

УДК 376-056.2

DOI: 10.31499/2307-4906.3.2019.190376

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Шапочка Катерина, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти, факультету дошкільної та початкової освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.

ORCID: 0000-0002-4827-599X

E-mail: shapochka1111@gmail.com

У статті проаналізовано теоретичні положення підготовки майбутніх вихователів; розкрито поняття інклюзивного освітнього середовища; встановлені психолінгвістичні особливості мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР, зокрема особливості формування комунікативних умінь і навичок, психічний розвиток; узагальнено аналіз дослідження ЗПР, що розвивалися в трьох напрямках: клінічне (клініко-патопсихологічне), психологічне та педагогічне. Психолого-педагогічні особливості дітей із ЗПР, виявлені у численних дослідженнях, виступили підставою для рекомендацій стосовно умов, спрямованості й впливу корекційного навчання на дошкільників із ЗПР.

Ключові слова: майбутні вихователі, педагоги, інклюзивне освітнє середовище, розвиток мовлення, комунікативні уміння і навички, затримка психічного розвитку (ЗПР), діти із ЗПР.

PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS TO WORK ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Shapochka Kateryna, Associate Professor at Pedagogy and Inclusive Education Department, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University.

ORCID: 0000-0002-4827-599X

E-mail: shapochka1111@gmail.com

The article analyzes the theoretical principles for the preparation of future educators who influence and create the child's personality in the first educational level – pre-school institution, since the period from birth to six years is the most intense for child's mental and physical development. The article describes the concept of inclusive educational environment; the psycholinguistic peculiarities of speech activity of children with learning disabilities have been established, in particular the peculiarities of communicative skills formation and mental development; the analysis of learning disabilities is generalized and it is figured out that research is developed in three directions: clinical (clinical and pathopsychological), psychological and pedagogical. Psychological and pedagogical characteristics of children with learning disabilities, identified in numerous studies, provided the basis for recommendations on the conditions, orientation and impact of special training on preschool children with learning disabilities. Thus, the following pedagogical conditions of communicative skills formation as a component of communicative competence of senior preschoolers are: communicative orientation of teaching, namely reinforcement of communicative expressions, use of everyday situations; motivation of

communicative activity, namely taking into account the personal interests and needs of the child; the positive incentives, reliance on the reserves of norm analyzers, sensitivity of the age period, the area of immediate development; immersion of children into active communication and speech activity; carrying out special and developmental work by all members of the escort team. Competent Approach to Specialist Training – Defining competencies and learning outcomes make it possible to qualitatively prepare students for professional activity in an inclusive educational environment. It is on the level of educators training that the tasks and requirements of vocational education depend.

Keywords: *future educators, teachers, inclusive educational environment, language development, communication skills, learning disability, children with learning disabilities.*

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, тенденція до суттєвого зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх закладів і дітей з особливими освітніми потребами в них, активне впровадження інклюзивної освіти, системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими потребами в умовах загальноосвітніх закладів за місцем проживання, вимагають модернізації системи навчання дітей з особливими освітніми потребами, шляхом впровадження інноваційних технологій, спрямованих на задоволення індивідуальних потреб і здібностей дітей, їх соціалізації, розвитку.

В умовах модернізації освітньої системи, особливої уваги набуває питання підготовки педагогічних кадрів, які формуватимуть особистість дитини в першій освітній ланці – дошкільному закладі освіти, оскільки період від народження до шести років є найінтенсивнішим щодо її психічного і фізичного розвитку. Саме від рівня підготовки вихователів залежить виконання завдань і вимог професійної освіти.

Проблема підготовки педагога нової генерації привертає увагу багатьох дослідників (В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кузь, С. Сисоєва, О. Шевнюк). Науковці стверджують, що майбутні фахівці повинні бути носіями цих технологій і компетентно їх реалізовувати в освітній практиці.

Теоретичні положення вчених щодо підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності (Г. Беленька, В. Бенера, А. Бенера, А. Богуш, С. Колосова, А. Лисенко, О. Листопад, І. Луценко, В. Нестеренко, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Л. Семушина, Т. Степанова та ін.).

Так, приділено значну увагу проблемі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти, а саме: сутності компетентного підходу (А. Богуш); формуванню професійної компетентності вихователів в умовах упровадження ступеневої підготовки (Г. Беленька); формуванню художніх і конструктивних умінь (Н. Голота); моніторингу якості професійної підготовки (Е. Карпова); сутності художньо-педагогічної підготовки (Г. Підкурманна); готовності студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва (О. Поліщук) та ін.

Однак не достатньо вивченою залишається підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Метою статті є здійснення аналізу теоретичних положень підготовки майбутніх вихователів; розкриття поняття інклюзивного освітнього середовища; встановлення психолінгвістичних особливостей мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР, зокрема особливостей формування комунікативних умінь і навичок, психічного розвитку; узагальнено аналіз дослідження ЗПР, що розвивалися в трьох напрямках: клінічне

(клініко-патопсихологічне), психологічне та педагогічне.

Відповідно до ЗУ «Про Освіту», ЗУ «Про дошкільну освіту» ст. 1 «інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей».

Поділяємо думку І. Кузави, [16] і вважаємо підготовку педагогів складовою інклюзивного освітнього середовища. Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – не лише пристосування фізичного середовища, а й підготовка кадрів, навчання за індивідуальною програмою розвитку, медико-соціальний, психолого-педагогічний та науковий супровід.

Оскільки однією з умов розвитку дошкільника, формування його особистості є комунікативний розвиток, комунікативна компетентність займає центральне місце серед компетентностей дитини ХХІ століття.

Підготовка майбутніх педагогів до роботи з розвитку мовлення дітей із ЗПР в умовах інклюзивного освітнього середовища потребує визначення психолінгвістичних особливостей мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР, зокрема особливостей формування комунікативних умінь і навичок, особливостей психічного розвитку.

Як зазначає Н. Бабич [1], компетентнісний підхід, як особистісно-орієнтований, діяльнісний та технологічний, є важливою концептуальною основою, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти в цілому, та спеціальної освіти – зокрема. Саме тому, з'ясування ефективних засобів формування комунікативних умінь і навичок у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР) набуває особливої актуальності. Особливості комунікативної діяльності, які притаманні дітям із ЗПР, мають неоднаковий прояв, у різний спосіб піддаються педагогічному впливу і надають варіативності розкладу подальшого розвитку особистості, оскільки знаходяться у прямій залежності від форми ЗПР.

У вітчизняній літературі термінами «затримка темпу психічного розвитку», «затримка психічного розвитку» (ЗПР) позначаються різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових і пізнавальних функцій, і які мають перспективу відновлення або компенсації інтелекту [27, с. 54].

Варто зазначити, що дослідження ЗПР розвивалися в трьох напрямках: клінічне (клініко-патопсихологічне), психологічне та педагогічне. Історія вивчення даної проблеми вітчизняними та закордонними дослідниками й узагальнений аналіз результатів досліджень містяться в роботах наступних авторів: І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, Ю. Дем'янова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, В. Ковалев, В. Лебединський, К. Лебединська, С. Максименко, А. Обухівська, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, Є. Собонович, В. Тарасун, К. Шапочка, М. Beire-Smith, J. Patton & R. Ittenbach, R. Gable & S. Warren, R. Dever & D. Knapczyk, та ін.

Серед існуючих класифікацій, що враховують клінічну симптоматику заримок психічного розвитку, найбільше поширення одержали класифікація Т. Власова, М. Певзнер [5] у який виділяється дві основні форми: психічний та психофізичний інфантилізм, астеничні та церебрастенічні стани; і класифікація К. Лебединської, де визначено чотири основні клінічні варіанти ЗПР за етіопатологічною ознакою: ЗПР конституціонального, психогенного, соматогенного та церебрального походження.

Т. Власова, М. Певзнер [5] характеризують всі виділені варіанти ЗПР зниженим

навчанням дітей, повільним темпом розвитку, недостатньою сформованістю пізнавальної діяльності. Проте кожний з них має свою специфічну клініко-патопсихологічну структуру, виразність симптоматики та прогноз, що обумовлені насамперед переважним порушенням емоційних або інтелектуальних функцій, ступенем виразності цих порушень, сполучуваністю їх з іншими неврологічними або енцефалопатичними розладами.

Аналіз існуючих класифікацій дозволяє стверджувати, що, найбільш сприятливими у відношенні прогнозу педагогічної корекції та компенсації є затримки психічного розвитку, викликані первинним порушенням у дітей емоційно-вольової сфери, а саме психічний інфантилізм, астеничні стани; ЗПР конституційного, психогенного та соматогенного походження. Клініко-психологічні особливості таких дітей виявляються у підвищеній емоційній сприйнятливості, навіюваності, частій зміні настроїв, виснажливості емоційних реакцій, низькій працездатності, нестійкості уваги, процесів пам'яті та ін. Все це за прогнозами спеціальних педагогів досить добре піддається компенсації та корекції в умовах інклюзивного освітнього середовища при наданні дітям індивідуальної допомоги.

Крім цього, вчені підкреслюють, що значну складність для корекції становить ЗПР церебрально-органічного генезу. Ця форма затримки має велику виразність клініко-психологічних проявів, обумовлених органічним ураженням центральної нервової системи, і вимагає комплексного медико-психолого-педагогічного впливу.

Серед багатьох клініко-психопатологічних досліджень затримок психічного розвитку у дітей, найбільш інформативними для прогнозу та спрямованості навчально-корекційного процесу, є дослідження (Ю. Дем'янова, О. Коренев).

Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку досліджували (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Науменко, О. Саприкіна та ін.), виховання звукової культури мовлення у дітей (В. Борова, О. Трифонова та ін.); розвиток діалогічного мовлення (Н. Луцан, Г. Чулкова та ін.); навчання різних видів розповідей (Л. Березовська, О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, Н. Луцан, І. Попова та ін.), розвиток виразності мовлення (О. Аматыєва, С. Хаджираєва та ін.).

Мовленнєвому розвитку дітей із ЗПР присвячено чимало вітчизняних та зарубіжних досліджень (Л. Виготський, О. Громова, А. Зікеев, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Є. Соботович, Р. Трігер та ін.).

Як засвідчують дослідження дефектологів (Р. Левіна, В. Лубовський, Н. Нікашина, С. Brumfit, M. Canale & M. Swain та ін.), практично при будь-яких відхиленнях у розвитку тією чи іншою мірою страждає мовленнєва й пов'язана з нею пізнавальна діяльність дітей.

Для старших дошкільників із ЗПР характерні бідність і неточність словника, недостатня диференційованість слів за їхньою семантикою, повтори, недоречне їх використання; у фразах переважають іменники, дієслова, особисті й присвійні займенники (Н. Бабич, Л. Кашуба, Л. Савчук, Р. Трігер, К. Шапочка, В. Тарасун та ін.). Низький рівень володіння морфемним складом слова призводить до невміння розпізнавати його семантику за значущими словотворчими компонентами. Крім досліджуваного відмічається недорозвиненість лексико-граматичних засобів мовлення у дітей із ЗПР.

Встановлено, що на кінець корекційного курсу навчання мови в початкових класах у дітей з порушеннями розвитку спостерігається позитивна тенденція до

зменшення іменників і дієслів у їхній мові й збільшенню прикметників, прислівників і займенників.

Навіть діти із ЗПР, які мають відносно благополучний рівень мовленнєвого розвитку, мають на початковому етапі навчання значні труднощі у побудові складних логіко-граматичних конструкцій, які відтворюють причинно-наслідкові, тимчасові та інші значеннєві відносини. Це знаходить відображення в однотипності й примітивності засобів зв'язку, у бідності загального оформлення мови, що виражається, як правило, не тільки в повній відсутності підрядних конструкцій, але й у хаотичності, фрагментарності, розірваності висловлень.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що усне мовлення дітей із затримкою психічного розвитку (за відсутності виражених дефектів) задовольняє потреби повсякденного спілкування, однак для визначення параметрів і ступеня відставання мовленнєвого розвитку від норми, у більшості випадків, вимагає спеціального обстеження. Зокрема, встановлено, що багато особливостей мовлення дітей із ЗПР є проявами специфічності їхньої пізнавальної діяльності, а не суто мовленнєвих порушень.

Таким чином, аналізуючи активний словниковий запас дітей із ЗПР можна підкреслити, що спостерігається певне відставання від вікової норми, а саме недостатня розмаїтість актуалізованих у самостійному висловленні слів, труднощі засвоєння та використання загальних понять (у диференціації та конкретизації змісту цих понять), поповнення словника словами, що виражають складні якості та відношення.

У значній кількості дітей виникають труднощі у граматичному та синтаксичному оформленні речень, що може спостерігатися не тільки у продуктивному, але й у репродуктивному мовленні. Так, при дослідженні репродукціонування речень старшими дошкільниками із ЗПР, у багатьох випадках обмеженість лексико-граматичних можливостей дітей виявлялася у порушеннях граматичних форм слів, пропусках та замінах слів, що негативно позначалося на значенні висловлень.

Порушення мовленнєвого розвитку учнів з особливими освітніми потребами позначаються на загальному стані зв'язної мови – як усної, так і писемної. При цьому деякі помилки зустрічаються досить часто, інші – чергуються із правильним уживанням слів і побудови речень. Все це свідчить про те, що граматичні навички й уміння не автоматизовані.

Як зазначає Л. Савчук [25], мовленнєвому спілкуванню дітей із ЗПР заважає обмеженість словникового запасу, яка ускладнюється загальним недорозвитком мовлення. Несформованість мовних здібностей неминуче призводить до труднощів організації комунікативної діяльності, що в свою чергу, зумовлює недостатню довільність навчальної діяльності. Недостатня сформованість одного з компонентів мовлення (фонетика, лексика, граматики) спричиняє спотворення процесу комунікації за рахунок зміщення ієрархії цілей і неможливості послідовно їх здійснити.

Окрім проблем, пов'язаних з мовленням, у дітей ЗПР спостерігаються порушення в іншому компоненті комунікативної діяльності – соціальній ситуації спілкування, що виражається в неадекватних способах спілкування дітей, уникненні контактів та ефективної взаємодії, невмінні застосовувати соціальні еталони та важкій адаптації до умов, коли відсутні близькі люди. Причина такого явища закладена у не сформованості емоційної сфери, яка проявляється у тривожності, легкій фіксації страхів, іноді в агресивності, негативізмі.

У цьому контексті, поділяємо точку зору [26, 27], яка зазначає, що затримка психічного розвитку характеризується неоднорідністю, поліморфністю порушень емоційно-вольової та пізнавальної сфер.

За даними психолого-педагогічних досліджень Н. Бабич [1], особливо гостро ця проблема назріла стосовно старших дошкільників, так як, процес особистісного розвитку і самовизначення дітей даного віку останнім часом утруднений. Це обумовлено незрілістю їх емоційно-вольової сфери, відставанням у формуванні системи соціальних відносин, вікової ідентифікації, проблемами сімейного виховання. Перехід від старшого дошкільного віку до шкільного вимагає від дитини активного вирішення нових складних комунікативних завдань: організації спілкування учнів один з одним і з учителем, асистентом вчителя. Тому дуже важливо розвивати в дитини навички комунікативної взаємодії з дорослими і однолітками, що складе передумову формування нового типу взаємовідносин між дитиною і дорослим, між однолітками.

Психолого-педагогічні особливості дітей із ЗПР, виявлені у численних дослідженнях, служать підставою для рекомендацій стосовно умов, спрямованості й впливу корекційного навчання на школярів із ЗПР.

Беручи до уваги особливості протікання психічних процесів у дітей із ЗПР проблема пам'яті в навчанні старших дошкільників із ЗПР займає винятково важливе місце. Так, Л. Блумфільд [37] рекомендував: «Перепишіть форми, читайте їх уголос, вчить їх напам'ять, а потім тренуйте їх знову і знову, щодня, поки вони не стануть звичними і цілком природними для вас. Вивчення мови – це заучування та надзаучування; все інше даремно». При цьому Л. Блумфільд [37], вважав, потрібно приділяти увагу імітації та заучуванню напам'ять, цілеспрямованому розвитку слухового сприйняття та слухової пам'яті.

За даними спостережень за вербальною комунікацією типу «учень-учень» Л. Савчук [25], встановлено, що при спробах встановити вербальний контакт один з одним, діалог розпадався після однієї-двох реплік: діти починали говорити кожен про своє, або конфліктувати. Відсутність адекватних форм вербальної комунікації провокувала широке застосування більш примітивних форм – демонстративних дій.

Крім того, у дітей відзначалися прояви комунікативної некомпетентності, які виникають внаслідок порушення комунікативної діяльності. В цілому, означені порушення носять комплексний характер і стосуються комунікативно-інформаційних, соціопрагматичних та емоційно-виразних груп комунікативних умінь. Така ситуація потребує проведення інтенсивної педагогічної корекції спеціальними засобами.

В свою чергу, системний аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити, що неможливо розглядати комунікативні навички ізольовано у відриві від комунікативних здібностей (внутрішні властивості і можливості), які утворюють «комунікативне ядро» особистості (Н. Бабич, В. Кобильченко), й забезпечують стратегію комунікативної діяльності на установчому рівні, тоді як навички є тим необхідним «інструментарієм», від якого залежить тактика реалізації кожного окремого комунікативного акту. Саме завдяки сформованим комунікативним умінням і навичкам можливе встановлення стійких комунікативних зв'язків дитини, обмін інформацією, взаємовплив, сприймання та відображення соціальних відносин тощо.

Педагогічними умовами формування комунікативних умінь та навичок, як складової комунікативної компетенції старших дошкільників вважаємо: комунікативно-мовленнєву спрямованість навчання, а саме підкріплення комунікативних висловлювань,

використання повсякденних ситуацій; мотивацію комунікативної діяльності, а саме врахування особистісних інтересів і потреб дитини; наявність позитивних стимулів, опора на резерви збережених аналізаторів, сенситивність вікового періоду, зону найближчого розвитку; занурення дітей в активну комунікативно-мовленнєву діяльність; проведення корекційно-розвивальної роботи всіма членами команди супроводу.

Можна зробити висновки, що підготовка фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища є актуальною для сучасної практики дошкільної інклюзивної освіти (необхідним компонентом у системі реформування і модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні).

Компетентнісний підхід – важлива концептуальна основа оновлення змісту освіти. Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей, зокрема комунікативної, є необхідним і новим орієнтиром дошкільної освіти.

У світлі цих тенденцій актуальними є подальші дослідження організації спеціального психолого-педагогічного супроводу та пошук ефективних засобів формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗПП. Практика виховання і навчання дітей з особливими потребами свідчить, що раннє педагогічне втручання, комплексна компетентна допомога значною мірою нейтралізує негативний вплив первинного порушення, а відтак полегшує і прискорює процес компенсаторного пристосування дитини, інтеграцію у суспільство.

Саме компетентнісний підхід до підготовки фахівців – визначення компетентностей та результатів навчання, уможливають якісну підготовку фахівців до професійної діяльності і, як слушно, зазначає О. Мартинчук [22, с. 70], ефективність здійснення професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі залежить від сформованості компетентності у сфері інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 242 с.
2. Бех І. Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження. Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 1994. С. 19–22.
3. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід)*: матеріали Міжнар. конф. (Київ, 25–26 травня 2004 р.). Київ: Наук. світ, 2004. С. 3–12.
4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 216 с.
5. Власова Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. *Дефектология*. 1975. № 6. С. 8–17.
6. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. Москва: Просвещение, 1973. С. 65–67.
7. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
8. Громова О. Є. Методика формирования начального детского лексикона. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 176 с. (Серия «Программа развития»).
9. Демьянова Ю. Г. Диагностика психичних порушень: практикум. Київ: МіМ, 1999. 224 с.
10. Ілляшенко Т. Д., Стадненко Н. М., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Київ: ІЗМН, 1997. 128 с.
11. Зикеев А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 176 с.
12. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2009. 232 с.

13. Колупаева А. А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір. *Дефектологія*. 2003. № 4. С. 10–12.
14. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Москва: Медицина, 1995. С. 354–388.
15. Корнев А. Н. Нейропсихологические методы исследования. *Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии*. СПб., 1997. С. 48–73.
16. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpno_2012_11_60 (дата звернення 12.09.2019).
17. Лалаева Р. И. Нарушение устной речи и система ее коррекции у умственно отсталых школьников: учебн. пособие по спецкурсу. Ленинград: ЛГПИ, 1988. 70 с.
18. Левіна Р. С. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды. Москва: Аркти, 2005. 222 с.
19. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики ЗПР. *Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития* / К. С. Лебединской (Ред.). Москва, 1982. С. 5–21.
20. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей: учебн. пособие. Москва: МГУ, 1985. 167 с.
21. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Москва: Педагогика, 1973. 224 с.
22. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... д-ра наук: 13.00.03. Київ, 2019. 407 с.
23. Никашина Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1979. № 2. С. 9–12.
24. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1992. № 3. С. 3–9.
25. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2006. 258 с.
26. Сак Т. В. Особливості узагальнення у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. Київ: 1999. № 2. С. 33–36.
27. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції: монографія. Київ: Актуальна освіта, 2005. 246 с.
28. Соботович Е. Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции: учеб.-метод. пособие. Київ: ІСДО, 1995. 203 с.
29. Степанова Т. М. Розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку в педагогічному вимірі Василя Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3(62), Т. 1.
30. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 1999. 57 с.
31. Тригер Р. Д., Владимірова Е. В. Звуки речи, слова, предложения – что это? Смоленск: Ассоциация XXI век, 1998. 72 с.
32. Шапочка К. А. Дидактичні умови формування комунікативних умінь та навичок у молодших школярів із ЗПР у процесі вивчення англійської мови. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. статей молодих вчених*. Київ, 2011. № 2. С. 176–187.
33. Шевцов А. Г. Особистісно орієнтоване навчання як основа освіти людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми виховання та навчання людей з особливими потребами*. Київ: Університет «Україна», 2004. Т. 1(3). С. 35–39.
34. Ульєнкова У. В. Дети с задержкой психического развития. Новгород, 1994. 228 с.
35. Beirne-Smith M., Patton J. R., Ittenbach R. Mental Retardation Library of Congress Cataloging-in-Publishing Data, 1994.
36. Bloomfield L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore, 1942.
37. Bloomfield L. Introduction to the Study of Language. New York: Holt and Co, 1914.
38. Brumfit C. Communicative methodology in language teaching. Cambridge: CUP, 1989.
39. Canale M., Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. 1, Pp. 1–47.
40. Dever R. B., Knapczyk D. R. Teaching persons with mental retardation: A model for curriculum development and teaching. Brown & Benchmark, 1997.

REFERENCES

1. Babych, N. M. (2016). Formuvannia komunikatyvnykh navychok u starshykh doshkilnykiv z porushenniamy zoru ta intelektu. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1994). Emotsiini porushennia yak predmet spetsialnogo pedahohichnogo doslidzhennia *Intehratsiia anomalnoi dytyny v suchasni systemi sotsialnykh vidnosyn* [Emotional disturbances as a subject of special pedagogical research. *Integration of the anomalous child in the modern system of social relations*]. Kyiv, 19–22 [in Ukrainian]
3. Bondar, V. I. (2004). Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: poshuky ta perspektyvy. Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity (Ukrainsko-Kanadskyi dosvid) [The education of children with special needs: search and prospects. *Current Trends in Special Education (Ukrainian – Canadian Experience)*] [In. V. I. Bondar & R. Petryshyna (Eds.)]. Kyiv, 3–12 [in Ukrainian]
4. Bohush, A. M. (2000). Doshkilna lnhvopedahohika: teoriia i praktyka. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].
5. Vlasova, T. A. (1975). Aktualnye problemy klinicheskogo izuchenija zaderzhki psikhicheskoho razvitija [Actual problems of clinical study of mental retardation]. *Defektology – Defektolohija*, 6, 8–17 [in Russian].
6. Vlasova, T. A., Pevzner, M. S. (1973). O detjakh s otklonenijami v razvitii [About children with developmental disabilities]. Moscow: Prosveshchenije, 65–67 [in Russian].
7. Vygot'skyi, L. S. (2003). Osnovy defektologii [Fundamentals of Defectology]. – SPb.: Lan. [in Russian].
8. Gromova, O. Ye. (2003). Metodika formirovanija nachalnogo detskogo leksikona [The methodology of formation of the initial children's lexicon]. Moscow: TTs Sfera [in Russian].
9. Demianova, Yu. H. (1999). Diahnostyka psikhichnykh porushen: *praktykum* [Diagnosis of mental disorders: *a practicum*]. Kyiv: MiM [in Ukrainian].
10. Illiashenko, T. D. (1997). Dity iz zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku ta yikh navchannia [Children with mental retardation and the teaching]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
11. ZIkeev, A. H. (2002). Rabota nad leksikoi v nachalnykh klassakh spetsialnykh (korrektsionnykh) shkol: *Ucheb.posobie dlja stud.vyssh.ped.ucheb.zavedenij* [Work on vocabulary in the elementary classes of special (correction) schools: *Textbook for students of higher educational establishments*]. Moscow: Akademija [in Russian].
12. Kashuba, L. V. (2009). Rozvytok zviaznoho movlennia molodshykh shkolariv iz zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku zasobamy obrazotvorchoho mystetstva [Development of coherent speech of elementary school students with mental retardation by the means of fine arts]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Kolupaieva, A. A. (2003). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehruvannia ditei z osoblyvostiamy psikhofizychnoho rozvytku v zahalnoosvitnii prostir [Organizational and pedagogical conditions of integration of children with peculiarities of psychophysical development in the general educational space]. *Defektolohiia*, 4, 10–12 [in Ukrainian].
14. Kovalev, V. V. (1995). Psikhiatrija detskogo vozrasta [Psychiatry of childhood]. Moscow: Medytsyna [in Russian].
15. Kornev, A. N. (1997). Neiropsikholohicheskie metody issledovanija [Neuropsychological methods of research]. *Psikhodiagnosticheskie metody v pediatrii y detskoj psikhonevrologii*. SPb [in Russian].
16. Kuzava, I. B. (2012). Rol inkluzyvnoho seredovyscha u formuvanni osobystosti doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psikhofizychnoho rozvytku. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, Vol. 11*, 315–318. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60 [in Ukrainian].
17. Lalaeva, R. Y. (1988). Narushenie ustnoj rechi i sistema ee korrektsii u umstvenno otstalykh shkolnikov: uchebn. posobie po spetskursu [Oral speech impairment and its correction system of mentally retarded schoolchildren: textbook. special course allowance]. Leningrad. LHPY [in Russian].
18. Levina, R. Ie. (2005). Nauchno-publitsisticheskoe izdanie. Narusheniia rechi i pisma u detei. Izbrannye trudy [Scientific and journalistic publication. Speech and writing disorders in children. Selected Works] Moscow: Arkty [in Russian].
19. Lebedinskaja, K. S. (1982). Osnovnye voprosy kliniki i sistematiki ZPR. *Aktualnye problemy dyagnostiki zaderzhki psikhicheskoho razvitija* [Basic issues of the clinic and systematics of learning disabilities. *Actual problems in the diagnosis of mental retardation*]. Moscow, 5–21 [in Russian].
20. Lebedinskij, V. V. (1985). Narushenie psikhicheskoho razvitija u detei [Disorder of mental development in children. Moscow: MHU [in Russian].
21. Lubovskij, V. Y. (1973). Razvitie slovesnoi reguliatsii deistvii u detei (v norme i patolohii) [Development of verbal regulation of actions in children (normal and pathology)]. Moscow: Pedahohyka [in Russian].

22. Martynchuk, O. V. (2019) Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkluzyivnomu osvitiomiu seredovysshchi. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
23. Nikashina, H. A. (1979). Pedagogicheskoe izuchenie detei s zaderzhkoi psikhicheskogo rozvitija [Pedagogical study of children with mental retardation] *Defektologija*, 2, 9–12 [in Russian].
24. Pevzner, M. S. (1992). Klinicheskaja kharakteristika detei s zaderzhkoi psikhicheskogo rozvitija [Clinical characteristics of children with mental retardation] *Defektologija*, 3 [in Russian].
25. Savchuk, L. O. (2006). Formuvannia komunikatyvnykh umin u ditei shestyrichnoho viku iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku [Formation of communicative skills of six-year-old children with learning disabilities]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
26. Sak, T. V. (1999). Osoblyvosti uzahalennia u ditei iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku [Features of generalization in children with mental retardation]. *Defektologija*, 2, 33–36 [in Ukrainian].
27. Sak, T. V. (2005). Psykholoho-pedahohichni osnovy upravlinnia uchbovoiu diialnistiu uchniv iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku u shkoli intensyvnoi pedahohichnoi korektsii [Psychological and pedagogical bases of management of educational activity of students with mental retardation in the school of intensive pedagogical correction]. Kyiv: Aktualna osvita [in Ukrainian].
28. Sobotovich, E. F. (1995). Narushenie rechevogo rozvitija u detei i puti ikh korektsii [Disorders of speech development in children and ways of their correction]. Kyiv: ISDO [in Russian].
29. Stepanova, T. M. (2018). Rozvytok sotsialnykh umin i navychok u ditei peredshkilnoho viku v pedahohichnomu vymiri Vasyliia Sukhomlynskoho *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky* [Scientific Bulletin of Mykolaiv National University. Sukhomlynskyi. Pedagogical Sciences]. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 3(62), Vol. 1, 157 [in Ukrainian].
30. Tarasun, V. V. (1999). Psykholoho-pedahohichni osnovy preventyvnoho navchannia ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Psychological and pedagogical bases of preventive education of children with speech development disorders] *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
31. Triger, R. D., Vladimirova, E. V. (1998). Zvuki rechi, slova, predlozhenija – chto eto? [Sounds of speech, words, suggestions – what is it?] Smolensk: Assotsiatsija XXI vek [in Russian].
32. Shapochka, K. A. (2011). Dydaktychni umovy formuvannia komunikatyvnykh umin ta navychok u molodshykh shkolariv iz ZPR u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb.statei molodykh vchenykh*. Kyiv, Vol. 2, 176–187 [in Ukrainian].
33. Shevtsov, A. H. (2004). Osobystisno oriientovane navchannia yak osnova osvity liudei z osoblyvymy potrebamy. *Aktualni problemy vykhovannia ta navchannia liudei z osoblyvymy potrebamy* [Actual problems of education and training of people with special needs]. Kyiv: Universytet "Ukraina", Vol. 1(3), 35–39 [in Ukrainian].
34. Ulenkova, U. V. (1994). Deti s zaderzhkoi psikhicheskogo rozvitija [Children with mental retardation] Novgorod [in Russian].
35. Beirne-Smith, M., Patton, J. R., Ittenbach, R. (1994). Mental Retardation Library of Congress Cataloging-in-Publishing Data [in English].
36. Bloomfield, L. (1942). Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore [in English].
37. Bloomfield, L. (1914). Introduction to the Study of Language. New York: Holt and Co [in English].
38. Brumfit, C. (1989). Communicative methodology in language teaching. Cambridge: CUP [in English].
39. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47 [in English].
40. Dever, R. B., Knapczyk, D. R. (1997). Teaching persons with mental retardation: A model for curriculum development and teaching. Brown&Benchmark [in English].