

Список використаних джерел:

1. Доброханська О. Освітнє середовище ЗНЗ як фактор розвитку надпредметних компетентностей учнів / О. Доброханська // *Рідна школа*. – 2013. – № 11 (1007). – С. 56–58.
2. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі / Трубачева С. Е. // *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка. – 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 300–308.
3. Трубачева С. Е. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості / Трубачева С. Е., Корсакова О. К. // *Шлях освіти*. – 2002. – № 1. – С. 6–9.
4. Трубачева С. Е. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу / Трубачева С. Е., Труба чев С. І. // *Педагогіка: традиції та інновації*: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17–18 лют. 2017 р.). – Херсон: Вид. дім «Гельветика». – 2017. – Ч II. – С. 105–108.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл. – 2001. – 365 с.

Фурдуй С.Б.

магістрант,

Науковий керівник: Рябушко С.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Провідним завданням як вчителя іноземної мови, що викладає в інклюзивному класі, так і школи в цілому, є створення освітнього середовища, в якому весь процес навчання буде забезпечувати успіх в досягненні всіма учнями класу необхідних освітніх результатів, що в свою чергу передбачає використання ефективних навчальних стратегій, спрямованих на прогнозування і зняття можливих складнощів у навчанні іноземній мові, що виникають у кожного учня класу при вивченні іноземної мови.

Вченими розроблені класифікації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в основу яких закладено різні підстави. Так, в класифікації науковця А. С. Міронова в основу покладений характер порушення здоров'я. Згідно з цим компонентом виділяються наступні види дітей з обмеженими можливостями: глухі; слабочуючі; які пізно оглохли; незрячі; слабозорі; особи з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; особи з порушеннями емоційно-вольової сфери; особи з порушенням інтелекту; діти із затримкою психічного розвитку; діти з важкими порушеннями мови; діти зі складними вадами розвитку [1, с. 55].

Автор А. Капська запропонувала класифікацію, що спирається на порушені функції та органів організму, а також ступінь їх ураження. На їхню думку,

«це дозволяє не тільки більш тонко диференціювати різні категорії осіб з обмеженими можливостями, а й на основі цієї класифікації більш точно визначати характер і об'єм особливих освітніх і соціальних потреб кожної конкретної людини з проблемами в розвитку» [2, с. 67].

У зарубіжній науково-дослідницькій літературі, присвяченій даній проблемі, представлені різні соціально-педагогічні моделі навчання. З огляду на специфіку предмета «Іноземна мова», Г. Гарднер вважає, що процес навчання іноземній мові повинен реалізовуватися в рамках «соціально-педагогічної» моделі, заснованої на розширенні можливостей включення та активної участі дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціокультурну комунікацію відповідно до особливостей розвитку їх когнітивних та емоційних сфер [4, с. 1].

Дану модель слід розглядати як системно-структурне поняття, основними компонентами якої є наступні: соціально-культурне середовище, якому передують чинники (сукупність біологічних та емпіричних факторів, індивідуальні особливості емоційно-когнітивної діяльності), врахування індивідуальних відмінностей в процесі навчання, навчання іноземної мови в варіативних контекстах, отримання мовленнєвих навичок в різних контекстах, результати навчання.

Урок складається з трьох яскраво виражених етапів. По-перше, учень втягується в навчальний процес. Вже з перших хвилин уроку під час мовної і фонетичної зарядки учень починає спілкуватися чужою для нього мовою. Такі питання, як «How are you?» («Як твої справи?»), «What date is it today?» («Яке сьогодні число?»), «What's new?» («Що нового?») та ін. наближені до повсякденного спілкування і зазвичай не викликають складнощів.

Таким чином, відбувається занурення в мовне середовище. Якщо учень не може відповісти на те чи інше питання (а це буває і часто), можна дати варіанти відповідей з картинками замість перекладу або з опорними фразами. Їх можна заздалегідь виводити на екран, дитина сама швидко зорієнтується.

Фонетична зарядка, також як і мовна зарядка, допомагає дитині налаштуватися на урок англійської мови. Як на молодшому, так і на старшому етапі використовуються невеликі римування, приказки, прислів'я та інше, що допомагає подолати мовний бар'єр і сформувати навички правильного спілкування іноземною мовою, серед яких мають важливе значення ритм та інтонація.

Цей вид роботи доцільний, тому що допомагає дитині з обмеженими можливостями розвиватися у всіх напрямках, дозволяє розвивати мовний апарат. Таку форму роботи можна проводити, наприклад, в 5–8 класах, при відпрацюванні звуку [w], яка відбувається на основі дитячої римування «Why do you cry, Willy?» [7].

Метою дидактичної гри є конкретний результат. Ігрова діяльність формує мотиваційну сферу, і дитина починає хотіти вчитися, отримувати нові знання. У зв'язку з цим матеріал запам'ятовується легше, дітям вже не так складно налаштуватися на навчання і вони готові здійснювати комунікацію.

Діти з обмеженими можливостями відчують певні труднощі при вивченні іноземної мови в силу специфіки свого розвитку. У них уповільнено відбу-

вається засвоєння лексичного матеріалу й активне його використання в усному мовленні, ускладнене сприйняття граматичних категорій та їх застосуванні на практиці, часто виникають труднощі при аудіюванні і в діалогічному мовленні [3, с. 14].

У роботі з дітьми з обмеженими можливостями на уроках і в позаурочній діяльності використовують такі методи і прийоми: мотивація учнів шляхом залучення в шкільні онлайн-конкурси, журнал "Friendship", виставки-конкурси проектних і творчих робіт; методи і технології навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів (метод проектів, ігрові технології, ІКТ, технологія співпраці, елементи проблемного навчання та ін.); активне використання наочних посібників, аудіо- та відеоматеріалів; використання карток-алгоритмів, схем, опор, таблиць; робота в парах, групах; складання плану відповіді; розповідь по опорним словами; індивідуальні завдання збільшення часу на виконання завдання, розподіл завдань на дози; раціональна система вправ; виконання роботи над помилками, аналіз і систематизація помилок; коментування, систематичне повторення; стимулювання питань з боку учнів [5, с. 265].

Одним з найважливіших видів діяльності на уроках англійської мови є робота з текстом. Роботу з текстом починають з введення нової лексики. При цьому усне засвоєння нових слів супроводжується показом їх письмових зразків, а так само наочних матеріалів (картинки, презентації).

Ефективними завданнями для кращого запам'ятовування і засвоєння нової лексики вважаються такі: "Unscramble the word" (розстав букви в правильному порядку, щоб вийшло слово, повтори за диктором слова в звукозаписі); "Word snake" (знайди нові слова в змійці); "Fill in the word" (встав слова в вираз або речення); гри "Snowball" і "Fisher" та ін.

Для успішного запам'ятовування нових лексичних одиниць використовують максимальну повторюваність матеріалу, запис слів в робочий зошит, виконання вправ з новою лексикою та ін. В результаті цієї роботи учні повинні освоїти нову лексику і вміти активно нею користуватися.

Потім переходять безпосередньо до роботи з текстом, яку можна розділити на три основних етапи: *pre-reading*, *while-reading*, *post-reading*.

На етапі *pre-reading* можливі наступні завдання: підібрати (обрати, вигадати) назву тексту; відповісти на запитання та ін. [6, с. 35].

На етапі *while-reading* відпрацьовуємо техніку читання. Текст прочитується вголос учителем (або використовується аудіозапис), читання хором за вчителем, читання по абзацах, діалог – за ролями. Слова, читання яких викликає складнощі у дітей, повторюють кілька разів, супроводжують показом картинок, презентації. Дітям дається додатковий час на читання і переклад тексту про себе.

На етапі *post-reading* виконуються завдання: *Matching* (співвіднести абзац з текстом і словом, ідеєю, думкою); *Fill in the table / sentence* (заповнити таблицю, вставити речення та ін.); *Multiple choice* (виконання тестових завдань з множинним вибором); *Agree or disagree / True or false* (визначення, чи вірне висловлювання, чи відповідає фраза тексту).

З огляду на той факт, що для діти, які мають недорозвинення мови різного ступеня, специфіка викладання іноземної мови проявляється в способах проведення самих занять, в їх побудові, в методах подачі навчального матеріалу, в прийомах, що забезпечують його засвоєння.

Навчання слабчуючих школярів англійській мові будується на основі синтезу підходів і методів, які використовуються для навчання рідної мови при порушеному слуху і навчання іноземної мови при збереженому слуху.

Таким чином, навчання іноземним мовам – процес досить специфічний. Якщо мета – домогтися практичного оволодіння іноземною мовою, то головне полягає не в засвоєнні суми знань про досліджувану мову, а в формуванні та подальшому розвитку умінь і навичок користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в межах тематики, обмеженою шкільною програмою, особливо коли процес навчання відбувається зі школярами з обмеженими можливостями.

Список використаних джерел:

1. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець–Подільський: Кам'янець–Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2014. – 260 с.
2. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 488 с.
3. Фатихова Л. Ф., Сайфутдіярова Е. Ф. Соціально–личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдіярова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГУ им. М. А. Шолохова», 2013. – 87 с.
4. Gardner R. C., P. D. MacIntyre A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables // Language Teaching, 2013. – № 26. – P. 1–11.
5. MacIntyre, Peter D. Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety // Language Learning, 2007. – № 47. – P. 265–287.
6. Ortiz A. A., Wilkinson, C. Y. Assessment and intervention model for the bilingual exceptional student (AIM for the BEST) // Teacher Education and Special Education, 2011. – № 14. – P. 35–42.
7. Schwarz R. Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collision.html – 20.04.13.

Чубрей О.С.

кандидат історичних наук, доцент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Освіта стає стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації, держави та сталого майбутнього розвитку загалом. У сучасних умовах до системи вищої освіти висуваються високі вимоги: вона повинна готувати фахівців до життя в динамічному світі, де перед людиною постійно виникають