіциту уваги і гіперактивність (ADHD) – це симптоми, які виникають при фокусуванні уваги, управлінні імпульсами й витраті надмірної енергії. Уважають, що існують три різні способи, за якими ці характеристики можуть проявляти себе. До них належать: неухважність (відсутність уваги), гіперактивно-імпульсивна поведінка (надмірна увага) і комбінований тип поведінки (приблизно однакові труднощі, пов'язані як з контролем уваги, так і з використанням надмірної енергії). Діти з РДУГ також можуть мати труднощі в регулюванні своїх емоцій, які за лічені хвилини змінюються від піднесеного настрою до люті чи розпачу. Згодом, коли такі діти навчаються регулювати свою поведінку краще, деякі з цих характеристик можуть стати менш помітними, але, як і інші розлади, описані вище, цей симптом ніколи не зникає. Швидше за все під час навчання з РДУГ учитель може виявити такі труднощі:

- втрата концентрації при читанні/прослуховуванні протягом тривалого періоду, особливо при відсутності візуального супроводу або попередньої підготовки до їх проведення;
- труднощі або невпевненість у соціальних взаємодіях, особливо під час бесід або ігор;
- труднощі з чітким виконанням інструкцій;
- своєчасне і точне виконання поставлених завдань;

– надлишок енергії, збудження, неспокій, хвилювання тощо.

Соціальні, емоційні й поведінкові проблеми (SEBD або СЕПП). Усі названі труднощі в навчанні можуть привести до соціальної ізоляції і негативних емоційних проблем через виклики, з якими стикаються діти з особливими освітніми потребами. До таких проблем може призвести втрата близької людини, зневажливе ставлення до дитини або наявність у неї психологічної травми. Невизначена, непослідовна або навіть небезпечна домашня обстановка може спричинити зростання рівня стресу, тривожності й імпульсивності, а також обмеження розвитку емпатії і логічних міркувань, а також поведінки, яка характеризується коливаннями настрою, агресією, заподіянням шуму, безпричинним переміщенням по класу, тощо. Така поведінка дітей може викликати додаткові проблеми при вивченні мови, зокрема:

- нездатність управляти власними емоціями;
- збільшення рівня загальної тривоги або відчуття уразливості, що згодом може призвести до втрати концентрації уваги;
- уникання всього нового;
- труднощі з прослуховуванням і виконанням інструкцій;
- невміння сконцентруватися на організаційних і проблемних моментах;
- труднощі в соціальній взаємодії;
- труднощі зі своєчасним і коректним завершенням роботи.

Як правило, у таких дітей розвивається низька самооцінка, їх поведінка може мати негативний вплив на їхні взаємини зі своїми однолітками і зробити їх вразливими до булінгу [4].

Учні – мігранти та біженці – це окрема група учнів, які приєдналися до класу, але їхні мовні компетенції відрізняються від більшості учнів класу. Їх труднощі в навчанні найчастіше пов'язані з мовними, культурними або емоційними моментами. Мовні бар'єри виникають тоді, коли учень, який тільки прибув, по-перше, не має нікого в класі, хто міг би з ним розмовляти рідною мовою, по-друге, погано володіє мовою класу. Така ситуація може призвести до ізольованості і невпевненості в собі. Зрозуміло, що ця категорія дітей не має таких когнітивних відмінностей, як діти з особливими освітніми потребами, про які говорилося вище, однак деякі ефекти і наслідки можуть бути подібними, принаймні тимчасово. Згодом може виникнути додаткова проблема адаптації до нового фізичного середовища і нової освітньої культури, яка може значно відрізнятися від очікуваної, тому вчителі повинні намагатися створити для таких дітей дуже комфортне навчальне середовище і намагатися їх відповідно адаптувати [2].

Визнання специфічних освітніх потреб учнів вимагає від учителя не тільки пошуку слабких, але і визначення сильних їх сторін.

Різноманітність індивідуальних відмінностей величезна, і визначення сильних сторін учнів і відзнака їх особливостей – це обов'язкова ключова позиція вчителя. Така практика дає учням можливість усвідомлення того, що їх цінують, а їх індивідуальні характеристики можуть мати практичне застосування. Так, наприклад, учні, які мають стан спектра аутизму, іноді мають прекрасну пам'ять на факти і правила, що робить їх впевненими в граматичних аспектах мови [6]. Вони можуть бути глибоко зацікавлені у вивченні якоїсь конкретної теми, спрямованої на вивчення словникового запасу або виконання проектною роботи. Серед інших позитивних сторін дітей-аутистів можна відзначити специфіку сприйняття ними довкілля: наявність певних стійких домінант

серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів; незвичність системи сигналів для комунікації з іншими; схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору; тонке відчуття емоційного стану іншої людини; кмітливість, переважання невербального інтелекту; прагнення до чіткої визначеності, порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила та постійно їх дотримуватися; високорозвинена механічна пам'ять; вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо; здатність зацікавитися чимось незвичним; розвинений музичний слух; уміння чітко орієнтуватися в просторі і часі [1].

Гіперактивні діти і діти з дефіцитом уваги часто мають багато енергії, і, якщо її спрямувати на навчання, використовуючи цікаві і різноманітні завдання, це може привести до збільшення часу концентрації їхньої уваги. У таких практичних заходах, як драматургія або арт-проекти, їх ентузіазм і енергія можуть мати дуже мотиваційний і позитивний ефект. У разі стабільної і дружньої атмосфери в класі, яку підтримує вчитель, учні, мігранти та біженці, можуть, допомогти іншим дітям у класі зрозуміти й оцінити відмінності і спільності між різними мовами і культурами. Учні з нейродиверсійною поведінкою від природи мають краще візуальне і/або просторове міркування, що допомагає їм краще сприймати і запам'ятовувати абстрактні зв'язки, в інших краще розвинене цілісне мислення, що дозволяє їм вирішувати проблеми нестандартними способами.

Отже, найбільшу користь діти з особливими освітніми потребами можуть отримати лише за умови правильно структурованого та організованого навчального середовища. Це підтверджують і слова Л. С. Виготського: «Там, де середовище не створює відповідних завдань, не ставить нових вимог, не спонукає і не стимулює за допомогою нових цілей розвиток інтелекту, там мислення дитини не розвиває всіх закладених у неї можливостей, не доходить більш високих форм або досягає їх із певним запізненням» [8, с. 134]. Відтак, модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають пошуку нових рішень, у навчанні іноземної мови на різних рівнях. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від учителя, форм і методів, які він обирає й активно використовує в роботі. Тож проблема спеціальної підготовки вчителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах потребує вирішення, завдяки підвищенню кваліфікації працюючих вчителів, які працюють та формуванню і використанню нового підходу до підготовки вчителів.

Перспективи використання результатів дослідження. Запропонований підхід може стати в нагоді вчителям іноземних мов, які працюють в умовах інклюзії в освітній сфері, або бути врахованим при підготовці кваліфікованих фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це дослідження не претендує на вичерпність, а навпаки, є стимулом до подальших розвідок, які можуть бути пов'язані з формуванням рівня адаптації учнів з особливими освітніми потребами при вивченні іноземних мов, з мотивацією учнів з особливими освітніми потребами до вивчення іноземних мов, з використанням мультимедіа при вивченні іноземних мов учнями з особливими освітніми потребами, підготовкою вчителів іноземних мов до роботи в умовах інклюзії та іншими проблемами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Inclusive Practices in English Language Teaching. URL: [http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general\\_content/global/expert/Inclusive\\_Practices.pdf](http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/Inclusive_Practices.pdf) (дата звернення: 03.01.2020).
2. Daloiso, M. (2017). Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom. Oxford: Oxford University Press. URL: [www.oup.com/elt/teacher/supportingdyslexia](http://www.oup.com/elt/teacher/supportingdyslexia) (дата звернення: 05.01.2020).
3. Dyspraxia Foundation. URL: <https://dyspraxiafoundation.org.uk>, URL: [www.dystefl.eu](http://www.dystefl.eu) (дата звернення: 28.12.2019).
4. The National Autism Association. URL: <http://nationalautismassociation.org>, URL: The National Autistic Society: [www.autism.org.uk](http://www.autism.org.uk) (дата звернення: 23.12.2019).
5. Barkley, R. A. (Ed.) Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2015. 312 p.
6. Sánchez-López, C. & Young, T. Focus on Special Educational Needs. Oxford: Oxford University Press, 2018. 128 p.
7. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навч.-наоч. посіб. / за ред. Т. Скрипник. Київ, 2015. 63 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Избр. психол. исслед.* М.: Издво АПН РСФСР, 1976. 439 с.

### REFERENCES

1. Inclusive Practices in English Language Teaching. URL: [http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general\\_content/global/expert/Inclusive\\_Practices.pdf](http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/Inclusive_Practices.pdf)
2. Daloiso, M. (2017). Pidtrymka uchniv z dysleksiiu v klasi ELT. Oxford: Oxford University Press. URL: [www.oup.com/elt/teacher/supportingdyslexia](http://www.oup.com/elt/teacher/supportingdyslexia) (дата звернення: 05.01.2020).
3. Fond dyspraksii. URL: <https://dyspraxiafoundation.org.uk>, URL: [www.dystefl.eu](http://www.dystefl.eu) (дата звернення: 28.12.2019).
4. Natsional'na asotsiatsiia z autyzmu. URL: <http://nationalautismassociation.org> Natsional'ne tovarystvo z autyzmu: [www.autism.org.uk](http://www.autism.org.uk) (дата звернення: 23.12.2019).
5. Barkley, R. A. (Ed.). (2015). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
6. Sánchez-López, C., & Young, T. (2018). Focus on Special Educational Needs. Oxford: Oxford University Press.
7. Tekhnolohiia psykhologichno-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom u prostori. (2015). T. Skrypnyk (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
8. Vyhots'kiy L. S. (1976). Myshlenie i rech'. Moskva: APN RSFSR [in Russian].