

**Міністерство освіти та науки України
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»**

Факультет соціальних і гуманітарних наук

Кафедра іноземних мов

МІЩЕНКО Софія Андріївна

**СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ
СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота магістра

**за спеціальністю 014.021 Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна
література. Мова та зарубіжна література (англійська)**

Особистий підпис –



Міщенко С.А.

Науковий керівник –



Сура Н.А. (професорка кафедри
іноземних мов, докторка
педагогічних наук)

Завідувач кафедри –



Перепадя Д.О.
(доцентка кафедри іноземних мов,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка)

Полтава 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Стан розробленості проблеми формування англomовних навичок в учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти у науковій літературі	9
1.2. Категоріальний аналіз базових понять дослідження. Методологічні орієнтири наукового пошуку	19
1.3. Змістове наповнення концепту «інклюзивна освіта», його лінгвістичні характеристики.....	27
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2 ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	39
2.1 Емпіричне дослідження стану сформованості англomовних навичок в учнів середніх класів	39
2.2 Дидактичні особливості застосування засобів інклюзивної освіти у формуванні англomовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови	58
2.3 Методичні рекомендації щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англomовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови	77
Висновки до розділу 2	89
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	95
ДОДАТКИ.....	106

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ОМЗ – обмежені можливості здоров'я

ДЦП – дитячий церебральний параліч

ДОС – Державний освітній стандарт

ООП – особливі освітні потреби

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗЗО – заклад загальної освіти

ТО – термінологічна одиниця

ІОС – інклюзивне освітнє середовище

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІНС – інклюзивне навчальне середовище

НУШ – Нова українська школа

ІНЗ – інклюзивний навчальний заклад

ІОП – інклюзивний освітній процес

ІСО — інклюзивна складова освіти

ІНП – інклюзивний навчальний процес

ВПФ – вищі психічні функції

ЗСО – заклад середньої освіти

ЛО – лексична одиниця

ВСТУП

Зміни в освітньому процесі нашої країни в межах нових європейських стандартів потребують використання нових методів навчання від учителів з метою поліпшення ефективності когнітивної діяльності учнів на уроках англійської мови. У контексті взаємодії зі світовим товариством і трансформування загальної середньої освіти (далі – ЗСО) згідно з Концепцією «Нова українська школа» (далі – НУШ) посилюється питання формування потрібних компетентностей, зокрема англомовної. Сьогодні швидкий розвиток інформаційних технологій (далі – ІТ або ІКТ) і наростаюча вимога у співробітництві між численними державами потребують суттєвих змін у підході до дослідження англійської мови, зосереджуючись на оволодінні навичками 19 ст., такими як гнучкість розуму і критичне мислення [Kour, с. 278]. Саме тому створення інклюзивного навчального середовища (далі – ІНС) за допомогою засобів, які формують диференційований та індивідуалізований підходи до школярів, має провідне значення.

Дослідження специфіки формування англомовних навичок в учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти було проведено як зарубіжними: Р. К. Андерсон [2006], М. Л. Браунштейнер [2017], Е. Г. Іріарте [2021], Т. Дж. Лореман [2005], П. Міттлер [2014], так і вітчизняними вченими: С. О. Чернявська [2020], О. М. Таранченко та Ю. М. Найда [2012], М. А. Порошенко [2019], А. Мірошнікова [2020], І. А. Малишевська [2016] та ін.

Актуальність роботи полягає в тому, що саме за допомогою використання інклюзивного підходу у навчанні, однією із складових якого є інтерактивні технології, на заняттях з англійської мови в основній школі (5-9 класи) можливим стає формування високого рівня знань у школярів, їхня самореалізація. Важливою умовою цього є творче розкриття педагогічних можливостей вчителя та створення ним на уроках інтерактивного середовища, широкого використання інтерактивних навчальних методів на різних етапах уроку. Вони, своєю чергою, обумовлюють появу якісно нового рівня у вивченні

англійської мови відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти [ЗР, с. 9].

До того ж, актуальність роботи визначається загальною орієнтацією сучасних педагогічних розвідок на визначення специфіки застосування інтерактивного та диференційованого підходів у навчанні учнів англійської мови в основній школі. Однак, нині немає системного дослідження, яке б глибоко розкривало відношення молодших та старших підлітків до запровадження методики використання різноманітних форм інтерактивної роботи на уроках з англійської мови та уможливило б покращення способів уведення інтерактивного навчання в основній школі і створення інтегрованих навчальних програм з метою розкриття особливостей формування англомовних навичок в учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти.

Сьогодні спостерігаються трансформації у самому змісті, формах і методах навчання, що, по-суті, призводить до втілення інноваційних підходів у галузі освіти. Серед них перспективним вбачаємо інтерактивний підхід, завдяки якому школяр стає активним учасником навчального процесу. Власне превалюють інтерактивні форми навчальної діяльності, відіграючи ключову роль. Суть інтерактивного підходу полягає у тому, що навчальний процес, який має місце за умов активної учнівської співпраці, ґрунтується на взаємному навчанні рівноправних суб'єктів. Не зважаючи на це, питання використання інтерактивного підходу (далі – ІП) до навчання англійської мови в основній школі залишається актуальним.

Водночас, актуальність наукової розвідки обумовлюється також потребою у дигіталізації процесу навчання і введення інклюзивних навчальних засобів, що стануть релевантними для всебічного формування англомовних навичок [Thipatdee, с. 40]. Відтак, вивчення англійської мови через мобільні пристрої є багатообіцяючим методом. Він дає можливість організувати автономний і гнучкий процес навчання, розвиваючи мовленнєву (комунікативну) компетентність [Красуля, с. 51]. Разом з тим, наукові розвідки розкривають вагомі методичні можливості ігрових освітніх платформ. Останні мотивують

розвиток стійкої зацікавленості учнів до вивчення англійської мови завдяки своїй природі та відповідності життєвим реаліям школярів сьогодні [Подосиннікова, с. 243].

З огляду на доведену результативність ІКТ у навчанні підлітків, наразі вимагають подальших розвідок технології формування всіх компонентів англомовної мовленнєвої компетентності в учнів основної школи. У навчанні головна увага повинна приділятися переважно формуванню знань, а потім вже оволодінню стратегічним мисленням і мовленнєвими навичками, беручи до уваги психологічні і когнітивні ознаки кожної дитини, що вимагає введення продуктивних інклюзивних технологій.

Об'єктом дослідження є процес навчання англійської мови учнів середніх класів.

Предметом дослідження є специфіка формування англомовних навичок в учнів середніх класів в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати основи формування англомовних навичок в учнів середніх класів та розробити практичні засади щодо формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

- вивчити теоретичні основи формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти, зокрема розглянути стан розробленості проблеми формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти у науковій літературі;
- зробити категоріальний аналіз базових понять дослідження, визначивши методологічні орієнтири наукового пошуку;
- проаналізувати змістове наповнення концепту «інклюзивна освіта», його лінгвістичні характеристики;
- практично обґрунтувати формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти, а саме:

провести емпіричне дослідження стану сформованості англомовних навичок в учнів середніх класів;

– розглянути дидактичні особливості застосування засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови;

– надати методичні рекомендації щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови.

З метою вирішення поставлених завдань нами було використано такі **методи дослідження**, як: критичний аналіз психолого-педагогічної, методичної та учбової літератури за темою дослідження; вивчення вітчизняного передового досвіду викладання іноземної мови в основній школі; анкетування, тестування. Для розв'язання вище перерахованих завдань було також застосовано комплекс наступних методів, а саме: *теоретичні*: аналіз, синтез та узагальнення представлених у науковій літературі та фахових джерелах матеріалів щодо досліджуваної проблеми; *емпіричні*: авторська анкета-опитувальник, «Тест на тему «Здоров'я»»; тест «Ecology Unit» з сайту «ProProfsQuizzes»; констатувальний експеримент; *методи кількісної та якісної обробки даних* використовувалися нами у процесі представлення результатів емпіричного дослідження стану сформованості англомовної компетентності учнів ЗЗСО.

Матеріалом дослідження послуговували різноманітні дидактичні матеріали, практичні розробки з освітнього проекту «На Урок» та сайту «Всеосвіта», а також навчальні ігрові онлайн-платформи та мобільні застосунки.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що уперше комплексно проаналізовано та теоретично обґрунтовано специфіку формування англомовних навичок в учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти. Подальшого розвитку набуло обґрунтування доцільності застосування різних форм інтерактивної роботи в процесі навчання англійської мови учнів 5-9 класів ЗЗСО, зокрема шляхом упровадження розробленого комплексу вправ для розвитку мовних і комунікативних умінь. Доведено взаємозалежність та інтегративний

характер диференційованого, індивідуалізованого, інтерактивного, особистісно орієнтованого й інклюзивного підходів у формуванні англомовних навичок у сучасному освітньому середовищі.

Теоретичне значення дослідження обумовлене тим, що отримані результати та сформульовані висновки поглиблюють наукові уявлення про особливості формування англомовних навичок в учнів середніх класів у контексті інклюзивної освіти та становлять внесок у розвиток сучасної лінгводидактики. Уточнено та теоретично обґрунтовано специфіку застосування диференційованого й індивідуалізованого підходів на уроках англійської мови; окреслено їх значення для вдосконалення методичних засад навчання учнів з різними освітніми потребами. Окремі положення дослідження створюють підґрунтя для подальшого теоретичного опрацювання проблем інклюзивного навчання в основній школі та розвитку методичних моделей, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання результатів роботи в курсах методики викладання іноземної мови, у практичній діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, а також у підготовці студентів-практикантів до проведення уроків англійської мови в інклюзивних класах. Проаналізований теоретичний і практичний матеріал може слугувати навчально-методичною основою для лекційних та практичних занять із педагогіки й методики навчання англійської мови в середній школі. Достовірність отриманих результатів забезпечено науково обґрунтованою методологією дослідження, застосуванням комплексу методів, адекватних його меті, об'єкту, предмету та завданням, а також зіставленням отриманих даних із педагогічною практикою вітчизняних і зарубіжних закладів освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Практична значущість дослідження підсилюється актуальністю проблеми розбудови інклюзивного освітнього середовища та необхідністю поглибленого методичного забезпечення формування англомовних навичок в учнів з різними освітніми потребами.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження, викладені в даній магістерській роботі, були апробовані на II Всеукраїнській студентській інтернет-конференції «Філологічні та педагогічні науки: сучасні виміри і виклики», за результатами якої опубліковані тези:

Міщенко С. (2025). ІНКЛЮЗИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ. Секція 6. ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ. Матеріали II Всеукраїнської студентської інтернет-конференції «Філологічні та педагогічні науки: сучасні виміри і виклики», 27 листопада 2025 року. Полтава, 2026.

Логіка дослідження зумовила **структуру** магістерської роботи: вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел із 104 найменувань і 6 додатків. Загальний обсяг 116 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Стан розробленості проблеми формування англомовних навичок в учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти у науковій літературі

Відповідно до загальної статистики, у соціумі, не дивлячись на поступ в інноваційних технологіях та медичному лікуванні, відмічається погіршення здоров'я молоді, передусім серед школярів. Це спричинює зростання кількості дітей зі статусом «дитина з «обмеженими можливостями здоров'я»» (далі – ОМЗ) [ВІМУ].

Науковці визнають, що тлумачення дефініції «дитина з ОМЗ» може бути розмитим. Адже вона пов'язує як дітей із незначними відхиленнями чи патологіями, так і школярів з тяжкими формами порушень, такими як діти з дитячим церебральним паралічем у його тяжкій формі (далі – ДЦП).

Посилаючись на формулювання сучасної педагогіки, *учні з ОМЗ* – це діти, життєдайність яких супроводжується певними обмеженнями чи неможливістю (часто фізичною або інтелектуальною) виконувати діяльність саме тим способом, що вважається для їхньої вікової категорії нормальним [Зверева, с. 45].

Після встановлення складу відповідного соціального прошарку необхідно визначити вимоги, які Державний освітній стандарт (далі – ДОС) висуває для цієї категорії школярів [ДС]. Останній має на меті, по-перше, неоднорідність змісту навчальних програм, а, по-друге, можливість створення освітніх програм різних за складністю та скерованістю, беручи до уваги вимоги і таланти школярів, зокрема обдарованих та дітей з ОМЗ [ДС].

Для зазначеної категорії школярів передбачаються *методи інклюзивного навчання та інтегровані методи*. Необхідно наголосити на тому, що у великих містах нерідко відбуваються так звані «педагогічні експерименти». Під час їхнього проведення зазвичай обирають різноманітні методи навчання для групи учнів, яку досліджують [Гладких]. Відтак, аналіз сучасного як зарубіжного, так і вітчизняного досвіду в сфері інклюзивного навчання свідчить про вагомість зв'язку між якісним розвитком інклюзивних навчальних положень і безперервним поліпшенням методів, форм та засобів процесу навчання. Своєю

чергою, інклюзивна освіта уможлиблює включення дітей з ОМЗ до сучасного навчального оточення у такий спосіб, щоб учні мали змогу отримати якісну освіту на одному рівні з нормотиповими ровесниками [Ю].

Характерно, що над вивченням проблеми інклюзії працювали такі вчені, як А. А. Колупаєва [2009; 2019], О. М. Таранченко [2012], М. А. Порошенко [2019] та інші. Загалом інклюзивне навчання іноземних мов та інклюзивне навчання англійської та інших мов у молодшій школі досліджували такі науковці, як: О. С. Казачінер [2016], О. П. Дацків [2021] тощо. Проте, попри значну кількість наукових досліджень, питання формування інклюзивного навчального осередку на уроках англійської мови в основній школі (середні класи; 5-9 класи) потребує подальшого вивчення.

У розглянутих нами наукових джерелах поняття **«інклюзивне навчання»** має різне тлумачення. На нашу думку, деякі науковці наводять його вужче значення [Заєркова, с.10; Корольчук]. Наприклад, за словами М. Корольчук [2018], інклюзивна освіта становить систему навчальних послуг, які мають на меті навчання учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в умовах закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), а також їхню соціалізацію та зрощення з соціумом.

Тоді як у ширшому розумінні даної термінологічної одиниці (далі – ТО) мова йде про приєднання всіх учнів до навчального процесу в ЗЗСО за їхнім місцем проживання, попри їхній потенціал (інтелектуальний або розумовий), мови, національності, вірування і т.д. [Закон України «Про освіту», 2017; Заєркова, с. 10]. У цьому розділі ми вживаємо поняття «інклюзивне навчання» в його ширшому значенні. Адже ми вважаємо, що таке навчання має бути організоване не тільки для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), а й для всіх без винятку учнів. Попри це зазначимо, що формування інклюзивного середовища в школах України є більш націленим на потреби школярів із ООП, бо їм зазвичай потрібні додаткові умови для продуктивного навчального процесу [Дацків, с. 45-46].

Враховуючи незначну кількість наукових розвідок із даної проблематики, наразі з'являється першочергова необхідність у виявленні специфічних ознак навчання англійської мови учнів з ООП, виділенні ключових стратегій і тактик (плану дій) діяльності вчителя англійської мови стосовно навчання даного предмета школярів з ООП, а також виокремленні перспектив наукових розвідок для подальшого дослідження.

Поділяючи думку В. І. Шинкаренка, зазначимо, що *інклюзія* є процесом, що орієнтований на трансформацію освітніх закладів у таке навчальне середовище, яке мотивує та допомагає не лише учням, але й власним членам колективу. Інклюзія націлена на процвітання місцевих громад, що глибоко шанують здобутки кожного її члена [Шинкаренко, с. 4].

Прикметно, що навчання в *інклюзивному освітньому середовищі* (далі – ІОС) має на меті надати дітям з ООП можливість отримати знання та соціальні навички та вміння. Своєю чергою, останні зумовлюють звільнення від дискримінації через незадовільний стан здоров'я, розумовий, психічний або фізичний розвиток. Під терміном «*середовище*» розглядають пряме оточення учня, поєднання різноманітних умов його функціонування та життєдайності, міжособистісних стосунків з іншими людьми, що разом має безпосередній вплив на розвиток дитини [КІО, с. 39]. На думку І. Малишевської, власне таке трактування середовища як соціальної категорії, вказує на те, що воно обумовлює особистісний розвиток дитини, гарантуючи взаємозв'язок навчання і виховання [Малишевська, с. 20].

Загальновідомо, що концепція інклюзивної освіти відбиває одну з провідних світових демократичних ідей. Вона базується на тому, що всі діти є цінними та активними членами соціуму. Відповідно, організація навчального простору освітнього закладу має спиратися на такі компоненти інклюзивного навчання, як:

1) *інклюзивна культура*, що опирається на філософію інклюзивної освіти та формується на інклюзивних цінностях. До того ж, вона є загальною для всіх

учасників навчального процесу [КРІО]. По-суті, спосіб уведення інклюзивної освіти стає помітним для всіх членів спільного товариства.

2) *інклюзивна політика*, яка має відтворювати інклюзію у всій документації освітнього закладу, планах та інституційному зростанню. Розроблені освітнім закладом документи, повинні мати чіткий план розвитку учня та інклюзивного середовища, в якому він перебуває. Відтак, інклюзивне навчання ставить важливі завдання перед системою освіти та роботою освітнього закладу. Воно закликає до злагодженої роботи трудового колективу, раціоналізації навчальних програм та методів, сприяючи при цьому розвитку вмінь та навичок учителів та інших спеціалістів [МР, с. 78].

3) *інклюзивна практика* [НПБ] здійснює надання рівного доступу всім учням, незважаючи на їхні індивідуальні властивості, навчальні здобутки, мови, культурне надбання, психофізичний потенціал тощо. З огляду на це, освіта одержує нові філософсько-методологічні передумови: індивідуалізацію, творчу свободу, демократизацію і т.д. Інакше кажучи, має місце формування особистості нового типу, що ґрунтується на принципах духовності, гуманізму, культурної творчості.

Трохи детальніше зосередимось на сутності такого важливого поняття як «інклюзивна культура». Так, за словами зарубіжних дослідників, *інклюзивна культура* – це, *по-перше*, специфічна філософія, відповідно до якої цінності і знання про інклюзивну освіту та відповідальність розподіляються між усіма учасниками навчального процесу; *по-друге*, це частина загальної культури освітнього закладу, орієнтованої на підтримку цінностей інклюзії, високий рівень якої уможливорює збільшення результативності інклюзивного процесу загалом [Horishna, с. 165]; *по-третє*, оригінальна атмосфера довіри, що зумовлює розвиток взаємозалежних стосунків учасників навчального процесу [Matthew, с. 7]; *по-четверте*, специфічна інклюзивна обстановка, в якій уводяться трансформації, пристосовані до вимог освітнього закладу та нерозривно вкладені в його структуру [YPD, с. 123]; *по-п'яте*, основоположна база для формування культури інклюзивного соціуму, в якому підтримуються та

зберігаються соціумом різноманітні потреби, надаючи можливість отриманню високих результатів відповідно до мети інклюзивної освіти та роблячи можливим збереження, прийняття, співробітництво та мотивування постійного розвитку педагогічної громади та соціуму загалом [Iriarte].

Зважаючи на попередні визначення, Г. Груць розуміє *інклюзивну культуру* як такий рівень удосконалення соціуму, що виявляється в терпимому, гуманному, толерантному, незагрозливому відношенні учнів одне до одного [Груць, с. 64]. При цьому проводяться ідеї співробітництва, мотивується інтелектуальний та фізичний гармонійний розвиток усіх учасників процесу навчання, а цінність кожного з них стає основою загальних здобутків. Отже, інклюзивні цінності формують всі члени колективу. Слід зауважити, що *інклюзивні цінності* є найбільш важливими складовими інклюзивної культури паралельно з нормами поведінки, етикою та ідеалами [там само].

Вище зазначалось, що *інклюзивна культура* є найважливішою складовою частиною інклюзивної освіти. Тому її відсутність негативно позначається на навчальному процесі загалом, не даючи позитивних наслідків. Відтак, на думку М.Порошенко, «створення інклюзивної культури передбачає формування такої ціннісної системи, яка забезпечує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття, яка б стимулювала усіх учасників освітнього процесу до співпраці. Така інклюзивна культура сприяє створенню єдиної системи цінностей, що приймається усіма членами суспільства» [Порошенко, с. 45].

У *філософсько-освітніх* теоріях, під *інклюзивним підходом* Н. Горішна усвідомлює створення таких умов, за яких усі школярі мають однаковий доступ до навчального процесу, схожі можливості отримання досвіду, певних знань та переборення тенденційного відношення до тих осіб, які мають так звані «особливі потреби» [Горішна, с. 67]. Паралельно, з погляду *соціальної педагогіки*, «соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. А

ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе надати людині можливість повноцінно існувати в сучасному світі» [Сабат, с. 44].

У цікавій науковій роботі А. Поліщук вивчається специфіка адаптації традиційних методів навчання іноземних мов, зокрема англійської для учнів з різними видами особливих потреб (наприклад, порушення слуху, зору, аутизм і т.д.). У ній також аналізуються методи індивідуалізації навчального процесу. Серед них варто назвати застосування мультимедійних джерел, аудіовізуальних засобів, спеціалізованих навчальних програм, технологій для учнів з ОМЗ [Поліщук, с. 93]. Особливу увагу в ній зосереджено на використанні таких педагогічних підходів, як: застосування наочних та аудіоматеріалів (роблять можливим краще усвідомлення інформаційного матеріалу) та індивідуалізованих завдань (беруть до уваги різноманітні рівні підготовки школярів).

У науковій праці О. І. Капустіної зосереджено увагу власне на проблемі інклюзивної освіти в Україні [Капустіна, с. 125]. У ній зроблено акцент на тому, що проблема інклюзії викликає значне зацікавлення з боку державних органів, відбиваючись у наукових працях сучасних дослідників. Крім того, у статті розглянуто різноманітні підходи до трактування термінів «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище» з уточненням стосовно суті їхнього категорійного апарату [там само, с. 123]. Під поняттям «інклюзія» автор наукової праці усвідомлює процес активного залучення у громадське життя та соціальні групи учнів з певними особливостями, гарантування всіх їхніх потреб, врахування індивідуальних ознак, формування безпечного середовища з відсутністю перешкод [Капустіна, с. 124].

У статті дослідниці актуалізовано ключові розбіжності між інклюзією та інтеграцією, виділено інклюзивні цінності. Доведено, що *інклюзивна освіта* становить процес забезпечення трансформації узвичаєної навчальної парадигми. Вона бере до уваги потреби всіх дітей із метою покращення їхньої участі у житті соціуму, позбавлення відособлення від інших задля надання рівних прав на

отримання знань [там само]. До того ж, визначено переваги інклюзивної освіти як для дітей з ООП, так і для всього соціуму.

Науковець наголошує на тому, що здійснення інклюзивної освіти уможливить формування дружніх відносин між учнями, навичок співпраці, що сприятиме становленню справедливого соціуму, де кожна дитина буде в змозі розкрити свої можливості. Крім того, виявлено домінуючі ознаки ІОС, до яких належать організація та орієнтація простору, що, своєю чергою, допоможе в набутті успіху в навчанні. Під терміном *«інклюзивне освітнє середовище»* чи ІОС вчена усвідомлює навмисно організований простір без перешкод із потрібним матеріально-технічним устаткуванням. В останньому пристосовані навчальні програми, де надається якісна співпраця між учителями і школярами [Капустіна, с. 125-126]. У такому освітньому просторі діти здатні навчатись і вдосконалюватись, покращувати свої соціальні вміння і навички, незалежно від рівня освітніх вимог.

У роботі доктора педагогічних наук О. С. Казачінер теж визначено специфічні риси навчання англійської мови дітей з ООП [Казачінер, с. 165]. Також виділено ключові стратегії педагогічної діяльності вчителя англійської мови стосовно навчання цього англійської учнів з ООП. Це включає потребу планування уроків, беручи до уваги основні принципи корекційно-розвивального навчання. Тому потрібно пристосовувати і трансформувати навчальні матеріали з англійської, з огляду на вид відхилення в учня. Результативним є використання спеціальних форм, методів і прийомів навчання англійської дітей з ООП. Важливим теж є орієнтація навчання англійської мови дітьми з особливими потребами на формування вмінь і навичок комунікативної поведінки в ситуаціях, які відбивають мовленнєву діяльність, засобами інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Доволі цікавою, на наш погляд, виявилася монографія І. М. Серебрянської [Серебрянська, с. 236], що присвячена мовному аналізу сучасного стану освіти в нашій країні. В авторефераті цієї вченої класифіковано лексичну систему освітньої галузі та проаналізовано її семантичну будову в контексті

громадського і політичного життя України [там само]. Разом з тим, у науковій роботі зображено етнічну та культурну своєрідність лінгвістичного образу освіти. До того ж, виокремлено його класичні та інноваційні риси з переносом на лінгвістичну особистість. При цьому, взято до уваги історико-діахронічний, лексико-семантичний, термінологічний, а також функціональний і прагматичний аспекти. Ця розвідка реалізована на перехресті когнітивної науки, лінгвокультурології та соціолінгвістики, маючи соціальне направлення.

Не менш продуктивним виявилось дослідження М. В. Гриньової та О. Г. Губарь, які у своїй книзі розкривають зміст і методи діагностики та формування комунікативної компетентності молодших підлітків (5-6 класи) в інклюзивному навчальному середовищі (далі – ІНС) основної школи (5-9 класи) на перехідному етапі НУШ. Методичні рекомендації та дидактичний матеріал допоможуть в організації ІОС та роботи в ньому з молодшими підлітками (10-11 років) педагогам, психологам, логопедам, вчителям української мови, вчителям-предметникам (у нашому випадку, англійської). Відтак, це може відбуватися, по-перше, на етапі організації процесу діагностики, по-друге, розробки індивідуальної розвиткової програми, по-третє, вибору основних форм роботи, по-четверте, організації корекційного процесу [Гриньова, с. 125]. Отже, включені методичні розробки передбачають просто і доступно впливати на розвиток рівня комунікативної компетентності молодших підлітків з відхиленнями у мовленні, що знаходяться в інклюзивному навчальному закладі (далі – ІНЗ), уможливлуючи розвиток головних її складових з опорою на програму закладу загальної освіти (далі – ЗЗО).

Переведення уваги з надмірністю інформації на розвиток особистісних властивостей і культурного досвіду наголошує на необхідності практичного опанування англійською мовою в галузі освіти сьогодні. Звертається увага на той факт, що в цій ситуації особливий акцент робиться на аудіюванні та говорінні під час навчання англійської дітей з ОМЗ. Адже ці *навички* складають базу для вдосконалення умінь у читанні і письмі [Rozati, с. 1275]. Даний підхід також

ґрунтується на декількох *методичних принципах*, що враховують психологічні та фізіологічні ознаки цієї групи школярів.

По-перше, це стосується *принципу рухливості*, що передбачає використання *активних навчальних методів* з метою заохочення до вивчення англійської мови та залучення уваги учнів з ОМЗ, які нерідко мають хистку увагу. Частотна трансформація видів навчальної діяльності дає змогу зосереджуватися на навчальних завданнях [Education 2030]. Тоді як створення лінгвістичного середовища і заглиблення в нього уможлиблюють глибше опанування лінгвістичним матеріалом. Водночас, численні аудіювання мовних структур, разом з їхнім повторенням, дає можливість здолати мовні бар'єри. По-друге, *принцип спадкоємності* та неодноразового повторення лінгвістичного матеріалу є важливим для довгострокового запам'ятовування структур у пам'яті школярів [Шевців, с. 58]. Таким чином, послідовне впровадження матеріалу (від простого до складного) забезпечує поступове оволодіння інформацією.

Зауважимо, що розвиток творчих талантів учня через опанування англійською мовою сприяє не лише їх виявленню, але й активному вдосконаленню [ОІО, с. 265]. У свою чергу, це позитивно впливає на навчання інших предметів, зокрема гуманітарного спрямування, таких як англійська мова. Для учнів з ОМЗ потрібно застосовувати різні *ігрові методики* на уроці. Адже ігрові завдання дають учням можливість оволодівати інфомацією у неофіційній атмосфері. При цьому потрібно, щоб кожне завдання мало чітку мету навчання [МВАМ, с. 78].

Вживання різноманітних *дидактичних ігор* робить можливим закріплення та тренування фонетичних і лексико-граматичних *навичок*. Останні мають вагоме практичне значення, передусім у контексті аудіювання та говоріння. Зокрема, під час цієї розвідки були успішно використані різноманітні види дидактичних ігор, розроблені досвідченими методистами у галузі навчання іноземних мов. Дані ігри, використані на поглиблених етапах навчання, вперше були пристосовані для навчання учнів з ОМЗ англійською мовою. Це відкриває нові можливості для продуктивного навчання цієї групи школярів.

Через те, що *педагогіка* незмінно тлумачиться як наука про спеціально організовану, ціленаправлену і безупинну діяльність зі становлення людської особистості, про зміст, форми та методи виховання, освіти та навчання [Локарева, с. 125], то проаналізовані вище поняття складають основу так званої *інклюзивної педагогіки*.

Аргументованість нашої думки полягає в тому, що у відповідності зі сферами творчої діяльності особистості (наприклад, мистецтво, медицина та ін.) і з її віковими та індивідуальними ознаками розвитку до структури педагогічної науки входять такі її різновиди: військова, художня, соціально-медична, реабілітаційно-корекційна, спортивна, тощо. Вони з'явилися через потребу диференціації дидактично-виховної специфіки формування різноманітних категорій суб'єктів педагогічного процесу. Наразі їм теж притаманна *інклюзія*.

Таким чином, є привід виокремити нову оригінальну галузь знань, а саме *інклюзивну педагогіку*. Під нею ми будемо розуміти теорію і практику спільного навчання та виховання учнів з різним рівнем розвитку (із затриманим, прискореним та нормальним), а також соціально вразливих та педагогічно занедбаних, залучених до навчально-виховного процесу у системі безперервної загальної освіти.

Отже, в організації *інклюзивного освітнього процесу* (далі – ІОП) лежить формула гуманістичної педагогіки: прийняти – зрозуміти – допомогти – любити – співчувати – радіти успіху учня – надихати [Казачінер, с. 277]. Таке поширення ідей інклюзивної освіти започатковує розвиток інклюзивної педагогіки. Своєю чергою, це обумовлює розповсюдження інклюзивних шкіл та класів, посилюючи громадський рух за *освітню інклюзію*.

З огляду на все вище зазначене, для сучасного етапу нового розвитку соціуму властивим є формування новітнього погляду на освіту та на місце особистості у суспільстві. У контексті гуманістичних, духовних та соціальних ідей справедливості *інклюзивна складова освіти* може розглядатися як суспільне (соціальне або колективне) благо. Інакше кажучи, йдеться про надання всім дітям рівних можливостей у доступі до цієї суспільної цінності [ДПО]. При цьому,

специфікою організації інклюзивного навчального процесу (далі – ІНП) стає: 1) конструювання процесу навчання і виховання на засадах гуманістичної педагогіки; 2) вчасна діагностика та організація роботи з дітьми з ООП; 3) стала співпраця педколективу стосовно створення умов з метою всестороннього і злагодженого розвитку кожного школяра.

1.2. Категоріальний аналіз базових понять дослідження. Методологічні орієнтири наукового пошуку

Маловивчене психолого-педагогічне питання репрезентує собою процес формування комунікативних *умінь і навичок* з іноземних мов, особливо з англійської. Існують численні методики вільного володіння англійською мовою, також є *поліглоти* (людина, яка володіє багатьма мовами). Однак, усі перераховані вище явища не є масовими. До того ж, механізм оволодіння багатьма мовами залишається маловивченим. Прикметно, що програма середньої школи ще й досі не вирішила це питання. Крім того, недостатньо вивченою виявилась психологія утворення термінологічних понять «мовленнєві/комунікативні вміння» та «мовленнєві/комунікативні навички». У психології діяльності та теорії *вищих психічних функцій* (далі – ВПФ) наводяться методологічні засади формування даних понять.

Згідно з теорією діяльності, *вміння* становить власне здатність виконувати конкретні дії. Останні зазвичай бувають розумовими чи ментальними, практичними, мовленнєвими або комунікативними і складаються з певних операцій, тобто того, що дає можливість виконувати дії. *Мовленнєві* чи *комунікативне вміння* – це дії на рівні психіки, які демонструють сформованість мовленнєвого / комунікативного вміння на рівні розумових операцій [НУШ, с. 23]. Які необхідно викликати розумові операції для вираження думки іншою мовою, у нашому випадку англійською? На наш погляд, питання полягає у дослідженні розумових операцій при генерації комунікативних умінь.

Дослідники у загальне поняття розвитку ВПФ включають 2 групи явищ, які разом формують процес еволюції вищих форм поведінки учня. До них належать, з одного боку, процеси оволодіння мовою, письмом як зовнішніми засобами розвитку культури і, з іншого боку, процеси розвитку спеціальних ВПФ, таких як довільна увага, логічна пам'ять, абстрактне мислення та мовлення. На перших порах *вищі психічні функції* чи *ВПФ* з'являються у зовнішній предметній діяльності і виражаються не прямо знаками. Іншими словами, вони опосередковуються засобами, створеними культурою. Лише згодом ВПФ переходять у внутрішню психічну сферу, стаючи змістом розвитку психіки [ПС, с. 245]. У цьому і полягає закон розвитку ВПФ.

У своїй розвідці власне перехід від зовнішньої до внутрішньої діяльності ми і будемо розглядати як головний при розвитку *навички говоріння* англійською мовою. Значення слова є одиницею комунікативного мислення. Воно не є словом, яке містить два самостійних елемента (звук і значення). Воно складає так би мовити живе поєднання звуку і значення, що вміщують в елементарному вигляді головні риси, притаманні комунікативному мисленню загалом [Чумакова, с. 67].

За результатами так званого «методу одиниць» комунікативне мислення ми розглядатимемо як взаємозв'язок слова і думки. Мовлення складає основу вищого виду мислення людини. Останнє виникає в процесі засвоєння засобів, що беруться у суспільства, які, своєю чергою, через опредметнення чи категоризацію трансформуються в інтелектуальну або мисленнєву дію. Думка (розумова дія), модифікуючись у мовлення, реорганізовується і реформується. Інакше кажучи, думка не зазнає вираження, а власне відбувається у самому слові [Galloway]. Отже, ми у висновлюємо, що процеси мислення і мовлення можуть з'являтися лише при їхніх взаємних переходах, тому існує тісний зв'язок між мовленням та ВПФ.

Зазначимо, що людська діяльність має складну ієрархічну організацію. Вона містить кілька умовних *рівнів*: рівень спеціальних видів діяльності, рівень дій, рівень операцій і рівень психофізіологічних функцій [Rozati, с. 1276].



Рис. 1. Ієрархічна будова діяльності

Для нашої розвідки науковий інтерес складає саме четвертий рівень, тобто рівень психофізіологічних функцій. Він є наймізернішим, проте має провідне значення для процесу мислення нерідною мовою з подальшим переведенням на *мовленнєві (комунікативні) вміння та навички*. Питання полягає у дефінуванні його змісту та структури з метою формування комунікативних умінь і навичок англійською мовою.

Як було вище зазначено, діяльність (зауважимо, що вивчення англійської мови теж є діяльністю) включає в себе низку дій. Під поняттям «*дія*» зазвичай усвідомлюють процес, що націлений на досягнення поставлених цілей або мети [Gindis]. Зразу ж зауважимо, що під терміном «*мета*» зазвичай розуміють образ бажаного результату, тобто таких наслідків, які будуть отримані у процесі виконання самої дії [там само]. Слід відмітити, що подібний результат встановлюється свідомо, утримуючись у процесі його досягнення. Відповідно, немає смислу позначати мету як свідому, бо вона постійно є такою. У цьому випадку цей факт свідчить про те, що для реалізації дій, орієнтованих на вивчення англійської, у дітей має бути насамперед мета її опанувати [Moll, с. 67].

Існує ще низка ознак у теорії діяльності, які теж мають вплив на вивчення англійської мови старшими підлітками (у нашому випадку, 8-9 класи), бо вони

впливають на розвиток комунікативних умінь і навичок. Відтак, бачимо, що будь-яка комунікативна діяльність базується на певних *уміннях і навичках*.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка фіксується, що *навичка* є дією, доведеною до автоматизму, яка утворюється за допомогою неодноразового повтору [Гончаренко, с. 123]. У «Психологічному словнику» В. В. Синявського та О. П. Сергєєнкової *навичку* досліджують як «...дію, сформовану шляхом повторення, що визначається високим ступенем освоєння та відсутністю поелементної, свідомої регуляції та контролю» [с. 336]. Прикметно, що у психологічній, педагогічній та методичній науковій літературі поняття «*навичка*» та «*вміння*» відокремлюються. Відтак, *навичку* нерідко розуміють як здатність здійснювати дії автоматизовано. Тоді як *уміння* є здібністю управляти своїми навичками на розв'язання завдань, які виникають під час цієї діяльності [Супрун, с. 214; Лисенкова, с. 211].

За словами зарубіжних дослідників, *уміння* є внутрішньою готовністю до реалізації дії, що є добре сформованою, усвідомленою та послідовною. На їхню думку, *навичкою* є внутрішня готовність дитини до автоматичного здійснення операції [Anderson, с. 564; Loreman, с. 135]. Ми вважаємо, що ця дефініція стане найбільш підхожою під час реалізації нашої розвідки. Адже, на наш погляд, *уміння* становлять здібність виконувати зрозумілу та послідовну дію за вже готовим алгоритмом. За реалізацією дії відбувається операція, а остання є тим, за допомогою чого і виконується відповідна дія.

Характерно, що контроль за певною дією чи операцією за доведення їх до автоматизма переходить із власне процесу на кінцевий результат, натомість зовнішній контроль трансформується у внутрішній. При цьому швидкість здійснення дії та операції збільшується. Подібний результат отримуємо шляхом здійснення значної кількості вправ [Clabaugh, с. 112].

Аналізуючи проблему комунікативних навичок та вмінь, ми також будемо апелювати до наукових праць наступних дослідників. Так, Дж. Скривенер визначає *мовленнєві вміння* як, по-перше, способи ефективного виконання дій, що ґрунтуються на знаннях, по-друге, здатність людської особистості

здійснювати певну діяльність або дію на базі здобутого досвіду, по-третє, можливість реалізувати дію у відповідності з метою та умовами навчальної діяльності [Scrivener, с. 324]. Науковець У. Шарма дефінує *мовленнєве вміння* як здатність людської особистості реалізувати певну комунікативну дію в умовах розв'язання мовленнєвих завдань на базі вироблених навичок та отриманих знань [Sharma, с. 66].

Уже маючи певний досвід, ми погоджуємося з тим, що вміння не можуть існувати роздільно, адже в їхній основі знаходяться *навички*. Так, Т. О. Яцик під *навичками* усвідомлює автоматизовані складові діяльності, яка виконується свідомо, що, своєю чергою, формуються через тренувальні вправи. Тоді як *уміння* є елементами діяльності, які дають можливість робити щось з високою якістю (скажімо, правильно виконувати певну дію чи операцію) [Яцик, с. 23]. Відтак, доводячи операції і дії до автоматизму і трансформуючи їх у *навички*, у структурі самої діяльності відбуваються численні зміни. Інакше кажучи, всі зазначені автоматизовані дії та операції модифікуються в одне ціле, що іменується *навичкою* [Кравченко, с. 78]. За словами О. В. Корнеєвої, «мовленнєва навичка є відносно самостійною дією в системі свідомої діяльності, що стала завдяки повній сукупності якостей однією з умов виконання цієї діяльності» [Корнеєва, с. 16].

З огляду на все вище зазначене, під *мовленнєвою навичкою* ми будемо розуміти дію, яка здатна виконати будь-яку операцію автоматично, без участі людської свідомості. Натомість *мовленнєве вміння* становить здатність реалізувати комунікативну дію в умовах розв'язання мовленнєвих завдань у певній ситуації, спираючись на сформовані навички.

Вирішення питання формування *комунікативних умінь і навичок* під час уроку англійської мови ми бачимо у створенні дидактичних умов, що будуть сформовані нами у комплекс, який сприятиме створенню комунікативних навичок і умінь, беручи до уваги розвиток ВПФ. Далі ми перевіримо результативність виявлених умов в емпіричному дослідженні стану сформованості англомовних навичок учнів закладів середньої освіти (далі –

ЗСО), репрезентованих у другому розділі, результати якого будуть опрацьовані *методом статистики* з інтерпретацією результатів.

Характерно, що навчання англійської мови є ваговою частиною навчального процесу. Адже воно дає можливість розвивати як мовні, так і когнітивні та соціальні *навички* учнів. Це власне є основою для їхньої зрощення з соціумом. Проте для дітей з ООП цей процес має свою специфіку. Традиційні *методи навчання* англійської мови нерідко не можуть задовольнити вимоги таких учнів, бо вони не беруть до уваги їхніх особливостей у тріаді сприйняття, пам'яті і мислення [Чикалина, с. 45]. Тому, на наш погляд, для продуктивного навчання учнів з ООП потрібною є *адаптація* педагогічних методів та стратегій.

Саме інклюзивний підхід у навчанні англійської мови має на меті використання різних *методик*. Останні дають можливість індивідуалізувати навчальний процес, створивши умови для ефективного оволодіння матеріалом дітьми з різними типами особливих потреб [Поліщук, с. 92]. Наприклад, сюди слід віднести застосування різноманітних мультимедійних технологій, адаптованих навчальних матеріалів, а також аудіовізуальних засобів та індивідуальних завдань. Крім того, варто згадати й специфічні корекційні *методи* і спецпрограми. Вони надають максимального ефекту від навчання, що уможливорює продуктивний навчальний процес [Кравченко, с. 78]. Разом з тим, аналізуються педагогічні стратегії, які сприяють створенню зручних умов для навчання, а також посилити мотивацію та соцадаптацію школярів з ООП в інклюзивному середовищі.

Таким чином, ця розвідка передбачає, з одного боку, актуалізацію компетентності стосовно інклюзивних практик у навчанні англійської мови, а також надання вчителям рекомендацій для адаптації навчальних матеріалів та підходів, які зроблять можливим більш продуктивне засвоєння англійської учнями з ООП.

Потрібно додати, що інклюзивна освіта в аспекті навчання англійської мови є вагомим компонентом системи освіти сьогодні. Воно має на меті формування однакового середовища для навчання учнів із різними фізичними та

когнітивними ознаками. Одним із провідних питань є адаптація традиційних методик навчання англійської мови для учнів з ООП. У свою чергу, це вимагає застосування індивідуалізованих стратегій, інноваційних технологій і корекційних підходів [Поліщук, с. 92]. Отже, інклюзивне навчання в контексті опанування англійською мовою передбачає формування такого середовища, яке дозволить учням з ООП не тільки навчатися, а й активно приєднуватися до лінгвістичної діяльності, комунікувати з іншими учнями на одному рівні.

Головними *принципами* інклюзивної освіти учнів у ЗСО є: 1. Принцип доступності або забезпечення однакового доступу до навчальних матеріалів і завдань. 2. Принцип індивідуалізації навчання, тобто зважання на вимоги і здібності кожного школяра. 3. Принцип активного навчання чи мотивування участі дітей у навчальному процесі через інтерактивні методи. 4. Принцип підтримки і адаптації, тобто надання спецдопомоги для учнів із ООП. 5. Принцип адаптації навчальних методик для учнів з ООП [Matthew, с. 5].

Останній, п'ятий принцип *адаптації методик* навчання англійської мови є процесом, який дає можливість зацентувати увагу на специфічних потребах учнів з ОМЗ, таких як порушення слуху, зору, аутизм тощо. Адже *стандартні методи* навчання, які мають на меті традиційне чи класичне використання текстів, завдань, граматичних вправ, не є завжди ефективними для таких учнів [Поліщук, с. 93]. Тому, на нашу думку, потрібно вводити *альтернативні методи*, що нададуть якомога більший доступ до навчального матеріалу.

При цьому, одним із провідних підходів є застосування *мультимедійних технологій* та *інтерактивних навчальних методів*. Такі мультимедійні ресурси, як відео, аудіо, інтерактивні дошки тощо, дають змогу актуалізувати рівень зацікавлення та поліпшити сприйняття навчального матеріалу. Наприклад, інформаційні або цифрові технології уможливають створення візуально-аудіального контексту для оволодіння англійською мовою, що є особливо ефективним для учнів з вадами слуху або зору [Чикалина, с. 43].

Другою провідною стратегією є *індивідуалізація процесу навчання*. Це включає в себе розробку спецпрограм та навчальних завдань, що відповідають

рівню розвитку кожної дитини і її потребам. До того ж, індивідуальний підхід може містити зміну швидкості протікання чи перебігу самого заняття, корекцію обсягу навчального матеріалу, застосування навчальних спецпосібників, які, своєю чергою, сприяють кращому засвоєнню мовних (лінгвістичних) навичок. Наприклад, для дітей з дислексією провідним є вживання шрифтів, які зменшують навантаження на розуміння тексту, а для учнів з аутизмом важливим стають структуровані та очікувані умови [Корнеєва, с. 17].

Одним із важливих аспектів адаптації методик є використання *корекційних підходів* для дітей із конкретними відхиленнями. Так, для дітей з порушеннями слуху важливими є *методи*, що ґрунтуються на широкому вживанні мови жестів, візуальних та аудіовізуальних засобів, а також на введенні технологій з метою допомоги спілкуванню. Крім того, навчання англійської мови для таких школярів може бути продуктивним через застосування спеціальних додатків для мобільних пристроїв. Останні уможливають стимулювання мовних навичок через інтерактивні вправи [Кравченко, с. 79]. Наприклад, для візуалізації (ілюстрації) лексичних одиниць (далі – ЛО) можна застосовувати відео з субтитрами, зображення, а також інтерактивні додатки для тренування вимови.

Нарешті, учні з вадами зору потребують вживання шрифтів Брайля, спеціальних пристроїв з метою озвучування чи голосовий супровід навчальних текстів, а також *методів* навчання, що зосереджують увагу на розвитку слуховимовних навичок через аудіоматеріали [Кравченко, с. 83]. Насамкінець, для учнів з аутизмом дуже важливо використовувати методи так званого структурованого навчання, чітко окреслені правила, вживання візуальних розкладів та допомогу в організації навчального процесу.

1.3. Змістове наповнення концепту «інклюзивна освіта», його лінгвістичні характеристики

Перш, ніж перейти до розгляду поняття «інклюзивна освіта» у його мовному вираженні, з'ясуємо спочатку визначення терміну *концепт* як одиниці

мовної картини світу, що є так званим «згустком» певних понять та уявлень, отриманих індивідом упродовж його цілого життя. Отже, *концепт* — це вербально виражена змістова одиниця свідомості, збагачена культурними смислами та індивідуальними асоціаціями. Останні актуалізуються в англійській мові через певний набір слів у контексті, відбиваючи головні етапи розвитку мови та культурного середовища. При цьому, *поняття* стає частиною *концепту* [Серебрянська, с. 7].

За І. М. Серебрянською, концепт *ОСВІТА* є поєднанням трьох компонентів, а саме:

- *поняттєвого* (виражає денотативну основу концепту),
- *культурного* (знання про певне явище чи предмет, які є частиною культури певного народу),
- *образно-ціннісного* (конотативно-метафоричний зміст, оцінка та значення в етнічній культурі) [там само, с. 122].

Поділяючи думку вище згадуваної вченої, ми теж зупинимось на визначенні концепту *ОСВІТА* як на вербалізованій складній ЛО із системою усталених понять (наприклад, «*освіта*», «*отримувач освіти*», «*заклад освіти*», «*освітній процес*», «*інклюзивна освіта*», «*освітня інклюзія*», «*інклюзивне освітнє середовище*» тощо) і набором конотацій, які переважно збігаються в мовній і педагогічній свідомості, в українській та європейській лінгвокультурах (наприклад, «*інклюзія*», «*інклюзивне навчання*», «*інклюзивна культура*», «*інклюзивна політика*», «*інклюзивна практика*», «*інклюзивний процес*», «*інклюзивні цінності*», «*інклюзивний підхід*», «*інклюзивна педагогіка*», «*інклюзивна школа*», «*інклюзивний клас*» тощо). Як бачимо, оказіональні значення, відбиті в мовній картині світу та репрезентовані лінгвістичними засобами стали результатом уявлень української нації про досліджуване явище. Вони теж є проявом індивідуально-авторського та паралельно національного сприйняття світу, а також мовних пошуків комунікантів [Серебрянська, с. 24].

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про освіту», *інклюзивне навчання* — це система навчальних послуг, гарантованих державою, що ґрунтується на

принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення всіх учасників до освітнього процесу [ЗУПО]. Для інклюзивного навчання у середній школі потрібно створити таке середовище, де всі учні матимуть однаковий доступ до навчального процесу, у тому числі, діти з ООП. Такий підхід уможливить отримання досвіду, знань усім учасникам процесу навчання. Це, своєю чергою, сприятиме здоланню тенденційності та нерівності і формуванню позитивного відношення до тих, хто «інший, не такий як усі» [Горбенко].

3. Шевців визначає *інклюзію* (від inclusion – включення) як процес підвищення ступеня участі всіх людей у соціальному житті [Шевців, с. 45]. Іншими словами, це є політикою та процесом, що уможливлює участь усіх дітей у майже всіх програмах навчання. За словами О. М. Таранченко та Ю. М. Найді, *інклюзивна освіта* становить систему послуг, що базується на принципі забезпечення права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання. Це також передбачає навчання учня з ООП в умовах ЗЗО [Таранченко, с. 89].

Поняття «*інклюзія*» виник через потребу приєднання людей (зокрема, дітей) з ООП до соціального життя. Він закріплений у Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Однак, інклюзії можуть вимагати не тільки люди з інвалідністю. Її також часто потребують діти в певних складних життєвих ситуаціях [Марцин, с. 13-14].

В основу *інклюзивної освіти* покладено ідеологію, яка виключає будь-яке уцімлення честі й достоїнства дітей, забезпечуючи однакове до всіх ставлення, проте створюючи спецумови для дітей з ОМЗ. Сьогодні освітня політика ґрунтується на кількох принципах навчання дітей з ООП, частиною якої є власне інклюзивна освіта.

Зміст інклюзивного навчання полягає у соціалізації спочатку в закладі освіти до соціалізації у соціумі [Loreman, с. 136]. Спільне навчання не лише гарантує рівні права учнів. Воно також забезпечує можливість дітям з психофізичними проблемами відвідувати ті навчальні заклади, які б вони відвідували, якби були фізично чи психічно здоровими. Зауважимо, що

концепція інклюзивної школи у різних країнах і, відповідно, джерелах порізнму описується.

Для того, щоб усвідомити, що таке інклюзивна освіта в нашій країні, необхідно виокремити цінності та принципи інклюзії, на яких вона ґрунтується. Відтак, до *цінностей інклюзивної освіти* належать наступні:

- встановлення прав усіх дітей на отримання навчання;
- рівна увага і робота з учнями, незважаючи на їхню національність, вік, мову, особливості поведінки, походження та місцепроживання;
- поступовий процес покращення навчальних програм, методик тощо для забезпечення потреб і прав школярів;
- одна з частин, на яких базується план побудови інклюзивного соціуму; поступовий розвиток, динамічність руху [Education 2030].

Нижче наведемо більш розширений, ніж у попередньому підрозділі 1.2, список ключових *принципів* інклюзивної освіти:

1. На цінність людської особистості не мають впливу її вміння. Кожна дитина вміє відчувати та міркувати.
2. Кожна дитина має право комунікувати і бути почутою іншими людьми.
3. Система має пристосовуватися під вимоги дитини (не навпаки).
4. Лише на реальному взаємному зв'язку реалізується справжнє навчання.
5. Людина (дитина) вимагає дружби і допомоги від однолітків; забезпечення потреб освіти кожного учня.
6. Вияв здатності у кожної дитини навчатися та відповідне забезпечення соціумом умов, необхідних для цього.
7. Залучення батьків до процесу навчання дітей як їхніх перших учителів та рівних партнерів.
8. Батько-мати мають піклуватися про фізично-психологічний стан своєї дитини, а також про формування середовища для її розвитку.
9. Системний підхід до навчально-виховного процесу дітей, що надає увагу від батьків, послуг від вузьких спеціалістів і вчителів, які надають свою

допомогу, забезпечують навчальними матеріалами, такими як: книги, фото- та відеоматеріал, посібники і т.д.

10. Рівень складності завдань у школі має відповідати вмінням дитини.

11. Доступ до навчання у ЗЗСО на рівних правах та здобуття якісної освіти.

12. Розв'язання проблем і здолаття перешкод, що виникають у навчальному процесі [Сабат, с. 44].

Таким чином, цінності інклюзії та її принципи створюють *переваги* такої освіти. Вони містять: прийняття соціумом дитини, створення дружніх стосунків з однолітками, актуалізація мовленнєвих навичок, вищий рівень успішності тощо.

Цікаво, що в Україні «Закон про інклюзивну освіту» [ІОУ] був уведений тільки у 2017 р. Тому такий тип навчання учнів лише продовжує впроваджуватися по всій країні. По-суті, початком розвитку інклюзивної освіти в Україні є створення Нової Української школи (далі – НУШ) [ТОП]. Згідно вище згадуваного Закону, *інклюзивна освіта* забезпечує однаковий доступ до освіти для всіх дітей, беручи до уваги різноманітність їхніх особливих потреб в освіті та індивідуальних здібностей (ОМЗ та ООП) [там само]. Вона базується на тому, що всі діти, без огляду на їхні фізичні, інтелектуальні, етнічні та інші ознаки, а також статус сім'ї, мають рівні права та включені до загальної системи освіти, тобто навчаються разом зі своїми ровесниками, де звертається увага на їхні ООП.

Будучи частиною політики освіти численних держав-членів *ЮНЕСКО* [UNESCO], *інклюзивне навчання* досліджується як підхід, що динамічно розвивається. Він також полягає в позитивному відношенні до різноманітності школярів та в усвідомленні індивідуальних ознак як можливостей для поліпшення пізнавального процесу (а не як проблеми). Тому найважливішою потребою інклюзії освіти у міжнародній практиці стає висока якість освіти для всіх.

Головний *принцип*, що лежить в основі *інклюзивного підходу*, полягає в тому, що загальноосвітні школи повинні бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їх фізично-розумових, соціально-емоційних, лінгвістичних або

інших ознак [Порошенко, с. 144]. Отже, інклюзія має на меті забезпечити покращення якості освіти, виховання, а також соціалізації всіх дітей. Іншими словами, це трансформація системи та сприйняття дитини на рівні всієї школи. По-суті, за такого підходу система навчання власне підлаштовується під дитину.

Характерно, що сьогодні у сучасній практиці вже є певний позитивний досвід уведення інклюзії у процес навчання англійської мови у ЗЗО.

I. Перш за все, тут необхідно зупинитись на навчанні дітей із вже згадуваними вище обмеженими можливостями здоров'я чи так званим ОМЗ [ОЮ, с. 23]. Приміром, деякі школи беруться навчати англійської мови дітей із *синдромом Дауна*. До речі, результат, який вони при цьому отримують, виявляється неперевершеним.

Ми вважаємо, що знання англійської мови навіть на елементарному рівні допомагає таким дітям соціалізуватися. Вони стають більш самостійними і не відчують проблем у комунікації з ровесниками. Відтак, реалізується *основне завдання* інклюзивної освіти, що полягає у соціалізації дітей із ОМЗ.

Згідно з напрацюваннями дослідників при здійсненні процесу *інклюзивного навчання* на уроках англійської мови рекомендується: по-перше, формувати лексичні вміння під час виконання вправ, що уможливають запам'ятовування та вживання нових слів у мовленні; по-друге, використовувати ІКТ, що дає можливість дитині з ОМЗ займатися англійською залюбки [МР, с. 122]; по-третє, створювати гарну психологічну атмосферу; по-четверте, застосовувати так звані «здоров'язберігаючі технології», адаптовану програму з огляду на специфіку психологічного та фізичного розвитку таких дітей, аудіо- та візуального матеріалу, інтерактивних елементарних завдань; по-п'яте, потрібно формувати ситуації успіху на кожному занятті, щоб дитина з ОМЗ раділа від добре виконаного завдання, хоч і невеликого [там само]. Все вище зазначене має сприятливий вплив на процес навчання дітей з ООП і у них не виникає відчуття того, що їхні намагання є даремними.

Прикметно, що при оволодінні *діалогічним мовленням* (далі – ДМ) у ситуаціях щоденної комунікації дитина з ООП вчиться вести елементарний

діалог-спонукання: віддавати накази, пропонувати щось зробити і т.д. Різноманітні вправи та ігри дають дитині змогу легше запам'ятати потрібний навчальний матеріал. У свою чергу, це веде до розширення мовного горизонту, тобто допомагає оволодіти елементарними мовними поняттями, необхідними для опанування англійською мовою в усній та письмовій формі [МВАМ, с. 87].

II. Наступним яскравим прикладом введення інклюзивної освіти в навчання англійської мови у школах України є навчання *слабозорих дітей* у межах загальноосвітніх програм.

Як і будь-яка інша дитина, слабозорий чи сліпий учень розвивається, накопичує життєві вміння та навички, прилаштовується до життя у відповідності зі своїми здібностями. Численні дослідження заперечили твердження про існування функціональних розбіжностей мозку людини з вадою органів зору від мозку людини, яка бачить добре [Малишевська, с. 20].

Проте, все ж таки розвиток слабозорих дітей трохи відрізняється від розвитку дітей з нормальним зором. Адже періоди їх розвитку не співпадають із етапами розвитку зрячих учнів, бо вони є більш тривалими у часі [Малишевська, с. 21]. Знаючи цю специфіку та її причини, вчителю англійської мови потрібно створювати комфортні умови для правильного розвитку таких дітей, щоб попередити потенційні вторинні відхилення.

Для навчання слабозорих дітей англійської мови потрібна специфічна система заходів та спеціальні дидактичні матеріали. Під цією системою заходів розуміють технічне оснащення закладів освіти і розробку спеціальних навчальних програм для вчителів та інших учнів щодо співпраці з ними [КЮ, с. 89]. Крім цього, необхідними є спеціальні програми щодо їх адаптації у загальній школі.

Проте, вчителі, які працюють з такими дітьми, нерідко зауважують, що для навчання *слабозорих дітей* англійської мови в школі є незначна кількість відповідних матеріалів чи вони є взагалі недоступними. Тому головним доступним способом навчання слабозорих учнів є *аудіювання*. Адже для них сприйняття на слух стає єдиною можливістю засвоїти англійську мову [КЮ, с.

98]. Безумовно, навчання на слух англійської мови є досить складним завданням. Однак, засвоєння англійської мови збагачує освітні можливості таких дітей. Це дозволяє їм стати частиною освітнього простору у глобальному масштабі та почувати себе соціально пристосованими у соціумі. Тим не менш, *спеціалісти-інваліди із зору* зі знанням англійської мови в Україні є нечисленними сьогодні. Відповідно, в таких умовах питання навчання аудіювання є виключно актуальним.

III. В умовах нових соціальних вимог до системи української освіти вагомим завданням є також формування фахівців, допомога найбільш обдарованим і талановитим дітям. Воно цілковито пов'язане з уведенням концепції інклюзивної освіти. Одним із її перспективних напрямків є виявлення **обдарованих** дітей і створення умов для реалізації їхніх потенційних здібностей [Казачінер, с. 164].

Як вважають українські вчителі, плануючи роботу з талановитими дітьми, потрібно брати до уваги риси, які визначають обдарованого учня: гарна пам'ять, високий інтелект, розвинене мовлення, значний лексикон [Заєркова]. Крім того, характерними для такої дитини є неприязнь до традиційних навчальних методів, сильний потяг до лідерства, завищені вимоги до себе та до інших, бажання бути у всьому досконалим і т.д. Разом з тим, здібні діти швидко схоплюють пояснення педагога, легко засвоюючи новий матеріал. Вони оволодівають швидко мовленнєвими вміннями, полюбують складні та оригінальні завдання, що відповідають специфіці їхньої пізнавальної діяльності [Груць, с. 64].

Зауважимо, що не всі талановиті діти мають зацікавлення у вивченні англійською мовою. Адже опанування нею потребує певних зусиль, навичок внутрішнього контролю, що є часто проблемою для цієї категорії дітей. Заохочуючи обдарованих дітей до вивчення англійської, залучаючи їх у творчу діяльність, потрібно розвивати у них здібність ставити перед собою завдання, накреслювати способи їх розв'язання, планувати свої дії, тобто формувати так би мовити метапредметну *компетентність* (вміння та навички) [Горішна, с. 67]. Усе це досягається через свідоме, активне присвоєння дітьми соціальної

практики. Разом з тим, знання, вміння та навички є похідними від відповідних видів послідовних дій. Вони формуються та використовуються в тісному зв'язку з активними діями самих школярів.

Слід відзначити, що ефективною роботою з розвитку здібностей обдарованих дітей може бути організація *проектної діяльності*. Здійснюючи роботу над англomовними проектами, учні можуть репрезентувати свої творчі роботи на різних святах, вести блоги та комунікувати між собою на різноманітних форумах, створювати буклети тощо [Гриньова, с. 143]. Також цікавою для здібного учня є його участь у міні-виставах, драматизаціях та різних інсценуваннях англійською мовою. Отже, під час роботи з талановитими дітьми основне завдання вчителя з вивчення англійської мови полягає у прищепленні дитині смаку до серйозної роботи. Потрібно, щоб у навчально-виховному процесі присутньою була спільна творчість педагога і школяра.

IV. Крім роботи з дітьми з ОМЗ і талановитими учнями, інклюзивна освіта має на меті роботу з *важковиховуваними* дітьми (педагогічно занедбанними).

Учителю, який займається з такими учнями, доводиться відводити набагато більше уваги повторенню. Таким же чином у процесі формування навчальних умінь з англійської мови для *відстаючих школярів з девіантною поведінкою* не менш важливою є послідовність у відпрацюванні кожного вміння. Іншими словами, не можна переходити до нового матеріалу, не засвоївши попереднього [ВІМУ]. У формуванні *навчально-пізнавальних умінь* значну роль відіграє алгоритмізація відпрацювання умінь. Інакше кажучи, мають місце точні загальноприйняті інструкції (керівні вказівки, приписи) стосовно здійснення елементарних операцій у певній послідовності для розв'язання конкретного завдання [ІО]. Настанова дій для дітей з проблемами у поведінці, привчає їхню думку до послідовного перебігу міркувань, змушуючи до порядку, навчаючи робити вірні висновки.

Далі розглянемо, за яким алгоритмом будується організація системи роботи з *неуспішними дітьми* на уроках англійської мови: добірка посильних індивідуальних завдань; розробка додаткового матеріалу, який входив би у сферу

інтересів школярів; конкретизація навчальних завдань із зазначенням способів роботи, що запобігають помилкам; спільне виконання зразків завдань; попередження можливих труднощів у навчальній діяльності та способах їх спільного подолання (разом з учителем) [КІО, с. 286].

Цілком очевидним є той факт, що дитина з ОМЗ може відчувати певні труднощі в процесі вивчення англійської мови. Наприклад, можуть виникати проблеми з оволодінням новими ЛО, засвоєнням граматичних та синтаксичних структур, аудіюванням тощо [Супрун, с. 215]. Проте, сьогодні навчання англійської мови учнів з ОМЗ є особливо актуальним через те, що наразі важливо, з одного боку, дати дитині якомога більше знань, а з другого боку, забезпечити її загальнокультурним, особистістним та пізнавальним розвитком, забезпечивши її важливим умінням вчитися.

Таким чином, під час занять з англійської мови з учнями з ООП у вчителя першочергово виходить завдання стосовно розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації процесу пізнання тощо. Застосовуючи ІКТ, учні з ООП із задоволенням оволодівають англійською мовою. Використання ігрових програм, перегляд відео, аудіозаписів допомагає дітям більш швидко і легко запам'ятовувати матеріал, запропонований вчителем. Через це в учня виникає відчуття, що його зусилля не є даремними. Навчити дитину з ООП англійської мови становить складний і тривалий процес [там само].

Розглянувши теоретичні розвідки стосовно навчання англійської мови дітей із ООП або ОМЗ у ЗЗСО, слід зазначити, що сьогодні у нашій країні робота з організації інклюзивного навчання активно продовжується. Наразі існує ряд проблем, які пов'язані з широким уведенням інклюзії не лише у процес навчання англійської мови, але й в освітній процес загалом. Проте, саме ця модель навчання сприймається нами як провідний засіб, що слугує модернізації корекційно-розвивального напрямку у роботі з учнями з ООП на заняттях англійської мови. Отже, інклюзивна освіта надає таким дітям змогу засвоїти елементарний рівень володіння англійською. У свою чергу, це зробить можливою їхню соціалізацію в сучасному соціумі, зменшить чисельність

соціально неадаптованих підлітків, які так би мовити випали з освітньої структури.

Висновки до розділу 1

Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати наступні висновки.

Вивчено теоретичні основи формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти, зокрема розглянуто стан розробленості проблеми формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти у науковій літературі: аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової і практичної літератури з різних аспектів інклюзивного навчання є свідченням встановлення точної взаємодії між якісним складанням інклюзивних освітніх джерел та ефективним і постійним покращенням комплексу методів, форм та інструментів навчання. Сьогодні, за даними агентств статистики, незважаючи на розвиток різноманітних цифрових технологій та сфери медичних послуг, лікарі спостерігають значне погіршення стану здоров'я дітей шкільного віку. У цій категорії громадян з'являється все більше дітей зі статусом «дитина з ОМЗ/ООП». Дослідники зазначеної соцгрупи визнають, що таке поняття є доволі розмитим. Адже до однієї категорії учнів можуть належати як діти з незначними порушеннями за станом здоров'я, так і діти-інваліди з тяжкою формою ДЦП. Проте, варто визнати, що нині в педагогіці існує визначення цієї категорії школярів. Так, учні з ОМЗ – це діти, життєва діяльність яких супроводжується певними обмеженнями чи відсутністю здатності реалізувати діяльність способом, що є нормальним для дитини цього віку.

Зроблено категоріальний аналіз базових понять дослідження, визначивши методологічні орієнтири наукового пошуку: формування комунікативних умінь і навичок є маловивченою науковою проблемою прикладної педагогіки та психології. Розкриття законів формування на психофізіологічному рівні є науковим внеском у теорію діяльності, у розвиток ВПФ. Нині існує нагальна

потреба в адаптації методик навчання англійської мови у ЗЗО. Одним із ключових висновків є те, що традиційні методи навчання англійської мови не завжди є ефективними для учня з ООП. Зазначено, що для надання рівного доступу до освіти потрібно розробляти спеціалізовані методики з урахуванням індивідуальних потреб учнів, зокрема їхніх психофізіологічних особливостей. Також на сучасному етапі наявні різноманітні підходи до інклюзивного навчання. Відтак, важливим аспектом є використання різних педагогічних стратегій, таких як диференціація завдань, використання мультимедійних засобів, інтерактивних технологій та інклюзивних ресурсів. Це дає можливість створити більш ефективні навчальні умови для учнів з ООП. Щодо ролі технологій у навчанні англійської мови, то варто зауважити, що застосування спеціалізованих програм, мобільних додатків і онлайн-джерел може набагато покращити якість навчання, забезпечивши при цьому інклюзивний підхід. ІКТ уможлиблюють адаптування навчальних матеріалів під індивідуальні потреби дитини, забезпечуючи всім учням рівні можливості для навчання. Нарешті, належна підготовка вчителів є одним із домінуючих факторів успіху. Вони мають бути обізнаними не лише з методиками навчання англійської мови в цілому, але й з особливостями навчання дітей з ООП. Це включає знання специфічних потреб таких учнів, а також здатність адаптувати навчальний процес відповідно до них.

Проаналізовано змістове наповнення концепту «інклюзивна освіта», його лінгвістичні характеристики: інклюзивне навчання становить систему освітніх послуг, які гарантуються державою, що ґрунтується на принципах недискримінації, увазі на людській багатоманітності, а також ефективному залученні всіх учасників до навчального процесу. При цьому, інклюзивне навчання має на меті застосування особистісно орієнтованого підходу, індивідуалізації процесу, диференційоване навчання, яке уможливлює залучення усіх дітей до роботи над певним навчальним завданням. Воно також передбачає: репрезентацію різноманітними способами навчального змісту, представлення для ілюстрування знань, умінь та навичок різних варіантів, застосування різних

способів контролю; надання різноманітних варіантів для приєднання і мотивації. При трактуванні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в основних міжнародних документах. До них належать: Стандартні правила урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларація прав дитини ООН, Міжнародні консультації із питань раннього навчання дітей з ООП і т.д. Отже, інклюзивна освіта має на меті створення умов навчання, які б відповідали потребам кожного учня, незалежно від ознак його психофізичного розвитку.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1 Емпіричне дослідження стану сформованості англomовних навичок в учнів середніх класів

Зауважимо, що підлітковий вік становить період важливих трансформацій у житті школяра. За визначенням ООН, цей віковий період займає проміжок з десяти до дев'ятнадцяти років. Прикметно, що це власне вік швидких трансформацій у фізіології, психології та суспільній діяльності учня, які з ним відбуваються. До того ж, це саме той період, коли дитина потребує мудрої підтримки батьків, свободи у прийнятті рішень та визначенні власних принципів та ідей [Гриньова, с. 34].

У сьогоdnішній педагогічній науці значна увага відводиться інклюзивній освіті або навчанню [Шевців, с. 90]. Однак, методики навчання цієї соціальної групи молодших і старших підлітків англійської мови залишаються майже не вивченими. Цим і пояснюється актуальність цієї розвідки. Зауважимо, що у цьому випадку на передній план виходить аудіювання та говоріння. Адже вони становлять базу для формування навичок у читанні та письмі як двох інших видах комунікативної діяльності. Саме тому у Програмах з навчання іноземних мов учнів з так званими обмеженими можливостями здоров'я особливу увагу відводять навчанню аудіювання та говоріння. На думку деяких науковців [Супрун, с. 109], такий підхід виходить із кількох **методичних принципів**, які ґрунтуються на психофізіологічних ознаках досліджуваної групи школярів:

1. *Принцип рухливості*. Як правило, діти з ОМЗ ведуть повільний та неповороткий спосіб життя. Відтак, при навчанні англійської мови рекомендується додержуватися принципу рухливої діяльності з метою посилення мотивації до вивчення предмета. Крім того, це робиться й для

привертання уваги, яка у підлітків як представників цієї соцгрупи нерідко є дуже ослабленою.

2. *Принцип частотної зміни діяльності.* Як уже зазначалося, діти з ОМЗ часто мають нестійку увагу. Задля зосередження своєї уваги на вивченні англійської мови та здійсненні певних навчальних дій, потрібно нерідко змінювати види навчальної діяльності.

3. *Формування мовного середовища і занурення в нього.* Цей принцип має на меті створення мовнокультурних умов повнішого опанування лінгвістичним матеріалом.

4. *Часте аудіювання мовних структур.* Учням з ОМЗ потрібно комбінувати аудіювання мовної структури з її повтором, що дасть можливість осилити лінгвальні перешкоди.

5. *Принцип спадкоємності та неодноразового повторення лінгвістичного матеріалу.* З метою забезпечення тривалого зберігання мовних структур у пам'яті дітей, учням з ОМЗ потрібно кілька разів повторювати «введені» мовні структури. Принцип спадкоємності уможливорює поступове введення матеріалу, дотримуючись правила від простого до складного.

6. *Розкриття творчих здібностей учня за допомогою англійської мови.* Через різноплановість англійської мови вчитель може не тільки розкрити, але й розвинути творчі здібності дитини. Це, своєю чергою, буде мати позитивний вплив на вивчення інших предметів [Поліщук, с. 94].

Продовження роботи стосовно проблеми, що досліджується, ми здійснювали, беручи до уваги результати наукового пошуку, репрезентованого у першому Розділі та відповідно четвертого завдання, зокрема: емпірично дослідити стан сформованості англійськомовних навичок учнів закладів середньої освіти (5-9 класи). Практичне здійснення цього завдання мало на меті побудову плану емпіричної діяльності. З цією метою нами було розроблено *покроковий алгоритм*, що окреслював низку логічних і доповнюючих один одного *етапів*.

Зміст діяльності на кожному етапі ми реалізували з огляду на результати наукового дослідження, представленого у Розділі 1, підпунктах 1.1, 1.2 та 1.3,

зокрема: розвідок вітчизняних науковців стосовно дітей з ООП, англomовної компетентності та безумовно засобів інклюзивного навчання. Розглянемо детальніше результати емпіричної діяльності на кожному із зазначених етапів.

I. Підготовчий етап передбачав виявлення експериментальної бази дослідження і суб'єктів експериментальної роботи; обґрунтування стратегій і критеріїв *інклюзивного навчання*, а також способів та засобів їхньої реалізації.

У розвідці робиться спроба з'ясувати, чи мають учні з ООП вивчати англійську мову з учителями із загальноосвітніх закладів на рівних правах з усіма іншими дітьми. Іншою *метою* нашої наукової розвідки є виділення ефективних *методів і прийомів*, які варто застосовувати з цими дітьми на уроках англійської мови. Для вчителів англійської найбільш частими *проблемами*, з якими їм доводиться мати справу, є порушення комунікативного зв'язку, труднощі з читанням і письмом. Адже сьогодні вчителі не мають належної підготовки до навчання англійської мови дітей із ООП. Напевно, під час підготовки вчителів у вищих закладах освіти було б цікаво ввести лекції і практичні заняття про те, як правильно навчати дітей із ООП. До того ж, у процесі навчання вчитель англійської мови повинен мати підтримку з боку батьків, а також шкільного психолога.

Зазначимо, що існують певні *стратегії*, які вчитель англійської мови повинен узяти до уваги. Наприклад, урок англійської має бути спланований відповідно до наступних **критеріїв**: методика навчання англійської повинна адаптуватися для школярів із ООП; навчальний матеріал повинен бути незвичайним та цікавим, проте одночасно влучним і рівнозначним; вчитель має додатково планувати робочий час із учнем з ООП; навчальна програма має бути адаптована для дітей з ООП, зокрема: потрібно відмовитися від охоплення всієї навчальної програми, сконцентрувавши увагу на розвитку декількох базових навичок і умінь; разом із спеціалістом з інклюзивного навчання вчитель англійської мови повинен скласти індивідуальний навчальний план для дітей з ООП; заняття з англійської має бути інтерактивним; наголос має робитися на піснях, грі, драматичних виставах тощо.

II. Методичний етап передбачав аналіз діагностичного інструментарію щодо сформованості *англомовних навичок* учнів ЗСО; вибір методики експериментальної роботи.

Роботу на другому етапі нашого дослідження ми почали з аналізу діагностичних засобів стосовно сформованості *англомовних навичок учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти*, який представлено у вітчизняному та зарубіжному науковому середовищі. *Англомовна компетентність* дає учням можливість здолати мовні перешкоди та стати продуктивними і самостійними у навчанні. Аналіз науково-методичних джерел показав, що формування англомовної компетентності має на меті комплекс структурних елементів, включаючи знання вербально-невербальних засобів з метою заповнення мовленнєвих дефектів, а також словотвору та граматичних форм [Каленик, с. 7-8].

При дослідженні інклюзивної освіти у середній школі під час навчання англійської мови можна застосовувати наступні **методи**:

Аналіз документів: вчителю потрібно зробити аналіз шкільної документації, такої як навчальні плани, програми і т.д. стосовно інклюзивного навчання в контексті засвоєння англійської мови. У свою чергу, це дасть можливість визначити стратегії і підходи, що використовуються ЗСО для забезпечення інклюзії. Педагог може розробити та включити до навчальних планів і програм з англійської мови всіх школярів, зокрема учнів з ООП з огляду на їхні потреби і можливості [НП].

Проведення опитувань та інтерв'ю з учителями і школярами, задля з'ясування їхніх поглядів, набутого досвіду і усвідомлення інклюзивної освіти в контексті навчання англійської мови. Необхідно ставити питання про доступність джерел, методики викладання та навчання, підтримку з боку ЗСО і т.д.

Вчитель може дослідити, які методи навчання та підходи застосовуються у викладанні англійської і наскільки ці методи є ефективними для всіх учнів. Наприклад, слід перевірити, наскільки успішно використовуються так звані

варіативні методи навчання, що дають можливість учням з різним рівнем сприйняття інформації і *різними стилями навчання* досягти позитивного результату.

Спостереження: вчитель може слідкувати за процесом навчання англійської мови у загальноосвітній школі для того, щоб справді побачити, як на практиці реалізується інклюзія. Важливо звернути особливу увагу на включення школярів із різноманітними освітніми потребами, методику навчання, адаптацію освітніх матеріалів і т.д.

Використання тестів та оцінок для визначення успіху учнів з різноманітними освітніми потребами у навчанні англійської мови. Це дасть можливість проаналізувати вплив інклюзивного навчання на їхні навчальні досягнення.

Проведення кейс-стадій, в яких увага надається індивідуальним випадкам дітей із ООП у навчанні англійської мови. Це уможливорює вивчення конкретних ситуацій, проблем та успіхів учнів та визначення найкращих практик з метою забезпечення їхньої інклюзії у процес навчання [МВАМ, с. 56].

Ресурси та підтримка: вчитель може дослідити, які джерела і підтримка доступні дітям з ООП, щоб допомогти їм вивчати успішно англійську мову. Скажімо, вони можуть перевірити, чи існують спеціальні програми та послуги, спрямовані на роботу з порушеннями сприйняття, слуху тощо, і наскільки успішно вони надаються.

Політики та процедури: вчитель може вивчити політики та процедури школи, які регулюють інклюзивне навчання в галузі англійської мови. Наприклад, вони можуть проконтролювати, чи існує політика стосовно надання доступу до інформативних матеріалів та відомостей для учнів з ООП або політика щодо підтримки учнів з різним мовним і культурним тлом.

Із урахуванням вищесказаного, зокрема визначених критеріїв і стратегій, у якості діагностичних інструментів було адаптовано та використано головні *критерії та методи анкетування і тестування*: *мотиваційно-особистісний критерій* – авторські анкети-опитувальники; *когнітивно-аналітичний критерій*

– «Тест на тему «Healthy Life»» з освітнього проекту «На Урок»; *рефлексивно-діяльнісний критерій* – тест «Ecology Unit» з сайту «ProProfsQuizzes» <https://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=ecology-unit-preassessment-grade-8>; *метод спостереження* – для контролю за процесом здійснення експериментального дослідження; *метод експертної оцінки* – для точнішого та якіснішого оцінювання адекватності діагностичного матеріалу і отриманих емпіричних результатів; *методи статистики* – для обробки результатів та *методи графічного зображення* набутих даних – для візуалізації або унаочнення отриманої інформації.

III. Констатувальний етап передбачав дослідження стану сформованості англомовних навичок учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти.

Нами було проведено *опитування* викладацько-педагогічного складу серед двох шкіл у гугл формі онлайн з питань їхнього залучення до ІНС. В опитуванні брало участь 35 вчителів вище окреслених ЗСО. В опитуванні брали участь бакалаври (32,8%) та магістри (67,2%):

1. Стаж роботи у школі більше десяти років – 85,7%, до 5 років – 14,3%.
2. Готовність працювати в інклюзивному середовищі (ІС): готові – 55,7%, не можуть дати відповідь – 32,1%, не готові – 12,2%.
3. Готовий застосовувати всі ресурси під час роботи з особливими учнями в ліцеї: так – 65,8%, важко дати відповідь – 24,2%, 10% – не уявляю можливим.
4. Впевнений, що готовий успішно працювати, взаємодіючи з колегами різних освітніх галузей при роботі з інклюзивними дітьми: так – 53,4%, важко відповісти – 35,3%, не уявляю можливості – 6%, ні – 5,3%.
5. Усі школярі можуть отримати якісну освіту в ЗСО, зокрема діти з ОМЗ: вагаюся, у неповному обсязі – 40%, впевнений, що так – 28,4%, отримують – 20% знань, не більше – 9%, не існує якісної освіти для інклюзивних школярів – 2,6%.
6. Усі діти шкільного віку мають працювати в ІС: так, цілковито – 44,6%, важко відповісти – 31,2%, можливо – 11%, категорично ні – 13,2%.
7. Мене як вчителя навчили методам та стратегіям роботи з інклюзивними учнями: самостійне вивчення – 44,3%, ні – 55,7%.
8. На ваш

погляд, чи інклюзія розкриває потенціал усім школярам: не впевнений – 56.4%, звичайно, що так – 35.2%, ні – 8.4%. 9. Усі ваші колеги, а не лише вчитель мають узяти відповідальність на себе при роботі в ІС: однозначно, так – 71.6%, це робота спеціалізованого департаменту – 20.1%, не впевнений – 8.3%. 10. Чи необхідно вчителю брати до уваги той факт, наскільки діти з ООП можуть бути включеними в процес навчання і отримати індивідуалізовану підтримку: звичайно, так – 68.7%, не входить у роботу викладацького складу – 13.1%, важко дати відповідь – 18.2%. 11. Результати навчального процесу безпосередньо залежать від ефективності програми навчання, яка повинна бути адаптованою для різних дітей: так, при використанні різних навчальних методів та оцінки – 62.5%; так, лише при застосуванні індивідуального підходу – 29.2%, важко дати відповідь – 8.3%.

Проводячи аналіз *опитування вчителів*, переважна більшість із них мають ступінь магістра, що може свідчити про те, що в таких ЗСО передусім працюють спеціалісти з вищою освітою. При цьому цікаво, що їхня частка в опитуванні є істотною. Це, своєю чергою, може говорити про існування висококваліфікованих професіоналів у цих закладах освіти. Разом з тим, аналіз показує, що більша кількість учасників опитування мають значний стаж роботи у середній школі (більш ніж 10 років) та готові вжити всі потрібні ресурси під час роботи з особливими учнями. Однак, практично половині учасників не легко дати відповідь на питання про бажання та готовність працювати в інклюзивних умовах, взаємодіяти з співробітниками різних галузей знань. До того ж, респонденти переконані, що всі школярі мають змогу отримати якісну освіту, включаючи дітей з ОМЗ/ОПП.

Результат опитування є також свідченням відсутності інформованості або розуміння учасників опитування стосовно інклюзивного навчання і роботи з особливими дітьми. Ймовірно, таким учням потрібно більше навчання та підтримки у цій сфері. Крім того, значна частка опитуваних висловлює сумнів з приводу можливості надання якісної освіти для інклюзивних школярів. Це, по-суті, може свідчити про необхідність поліпшення умов і підходів до навчання

таких дітей у ЗСО. З наведеної інформації бачимо, що переважна більшість респондентів висловлюють сумнів у тому, що всі школярі можуть отримати якісну освіту у загальноосвітній школі, включаючи дітей з ОМЗ. До того ж, більше половини респондентів вважають, що не всі діти мають працювати в ІС.

Важливо відзначити, що більшість вчителів не отримали спеціального стажування за методами та стратегіями роботи з інклюзивними дітьми, що є однією з причин недостатньої підготовки до роботи з такими учнями. З огляду на це, можна зауважити, що існує потреба у вдосконаленні навчального середовища для дітей з ОМЗ, а також підготовки вчителів методам роботи з такими дітьми. Потрібно відкривати спеціальні курси для вчителів, щоб дати їм можливість розвивати навички роботи з різними групами школярів.

Стосовно введення інклюзії до процесу навчання, більшість учасників (56.4%) не впевнені в тому, що інклюзія розкриває потенціал всіх учнів. Це може бути свідченням недостатнього усвідомлення самої концептуальної суті інклюзії або незадовільної підготовки викладацького складу до роботи з різноманітними потребами школярів. Відповіді на питання про розподіл відповідальності за роботу в ІС свідчать про те, що більшість респондентів (71.6%) вважають, що весь персонал має брати відповідальність при роботі в ІС. Відтак, учасники визнають важливе значення рівномірного поділу обов'язків у цій галузі. Далі відповіді на питання про включення школярів з ООП до навчального процесу демонструють, що переважна більшість (68.7%) із них вважають необхідним рахуватися з вимогами таких дітей під час планування процесу навчання. Це є свідченням розуміння цінності індивідуалізованої підтримки.

Через проблему залежності результатів навчання від ефективності навчальної програми та її адаптованості для різних школярів, відповіді теж вказують на визначення вагомості індивідуалізованого підходу. Так, 62.5% учасників вважають, що це є можливим лише за умов вживання різних методів навчання і оцінювання.

Ураховуючи те, що ми не ставили за мету розгорнуте дослідження стану сформованості англомовних навичок учнів середніх класів засобами інклюзивної

освіти, однією з умов було врахування певної умовності отриманих результатів, які зможуть підтвердити чи спростувати уявні міркування про наявний стан сформованості англомовної компетентності учнів засобами інклюзивної освіти.

IV. Нарешті, *аналітичний етап* передбачав аналіз та узагальнення експериментального матеріалу щодо стану сформованості англомовних навичок учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти.

Відповідно, подальшим кроком четвертого етапу стало проведення якісно-кількісного аналізу стану сформованості англомовної компетентності крізь призму виділених критеріїв та потрактування отриманих результатів експериментальної розвідки. Варто зазначити, що описаний раніше алгоритм емпіричної діяльності, його зміст є авторським доробком, а відтак, не претендує на абсолютну істинність. Однак, він може бути успішно адаптованим чи доповненим у наступних наукових дослідженнях стосовно стану сформованості англомовних навичок школярів засобами інклюзивної освіти ЗСО загалом.

За мотиваційно-особистісним критерієм, для підрахування якісних ознак досліджуваного феномена, у нашій ситуації – стану сформованості англомовної компетентності учнів засобами інклюзивної освіти, ми розробили авторську *анкету-опитувальник* та інші подібні анкети (див. Додаток А, Додаток Б, Додаток Д). Структура змісту анкети-опитувальника дала можливість визначити існуючий стан мотивів та особистого ставлення учнів ЗСО до використання інклюзивної освіти у навчальній та повсякденній діяльності.

I. У процесі обробки отриманих результатів, з метою достовірності, на кожне із запитань анкети зараховувалися лише позитивні відповіді. Натомість підрахунок результатів було зроблено за допомогою методів статистики (за формулою: $P:N \cdot 100\% = R$, де P – кількість позитивних відповідей; N – кількість респондентів; R – відсоткове відношення позитивних відповідей опитаних осіб на питання опитувальника).

Результати обробки емпіричних даних за *мотиваційно-особистісним критерієм*, тобто опитувальника, зафіксували переважання **низького** – 55% та **середнього** рівнів – 36% над **високим** рівнем – 9% сформованості англомовної

компетентності учнів ЗЗСО (див. рис. 2.1.).

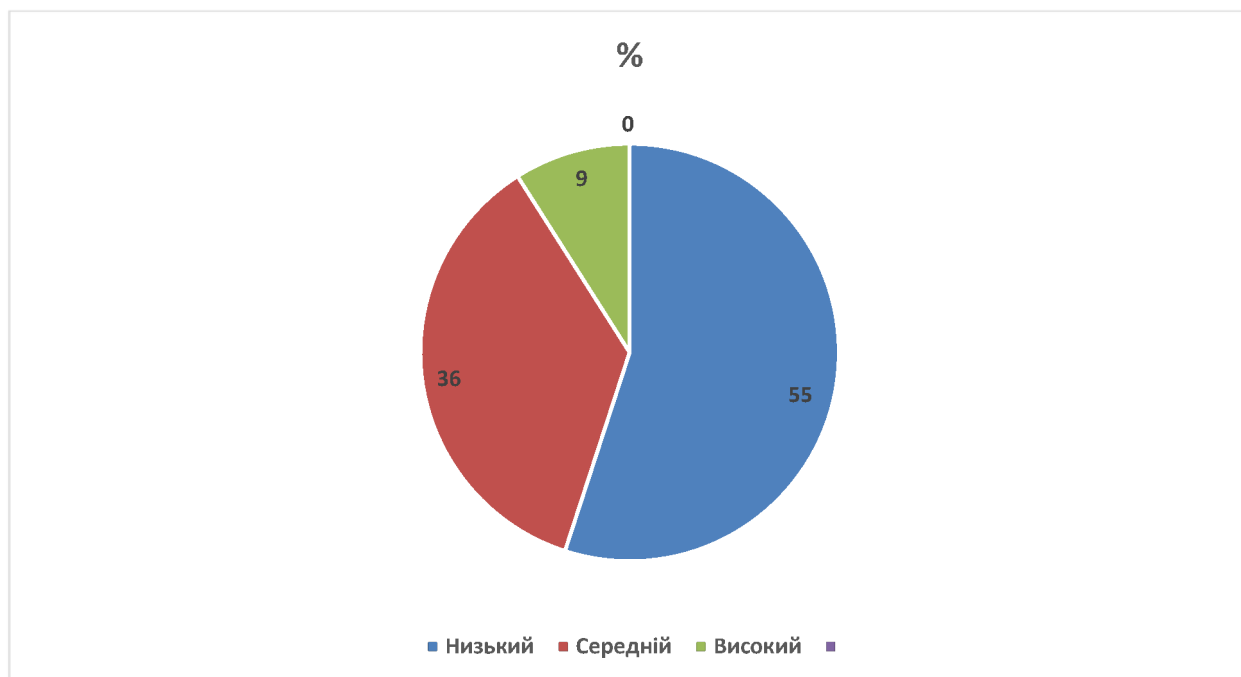


Рисунок 2.1 – Сформованість англомовної компетентності учнів засобами інклюзивної освіти за мотиваційно-особистісним критерієм (розробка автора)

II. Наступним кроком було вимірювання якісних характеристик досліджуваного явища стану сформованості агломовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти, за когнітивно-аналітичним критерієм, яке ми здійснювали за допомогою матеріалів з освітнього проекту «На Урок», а саме: адаптованого тесту на тему «Healthy Life» з освітнього проекту «ENCOURSE» [74] (див. додаток Г1). Обробку результатів ми здійснювали відповідно до ключа тесту, з трансформуванням у відповідності до відсоткових показників за кожним із визначених рівнів.

Результати обробки емпіричного матеріалу за *когнітивно-аналітичним критерієм* засвідчили перевагу **низького** рівня – 52% та **середнього** рівня – 37% над **високим** рівнем – 11% сформованості критичного мислення здобувачів освіти закладів професійно-технічної освіти (див. рисунок 2.2).

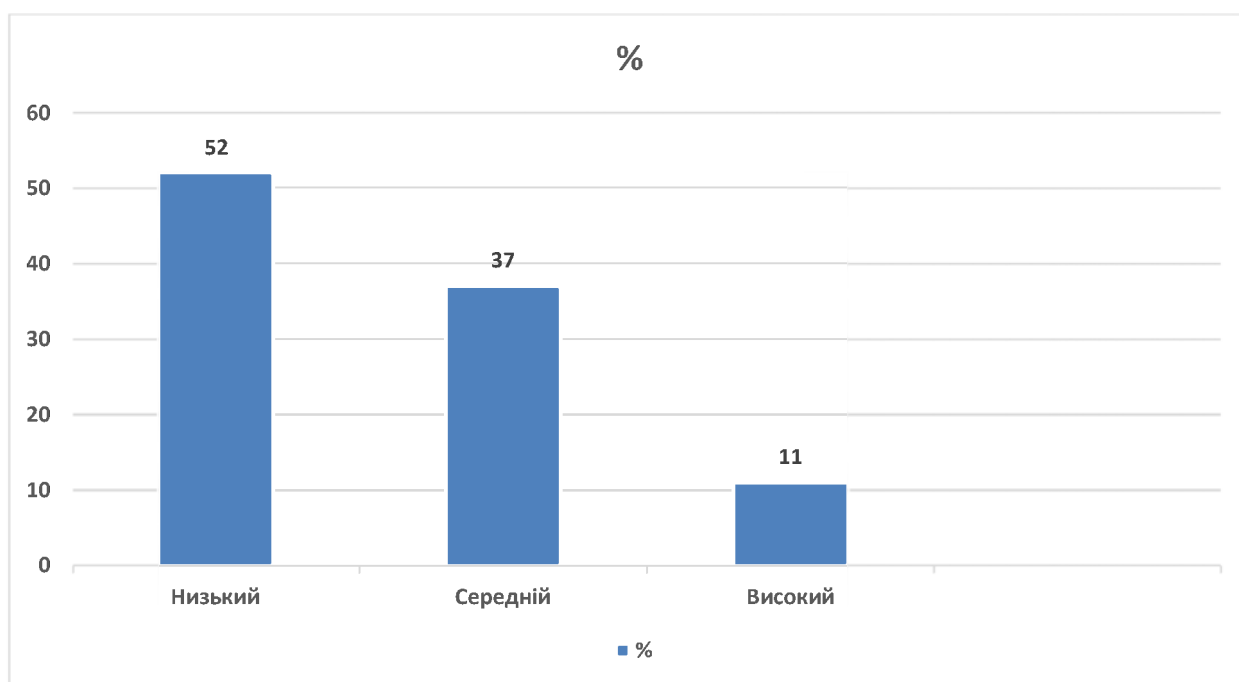


Рисунок 2.2 – Сформованість англомовної компетентності учнів засобами інклюзивної освіти за когнітивно-аналітичним критерієм (розробка автора)

III. Подальшим кроком стало вимірювання якісних характеристик досліджуваного явища стану сформованості агломовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти, за рефлексивно-діяльнісним критерієм, яке ми здійснювали за допомогою матеріалів з сайту «ProProfsQuizzes» а саме: тесту «Ecology Unit» [91] (див. додаток В). Обробку результатів також здійснено відповідно до ключа тесту та з трансформуванням у відповідності до відсоткових показників за кожним із визначених рівнів.

Результати обробки емпіричного матеріалу за *рефлексивно-діяльнісним критерієм* також засвідчили перевагу **низького** рівня – 53% та **середнього** рівня – 39% над **високим** рівнем – 8% сформованості критичного мислення здобувачів освіти закладів професійно-технічної освіти (див. рисунок 2.3).

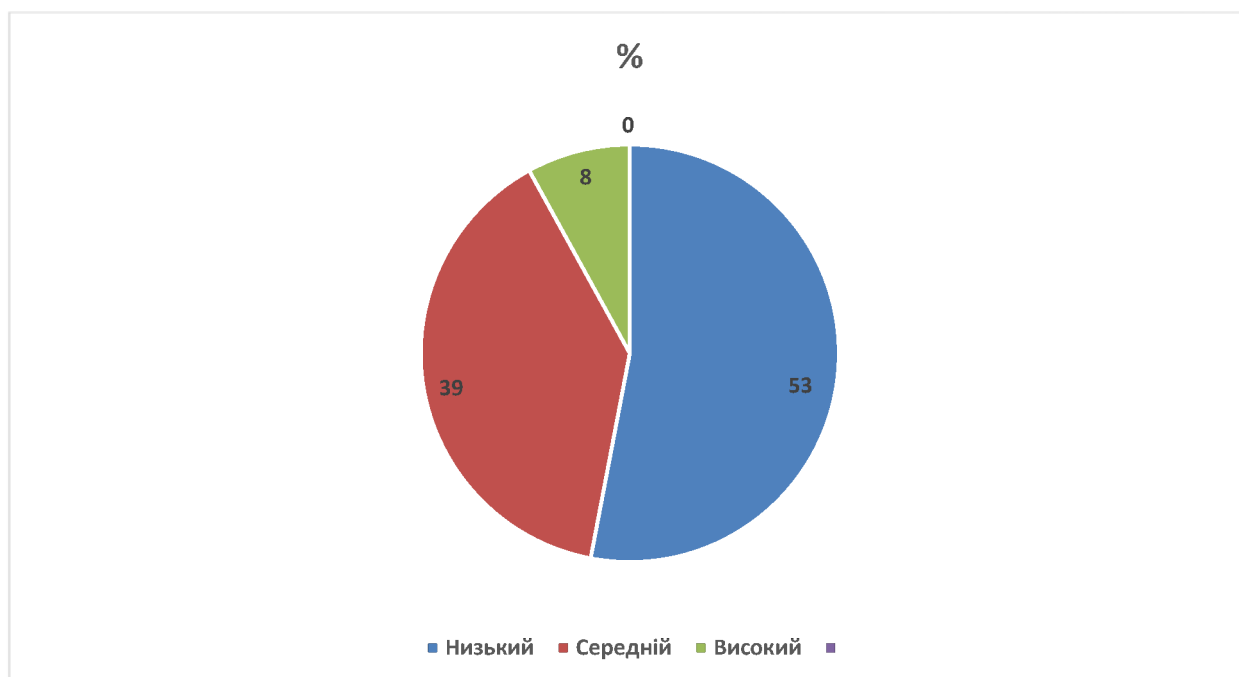


Рисунок 2.3 – Сформованість англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти за рефлексивно-діяльнісним критерієм (розробка автора)

IV. Загальний обсяг емпіричного матеріалу, на засадах групування та обробки за допомогою методів математичної статистики, дозволив представити узагальнені результати щодо стану сформованості англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти за трьома визначеними критеріями та рівнями (див. таблицю 2.1 та рисунок 2.4).

Таблиця 2.1

Стан сформованості англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти за трьома визначеними критеріями та рівнями (розробка автора)

Критерії	Рівні		
	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>
<i>мотиваційно-особистісний</i>	9%	36%	55%
<i>когнітивно-аналітичний</i>	11%	37%	52%
<i>рефлексивно-діяльнісний</i>	8%	39%	53%
Узагальнені показники	9,3	37,3	53,3

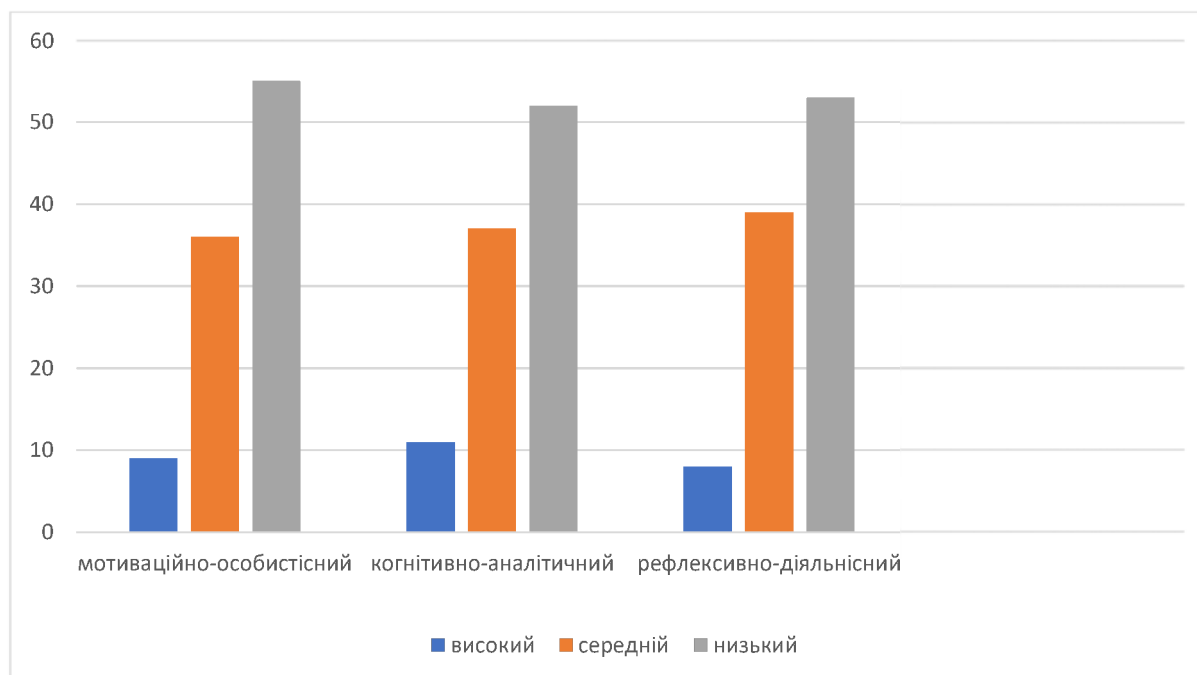


Рисунок 2.4 – Узагальнені показники стану сформованості англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти (розробка автора)

З огляду на отримані узагальнені результати емпіричного дослідження стану сформованості англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти та посилаючись на міркування експертів, можемо стверджувати, що тривожною є *перевага показників низького та середнього рівня над високим за трьома виділеними критеріями*. Іншими словами, у школярів 5-9 класів домінуючою є незначна особистісна мотивація до використання англомовних навичок у повсякденному житті, а також фрагментарні знання стосовно змістового компоненту англомовної компетентності, низька здатність до навчання/самонавчання, до формулювання власних поглядів, планування майбутніх дій, самоконтролю/самокорекції, частковість рефлексії тощо.

Крім того, можемо стверджувати, що причини таких наслідків є доволі різноманітними, а саме: недостатня освітня підготовка учнів у ЗЗСО та вчителів у ВНЗ, яка обумовлена політико-економічними кризами останніх років в Україні,

коронавірусом, воєнними діями на території нашої країни з 2022 р., складними змінами в освітній реформі та ін. Іншою перешкодою для формування та розвитку англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти, за нашими міркуваннями, є те, що вчителі ще недостатньо підготовлені до цього завдання. Однак, спроби впровадження зарубіжного підходу вказали на те, що вчителям не легко відмовитися від усталених концепцій. До того ж, їм треба тривалий час, щоб усвідомити радикально інші вимоги до результатів навчання учнів з особливими потребами.

Прикметно, що *рухові вправи* є дуже корисними для дітей з ООП. Адже переважній більшості з особливих учнів не легко бути зосередженими або всидіти на одному місці весь час. Атмосфера в класі має бути комфортною, бо школярі почувають себе погано, навчаючись у стресових ситуаціях або під час не цікавого уроку. Необхідно обходити абстрактні поняття, складні граматичні правила, досить часте коректування помилок, бо це може позбавити учнів мотивації. Лексико-граматичні вправи мають повторюватися скільки потрібно разів. Учні з ООП мають знайомитися з англійською мовою переважно через аудіювання і читання.

У дітей, навіть здорових, існують різні *стилі навчання*, тому вчителі мають ознайомитися з відповідним стилем навчання дитини з ООП. Відтак, під час навчання *діти-кінестетики* віддають перевагу руху, *діти-візуали* бажають читати та малювати, *діти-екстраверти* полюбують роботу в групі та дискусії в класі, натомість *діти-інтроверти* прагнуть працювати індивідуально. Досить важливо, щоб педагоги регулювали хід уроку, підлаштовуючись під навчальний стиль школяра, особливо під час роботи з дітьми з ООП. Для таких учнів типовий урок англійської мови має бути зосереджений на слуханні, грі, говорінні, співі, акторській роботі і т.д.

Характерно, що види взаємозв'язку можуть бути репрезентовані в індивідуальній чи груповій роботі. Адже постійні заохочення дітей з ООП вчителем є досить важливими при навчанні англійської.

Метою цієї розвідки є доведення того факту, що діти з ООП можуть

вивчати англійську як іноземну в системі загальної освіти, у випадку адаптації вчителями навчальної програми до потреб та стилю навчання таких дітей. Дослідження проводиться на п'яти вчителях англійської мови, 15 батьках, 20 звичайних дітях та 8 дітях з ООП з 5-го і 8-го класів. Для нього ми розробили *спеціальні анкети*, питання яких наведені далі (див. ДОДАТОК Д). Експеримент проводився у декількох загальноосвітніх школах міста у восьмих класах у період з 2.10 по 27.10 2025 року. Анкету було використано для розуміння рецепції вчителями, батьками та звичайними учнями дітей з ООП.

Відповіді вчителів демонструють, що переважна з них більшість вважає, що інклюзивне навчання не приносить користі дітям. Адже, по-перше, на їхню думку, звичайні діти потерпають від відсутності дисципліни у дітей з ООП, по-друге, втрачається безцінний час через проблеми з усвідомленням певних правил, і, по-третє, знижується загальна успішність у класі через оцінки дітей з особливими потребами, бо матеріал на уроці необхідно повторювати декілька разів. З другого боку, учні з ООП втрачають впевненість у загальноосвітньому класі. При цьому, вони не мають мотивації, почувають себе недооціненими, піддаючись насмішкам із боку звичайних учнів. Інакше кажучи, переважна частка вчителів вважають, що школярі з ООП повинні навчатися у спецшколах, де їх мають навчати фахівці.

Стосовно другого запитання, то, на думку *вчителів*, проблеми у роботі з дітьми з ООП виникають за відсутності у педагогів досвіду поводження з учнями в різних ситуаціях навчання. Відповідно, більшість із респондентів дають згоду на додаткове навчання для роботи з особливими дітьми. В іншому випадку, на їх погляд, – це буде марним витрачанням часу. Ми теж вважаємо, що семінарських або практичних заняттях у вищих закладах освіти повинні бути представлені способи і прийоми для роботи з особливими дітьми. Більшість *вчителів* зауважують, що діти з ООП гальмують темп навчання на занятті. Причиною цього є те, що їм необхідно більше часу, пояснень та різноманітних вправ, ніж звичайним дітям. Вони теж визнають, що інколи нехтують потребами школярів із ООП, пояснюючи це тим, що працюють за навчальними програмами, які

повинні пройти до кінця року.

Цікаво, що відповіді, надані *батьками звичайних учнів*, свідчать про подібне ставлення до особливих дітей. Батьки, як і вчителі, підтримують ті ж самі погляди, пов'язані з уведенням інклюзивного навчання. Вони гадають, що їхні діти витрачають час на заняттях, бо вчителі вимушені надавати додаткові пояснення учням, які погано сприймають навчальний матеріал. Водночас, коли справа доходить до комунікації, батьки не хотіли б, щоб їхня дитина дружила з дитиною з ООП. Адже вона, за їхніми словами, може мати поганий вплив на успішність їхньої дитини в школі.

До речі, *учнів з ООП* із 8-го класу теж попросили висловити свою думку з цього приводу. І що, здавалося б, дивно, їхні погляди є не дуже категоричними, на відміну від думок вчителів і батьків. Було опитано лише вісім дітей, бо саме така кількість учнів із ООП навчаються у 8-х класах трьох шкіл, охоплених нашою розвідкою. Таких дітей не хвилює те, що інші навчаються краще за них самих. Їм подобається ходити до школи, віддаючи перевагу таким предметам, як фізична культура, музика та образотворче мистецтво. Це свідчить про те, що вони є *кінестетиками* та *візуалами*, що, у свою чергу, має негативний вплив на засвоєнні математичних наук. Говорячи про англійську мову, переважна більшість із дітей з ООП визнають, що не можуть говорити англійською. Адже вона є доволі складною, має дуже багато слів і правил для запам'ятовування, а вчителі висловлюють своє незадоволення, коли діти роблять помилки. *Діти з ООП* теж зазначають, що вчителі працюють лише з тими дітьми, які добре володіють англійською мовою. Принаймні особливі діти хотіли б розуміти її, тому що любляють дивитися короткометражки на YouTube без перекладу. Діти з особливими потребами також висловлюють бажання поспівати та пограти під час уроків англійської. Вони теж слухають англійські пісні та хотіли б розуміти їхні тексти. Однак, такі діти виправдовуються, що їм завдають кривди їхні ж шкільні товариші. Але вони не хотіли б навчатися у малих групах або в іншій школі. До того ж, уроки з фахівцями сприймаються дітьми з ООП як небажані.

Нарешті, четверту анкету було запропоновано *звичайним школярам*. Їхні відповіді продемонстрували, що вони не вважають, що їхні особливі ровесники завдають їм клопоту. Проте інколи їх дратує те, що вчителю неодноразово доводиться повторювати пояснення. Вони навіть визнають потішним, коли діти з ООП починають під час уроку ходити чи ставлять різні запитання, що не відносяться до теми уроку. Звичайні діти не вважають, що вчилися б набагато краще, якби у класі не було дітей із ООП. Звичайні школярі навіть підтверджують той факт, що вчителі не звертають на дітей з особливими потребами значної уваги. Тому, коли у них виникають певні проблеми, шкільні спеціалісти пропонують їм додаткові уроки. Нарешті, звичайні діти мають намір брати участь у шкільних заходах щодо навчання англійської мови дітей з ООП, тому що це, на їхню думку, просто і весело.

Як видно з відповідей, представлених у нашій вибірці, вчителі повинні приділяти більше уваги дітям з ООП, а батькам слід бути більш поблажливими, тому що як звичайні діти, так і діти з ОМЗ здатні зрозуміти одне одного. Обидві категорії дітей приймають інших, шукаючи задоволення у спільній роботі, бо готові шукати точки дотику.

Для експерименту було відібрано 24 учасника. З них 18 осіб є звичайними школярами та 6 осіб належать до дітей з ООП. *Попередній тест* був проведений 9 жовтня 2025 року і складався з *чотирьох завдань*: одне завдання граматичного характеру, друге завдання є лексичним, третє завдання на читання і четверте завдання передбачене для написання твору (есе). Після оцінки результатів попереднього тесту *експериментальна група* (14 осіб: 11 та 3 особи відповідно) відвідувала уроки англійської мови з учителем, який пройшов навчання з викладання англійської в інклюзивних класах. Тоді як інші учні продовжували відвідувати заняття своїх вчителів.

Як бачимо нижче з таблиці, результати *вхідного тестування* виявились не дуже високими, особливо у дітей з ООП (таблиця 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

Результати експериментальної групи *до* (перед) спеціально організованого навчання

Завдання	Відмітка 2	Відмітка 3	Відмітка 4	Відмітка 5
1	3	6	4	1
2	4	5	4	1
3	5	5	3	1
4	4	6	3	1

Лексико-граматичний матеріал для *вхідного тестування* відбирався за темами «Health/Ecology» [підручники для 8-х класів] відповідно до навчальних програм. Наприкінці уроку учні повинні вміти вживати лексичні одиниці на відповідну тематику у своїх власних реченнях, вести короткі діалоги, описувати людину та розповідати про різних особистостей. Докладна технологічна карта уроку не є метою цієї розвідки. Відтак, ми обговоримо тільки ключові *методи*, застосовані під час уроків англійської. Вчитель широко використовував реалії та наочні образи, оскільки діти з ООП мають *візуальний* чи *візуально-просторовий інтелект*. Учнів просили повторити слова за вчителем, намалювати їх та визначити особливості стану здоров'я особи / екології рідного краю, вказані вчителем у презентації. Діти також використовували пантомімічні ігри, в яких зображували людину (спортивно загартовану або навпаки, кволу), вказану на картці. Учні слухали пісні про людей/природу, намагаючись їх запам'ятати. Потім учні отримали листи зі словами, видаленими з пісні, які вони мали заповнити.

Незважаючи на те, що школярі могли зіткнутися із труднощами, вони підспівували, виконуючи певне завдання. Вчитель також тренував у дітей навички читання. Інакше кажучи, діти читали короткий діалог, а потім його розігрували. При цьому, групи були однорідними і складалися зі звичайних дітей та дітей з ООП. Цікавим моментом було те, що меблі переставлялися, і школярам дозволяли рухатися під час уроку, щоб *діти-кінестетики* відчували себе комфортніше. До того ж, розмовне мовлення заохочувалось через усні виступи, такі як презентації або ігри в «угадайку», де вчитель описує хворобу людини, а

учні повинні вгадати її або навпаки. Натомість ігри-змагання не віталися, адже вони могли стати демотивуючими для дітей з ООП. Загальна атмосфера визначалася як приємна і доволі спокійна.

Потім за два тижні діти перездали тест. Тестові завдання були різноманітними та розроблялися відповідно до сучасних методів оцінки, таких як: множинний вибір, істина чи брехня та заповнення прогалин. Відтак, дітям було надано чотири вправи. У *першій* вправі вони перерахували певні слова під вірним заголовком, у *другій* вправі діти заповнювали прогалини одним відповідним словом, у *третьій* вправі вони читали текст і відповідали на запитання за допомогою true/false. Тоді як в *останній* вправі учні описували свого однокласника (див. ДОДАТОК Г1).

Таблиця 2.1.2

Результати експериментальної групи *після* спеціально організованого навчання

Завдання	Відмітка 2	Відмітка 3	Відмітка 4	Відмітка 5
1	0	2	6	6
2	0	2	8	4
3	0	1	7	6
4	0	3	6	5

Як видно з таблиці 2.1.2., результати покращилися, і у дітей з'явилося більш позитивне ставлення до англійської мови. За словами учнів, англійська мова – це веселий шкільний предмет. Дітям було добре слухати англійськомовні пісні та розуміти їх, вміти висловлювати щось англійською тощо. За нашими спостереженнями, всім учням подобалося працювати в парах та групах, а звичайні діти дали оцінку інтерактивним заняттям, що проводилися з учителем.

Для найкращої ілюстрації проведеного дослідження нами було зіставлено результати ввідного/вхідного та підсумкового випробувань. Відповідно, середня оцінка за кожне завдання попереднього тесту була розрахована та порівняна із середньою оцінкою за кожне завдання підсумкового тесту.

У підсумку, в результаті спеціально організованих і проведених інтерактивних уроків було зроблено висновок про те, що дітей з ООП можна і

треба навчати англійської мови, не передаючи їх у спеціалізовані шкільні заклади освіти. Адже вивчення нової (іноземної) мови допомагає їм створювати когнітивні зв'язки, приносячи від цього задоволення. При цьому вчителі англійської повинні адаптувати свої уроки до дітей з ООП, залучати їх до занять у класі та використовувати інтерактивні методи. Зазначимо, що ці методи є також корисними і для звичайних учнів, оскільки вони сприяють комунікації та взаємодії.

На наш погляд, такі обставини визначають необхідність не лише перебудови змісту навчального матеріалу, але й оновлення його методичного наповнення, через низку форм, методів, прийомів формування англійської компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти, у тому числі й засобами цифрових технологій, які ми представимо у наступних підрозділах Розділу 2.

2.2 Дидактичні особливості застосування засобів інклюзивної освіти у формуванні англійських навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови

П'яте завдання нашого дослідження передбачало обґрунтування дидактичних особливостей використання *засобів інклюзивної освіти* у формуванні англійських навичок учнів 5-9 класів на уроках англійської мови.

Освітня діяльність, створена як специфічна, притаманна людині (сюди входить проектування навчальних планів, організація освіти тощо) має дотримуватися певних норм, форм, *методів* її ефективної реалізації, зокрема «технологічної» [Scrivener, с. 56]. При цьому, *дидактика* визначається як наука, що займається плануванням, організацією та реалізацією процесу навчання, зокрема вона займається *технологіями* навчального процесу, а саме: методами, засобами, формами організації і оцінювання [Raynal, с. 256].

Згідно з американською Асоціацією комунікацій та освітніх технологій, *освітня технологія* є комплексним процесом, сумою ідей, концепцій, систем,

підходів, методів та засобів навчання, що застосовуються задля поліпшення навчального процесу, розвиваючи міжпредметні відносини теоретично-практичної педагогіки [АЕСТ]. Звідси, *дидактична методологія* є поєднанням дидактичних методів та прийомів, що застосовуються в навчальному процесі. У той же час, *методологія навчання* конкретизує характер, функції і можливу типізацію різноманітних навчальних методів, практичних способів покращення дидактичних методів і засобів, з метою вдосконалення складного процесу «викладання-навчання-оцінювання» [Sharma, с. 68].

Відповідно, *дидактичні методи* належать до всіх прийомів та засобів, що застосовуються в процесі реалізації цілей навчання. Отже, *метод* стає способом роботи, що: по-перше, визначається безпосередньо вчителем і використовується в процесі освіти; по-друге, має на меті співробітництво між учителем та школярами та їхню участь у власному навчанні; по-третє, дає можливість учителю кваліфіковано (майстерно) пояснити матеріал та організувати процес навчання [Braunsteiner]. Відтак, так звана «*дидактична технологія*» становить перехід теоретичних понять, дидактично-методологічних положень у практичні дії (точніше стратегії, прийоми та заходи) відповідно до попередньо поставлених цілей [Whitehead, с. 65]. Нижче детальніше розглянемо дидактичні технології крізь призму *стилів навчання*.

Стилі навчання є найкращим способом сприйняття, обробки, накопичення та актуалізації відомостей, що розвивається залежно від частотної взаємодії з певними категоріями стимулів [Rozati, с. 1275]. З погляду сенсорного впливу, відомими є три стилі навчання: аудитивний, візуальний і кінестетичний (див. Табл. 2.2.1). Зауважимо, що стиль навчання виявляється безпосередньо у самому навчальному процесі, під час спостереження за поведінкою учня. Найбільш простим методом виявлення стилю навчання є *Анкета ВАК* (Додаток А).

Таблиця 2.2.1

Способи вибору методів/прийомів/технік відповідно до стилю навчання

Стилі навчання	Методи, техніки, прийоми
Аудитивний	Мозковий штурм,

	Проблематизація, Круглий стіл, Мозаїка, За/Проти, Акваріум, Дебати, Відповідь по колу, Есе і т.д.
Візуальний	Навчальний гід, Проект, Карта знань, Акваріум, Круглий стіл, Риб'ячий скелет, Brainsketching і т.д.
Кінестетичний	Наосліп, Куб, Огляд галереї, Дослідження, Експеримент, Театральна постановка тощо.

Ми вважаємо, що у процесі успішного планування та здійснення навчального процесу для *дітей з ООП* важливим стає правильний вибір форм організації навчальної діяльності, залежно від стилю навчання учня з особливими потребами. Так, для дітей з *аудитивним* та *кінестетичним* стилем навчання рекомендуємо для застосування роботи у групах. Натомість для дітей із *візуальним* стилем навчання доречною буде індивідуальна робота з використанням наочного дидактичного матеріалу. Іншими словами, адаптування в освітньому процесі можуть реалізовуватися різними шляхами.

Необхідно відмітити, що знання домінантного стилю навчання дитини дає можливість учителю *індивідуалізувати* дидактичний процес, передусім адаптуючи стиль навчання, відбір дидактичних стратегій, навчальних завдань,

дидактичних матеріалів тощо [Loreman, с. 137]. Зіставляючи конкретні дидактичні стратегії з певним стилем навчання, вчителі допомагають дитині самій розвинути свої визначні здібності в конкретній освітній сфері.

Слід додати, що в процесі навчання необхідним є взаємозв'язок стилю навчання вчителя зі стилями і потребами учнів. При цьому, заохочується використання різноманітних стилів навчання. Це дає учням змогу використовувати не тільки улюблені стилі, але й взаємодіяти з іншими школярами, експериментувати і т.д. Отже, розмаїття *стилів навчання* та їх вживання є професійною зацікавленістю вчителя [Anderson, с. 332].

Таким чином, адаптування стилю навчання вчителя до стилю навчання школяра має ряд переваг як для дитини, так і для педагога, зокрема й для батьків. Вибір методів та їх адекватне поєднання зі стилем навчання є *показником* якості в індивідуалізації навчального процесу. Отже, відбір найуніверсальніших методів веде до підтримки та сприяння у навчанні для кожного учня.

Щодо стилів навчання англійської мови дітей з ООП, то слід зауважити, що, за анкетними даними (див. ДОДАТОК А), серед учнів 5-х і 8-х класів переважає аудитивний чи слуховий стиль (399 балів). Адже інформація, сприйнята на слух, на цьому етапі вивчення англійської мови є найбільш запам'ятовуваною і трохи витісняє візуальний канал рецепції, що, своєю чергою, поступається йому, набравши 370 балів. І, нарешті, кінестетичний стиль навчання серед молодших (5-6 класи) і старших підлітків (7-8 класи) представлено 355 балами. Це говорить про поступове дорослішання дітей, коли на зміну візуальному (як у початковій школі) приходять аудитивний та кінестетичний стилі (основна школа = середні класи). Інакше кажучи, домінуючим стилем навчання в основній школі є слуховий стиль з найбільшою кількістю балів.

Як показує набутий педагогічний досвід, у кожної дитини є свій власний стиль навчання. Одні діти краще сприймають інформаційний матеріал візуально, іншим необхідно багато рухатися, щоб його засвоїти, треті краще запам'ятовують відомості, які вони почули. При цьому, діти з ООП не є

винятком. Наше дослідження виявило, що переважна більшість дітей у 5-9 класах є, в першу чергу, представниками аудитивного стилю (69%), а потім вже візуалами (21%) або кінестетиками (10%). Отже, у навчанні англійської мови вчителі віддають перевагу методам, які підходять для дітей зі слуховим сприйняттям. Водночас вони не виключають вправи для учнів з іншими типами сприйняття інформації, зокрема візуалів і кінестетиків.

В останні роки сучасна дидактика все частіше посилається на так звану *теорію множинного інтелекту* (далі – ТМІ) Говарда Гарднера. З погляду науковця, інтелект – це набір здібностей, які дають людині можливість розв’язувати питання чи завдання, оцінені в одному або декількох культурних контекстах [Gardner, с. 245]. Одночасно вчений підтримує ідею відмови від стандартизації процесу навчання, виступаючи, з одного боку, за введення автентичної навчальної програми, навчального процесу, орієнтованого на дитину та її освітні потреби, а, з другого боку, за створення так би мовити «індивідуалізованої школи», яка повинна стимулювати та розвивати в повній мірі індивідуальні можливості кожної дитини. Паралельно Гарднер стверджує, що будь-яка людина є своєрідною «колекцією інтелектів», вираженою в різних формах навчання та *індивідуальних* якостях [Gardner, с. 246].

Через те, що кожній дитині притаманний певний домінантний тип інтелекту, який визначає її здатність сприймати і трактувати вивчений матеріал, розумову діяльність, переживання та усвідомлення взаємин, ефективно вираження думки, тоді й процес навчання має бути організований з огляду на все щойно перераховане. Школярам, зокрема дітям з ООП, надаються різноманітні ролі, які сприятимуть їхньому індивідуальному розвитку та поліпшенню ключового інтелекту.

У цій таблиці представлена загальна картина множинних інтелектів, з окремим поясненням кожного конкретного його типу інтелекту:

Таблиця 2.2.2

Дидактичні технології крізь призму множинних інтелектів

Тип інтелекту	Подобається	Володіє / Розуміє	Віддає перевагу
---------------	-------------	-------------------	-----------------

Вербально-лінгвістичний	обговорення, дебати, дискусії говорити, читати, писати, слухати, розповідати	усне вираження, володіє даром красномовства, складати, створювати	книги, комікси, письмове приладдя, щоденники, оповідання
Логіко-математичний	числа, формули, технології	абстрактне мислення, раціональність, математичний підхід у вирішенні життєвих ситуацій	предмети для маніпулювання, логічні ігри, думати, вивчати
Візуально-просторовий	картини, кольори, малювати, моделювати, конструювати, проектувати	уяву, легко орієнтується у просторі, креслити карти, схеми, створювати, моделювати	книги з ілюстраціями, відео, діапозитиви, пазли
Музично-ритмічний	звуки, голоси, співати, слухати музику, ритми у всіх життєвих ситуаціях	музика, реакція на звуки, вимовляти звуки, співати	концерти, пісні, грати на музичних інструментах, асоціювати звуки
Тілесно-кінестетичний	рольові ігри, рухатися, торкатися, володіти предметами, сприйняття тілом	рух, координація, торкатися, виражати ідеї та почуття, жестикулюючи	лабораторні експерименти, рольові ігри, рух, спорт
Натуралістичний	природа, тварини, рослини, деталі,	класифікувати, помічати відносини, колекціонувати,	вільний час проводити на природі,

	перебувати на свіжому повітрі	дивитися науково-пізнавальні передачі, експериментувати, доглядати за тваринами, рослинами	практикувати медитацію
Внутрішньоособистісний	самопізнання, медитація, етика, мораль, переслідування власних інтересів, ставити цілі	самооцінювання, інтроспекція, самопізнання, медитація, будувати плани, мріяти, мовчати	таємні місця, самотність, будувати плани, вибирати
Міжособистісний	взаємодії, співробітництво, соціальні зв'язки, емпатія	торгуватися, консультувати, вербальне та невербальне спілкування, контактувати, медитувати	групові, соціальні ігри, зустрічі, громадські заходи, клуби, освітні групи
Екзистенційний	роздуми, рефлексія, визнання, критика, дослідження, питання, пояснення, спостереження, взаємозалежні зв'язки	пізнання світу, висловлювання про сенс життя/щастя, про світ	дискусії, дебати, коментарі, рефлексія, міркування

Як і у випадку зі стилями навчання, ми не можемо розглядати тільки один тип інтелекту так би мовити в «чистому вигляді». Проте, ми можемо виявити частотні і домінуючі прояви одного типу. З цією метою, можуть

використовуватися різноманітні дидактичні засоби. Відтак, у ході нашого дослідження (див. Анкета, ДОДАТОК Б) стосовно множинності інтелектів, ми дійшли висновку, що провідну роль на середньому етапі навчання англійської мови (у нашому випадку, це 5 та 8 класи) відіграє внутрішньоособистісний вид інтелекту (29%). Тоді як на другому місці знаходиться візуально-просторовий різновид інтелекту з 25%. Характерно, що третє місце порівну з 23% займають аж три різновиди одночасно: а) тілесно-кінестетичний, музично-ритмічний та натуралістичний види інтелекту. Четверте місце серед множинності інтелектів належить логіко-математичному – 20%. Насамкінець, п'яте місце з майже однаковою кількістю балів відведено міжособистісному та вербально-лінгвістичному видам інтелекту – 18% та 17% відповідно.

Як видно, робота над множинними інтелектами ґрунтується на добре організованому плануванні навчального процесу. У його розробці важливим є те, щоб дієслово точно відтворювало дію з метою стимулювання та задоволення дитячого інтересу (Додаток В).

Окрім основних, під час навчання дітей англійської компетентності засобами інклюзивної освіти, вчителі часто вдаються до застосування *допоміжних* технологій (наприклад, підтримки, супроводу), які, за визначенням *ЮНЕСКО* становлять технологію, засновану на послугах, що надають особам з ООП можливість кожного дня вдосконалювати свій потенціал зокрема у галузі освіти [Шинкаренко, с. 5]. Скажімо, *ІКТ* дають можливість учителям реалізувати освітній процес, роблячи його найбільш успішним та цікавим. З точки зору *ІКТ*, конкретні процеси навчання можуть розроблятися та організовуватися в різноманітних формах. Наприклад, *дидактичні ігри* з використанням різних засобів комунікативних Інтернет-технологій передбачені для розвитку компетенцій читання і письма, *розважальні ігри* беруть участь у покращенні певних психічних процесів і конкретних навичок тощо [там само, с. 6].

У процесі «викладання-навчання-оцінювання» введення і використання *ІКТ* допомагає покращити навчальне середовище, забезпечивши всім школярам доступність освітніх ресурсів і засобів. Інакше кажучи, *ІКТ* використовується в

процесі викладання та навчання в контексті *освітньої інклюзії*, з метою актуалізації їх якості. Відповідно, стає можливим задоволення особливих потреб у навчанні різних груп учнів, зокрема дітей з ООП. По-суті, застосування онлайн-технологій можна здійснити з різних перспектив, а саме: для вирішення компенсаторних, дидактичних та комунікаційних потреб [Подосиннікова]. Розглянемо їх детальніше.

I. Використання комп'ютерних технологій для вирішення *компенсаторних потреб* розглядає ці технології як допоміжні пристрої, які дають змогу дітям з ООП взяти активну участь у процесі навчання та спілкування. Наприклад, у випадку рухових порушень, ІТ дають дитині можливість писати, а у разі зорових відхилень, ІТ уможливають процес читання (за рахунок збільшення розміру букв та чисел) [ОЮ, с. 123]. Отже, такі технології надають дітям змогу співпрацювати з навколишнім світом, можливість самостійного вибору, розв'язувати соціальні та навчальні завдання, надають доступ до джерел інформації, спілкування з широким колом осіб. Крім того, ІКТ можуть поповнити брак природних функцій організму.

II. Використання ІКТ для вирішення *дидактичних потреб* як дидактичний засіб сприяє розвитку нового освітнього напрямку (інформаційна компетенція), а також трансформації підходів до навчально-методичного процесу [НПБ]. Відтак, застосування цифрових технологій стимулює розвиток різних стратегій процесів викладання, навчання та оцінювання, бо створює можливості індивідуалізації навчального процесу. Насамкінець, ІКТ дозволяє модифікувати загальний навчальний план у такий спосіб, щоб задовольнити різноманітні і оригінальні потреби, а також розвивати індивідуальні навички, беручи до уваги змінний ритм розвитку школяра.

III. Інформаційні технології для вирішення *комунікативних потреб* можуть бути медіатором у комунікативному процесі. У цьому аспекті комп'ютер є тим ресурсом, який робить комунікацію можливою тоді, коли вона стає майже єдиним засобом взаємодії з довкіллям, коли він є необхідним для дітей з вадами мовлення, порушеннями рухів, а також як засіб вираження їхніх потреб [НПБ].

Разом з тим, онлайн-технології виступають інструментом для організації дистанційного навчання учнів, які не виходять з дому. Отже, застосування ІКТ дітьми з ООП сприяє їхній комунікації та участі не тільки у процесі навчання, але й у житті соціуму.

У підсумку, застосування *ІКТ* у процесі навчання має такі *переваги* [Марцин, с. 12]: 1) сприяє процесу викладання, навчання та оцінювання; 2) є успішною стратегією адаптації навчальної програми/плану; 3) підтримує самостійність учнів у процесі планування; 4) дає змогу учням із особливими потребами у комунікації вирішити це питання та ефективно співпрацювати із зовнішнім оточенням; 5) стимулює прагнення до пізнання, творчість, конкуренцію, а також командну роботу; 6) посилює успішність навчання та надає впевненості у свої сили; 7) мотивує дітей до навчання, комунікації та участі; 8) надає доступ до інформації та підтримує процес розробки і адаптації завдань, згідно з індивідуальними потребами; 9) гарантує якість процесу навчання та виховання з погляду інтуїції, динамічності; 10) замінює недоступний дидактичний матеріал; 11) сприяє поліпшенню професійної компетентності вчителів; 12) підвищує можливості соціалізації учнів.

Першим етапом у використанні Інтернет-технологій стає *інтерактивна дошка*, що надає можливість реалізації потреб одного або кількох дітей. Відповідно, це навчальне середовище, де використовуються диференціальні та інноваційні методи навчання, з метою індивідуалізації навчальних потреб усієї групи. Відповідно, *перевагами* застосування *програмного забезпечення* для дітей з ООП є: по-перше, пряма участь учнів у процесі створення дидактичного матеріалу та інструментарію; по-друге, участь дітей у розробці адаптованих дидактичних стратегій; по-третє, розвиток навичок самонавчання через самостійний аналіз навчального процесу [КІО, с. 66].

Вище вже згадувалось про те, що в організації загальноосвітнього та адаптованого до потреб дітей з ООП процесу, особливе місце займає *навчальна стратегія, орієнтована на учня*, що становить процес розвитку власного бачення довкілля. По-суті, вся діяльність суб'єкта зводиться до того, що він

вивчає інформацію, відбирає потрібне, оцінює, аналізує, зіставляє, у висновлює і т.д. [Корольчук]. Інакше кажучи, учень проектує власний маршрут навчання відповідно до індивідуальних можливостей.

Раніше згадувана дидактична стратегія, центрована на учня, є активною та інтерактивною. Відповідно, *активне та інтерактивне навчання* сприяє збільшенню активності дитини відносно себе та інших учасників навчального процесу, внутрішньо- та міжособистісних стосунків, а також умов здійснення розумової та психофізичної діяльності. Підтримка активного та інтерактивного навчання здійснюється через відповідні дидактичні стратегії [ВІМУ, с. 76]. Водночас *інтерактивність* відноситься до процесу активного навчання, в рамках якого учень має вплив на інформацію. Як наслідок, можемо підсумувати, що інтерактивною стає дитяча особистість, яка, з одного боку, має безпосередній зв'язок з іншими школярами, або, з іншого боку, з навчальним матеріалом, через процес модифікації та когнітивного відбору, а також особистого сприйняття навчального матеріалу [Чикалина, с. 45]. Отже, інтерактивні дидактичні стратегії є стратегіями співпраці і співробітництва.

Необхідно підкреслити, що усі вище перелічені *інноваційні технології* забезпечують інклюзивність процесу навчання, посилюючи його мотивацію завдяки барвистому дизайну, звуковому ряду та елементам конкуренції, що відповідає потребам сучасного школяра [Подосиннікова, с. 33-34]. В результаті, забезпечується потрібна гнучкість у підборі навчальних засобів, які можна успішно застосовувати в умовах очного, змішаного та дистанційного видів навчання для формування англomовної лексичної компетентності на етапах ознайомлення та автоматизації.

Крім того, *мобільні додатки* та *еж* сприяють комплексному формуванню лексичних навичок, задаючи індивідуальну програму навчання, можливість відслідковувати власний успіх і тренувати навички читання та письма. Використання мультисенсорної інструкції (наприклад, через дотик, рух, органи зору, слуху) і виділення більше часу на міркування є важливими стратегіями. Вони уможливають залучення всіх учнів, зокрема тих, хто міркує повільно, і є

складовими диференційованого, інклюзивного підходу [Подосиннікова, с. 247].

Як бачимо, застосування ІКТ, гейміфікації і мобільних технологій гарантує постійний зворотний зв'язок з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, що є визначальним для інклюзивного навчання англійської мови. Відповідно, інклюзивні технології стимулюють активну пізнавальну та пошукову діяльність, формуючи правильне мислення школярів. Проілюструємо вищезазначені твердження на конкретних прикладах, відібраних нами з різних англомовних джерел.

Вправа 1

Мета вправи – навчити учнів реагувати на репліку співрозмовника. Метод – акваріум, що є вправою на вдосконалення навичок володіння діалогічними єдностями.

T. Make up a summary to the song. Answer the questions.

P1. What is this song about?

P2.

P1. What problems does it enlighten?

P2.

P3. Do people lead the Earth to the global catastrophe?

P4.

P5. Can we change the situation? How?

P6.

P7. Do you like the song? Why?

P8.

Такий метод дає учням можливість усвідомити, як формувати бесіду зі своїми співбесідниками. Учні-спостерігачі роблять певні висновки та висловлюють по черзі думки на рахунок проблемного запитання.

Вправа 2

Мета вправи – навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня, тобто так звані мінімонологи. Метод – незакінчені речення, вправа на розвиток навичок монологічного мовлення.

*T. Make up a summary to the song. Fill in the gaps with the words from the song.
You can enlarge your summary.*

- 1. This song is about*
- 2. It is very*
- 3. Deforestation, killing rare animals, soil erosion, shortage of clean water, global warming, climate change are ...*
- 4. I am troubled because*
- 5. We can change*

Така вправа є комунікативно продуктивною і розглядається як вправа першого рівня. В ній припускаємо використання опори на звукозапис англomовної пісенної композиції.

Вправа 3

Мета вправи – навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня, тобто так звані мінімонологи. Метод – незакінчені речення, вправа на розвиток навичок монологічного мовлення.

- T. Make up a summary to the song. Fill in the gaps with the words from the box.*
- 1. This song is about*
 - 2. There are many ... in the song.*
 - 3. People forgot about all the*

<i>dreams, nature, problems</i>

Така комунікативно-продуктивна вправа відноситься до першого рівня. В ній дозволяється застосування візуальної опори на підстановчу таблицю.

Вправа 4

Мета вправи – навчити учнів правильно формулювати проблему. Метод – ланцюг, вправа на розвиток навичок письма та усного мовлення (робота в малих групах).

- T. Translate the song (using a dictionary). Singing the song.*

Chain. Everybody comes to the blackboard and writes the problem of the Earth.

T. The winner is the team

Під час виконання цієї вправи учні вчаться правильно формулювати речення за допомогою нової лексики та знаходити взаємозв'язок зі своїми ровесниками.

Вправа 5

Мета вправи – навчити учнів самостійно складати діалог-обмін думками та враженнями без використання наочних опор. Метод – вирішення проблем, вправа на самостійне створення учнями власних діалогів різних функціональних типів (без використання опор).

T. On the blackboard you see the question:

What is a typical ecological problem of your country?

You should pair up and discuss possible ideas. After that, you will choose the most interesting and express your thoughts on it.

P1: How do you think, what is a typical ecological problem of your country?

P2. And what about you?

P1.

P2.

Після висловлення ідей діти обрали найкращий варіант та обговорили його. На останньому етапі учні дуже добре впорались із наведеним завданням. Адже діти вже знали, як правильно та своєчасно відреагувати на репліку свого співбесідника. Особливо помітно, як учні звертали увагу на думки один одного і не перебиваючи, уважно слухали.

Результати наукового пошуку, представлені у п. 1.1 та п. 1.3 дозволяють стверджувати, що існує проблема застосування засобів інклюзивних комп'ютерних технологій. Серед найпоширеніших засобів таких технологій, які можна ефективно використовувати в навчальному середовищі, виділяють насамперед *ігрові*. На наш погляд, на кожному занятті з англійської мови, яке проводиться з орієнтацією на дітей з ОМЗ/ОПП, необхідно застосовувати

різноманітні ігрові технології. Адже завдання в ігровій формі допомагають учням опанувати матеріал у неформальній обстановці. При цьому, кожне завдання повинно мати чітко поставлену навчальну мету. За допомогою різних дидактичних ігор проводиться закріплення фонетичних і лексико-граматичних навичок, які мають першочергове практичне значення. Відтак, навчання англійської мови дітей з ОМЗ проводиться, головним чином, з опорою на аудіювання і говоріння [Подосиннікова, с. 247].

Розглянемо деякі види *дидактичних ігор*, які було успішно впроваджено в ході цієї розвідки. Авторами таких ігор є провідні методисти у сфері іноземних мов, а саме: І. Горбенко [4], Н. Гладких [3], О. Казачінер [20], О. Остапович [44], О. Паршикова [45] та ін. Зауважимо, що такі ігри раніше застосовували при навчанні дітей англійської мови на поглибленому етапі оволодіння цим навчальним предметом [МР, с. 200]. Однак, при навчанні англійської мови дітей з ОМЗ такий ігровий комплекс використовуємо вперше. Опис ігор представлено у табл. 2.2.3.

Таблиця 2.2.3

Дидактичні ігри на уроках англійської мови

Pen-Friends	Обмін листівками з дітьми всюди у світі, спілкування з ними англійською мовою.
Flash	Картку із зображенням повертають зворотним боком картинку. При стрімкому повороті картки картинкою до учнів їм потрібно зрозуміти, що на ній зображено, і назвати відповідну ЛО.
Set your imagination free, be slowly	Зображення закривається. Відкривати картинку треба повільно, щоб учні могли через свою уяву здогадатися по верхній частині, що зображено на картці. Слово слід назвати першому, хто здогадався про те, що насправді зображено.
Remember the missing one	Картки розташовують на дошці одну пряму лінію. Після неодноразового повтору

	зображених на малюнку предметів рекомендується прибрати одну картку з представленого ряду, зрушивши ті, що залишилися одна до одної. Відсутню ЛО слід назвати.
Magic raw	Ця гра схожа на жестову гру «My triangular car», тільки замість жестів виступають ЛО, які необхідно називати один за одним, коли вчитель прибирає картки з дошки. Для ефективного застосування цієї ігрової діяльності рекомендується використовувати не більше шести лексем, а для їхнього кращого засвоєння вітається принцип тематичного розподілу.
Can you understand what I say?	Ведучий описує слово, використовуючи синонімічні ЛО та вирази. Намальовані образи розташовані хаотично на дошці. Необхідно вгадати, про що йдеться.
Read by my lips	Картки випадково розташовуються на дошці. Ведучий називає слово губами, не вимовляючи його вголос. Учням необхідно зіставити картинку на дошці з тим словом, яке «показав» ведучий.

Зауважимо, що застосування таких ігор на уроках англійської мови під час навчання учнів з ОМЗ/ООП продемонстрували досить непогані результати. Адже для цієї групи учнів практичне спрямування знань є ключовим. Навчання учнів англійської мови є іншомовним спілкуванням на різні побутові та професійні теми. Однак, слід зазначити, що комунікація має на увазі не лише усне, але й письмове спілкування. Так, *гра «Pen-Friends»* сприяє розвитку письмових навичок. Діти позитивно поставилися до гри, оскільки за кожною листівкою була жива людина та реальне англomовне спілкування з нею. Сьогодні таке явище стало доволі популярним у світі, отримавши назву *«посткросінг»*

(обмін листівками з незнайомими людьми) на честь однойменного сайту www.postcrossing.com., де діти в Інтернеті можуть обмінюватися листівками з тими, хто проживає в різних країнах.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що засоби інформаційних технологій можуть успішно застосовуватися під час навчання будь-якої освітньої складової у шкільних як загальних, так і спеціалізованих закладах, зокрема на уроках англійської мови, бо, як зазначалося у Р.1, інклюзія є необхідним компонентом навчання.

За допомогою інноваційних технологій, формування англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти на уроках англійської мови має певні дидактичні особливості, однією з яких є інтерактивність.

Таким чином, освітній процес є процесом спільної творчості вчителя та учнів. Рівень досягнутих умінь і навичок має бути підвищений. Для здобуття високого рівня англомовної компетентності необхідно посилювати навчально-пізнавальну діяльність дітей, спонукаючи їх до самостійного пошуку та активності на уроці, і виховуючи при цьому інтерес до англійської мови.

Вправа 6

Мета вправи – розвиток навичок аудіювання та говоріння. Метод: гра «The Skeleton Game», робота в парах (групах). Кількість учасників: 6-12 гравців. Час: до 10 хвилин. Матеріали: інструкція (див. нижче), один кубик для кожної пари дітей, аркуш паперу формату А4 для кожної дитини.

T. Let us read the instructions and demonstrate the game to the whole class.

Then we'll practise useful language we need to play the game. For example, "You start"; "It's your turn"; "A five, good! I can draw a leg"; "Oh no! I can't draw anything"; "I've finished!"

Let us check you understand what to do.

Each pair will get the instructions (see below).

The children in each pair take turns in throwing the dice and then drawing a body part.

Інструкції:

1. Roll the dice. You must roll one (= a body) to begin!

2. When you get one, draw a body on your paper.

Take turns. Roll the dice and draw the different parts of the body on the skeleton.

T. Don't forget! You must have a body before you can draw the shoulders, arms, legs or neck; you must have a head before you can draw the eyes, nose and mouth!

The first person to finish their skeleton is the winner!

Перемагає та дитина, яка першою добудує скелет з усіма частинами тіла. Поки діти граються, вчитель стежить за будь-якими труднощами, які виникають зі значенням слів або вимовою та відзначає їх. Наприкінці гри певний час приділяється перевірці значення слів або відпрацьовується вимова.

Вправа 7

Мета вправи – розвиток навичок аудіювання та говоріння. Метод: гра «Body Labelling», робота в парах (групах). Матеріали: дошка, 14 стікерів для кожної групи з чотирьох або п'яти учнів, папір формату А3 для кожної групи (якщо використовується варіант Б).

<i>head</i>	<i>eye</i>	<i>nose</i>	<i>mouth</i>	<i>body</i>	<i>toe</i>	<i>knee</i>
<i>shoulder</i>	<i>arm</i>	<i>hand</i>	<i>finger</i>	<i>leg</i>	<i>foot</i>	<i>thumb</i>

T. Use flashcards to review the vocabulary. Let's check how you know the word "body". Then we'll drill the words and practise pronunciation. Write the words from the box above on the board, eliciting the vocabulary where possible. Put into teams of four or five. Each group gets 14 sticky labels. Learners write a different word on each label. Option A: one child from each group is selected to be the "body". The other children in the group put the sticky labels on the correct part of the body. The winning team is the first to stick the label to all correct body parts. When they stick the label to the body part, the children have to say, "Here's the mouth", "Here's the foot", etc.

T. While you are playing, I'll monitor and check which words you can't remember, or any problems with pronunciation. At the end of the game, let's check the

meaning of the words and practise pronunciation with the whole class. You can do this by having a drawing of a body or skeleton on the board. (address to one of the Ps) Point to a body part and the class shouts out what it is. Drill the pronunciation of the word, then write the word next to the body part. Repeat this for the words which you had problems with while playing the game. Please, draw a skeleton or body in their vocabulary notebooks and label the body parts.

Виявляється, що ця гра є дуже веселою та добре заряджає учнів. Однак, вважаємо, що використовувати самих дітей як «тіло» недоцільно, тому краще скористалися варіантом В для п'ятого етапу гри. Кожна група отримала аркуш фліпчарту та намалювала скелет/тіло людини (також нами було підготовлено по одному для кожної групи самостійно перед уроком). Кожна група клеїла мітки до потрібної частини скелета або тіла на аркуші паперу. Команда-переможець перша приклеїла написи до правильних частин тіла.

Вправа 8

Мета вправи – розвиток навичок аудіювання та говоріння. Метод: гра «Spot the difference», робота в парах (групах).

T. Work in pairs. Each has a similar picture. You must not show your picture to their partner. You tell each other about your picture to find ten differences.

За допомогою цього інтерактивного методу учні дізнались більше про стан природи та думки кожного про неї. Вони навчилися складати мікро діалоги, і ці знання допоможуть їм далі зі складнішими типами діалогів.

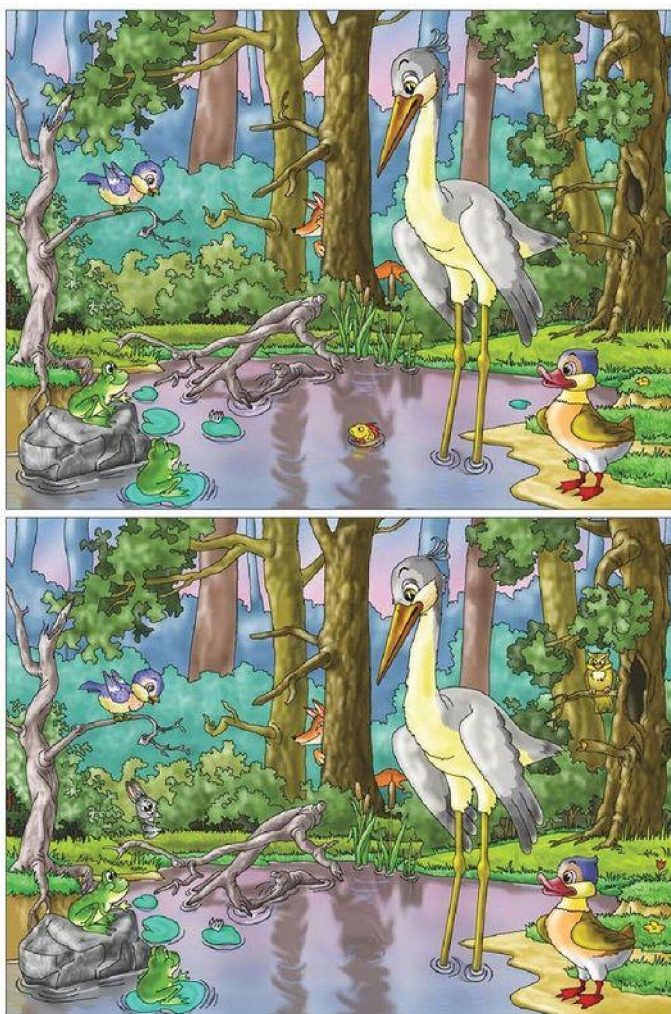


Рис. 2.2. «Знайди відмінності»

Таким чином, створення комплексу вправ вимагає чимало зусиль та навичок. Проте, якщо підійти до цього процесу з творчого боку, то все стане набагато ефективнішим. Тому необхідно вводити в навчальний процес інтерактивні методи, адже це значно поліпшить роботу учнів та їхню зацікавленість у навчальній діяльності.

Вищевикладені міркування дозволяють стверджувати про необхідність розробки та обґрунтування методичних рекомендацій щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовної компетентності учнів середніх класів, які ми представимо у наступному підрозділі Розділу 2.

2.3 Методичні рекомендації щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови

Результати теоретичного пошуку та емпіричного дослідження, які представлені у попередніх параграфах, обумовили необхідність розробки *методичних рекомендацій* щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовних навичок учнів середніх класів на уроках англійської мови, що є шостим завданням нашого дослідження.

Аналіз методичного матеріалу (див. п. 1.1) та навчальних програм підготовки учнів основної школи ЗЗСО дозволив констатувати, що у зазначених освітніх закладах для навчання англійської мови використовуються підручники для ЗЗСО, рівня стандарту. Згідно календарно-тематичного планування з англійської мови для школярів, що відповідає 5-9 класам ЗСО, тематика уроків охоплює різні аспекти життя (у нашому випадку, це проблеми здоров'я та природоохоронні питання), що сприяє формуванню англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти.

Загалом, окреслені методичні рекомендації щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовних навичок учнів середніх класів не є вичерпними, а відтак, можуть бути адаптованими чи доповненими відповідно обраної методики навчання, методичних та технічних можливостей забезпечення ЗЗСО, а також рівня професійної підготовки вчителів.

При відборі дидактичних стратегій навчання та організації підтримки дітей з ООП необхідно брати до уваги специфічну типологію ООП. Наприклад, діти з ООП, які стосуються категорій І. «*Інтелектуальні обмежені можливості*» та ІІ. «*Труднощі у навчанні*», мають такі варіанти стратегій:

І. 1. Організація класу за групами інтересу: створення робочої групи, використання дидактичного матеріалу, зміна стилів навчання, диференціація діяльності; **2.** Організація класу за формами роботи: групова робота, парна робота, індивідуальна робота; **3.** Створення позитивного емоційного

середовища: активізація почуття безпеки, оцінка результатів навчальної діяльності школярів, розвиток мотивації навчання; 4. Постійна підтримка і т.д.

II. 1. Знання способу/стилю (стилів) навчання: спостереження, бесіда, оцінка; 2. Знання потреб: пряме спостереження, аналіз різноманітних оціночних звітів, інформування з різних джерел: батьки, спеціалісти, однокласники тощо. 3. Оцінка сильних сторін: тестування, рольові ігри, спостереження і т.д. 4. Постійна підтримка.

Відповідно, планування дидактичних стратегій становить комплексну діяльність педагога. Вона має на меті, передусім, вибір, організацію чи поєднання методів навчання згідно з прогнозованими результатами (компетенціями), якими є: спосіб здійснення навчальної діяльності, форми організації процесу викладання, навчання та оцінювання, дидактична підтримка, час, призначений для використання відібраних дидактичних стратегій. Одним із важливих призначень учителя у виборі та застосуванні стратегій викладання і/або навчання є їхнє самооцінювання. У Додатку Г представлений зразок картки оцінки/самооцінки дидактичних стратегій.

До інтерактивних вправ із залученням мультимедійних технологій можемо віднести *метод проектів* [Процюк, с. 22]. Основною перевагою інтерактивного навчання є його поєднання з традиційними методами. Інтерактивність методів навчання англійської мови вбачаємо у синтезі вищезазначених технологій, у розмаїтті форм проведення занять. При цьому залучення мультимедійних проектів і, відповідно, презентацій у групових завданнях сприятиме дослідницькому пошуку та вирішення групою учнів значимого для них завдання з метою отримання реального результату.

Розроблений *комплекс вправ і завдань* призначений для інтегрованого формування англомовної лексичної та граматичної компетентності учнів 8-го класу під час вивчення тем «Health» і «Nature» та повторення граматичних структур питальних речень. Наведемо приклади вправ і завдань із розробленого нами комплексу.

Вправа 9. «*Health and Diseases*».

Покрокова інструкція для вчителя: 1. Ознайомити учнів із новою лексикою за темою «Хвороби». 2. Навчити школярів висловлювати скарги з приводу свого самопочуття під час спілкування з лікарем. Зразок виконання вправи:

T. The topic of our lesson is "Health". By the end of the lesson you should be able to use the topical words in your talk with a doctor, to express complaints if you feel not well and to explain to the doctor what is wrong with you.

Are you sure you know the words for each part of your body? Look at the Smart! You see a picture of a man with parts of the body marked on it. But not all tasks are marked, help me to mark it.

Матеріали: smart-дошка із заготовленими слайдами Power Point.

Зазначимо, що цю вправу легко адаптувати до індивідуальних потреб учнів. Вона допоможе розвинути, крім лексичних та граматичних навичок, навички письма та уяву дітей. У результаті виконання цієї вправи можна зробити висновок, що: по-перше, методи активізації пізнавальної діяльності покликані створити найбільш сприятливі умови для розвитку усного чи писемного мовлення; по-друге, для досягнення найвищого результату необхідно чітко та продумано організувати той чи інший вид роботи.

Вправа 10. «Crying Earth».

Покрокова інструкція для вчителя: 1. Навчити учнів правильно відповідати і відповідно реагувати на репліку, подану співрозмовником. 2. Вчитель використовує метод роботи в парах, вправу на підстановку. 3. За допомогою цієї вправи учні змогли використати нові слова та зрозуміти, як правильно їх вживати у мовленні. Такий метод надав дітям можливість підготуватися до складніших вправ у їхній подальшій навчальній діяльності. Підлітки були зацікавлені в продовженні навчання і намагалися запам'ятовувати нову лексику.

Зразок виконання вправи:

T: Match word combinations with translation.

1. Killing fields, 2. Blood we've shed before, 3. Weeping shores, 4. The piece you pledge your son, 5. What about all the dreams, 6. Crying Earth.

а) плач землі, б) як щодо усіх мрій, в) знищення полів, г) кров, яку ми пролили, д) мир, котрий ви обіцяли за єдину ціну, е) плачучі береги.

P1:

P2:

Матеріали: підстановча таблиця.

Ця вправа сприятиме розвитку уваги, комунікативних навичок, сприйняттю інформації на слух і допоможе краще засвоїти нову лексику.

Вправа 11. «*What about sunrise*».

Покрокова інструкція для вчителя: 1. Навчити учнів сприймати пісні на слух, а також навичкам письма. 2. Вчитель використовує метод роботи в малих групах, вправу на правильне розуміння нової лексики та закріплення її у письмовій (усній) формі. Матеріали: комп'ютер, інтерактивна дошка, мобільний застосунок, зошити.

T. The captains must describe the picture and get points.

Listen to the song and each group must write down all the words that are connected with nature. (For example: wind, snow, mountain, etc.) The group which will have more words becomes a winner.

THE EARTH SONG

Group 1: What about sunrise//What about rain//What about all the things//That you said we were to gain ... like//What about killing fields //Is there a time//What about all the things//That you said was yours and mine ...//Did you ever stop to notice//All the blood we've shed before//Did you ever stop to notice//This crying Earth these weeping shores?//Aaaaaaaaah oooooooooo//Aaaaaaaaah oooooooooo.

Group 2: What have we done to the world//Look what we've done//What about all the peace//That you pledge your only son ...//What about flowering fields //Is there a time //What about all the dreams//That you said was yours and mine ...//Did you ever stop to notice//All the children dead from war//Did you ever stop to notice//This crying Earth these weeping shores//Aaaaaaaaah oooooooooo//Aaaaaaaaah oooooooooo.

Цю вправу було використано для закріплення навичок аудіювання з подальшим використанням лексики в активному вжитку. Вправи такого типу

зазвичай подобаються усім дітям, як з ООП, так і без них. Адже вони сприяють розвитку концентрації уваги, пам'яті та швидкому і якісному засвоєнню слів.

Вправа 12. «*Catastrophe of the Mankind*».

Зацікавлені учні з творчою увагою підійшли до виконання цього завдання. Підлітки швидко включились у дискусійний процес. Через те, що багато хто із школярів мав намір спробувати різні ролі, вчитель декілька разів змінював учасників.

Покрокова інструкція для вчителя: 1. Навчити учнів складати діалог-розпитування. 2. Використовує метод дискусії, вправу на самостійне створення учнями власних діалогів різних функціональних типів.

Зразок виконання вправи:

T. What is this song about? Is it thrilling? Is it tragic? What disasters are mentioned in the song? So the actions of the mankind lead to catastrophe? What are the problems of the song?

Ps:

Під час виконання такої вправи, не варто забувати про жести, якими вчитель може супроводжувати слова учнів та свої власні. Наприклад, цифри можна показувати кількістю пальців, предмети демонструвати картинкою, або конкретно реалією в класі (стіл чи вікно). Ця вправа сприятиме розвитку вмінь аналізу та спостереження, покращенню мовлення та засвоєнню лексико-граматичного матеріалу.

Вправа 13. «*THE EARTH SONG*».

Покрокова інструкція для вчителя: 1. Вчитель має навчити учнів навичок аудіювання та відтворення відповідної лексики і граматичних структур у правильному порядку. 2. Використовує метод презентації, вправу на розвиток навичок монологічного мовлення. 3. Під час виконання цієї вправи учні вчаться презентувати отримані дані, бути активними, виконуючи завдання у групі.

Зразок виконання вправи:

T. Each group must re-arrange the words of the song in the right order. Then the group stands up in the right order and sings the song. You can make a short rehearsal after listening for the second time.

(The teacher gives the words of the song in a mixed order to every group.)

T. Everyone gets individual task and must cope with it during two minutes. Then everybody makes presentation of his/her task and gets 1 point to the team result.

Матеріали: комп'ютер, інтерактивна дошка.

Необхідно звернути увагу на те, що інклюзивна компетентність учителів англійської мови є одним із найважливіших факторів формування інклюзивного середовища в класі. На рівень сформованості цієї компетентності впливає здатність учителя до рефлексії щодо професійної діяльності та свого постійного розвитку. Саме тому, проаналізувавши досвід закордонних учителів інклюзивних класів, ми розробили *листи самооцінювання та взаємооцінювання інклюзивності освітнього середовища* (див. ДОДАТОК Г).

Відтак, окрім перерахованих вище, до інтерактивних методів навчання ми разом з А. Ю. Циркаль, відносимо також презентацію та мультимедійні комп'ютерні програми [Циркаль]. Адже (мульти)презентації є найпростішим та найдоступнішим методом для використання на заняттях з англійської. Тут діти показують слайди, підготовлені ними самими за певною тематикою. Далі продемонструємо особливості застосування засобів інтерактивного підходу (далі – ІП) у процесі навчання учнів основної школи англійської мови з мультипрезентацією.

Ми вважаємо, що у масовому досвіді навчання іноземної мови (далі — ІМ) в основній школі є численні приклади використання засобів ІП. Однак, найбільш креативні з них ще не знайшли свого достатнього застосування. Відповідно до термінів педагогічної практики і навчальної програми 5-9 класів для реалізації вправ з використанням різних форм та методів інтерактивного підходу було вибрано такі теми: «*Environmental Protection*» і «*Healthy Eating Habits*». Відповідно, в рамках відібраних нами тем, ми вважаємо доцільним застосування такого методу як (мульти)презентація.

Вправа 14.

Мета вправи – навчити учнів навичок аудіювання та відтворення відповідної лексики і граматичних структур у правильному порядку. Метод – мультипрезентація, вправа на розвиток навичок монологічного мовлення.

T. Each group must re-arrange the words of the song in the right order. Then the group stands up in the right order and sings the song. You can make a short rehearsal after listening for the second time.

(The teacher gives the words of the song in a mixed order to every group.)

T. Everyone gets individual task and must cope with it during two minutes. Then everybody makes presentation of his/her task and gets 1 point to the team result.

Видно, що під час виконання цієї вправи учні вчаться презентувати отримані дані, бути активними, виконуючи завдання у групі.

Вправа 15.

Мета вправи – захист учнівського проекту групи з представленою презентацією українською і англійською мовами. Метод: мультипрезентація та захист учнівських проектів.

T. Today, an expert on the state of atmospheric air is going to report on the sources, extent and research of atmospheric pollution, who together with a group of employees analyzed this problem.

P1. Ukraine is one of the richest countries in the world in black earth. At the same time, this is a painful issue for our state. Soil scientists know the state of our soils.

T. Have you ever wondered where things go after we throw them away? A group of ecologists prepared a project on the problem of waste from human activity and ways of processing it.

P2.

Під час виконання цієї вправи учні 9 класу вчаться створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення в обсязі, який передбачено Програмою для 5-9 класів.

Вправа 16.

Мета вправи – захист проекту групи з представленою презентацією англійською мовою. Метод: (мульти)презентація учнівських проектів, творче завдання. Матеріали: на окремому столі заздалегідь підготовлені різні хімічні, фізичні забруднювачі, ватмани, ножиці, клей, кольорові маркери, кольоровий папір.

T. Each group is given the task to demonstrate the most common household pollutants of nature on such topics, as well as to talk about ways to reduce certain types of pollution.

1. Air pollution by harmful substances. 2. Water pollution by harmful substances. 3. Soil pollution with harmful substances. 4. Garbage. Its danger to nature.

T. We have already discussed what should be done to improve the environment. I am sure you are green teens and in your everyday life you do really make some steps in this way. I also hope that the lesson will make you come up with new ideas of being an eco-friendly person. Share ideas with your group mates: *Compose the sentences using Future Simple, be going to-construction or Present Simple Tense (English exercise 2): I will ... / I am going to / I always ...*

Учитель оцінює групову роботу учнів, а також учнів, які готували індивідуальні проекти англійською мовою. З критеріями оцінювання проектних робіт як українською, так і англійською мовами, учні були ознайомлені заздалегідь.

Вправа 17.

Мета вправи – сприяти розвитку в учнів навичок монологічного мовлення. Метод: мультипрезентація нового матеріалу.

Ведучий 1 (один із учнів): *Our planet is only a tiny part of the universe, but nowadays it's the only place where we can live. People have lived on our planet for many years. We live on different continents, in different countries, but we must take care of nature. We live in Ukraine and we understand that our land is in danger.*

T. We are going to invite some experts who have studies some of these global problems.

Ведучий 1: *Our ecology is becoming worse and worse every new day. Many species of animals and birds are disappearing nowadays. There are a lot of forests and fields, hills and mountains on the earth, it is full of wonders. Different animals live on the earth. Different plants grow on it. The earth is beautiful. We forget that people can't live without trees and plants, because they fill air with oxygen. And, of course, great problems are pollution and animals destruction. The main reason of pollution is rubbish ...*

Під час виконання цієї вправи старші підлітки презентували фотографії деяких тварин і рослин із Червоної книги, тобто робили презентацію нового матеріалу, і відповідно, закріплювали вже вивчену до цього екологічну лексику.

Вправа 18.

Мета вправи – сприяти розвитку в учнів уміння вести дискусію, а також набувати навички та уміння монологічного мовлення, наводячи доцільні аргументації. Метод: метод проектів, презентація «*Chernobyl Presentation*».

Ведучий 2 (один з учнів): What is ecology?

Pupil 1: *Ecology is a science about nature and relations of man and the natural world. The word ecology comes from Greek which means home.*

Ведучий 2: When the man destroys the environment, how can we call the Man?

Pupil 2: *Man the Destroyer.*

Ведучий 2: What are destructive activities of people and kinds of population?

Pupil 3: *Air pollution, water pollution, littering, global warming, deforestation, natural disasters.*

Ведучий 2: We have eco-friendly experts who have studied important problems. Nowadays we understand that in order to survive, people must try to solve the environmental issues which threat their lives. Let's start with one of the most important problem. You are welcome with your projects.

Pupil 4: *I want to tell some words about Air Pollution. Until about 150 years ago, the air was pure and clean – perfect for the people and animals of the earth to breath. Then people started building factories. Those factories and many of things they*

made, like cars, put a lot of harmful gases into the air. Then people started driving cars, which added more pollution to the air. ...

Pupil 5: *And even greater threat are nuclear power stations. We all know how tragic the consequences of the Chernobyl disaster are.*

Chernobyl Presentation

Only when all the rivers have run dry and the fish in the sea have died./ Only when all the rainforests have been burnt down. / And there is no food for the animals,/ Only when all the blue skies have been filled with smoke / And the cities of the world have choked, will / Bad men understand / That's it's too late to save the Earth.

Під час виконання цієї вправи старші підлітки проявляли самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і мультипрезентації.

Вправа 19.

Мета вправи – сприяти розвитку в учнів уміння монологічного та діалогічного мовлення, навчити школярів складати діалог-дискусію. Метод: займи позицію, презентація за підтемами «*Water Pollution*», «*Climate Change*».

Pupil 6: *By the way, I must say about Water pollution. It is another serious problem. We know that the planet Earth is mostly water and it's in danger.*

Water pollution (Presentation). / The next important problem is climate change. (Presentation) / Global Warming.

Pupil 7: *I'd like to continue this item. The Earth's climate is changing very quickly because of global warming. These are some of the problems. Many countries with high temperatures have no water and are suffering from droughts. Other places have too much rain and the water causes floods.....*

Ведучий 2: What do the experts think about global warming? Pupil 6: *Nobody really knows for sure how fast the planet is heating up. Experts do know, however, that if we don't do anything about it, problem will continue to get worse.*

Ведучий 2: What causes global warming?

Pupil 6: *Scientists blame fossil fuels for global warming. You see, when you burn gas or oil, they produce greenhouse gases. Then, when these greenhouse gases are*

trapped in the atmosphere, they prevent heat escaping into space and they make the earth warmer. Deforestation adds to the problem.

Ведучий 2: Is anybody doing anything about global warming?

Pupil 6: *Slowing down global warming is a very difficult task and it seems that people can't agree on what to do. Some people think that if governments make laws about it, that will help. Other believe that it should be up to each person or company to decide what to do.*

Такий вид роботи спонукає учнів до самовираження та вдосконалення своїх розмовних навичок. Вони навчаються як переконати співрозмовника, донести до нього свою точку зору, проте учні також мають пам'ятати, що необхідно вислухати іншу думку, не перебивати.

Отже, створення комплексу вправ потребує чимало зусиль. Проте, якщо підійти до цього творчо, то сам навчальний процес стане легшим. Тому необхідно вводити в процес навчання англійської мови інтерактивні методи, зокрема метод мультипрезентації як один із засобів інклюзивної освіти. Адже це значно покращить роботу учнів середніх класів та їх мотивацію до навчальної діяльності. До того ж, вчителям англійської мови це надасть можливість удосконалити свою професійну компетентність у процесі використання засобів інтерактивного підходу у навчанні учнів основної школи англійської мови з мультипрезентацією.

Таким чином, одним із головних очікуваних результатів є підвищення рівня володіння англійською мовою у всіх учнів, включаючи дітей з обмеженими можливостями. Це може бути досягнуто шляхом індивідуального підходу до кожної дитини, застосування адаптованих матеріалів і методик навчання. Крім того, інклюзивне навчання у школі може сприяти формуванню поважного ставлення до відмінностей серед учнів. Взаємодія та спільне навчання учнів з різними потребами може сприяти розвитку навичок комунікації та емпатії. Додатково очікується, що інклюзивне навчання англійської мови в основній школі дозволить учням з ООП розкрити свій потенціал та досягти успіхів нарівні зі своїми ровесниками.

Нарешті, передбачається, що ці позитивні результати в навчанні англійської мови через інклюзію поширюватимуться і на інші сфери життя учнів, такі як особистісний розвиток, інтеграція в соціумі та формування громадянської ідентичності. В цілому, очікуваний результат навчання англійської мови в основній школі при інклюзії полягає у забезпеченні рівних можливостей для всіх учнів, розвитку їхніх мовних навичок та компетенцій, а також формуванні інклюзивного способу мислення та поведінки. У рамках інклюзивного навчання іноземним мовам навчальні заклади створюють доступні умови для навчання всіх учнів, а саме: індивідуалізацію навчальних програм, адаптивні технології, диференційований підхід до навчання та застосування різноманітних методів навчання.

При інклюзивному навчанні, коли в одній групі навчаються діти з різними потребами, варто застосовувати методики, що враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Наведемо деякі методики, які можуть бути використані під час інклюзивного навчання англійської мови: *диференційований підхід*: вчитель адаптує навчальні матеріали та завдання відповідно до потреб кожного учня, наприклад, для дітей з обмеженим слухом можна використовувати графічні доповнення до уроків; *комунікативний підхід*: ця методика наголошує на розвитку мовленнєвих навичок у реальних ситуаціях. При цьому, важливо надати різноманітні можливості для спілкування та практики мови з огляду на різні рівні здібностей усіх учасників групи; *ігрові методики*: включення ігор для навчання англійської мови може допомогти зробити навчання привабливішим для всіх учнів; *використання інноваційних технологій*: застосування нових технологій, таких як інтерактивні дошки, планшети, комп'ютерні програми та застосунки може бути корисним для навчання англійської мови при інклюзивному навчанні. Вони можуть надати різні способи візуалізації та інтерактивної практики мови для підтримки різних стилів навчання учнів [Braunsteiner]; *співпраця та партнерська робота*: наприклад, парне навчання, де учні працюють у парах, де один учень має більш розвинуті мовні навички та допомагає іншому.

У цілому, на заняттях із дітьми з ОМЗ/ООП слід використовувати значну кількість зорових схем, опор, таблиць тощо. Для будь-яких типів завдань потрібна чітка інструкція та поетапний алгоритм виконання. Дітям з обмеженими можливостями необхідно надавати більше часу на реалізацію будь-якого завдання та можливість переробити його у разі неправильного виконання. При цьому, велика увага приділяється роботі над помилками.

У середині заняття потрібна динамічна пауза як важливий елемент здоров'язбереження. Постійне використання ігрових технологій, таких як лексико-граматичні, фонетичні і комунікативні ігри, істотно спростить заняття з англійської мови, а також підвищить мотивацію до її вивчення. Часта похвала та створення ситуацій успіху допоможе дітям з ОМЗ в освоєнні не легкої навчальної дисципліни. Допомогу у навчанні англійської мови дітей з ОМЗ нададуть також різноманітні мовні та комунікативні ігри. Такі ігри, як «*Snowball*», «*Dictionary Hedgehog*», «*Pyramid of Rhymes*», «*Field of Miracles*», «*Sports Dictation*», «*Snake*», «*Train of Cards*» та багато інших роблять навчальний процес більш захоплюючим та ефективним, допомагають дитині з ОМЗ легше і швидше запам'ятати матеріал.

Висновки до розділу 2

За результатами наукової розвідки у другому розділі магістерської роботи представлено практичні засади формування англомовних навичок в учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти:

Здійснено емпіричне дослідження стану сформованості англомовної компетентності учнів 5-9 класів засобами інклюзивної освіти, яке реалізовувалося через низку етапів, кожен із яких мав свої змістові характеристики. Обґрунтовано критерії та стратегії інклюзивного навчання, відповідно яких підібрано діагностичні методики. Представлено узагальнені результати емпіричного дослідження стану сформованості англомовної компетентності учнів середніх класів засобами інклюзивної освіти, які

засвідчили перевагу показників низького та середнього рівня над високим за усіма виділеними критеріями.

Представлено дидактичні особливості застосування засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовної компетентності в учнів середніх класів на уроках англійської мови та низку перешкод їх реалізації, які виникають у освітньому процесі. Розроблено методичні рекомендації щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англомовних навичок учнів середніх класів.

Доведено, що інтеграція цифрових технологій, що ґрунтуються на мобільному навчанні та гейміфікації дозволяє створити інклюзивне навчальне середовище, яке забезпечує суттєвий методичний потенціал для формування англомовної компетентності учнів середньої школи. Застосування технологій дозволяє реалізувати принципи диференційованого та інтерактивного навчання, що є невід'ємною частиною інклюзивного підходу, забезпечуючи урахування індивідуальних особливостей та ефективний зворотний зв'язок. Зрештою, ці інструменти створюють позитивну психологічну атмосферу. Перспективи подальших досліджень вбачаються в обґрунтуванні методики формування англомовної лексичної компетентності учнів ЗЗСО з використанням декількох ігрових навчальних платформ, а також у ґрунтовному аналізі інтеграції інноваційних мобільних технологій для формування інших компонентів компетентності, зокрема навичок письма та аудіювання.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти дозволило сформулювати загальні висновки.

Відповідно до першого завдання досліджено стан розробленості проблеми формування лінгвістичних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти, зокрема розглянуто стан розробленості проблеми формування мовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти у науковій літературі. Аналіз праць наукового та науково-методичного характеру дозволив констатувати: відсутність відповідних комплексних досліджень, окремі поняття досліджуваної проблеми представлені у низці вітчизняних учених; проблема формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти є методично- та лінгвістично-педагогічною.

Відповідно до другого завдання конкретизовано сутність базових понять дослідження та методологічні орієнтири наукового пошуку. Здійснено аналіз змісту ключових концептів досліджуваної проблеми, який дозволив констатувати, що поняття «інклюзивне навчання» представлено певною кількістю наукових доробків вчених різних галузей; поняття «інклюзивна освіта» та «інклюзивне середовище» представлені як у законодавчій базі України, так і в фахових та наукових джерелах, а відтак не потребує особливого доповнення; поняття «засоби інклюзивної освіти» розглянуто як похідне, у межах понять «інклюзивний навчальний процес» і «інформаційно-комунікаційні технології».

Методологічний апарат досліджуваної проблеми формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти окреслено крізь призму міжпредметних зв'язків, систему принципів та підходів, які слугують методологічними орієнтирами здійсненого наукового пошуку, а саме: загальнонаукових – *системного*,

комплексного, термінологічного та конкретнонаукових – лінгвістичного, дидактичного та ін. Визначено основні принципи кожного із зазначених підходів щодо досліджуваної проблеми формування англомовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти.

Відповідно до третього завдання проаналізовано змістове наповнення концепту «інклюзивна освіта», його лінгвістичні характеристики.

Науковий пошук щодо змістового наповнення концепту «інклюзивна освіта» дозволив представити авторську систематизацію ключових елементів/складових інклюзивної освіти, ознак інклюзивного навчання та основні характеристики інклюзії, а також сформулювати, з урахуванням методологічного апарату досліджуваної проблеми, авторське бачення поняття *«інклюзивне навчання»*, яке розглядаємо як *систему освітніх послуг, які гарантуються державою, що ґрунтується на принципах недискримінації, увазі на людській багатоманітності, а також ефективному залученні всіх учасників до навчального процесу*. При цьому, авторське бачення поняття «інклюзивне навчання» має на меті застосування особистісно-орієнтованого підходу, індивідуалізації процесу, диференційоване навчання, яке уможливорює залучення усіх дітей до роботи над певним навчальним завданням.

Розглянуто лінгвістичні характеристики концепту «інклюзивне навчання», серед яких виокремлено: «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивна культура», «інклюзивна політика», «інклюзивна практика», «інклюзивний процес», «інклюзивні цінності», «інклюзивний підхід», «інклюзивна педагогіка», «інклюзивна школа», «інклюзивний клас» тощо.

Зауважено, що інклюзивне навчання є надзвичайно важливою складовою успішної освітньої діяльності, а англомовні навички є важливими для розвитку інклюзивного навчання, які допомагають здобувачам освіти аналізувати, оцінювати та висловлювати свої думки або погляди інших людей та обґрунтовувати власні погляди у мовленні.

Відповідно до четвертого завдання практично обґрунтовано формування англомовних навичок в учнів на уроках англійської мови засобами інклюзивної

освіти, а саме: проведено емпіричне дослідження стану сформованості англomовних навичок учнів закладів середньої освіти (5-9 класи). Емпіричне дослідження реалізовувалося поетапно: I етап – підготовчий, II етап – методичний, III етап – констатувальний, IV етап – аналітичний. Зміст емпіричної діяльності представлено відповідно до кожного з етапів.

Визначено мотиваційно-особистісний, когнітивний, рефлексивний критерії і високий, середній та низький рівні сформованості англomовної компетентності, до кожного критерію підібрано діагностичні методики: авторську-анкету опитувальник; тести. За допомогою методу розрахунків представлено узагальнені результати емпіричного дослідження стану сформованості англomовних навичок учнів ЗСО, які засвідчили перевагу показників низького та середнього рівня над високим за усіма вище виділеними критеріями.

Відповідно до п'ятого завдання розглянуто дидактичні особливості застосування засобів інклюзивної освіти у формуванні англomовних навичок в учнів 5-9 класів на уроках англійської мови. Окреслено найпопулярніші засоби онлайн-технологій, які надають можливість взаємодії з інклюзивним оточенням та найпоширеніші засоби безпосередньо інклюзивної освіти, які можуть бути успішно застосовані у вітчизняному освітньому середовищі.

Зауважено, що формування англomовних навичок в учнів на уроках англійської мови засобами інклюзивної освіти має певні дидактичні особливості: реальність, наочність, занурення, інтерактивність, безпека, фокусування та низці перешкод у їхній реалізації, які виникають в освітньому процесі.

Відповідно до шостого завдання розроблено методичні рекомендації щодо використання засобів інклюзивної освіти у формуванні англomовних навичок в учнів середніх класів на уроках англійської мови.

Визначено ключові форми, методи, прийоми у проблемі формування англomовних навичок в учнів на уроках англійської мови за допомогою засобів інклюзивної освіти: віртуальна екскурсія, авторське есе, презентаційна доповідь (за самостійно опрацьованим матеріалом), діалогічне спілкування, блиц-

запитання, метод «мозкового штурму», «акваріум» тощо. Методичні можливості їх реалізації представлено на прикладі конкретних тем освітнього компоненту «Англійська мова» та прикладах роботи зі здобувачами освіти; зауважено на позитивні сторони та проблемні питання, які виникали у школярів. Окреслені методичні рекомендації не є вичерпними, а представляють можливості для подальшого наукового пошуку.

У другому розділі магістерської роботи представлено комплекс вправ і завдань для використання на уроках англійської мови під час вивчення теми «Health» / «Ecology» в інклюзивних середніх класах закладу загальної середньої освіти, а також листи само- та взаємооцінювання інклюзивності освітнього середовища для вчителів англійської мови. Вправи та завдання комплексу пройшли апробацію в 5-му та 8-му класах ліцею і спеціалізованої школи I-III ступенів із поглибленим вивченням іноземних мов.

Підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів у другому семестрі 2024-2025 навчального року підтвердило ефективність і доцільність використання зазначеного комплексу на уроках англійської мови. Листи самооцінювання та взаємооцінювання інклюзивності освітнього середовища були апробовані, схвалені вчителями англійської мови та рекомендовані для використання в освітньому процесі. У цій роботі ми використовуємо термін «інклюзивне навчання» в його ширшому розумінні та вважаємо, що таке навчання має бути організоване не лише для дітей з ООП, а й для всіх без винятку. Однак зауважимо, що створення інклюзивного середовища в українських школах все ж більше орієнтоване на потреби учнів із ООП, оскільки їм часто необхідні додаткові умови для ефективного навчання. Для дітей з ООП створюється індивідуальна програма розвитку. Згідно з цим документом та особистим потенціалом учня формуються освітні цілі. Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня. У роботі з дітьми з ООП враховують той факт, що успішність визначається не досягненнями в навчанні, а швидше прогресом у розвитку самого учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богдан В. At the doctor's // Англійська мова. Іноземні мови в школах України. – 2019. – № 2. – С. 24-26.
2. (ВІМУ) Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. / відп. ред. І.М. Романишин; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: НАІР, 326 с.
3. Гладких Н. Як поєднати дистанційне навчання з інклюзивним // Нова українська школа: веб-сайт. – 2020. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-dystantsijne-navchannya-zinklyuzyvnyy/>
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 366 с.
5. Горбенко І. Як створити інклюзивне середовище у закладі освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://d-grand.com/inforaciiny-portal/iak-stvoriti-inkliuzivne-seredovishche-u-zakladi-osviti>
6. Горішна Н. Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі // Social Work and Education. – 2020. – Vol. 7, No. 1. – Р. 65-75. – DOI: 10.25128/2520-6230.20.1.5
7. Гриньова М. В. Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в інклюзивному навчальному середовищі основної школи (перехідному етапі НУШ): навч.-метод. посіб. [для студентів педагогічних спеціальностей та педагогів закладів загальної освіти з інклюзивною формою навчання] / Гриньова М. В., Губарь О. Г. – Полтава: Астроя, 2021. – 273 с.
8. Груць Г. Інклюзивна освіта як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали І Всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф., 8 квітня 2021 р. – Тернопіль, 2021. – С. 63-66.

9. Дацків О. П., Чернявська С. О. Особливості інклюзивного навчання іноземної мови в початковій школі // Іноземні мови. – 2021. – № 3. – С. 44-50.

10. (ДПО) Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. – № 1115. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>

11. (ДС) Державний Стандарт базової середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

12. (ЗР) Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.

13. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. – Київ: ІППО КУБГ. – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtyak_inkl_osvita_vid_a_do_ya.pdf

14. (ЗУПО) Закон України № 2145-VIII «Про освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

15. Зверєва І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – Вид. 2-ге. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

16. Ільчишина Г., Крещанова С. The Environmental Protection. Human Beings and their Environment // Англійська мова. Іноземні мови в школах України. – 2018. – № 2. – С. 29-32.

17. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів. – Київ, 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-fortrainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf

18. (ІОУ) Інклюзивна освіта в Україні: основні принципи та цінності. – 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://acmc.ua/osnovni-printsipi-ta-tsinnosti-inklyuzivnoyi-osviti/>

19. (ІО) Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З. І., Шульга І. М. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. – 208 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27098/1/konferenc.pdf>

20. Казачінер О. С. Використання методу ігротерапії у навчанні іноземної мови // Молодий вчений. – 2016. – № 2. – С. 276-280.

21. Казачінер О. С. Навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами // Інноваційна педагогіка. – 2019. – Вип. 11. – Том 1. С. – 164-167.

22. Казачінер О. С. Зміст і структура інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2018. – Вип. 46. – С. 64-74.

23. Каленик М. Формування англomовної навчально-стратегічної компетентності учнів базової школи як освітня проблема у науковій літературі // Освіта. Інноватика. Практика. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 6-14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i4-001>

24. Капустіна О. І. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище» // Інноваційна педагогіка. – 2024. – Вип. 77. – С. 123-126.

25. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – Київ: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

26. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. – Харків: Видавництво «Ранок». – 2019. – 306 с.

27. (КІО) Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць. – Вип. 11. – Том 1. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. – 286 с.

28. Корнеєва О. В. Інклюзивне навчання як основа розвитку особистості учня з особливими потребами // Педагогічні науки. – 2019. – № 12(4). – С. 15-22.
29. Корольчук М. Що таке інклюзивна освіта? – 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://learning.ua/blog/201809/shcho-take-inkliuzyvnaosvita/>
30. Кравченко І. О. Інклюзивна освіта в контексті навчання іноземним мовам // Вісник освіти України. – 2020. – № 6(2). – С. 78-85.
31. Красуля А. В., Шумило А. О. Застосування мобільних технологій з метою розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів при вивченні англійської мови // Теоретична і дидактична філологія. – Серія «Філологія». – 2020. – Вип. 32. – С. 49-59. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.31470/2309-15-17-2020-1-49-59>
32. (КРІО) Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ М-ва освіти і науки України від 1 жовт. – 2010 р. – № 912. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitkuinklyuzivnogo-navchannya>
33. Лисенкова І. П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Сер. Психологічні науки. – 2018. – № 3. – С. 211-215.
34. Локарева Г. В., Філь О. В. Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика: монографія. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. – 416 с.
35. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 3. – С. 19-26.
36. Марцин С. О. Методика розвитку усного та писемного мовлення в закладах загальної середньої освіти: Методичні рекомендації до навчальної дисципліни. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. – 49 с.
37. Мельник Ю. Земля – наш дім. Проблеми довкілля в Україні та шляхи їх вирішення // Іноземні мови в школах України. – 2019. – № 2. – С. 29-31.

38. (МР) Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад.: Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмола, О. О. Набоченко, Е. А. Данілавичюте та ін. – Київ, 2021. – 200 с.

39. (МВАМ) Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. І. В. Холод. – Умань: Візаві, 2018. – 165 с.

40. Мірошнікова А. Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу. – 2020. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/sim-pryjomiv-yaki-dopomozhut-vchytelyu-inklyuzyvnogo-klasu/>

41. (НП) Навчальні програми з іноземних мов¹ для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>

42. (НУШ) Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. – 2016. – 40 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0BzKkv8gxSZUkMzZMbWtPYU9IWXM/view/>

43. (НПБ) Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти / «Закон про інклюзивну освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.soippo.edu.ua/index.php/45-2010-11-24-15-06-39/3632-normativno-pravova-baza-z-pitan-inklyuzivnoji-osviti>

44. (ОІО) Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупасової. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.

45. Остапович О. Брейнстормінгові ігрові технології у викладанні іноземних мов // Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики. – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – 2019. – Вип. 9. – С. 223-226. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97_Conference-proceedings

46. Паршикова О. О. Комунікативно-ігрові прийоми навчання іноземної мови. – Навч. посібник. – Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – 2010. – Вип. 3. – 55 с.

47. Патрушева І. А. Мобільні технології в школі: посіб. для вчителів. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. – 175 с.

48. Подосиннікова Г., Глазунова Т. Формування англомовної лексичної компетентності з використанням ігрової навчальної платформи «Kahoot!» в учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти // Науково-методичний журнал «Іноземні мови». – 2024. – № 3. – С. 31-41. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312472>

49. Подосиннікова Г., Трофимовська М. Використання гейміфікації у формуванні англомовної компетентності в діалогічному мовленні учнів першого класу закладів загальної середньої освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2024. – № 5 (139). – С. 242–250. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/242-250>

50. Поліщук А. В. Інклюзивна освіта у викладанні іноземних мов: адаптація методик для здобувачів з особливими потребами // Професійно-прикладні дидактики. – 2025. – Вип. 1. – С. 92-96.

51. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. / М. А. Порошенко. – Київ: Україна, 2019. – 300 с.

52. Прокопчук Н. Використання смартфонів на уроках англійської мови у ЗНЗ // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2018. – Вип. 19. – Т. 1. – С. 210-214.

53. Процюк Н. Ю. Медійна грамотність як важливий аспект сучасного уроку іноземної мови // Англійська мова та література. – 2020. – № 10-12 (632-634). – С. 20-24.

54. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. – Київ: Науковий світ, 2007. – 336 с.

55. 5 онлайн-ресурсів, що перетворюють вивчення англійської на веселу гру. – Kahoot. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/5-onlajn-resursiv-shho-peretvoryat-vyvchennya-anglijskoyi-na-veselu-gru/>

56. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42-46.

57. Серебрянська І. М. Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу: монографія / І. М. Серебрянська. – Харків, 2018. – 391 с.

58. Серебрянська І. М. Концепт *ОСВІТА* в дискурсивних вимірах: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук. – Київ, 2019. – Спец. 10.02.01 – українська мова. – 39 с.

59. Синельникова В. В. Games? Games! – Харків: Видавнича група «Основа», 2019. – 127 с.

60. Супрун М. Навчання іноземних мов студентів з особливими освітніми потребами у ВНЗ // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2022. – Вип 52. – том 3. – С. 213-218.

61. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасвої. – Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 124 с.

62. (ТОП) Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2024/09.08.2024/typova-osvitnya-prohrama-dlya-5-9-klasiv-zzso-1120-vid>

63. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови. – 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1146>
64. Чернявська С. О. Individualised learning. Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації: матеріали І всеукр. студ. наук.-практ. конф. – Тернопіль: ТНПУ. – 2020. – С. 161-162.
65. Чикалина Н. А. Адаптація методик викладання іноземних мов для учнів з особливими потребами // Журнал інклюзивної освіти. – 2017. – № 3(1). – С. 40-47.
66. Чумакова А. А. Емоційна культура як педагогічний феномен: підходи, поняття, структура // Вісник Запорізького національного університету. – Сер. Педагогічні науки. – Запоріжжя: ЗНУ, 2019. – № 1 (31). – С. 63–71.
67. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. – Київ: ЦУЛ, 2017. – 248 с.
68. Шинкаренко В. Дітям з особливими потребами – рівний доступ до якісної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 10. – С. 4-8.
69. Ясеницька Г. М. Healthy Eating Habit // Англійська мова та література. – 2019. – № 1-3 (587-589). – С. 66-69.
70. Яцик Т. О., В. В. Степанюк. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. – Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 2022. – 50 с.
71. (AECT) Association for Educational Communication&Technology. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.aect.org
72. Anderson R. C., Li W. A cross-language perspective on learning to read. *Understanding literacy development: A global view* / A. McKeough, L. M. Phillips, V. Timmons, J. L. Lupart (Eds.). – Lawrence Erlbaum Associates Publishers. – 2006. – 564 p.
73. Braunsteiner M. L., Mariano-Lapidus S. Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader

candidates in the USA and Austria // International Journal of Inclusive Education. – 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1396503>

74. British Council. Creating an inclusive learning experience for English language learners with specific needs: Case studies from around the British Council's global 34 network. 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B480_Special%20Need_Publication_A4_V5_Final_MR

75. Clabaugh G. K. The educational theory of Lev Vygotsky: a multi-dimensional analysis. – Oreland: New Foundation, 2010. – 345 p.

76. Clark D. R. Visual, Auditory, and Kinesthetic Survey (VAK). – 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/styles/vak.html>

77. Downing R. *9 Elements of Individualised Learning*. 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://schoolbox.com.au>

78. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning. – UNESCO. – 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

79. Galloway C. Vygotsky's constructivism / C. Galloway. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Vygotsky%27s_constructivism

80. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader. – NY: BasicBooks, 2011. – 600 p.

81. Gindis B. Vygotsky's vision: reshaping the practice of special education for the 21st century // Remedial and special education. – 1999. – Vol. 20. – No. 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bgcenter.com/Vygotsky_Vision.htm

82. Horishna N., Slozanska H. Dual degree programs in social work: Is it possible in Ukraine? Economics & Sociology. – 2017. – No. 10 (2). – S. 165.

83. Iriarte E. G. How we work: reflecting on ten years of inclusive research // *Disability & Society*. – 2021. DOI: 10.1080/09687599.2021.1907546
84. Kour J., Bhatia R., Joshi R. Technology's Role in Learning English Language in an Inclusive Setup. *Fostering Inclusive Education With AI and Emerging Technologies* // IGI Global. – 2025. – P. 277-302. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7255-5.ch012>
85. Lewis R. B., Doorlag D. H. *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. – N.J.: Upper Saddle River, Pearson, 2011. – 475 p.
86. Loreman T. J. *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. – Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2005. – P. 134-139.
87. McCarthy J. *3 Ways to Plan for Diverse Learners: What Teachers Do*. 2014, July 23. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.edutopia.org>
88. Matthew J. Schuelka. *Implementing inclusive education*. – Helpdesk Report. – Birmingham: University of Birmingham, 2018. – 14 p.
89. Mittler P. *Working for inclusive education by 2030* // *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca*. New York. – 2014. – P. 287-298.
90. Moll L. C. *Vygotsky and education*. – Routledge, 2013. – 184 p.
91. ProProfsQuizzes. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=ecology-unit-preassessment-grade-8>
92. Raynal F., Rieunier A. *Pedagogie: Dictionnaire es concepts cles. Apprentissages formation et psychologie cognitive*. – Paris: E.S.F., 1997. – 508 p.
93. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. – [2-nd edition]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
94. Rozati S. M. *Language Teaching and Task Based Approach* // *Theory and Practice in Language Studies*. – 2014. – Vol. 4. – No. 6. – P. 1273-1278.
95. Sharma U. *Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific* // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – № 23(1). – P. 65-78.
96. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* // Macmillan Education, 2011. – 416 p.

97. Stentiford L., Koutsouris G. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review // *Studies in Higher Education*. – 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>

98. Thipatdee G. The Development of English Competency-Based Curriculum Integrated with Local Community for High School Students // *Journal of Education and Learning*. – 2021. – Vol. 10. – No. 1. – P. 39-46. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.5539/jel.v10n1p39>

99. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO. 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

100. Unin N., Bearing P. Brainstorming as a Way to Approach Student-centered Learning in the ESL Classroom // *Procedia Soc. Behav. Sci.* – 2016. – № 224. – P. 605-612.

101. (YPD) Young persons with disabilities: global study on ending gender-based violence and realizing sexual and reproductive health and rights. – New York: UNFPA, 2018. – 436 p.

102. Whitehead A. N. *The Aims of Education*. – London: Ernest Benn Limited, 1962. – 176 p.

103. (WIE) Working for Inclusive Education by 2030. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/301660576_Working_for_Inclusive_Education_by_2030

104. Yu-Chang Hsu, Yu-Hui Ching. Mobile App Desing for Teaching and Learning Educators // *Experiences in an Online Graduate Course*. – 2013. – Vol 14. – № 4. – p.117-139.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для виявлення стилів навчання

№.	Висловлювання	Бали
1.	Не люблю робити записи, але пам'ятаю обговорюване. Записи відволікають від того, що каже вчитель.	
2.	Коли читаю, ворущу губами.	
3.	Роблю записи та різного роду нотатки на полях.	
4.	Коли я вільний (-а), волію/вважаю за краще робити вправи.	
5.	Люблю обговорювати важливі теми із цікавим співрозмовником.	
6.	Під час читання книжок мені найбільше подобаються діалоги.	
7.	Коли читаю книги, більше уваги приділяю опису почуттів, дій, драми.	
8.	Зазвичай записую та складаю список, таким чином краще запам'ятовую предмети та завдання.	
9.	Завжди дивлюся в очі людині, з якою розмовляю, щоб утримувати увагу на предметі розмови.	
10.	Важко говорю з людиною, яка не відповідає словесно.	
11.	Коли зустрічаюся з людиною, звертаю увагу на те, як вона одягнена і на її зовнішній вигляд.	
12.	Не вмію писати та слухати інструкції. Вважаю за краще відразу приступити до завдання.	

13.	Перебуваючи на багатолюдному заході/події, віддаю перевагу самотності і спостерігаю за іншими.	
14.	Коли розмірковую над певною інформацією, усвідомлюю, що певні ідеї вже зустрічалися у моєму житті.	
15.	Записую дані, але рідко використовую їх у процесі навчання.	
16.	Якщо треба щось пояснити, віддаю перевагу усній формі.	
17.	У вільний час волію дивитися телевізор або читати книгу.	
18.	Коли читаю, промовляю вголос чи рухаю губами для того, щоб почути виголошені слова.	
19.	Коли згадую деякі вирази за темою, використовую схожі слова і рухаю руками, щоб підкреслити представлені ідеї.	
20.	Розумію, що говорить доповідач, навіть якщо не звертаю на це уваги.	
21.	Якщо треба щось пояснити, віддаю перевагу письмовій формі.	
22.	Згадую легше тему уроку, якщо повторю кілька разів.	
23.	Якщо хтось хоче мені щось сказати, віддаю перевагу повідомленням або через електронну пошту.	
24.	Вважаю за краще новини слухати по радіо, а не читати в пресі.	
25.	Моє місце на роботі/в кімнаті в повному безладді.	
26.	Часто розмовляю з собою, коли розмірковую над проблемою або з кимось говорю.	

27.	Найскладніше розмовляти з людиною, яка ховає погляд.	
28.	Якщо хтось хоче мені щось повідомити, то краще по телефону.	
29.	На святі найбільше люблю танцювати, ігри, будь-які розваги.	
30.	Складніше говорити з тими, хто не висловлює емоції.	
31.	Вважаю за краще рух, важко стояти/сидіти на одному місці в школі або на заходах.	
32.	Коли читаю книгу, звертаю увагу на уривки, в яких описується одяг, пейзажі.	
33.	Якщо треба щось пояснити, волію показати те, про що говорю.	
34.	Вважаю за краще записувати інструкції, щоб згадати легше потім.	
35.	Якщо хтось хоче мені щось сказати, волію, щоб це було персонально.	
36.	Коли я вільний(-а), волію слухати музику.	

Адаптовано відповідно до книги Clark D. R. Visual, Auditory, and Kinesthetic Survey [Clark].

Інструкції: *Бали виставляються від 1 до 5 за кожне нижче зазначене висловлювання:*

- 1 – ніколи;
- 2 – дуже рідко;
- 3 – рідко;
- 4 – часто;
- 5 – майже завжди.

Після виставлення балів, відповідні суми вносяться у відведені клітинки.

Обробка даних

Візуальний стиль

Номер висловлювання	Бали (мінімум 1, максимум 5)
3	5124232434 30
8	5154543445 40
9	5422545544 40
11	1133513254 28
13	1233334234 28
14	3422143511 26
17	3355541435 38
21	1232152213 12
23	4433331133 28
27	5434344442 37
32	4444442424 36
34	5232555523 27
Усього (мінімум 12, максимум 60)	40

Аудитивний стиль

Номер висловлювання	Бали (мінімум 1, максимум 5)
1	5325212212 25
5	5553542545 43
6	4433355443 38
10	1525234532 32
16	5433524533 35
18	2325135223 28
20	1421255443 30
22	4232343534 33
24	5444423134 34
26	5234424444 36
28	3344242525 34
36	4333525213 31
Усього (мінімум 12, максимум 60)	40

Кінестетичний стиль

Номер висловлювання	Бали (мінімум 1, максимум 2)
---------------------	------------------------------

2	5211125423	26
4	3421542451	31
7	5322553443	36
12	3124112231	20
15	2135314243	28
19	1422343232	26
25	1123214132	20
29	4511325331	29
30	5443524542	38
31	4112135123	23
33	3511134433	28
35	3232354134	30
Всього (мінімум 12, максимум 60)	38	

Пояснення: Найбільша кількість балів вказує на домінуючий стиль навчання.

Додаток Б

Анкета для визначення профілю інтелекту

Відзнач речення, яке описує твої уподобання, обвівши вказану в кінці цифру.

1. Чую в умі слова до того, як їх напишу, вимовлю чи прочитаю. (1)
2. Рідні та друзі просять у мене поради, і в школі, і вдома. (6)
3. Постійно проводжу час, розмірковуючи та медитуючи. (7)
4. Віддаю перевагу математичній діяльності. (2)
5. Люблю перебувати серед квітів. (8)
6. Коли в мене біда, шукаю підтримку у друзів. (6)
7. Віддаю перевагу ілюстрованим книжкам. (3)
8. Почуваюся спокійніше, коли предмети виміряно, класифіковано, проаналізовано. (2)
9. Часто відбиваю ритм чи виконую мелодію, коли працюю або вивчаю щось нове. (8)
10. Часто граюсь з тваринами. (5)
11. Книги для мене посідають важливе місце. (1)
12. Запам'ятовую краще почуте по радіо або на плеєрі, ніж по телевізору або з фільмів. (1)
13. Веду журнал, де відзначаю події. (7)

14. Люблю ігри типу: Scrabble, кросворди і т.д. (1)
15. Знаю багато пісень. (5)
16. Вважаю за краще проводити час із друзями, ніж перебувати на самоті. (6)
17. Якщо один раз або двічі почую мелодію, можу з точністю її відтворити. (5)
18. Проводжу експерименти на рослинах та тваринах. (8)
19. Займаюся спортом/спортивною діяльністю. (4)
20. Люблю розважати себе та інших підбором рими чи іграми зі словами. (1)
21. Вважаю себе лідером, інші вважають мене лідером. (6)
22. Важко довго стояти/сидіти на одному місці. (4)
23. Можу легко рахувати в умі. (2)
24. Вважаю, що в мене сильна сила волі і я самостійний(-а). (7)
25. Математика та пізнання світу — мої улюблені предмети. (2)
26. Можу підтримати простий ритм, коли виконується мелодія. (5)
27. Вважаю за краще знімати та фотографувати. (3)
28. Багато хто, іноді, просить мене пояснити зміст того чи іншого слова, речення. (1)
29. Знаю мої сильні та слабкі сторони. (7)
30. Найвидатніші мої ідеї виникають під час прогулянки або під час фізичної діяльності. (4)
31. Вважаю за краще проводити час на самоті в замському будинку, ніж у багатолюдних місцях. (7)
32. Люблю шити, в'язати, плести, стругати або, іншими словами, різноманітну прикладну діяльність. (4)
33. Помічаю, що іноді можу йти вулицею і тихо співати. (5)
34. Легко орієнтуюсь у незнайомих місцях. (3)
35. Почуваюся чудово в лісі. (8)
36. Люблю грати в ігри з логічним мисленням. (2)
37. Мені потрібно торкнутися предметів, щоб дізнатися про них більше. (4)
38. Люблю малювати чи замальовувати. (3)
39. Люблю навчати інших (осіб чи групи осіб) тому, що вмію робити сам(-а). (6)
40. Люблю проводити експерименти (наприклад, «Що трапиться, якщо збільшити вдвічі об'єм води для щоденного поливання троянд?»). (2)
41. Мені б сподобалося грати на якомусь інструменті (3).
42. Віддаю перевагу геометричним фігурам/формам замість цифр і чисел. (3)
43. Ідеальні вихідні — це відпочинок на природі. (8)
44. Почуваюся чудово в багатолюдних місцях. (6)

45. У мене хобі, про яке не розповідаю іншим. (7)
 46. Люблю збирати пазли, ігри в лабіринт та інші візуальні ігри. (3)
 47. Жестикулюю та використовую міміку при розмові з іншими. (4)
 48. У моїй кімнаті потрібно поставити квітку. (8)

Пояснення: Підраховується сума до кожного з чисел від 1-8 (зазначених у дужках) та записується результат у клітинці відповідного числа. Найвищий показник є домінуючим стилем інтелекту.

1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	2	2	2	2	1	2
7	0	5	3	3	9	8	3

Інтелекти розподілені у такому порядку:

1. вербально-лінгвістичний;
2. логіко-математичний;
3. візуально-просторовий;
4. тілесно-кінестетичний;
5. музично-ритмічний;
6. внутрішньоособистісний;
7. міжособистісний;
8. натуралістичний.

Орієнтири у розробці задач у ключі множинних інтелектів

Домінантний тип інтелекту	Дієслова-дії
Вербально-лінгвістичний	читати, писати, говорити, просити, пояснити, інформувати, передати, доповісти, артикулювати, відправити, надати, просити, розповісти, прочитувати, представляти, оголошувати, обговорювати, дискутувати, розмовляти, декламувати, цитувати, описувати, з'ясовувати.
Логіко-математичний	вирішувати, питати, формулювати гіпотези, теоретизувати, перевіряти, досліджувати, експериментувати, аналізувати, дійти висновку, довести, перевірити, розшифрувати, визначити, передбачити, оцінити, малювати, рахувати, обчислювати, спростити.
Візуально-просторовий	помічати, символізувати, тягнути, креслити, проектувати, придумати, ілюструвати, фарбувати, прикрасити, обводити, переробити, розставляти, створити, задумали, уявити, візуалізувати, малювати, візуально презентувати (н/р, презентація Power Point).
Тілесно-кінестетичний	будувати, підняти, зібрати, зробити, виробити, структурувати, імітувати, грати роль, виконати, йти, бігти, стрибати, танцювати, гримасувати, збирати, колекціонувати, змонтувати, змодельовати, формувати, дуплікувати, пиляти, вправлятися, переміщати, перевозити.
Музично-ритмічний	слухати, чути, робити висновок, записувати, співати, стукати, повторювати, відповідати, відтворити, копіювати, імітувати, гримасувати, написати, гармоніювати, диригувати, резонувати, грати.
Внутрішньоособистісний	висловлювати, залучати, підтримати, просувати, допомагати, заохочувати, виправдовувати, обмірковувати, характеризувати, захищати, затвердити, реабілітувати, оцінювати, провокувати, вивчати, опитувати.
Міжособистісний	розподіляти/ділитися, координувати, спрямовувати, орієнтувати, допомагати, спостерігати, управляти, керувати, співпрацювати, кооперувати, ставити питання, впливати,

	переконувати, домовитися, розіграти, імпровізувати, судити гру, погоджуватися.
Натуралістичний	сортувати, організувати, класифікувати, порівнювати, зіставляти, диференціювати, відокремлювати, деталізувати, вирівняти, наказувати, розставляти, структурувати, перевіряти, перераховувати, групувати, документувати, індексувати, вирішити, створювати графіки.
Екзистенційний	відображати, споглядати, роздумувати, думати, резюмувати, синтезувати, асоціювати, контактувати, запитувати, узагальнювати, ізолювати, розробляти, оцінювати, критикувати, спекулювати, досліджувати, мріяти.

Додаток Г

Картка оцінювання освітніх стратегій

Стратегії	Частота використання стратегій часто	Частота використання стратегій іноді	Частота використання стратегій ніколи
Викладання всьому класу			
Робота в малих групах (3-4 дитини)			
Робота в групах із 3 дітей			
Робота в парах			
Індивідуальна робота			
Індивідуальні завдання/Самостійна робота			
Рольові ігри			
Індивідуальні навчальні програми			
Рефлексивне навчання			
Тематичні обговорення			

Навчання, засноване на попередніх знаннях			
Навчання, засноване на міжпредметній взаємодії			
Проведені дітьми дослідження/вивчення.			
Самооцінка учня			
Навчання, засноване на ухваленні рішень			
Навчання, засноване на вирішенні проблем			
Практична діяльність			
Екскурсії			
Ігрова діяльність			
Дослідження випадку			
Театральна постановка			
Застосування ІКТ			
Використання іншого технічного обладнання: проектори, цифрові камери, радіо, телебачення			
Громадська діяльність: виставки, відкриті уроки			
Усні презентації/демонстрації проектів учнями			
Викладання у партнерстві (co-teaching)			

Додаток Г1

ТЕСТ НА ТЕМУ «ЗДОРОВ'Я»

1 Вправа. WRITING.

Попросіть учнів письмово англійською сформулювати тези учасників дискусії на тему «GMOs are good»:

Are GMOs effective and useful in production of foods with added nutrients?	— Yes, because — No, because
Are GMOs useful and effective in medical research?	— Yes, because — No, because
Do GMOs have a positive impact on economic growth?	— Yes, because — No, because

A good source of ideas: debatewise.org/gmos-are-good

2 Вправа. LISTENING.

Запропонуйте прослухати короткий подкаст на тему куріння англійською та заповнити прогалини в тексті:

Smoking is a terrible thing. There's 1) _____ it.

I don't know how cigarette companies can advertise their products. 2) _____.

Smoking is not cool. Last century, cigarette companies tried to make 3) _____.

They even told people that cigarettes were good for your health. 4) _____.

Everyone today knows that smoking is one of the 5) _____ you can do.

Unfortunately, cigarette companies are doing a good job of selling their 6) _____.

Smoking is on the increase in countries like China and 7) _____ over Africa.

This is sad. Once people get enough information about the dangers of smoking, perhaps millions will quit 8) _____.

Keys:

1) *nothing good about*

2) *Cigarettes kill people*

3) *people think it was*

- 4) *How ridiculous*
- 5) *least cool things*
- 6) *products to children*
- 7) *pretty much all*
- 8) *this terrible habit*

3 Вправа. READING.

Попросіть прочитати статтю «No level of alcohol consumption is safe for our health», опубліковану на сайті Всесвітньої організації охорони здоров'я та виконати вправу.

According to the article:

1. There is no safe level of alcohol consumption.	True/ False/ Not stated
2. Alcohol causes two types of cancer.	True/ False/ Not stated
3. In Russia the majority of all alcohol-attributable deaths are due to different types of cancers.	True/ False/ Not stated
4. There are some studies that demonstrate that the potential beneficial effects of light and moderate drinking on cardiovascular diseases and type 2 diabetes outweigh the cancer risk.	True/ False/ Not stated
5. The risk to the drinker's health starts from the first drop of an alcohol.	True/ False/ Not stated

6. African and Asian regions have the highest alcohol consumption level.	True/ False/ Not stated
7. Poor people tend to drink more.	True/ False/ Not stated
8. Mass media usually raises the question that alcohol can cause cancer.	True/ False/ Not stated

Keys:

1) *True*

2) *False — Alcohol causes at least seven types of cancer*

3) *Not stated*

4) *False — There are no studies like that*

5) *True*

6) *False — The WHO European Region has the highest alcohol consumption level and the highest proportion of drinkers in the population*

7) *True*

8) *Not stated*

4 Вправа. SPEAKING.

Покажіть учням діаграму та попросіть на основі цих даних зробити усні висновки щодо ситуації, що відбувається в регіоні проживання. Поодинці зробити це буде непросто, тому краще поділити учнів на групи.

Як приклад можна взяти дані досліджень Всесвітньої організації охорони здоров'я. Ми використовували діаграму з джерела «Tobacco control: a comprehensive approach at country level in the UK».

Додаток Д

АНКЕТИ-ОПИТУВАЛЬНИКИ 1, 2, 3, 4

(запитання батькам, учителям, дітям з ООП/ОМЗ та звичайним дітям)

Вчителі відповіли на **анкету № 1**, що містить такі питання:

1. Чи вважаєте ви інклюзивну освіту корисною для дітей з ООП? Наведіть аргументи на підтримку вашої думки.
2. Чи мають вчителі англійської мови навчати дітей з ООП без попередньої підготовки?
3. Чи вважаєте ви, що діти з ООП уповільнюють темпи навчання на уроці? Висловіть пропозиції щодо зміни цієї ситуації.

Інша **анкета під № 2** була представлена *батькам звичайних дітей*.

1. Чи вважаєте ви, що інклюзивна освіта є корисною для основної освіти?
2. Чи вважаєте ви, що на вашу дитину впливає присутність у класі дитини з ООП?
3. Чи схвалили б ви дружбу та співпрацю вашої дитини з дитиною з ООП?

Анкета № 3, запропонована *дітям з ООП*, містить такі питання:

1. Чи подобається вам навчатися з дітьми, які навчаються краще за вас?
2. Чи вважаєте ви англійську мову цікавою? Чи хотіли б ви навчитися розмовляти на ній?
3. Чи хотіли б ви навчатися в невеликій групі або з усім класом?

Звичайні діти відповіли на такі запитання **анкети № 4**:

1. Чи вважаєте ви дітей із ООП тривожними?
2. Як ви вважаєте, чи дізналися б ви на уроці більше, якби у вашому класі не було дітей з ООП?

3. Чи погодилися б ви взяти участь у заходах, що залучають до навчання англійській мові дітей з ООП?