

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології та журналістики
Кафедра німецької та романської філології

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З
ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 4 курсу 481
групи Спеціальності: 014.02 Середня
освіта (Мова і література іспанська)

Освітньо-професійної програми:
Середня освіта (Мова і література
іспанська)

Подлесна Олександра Сергіївна

Керівник: кандидатка філологічних
наук, доцентка Ткаченко Л. Л.

Рецензент: учителька вищої категорії
Херсонського академічного ліцею
імені О. В. Мішукова ХМР при ХДУ
Петренко С. А.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. СПЕЦИФІКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	8
1.1. Концепція інклюзивної освіти та умови її запровадження у загальноосвітніх школах України.....	8
1.2. Особливості дітей з розладом аутистичного спектру	11
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	13
2.1. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методику навчання іспанської мови.....	13
2.2. Характеристика лексичної та граматичної компетентностей	17
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	22
3.1. Особливості організації уроку іспанської мови у класах, де навчаються діти з розладом аутистичного спектру.....	22
3.2. Формування лексичної компетентності з іспанської мови у дітей з розладами аутистичного спектру.....	28
3.3. Формування граматичної компетентності з іспанської мови у класах, де навчаються діти з розладом аутистичного спектру	32
ВИСНОВКИ	36
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	39
ДОДАТКИ	Ошибкa! Закладка не определена.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ГК – граматична компетенція

Дитина з ООП – дитина з особливими освітніми потребами

Дитина з РАС – дитина з розладом аутистичного спектру

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІКК – іншомовна комунікативна компетенція

ЛК – лексична компетенція

МК – мовна компетенція

МОН – Міністерство освіти і науки

ВСТУП

Конституцією України кожному гарантується право на освіту [18], і у сучасному світі це право реалізується практично у повній мірі. Особливо сьогодні, коли освітня система починає змінювати свої умови і приймати відповідальність за навчання різних дітей, надаючи рівні умови усім учасникам навчально-виховного процесу, включно з учнями з обмеженими фізичними можливостями. Метою освіти, що заснована на принципах інклюзії, є зміна соціальних відносин: сприйняття відмінностей між людьми, визначення пріоритетності підтримки і співробітництва, створення умов та середовища для розвитку і задоволення освітніх потреб кожної людини.

Тенденція зростання кількості дітей з обмеженими можливостями здоров'я спостерігається в усіх країнах світу, а особливо у містах із великою кількістю населення і поганою екологією. Тому питання правильної побудови спілкування, виховання і навчання таких дітей стає все більш значущим. Дитині з обмеженими можливостями важливо дати якомога більший багаж знань та забезпечити її загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток.

У нашій країні, як і за кордоном, постійно розробляються нові методики і прийоми для адаптації й успішної соціалізації «особливих» дітей. Велика увага приділяється тому, щоб усі, а не лише лікарі та освітяни, навчилися приймати і толерантно ставитися до людей з будь-якими проявами інвалідності.

Незважаючи на багатий досвід, напрям удосконалення організаційних форм з метою забезпечення належного розвитку школярів в умовах інклюзивного навчання не набув достатнього осмислення й узагальнення у сучасній дидактиці. Це зумовлює необхідність дослідження обраної теми та вдосконалення її процесуального компонента.

Актуальність кваліфікаційного дослідження зумовлена необхідністю у розробці способів навчання іспанської мови учнів із особливими освітніми потребами, спрямованих на розвиток мовних компетентностей, які б сприяли всебічному оволодінню іноземною мовою у рамках загальноосвітньої середньої школи, дозволяли успішно освоїти усі ключові моменти загальної програми і водночас відповідали особливостям дитини.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота відповідає науковим дослідженням кафедри німецької і романської філології «Структурно-семантичний та комунікативно-дискурсивний аспекти дослідження мовно-мовленнєвих одиниць німецької та романської мов» та освітньо-професійній програмі Середня освіта (Мова і література іспанська).

Мета кваліфікаційної роботи – дослідити специфіку інклюзивного навчання та розробити методику формування лексичної та граматичної складових мовної компетентності з іспанської мови у дітей з розладами аутистичного спектру.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати концепцію інклюзивної освіти в Україні та виділити основні вимоги й освітні умови, необхідні для запровадження інклюзивних класів у ЗЗСО.
2. Встановити особливості психологічного розвитку дітей з розладом аутистичного спектру.
3. Визначити поняття мовних компетентностей та їх основні складові. Схарактеризувати лексичну та граматичну складові МК.
4. З'ясувати особливості організації уроку та навчального простору у класах, де навчаються діти з РАС.
5. Розробити завдання та додатковий дидактичний матеріал для формування лексичної та граматичної компетентностей з

іспанської мови для дітей з РАС. Обґрунтувати механізм роботи з розробленими матеріалами.

Об'єкт дослідження – процес вивчення іспанської мови в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження – способи формування лексичної та граматичної компетентностей з іспанської мови в учнів з РАС.

Науково-теоретичною базою кваліфікаційної роботи слугували нормативно-правові документи МОН та праці таких дослідників, як Л. Акатов, С. Альохін, Н. Борисова, Л. Воронова, І. Гевко, М. Кларин, С. Ніколаєва, А. Миролюбова, О. Турова, Н. Хомський, А. Щукін та ін.

Методи, які використовувалися під час дослідження: *теоретичні* (критичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з досліджуваного питання, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли певних результатів у навчально-виховному процесі); *емпіричні* (розробка різних видів лексичних та граматичних вправ, спрямованих на засвоєння нового матеріалу, створення додаткового дидактичного матеріалу до розроблених вправ).

Практичне значення кваліфікаційної роботи полягає у тому, що її результати є певним внеском у сучасну технологію формування ЛК та ГК на уроках іспанської мови в умовах інклюзивного навчання. Матеріали дослідження можуть бути використані під час виробничої практики студентів та у подальшій професійній діяльності вчителів, що працюють в інклюзивних класах.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи здійснена у публікації у студентському науковому віснику Рівненського державного гуманітарного університету «Актуальні проблеми сучасної іноземної філології», у розділі «Новітні методики навчання іноземних мов». Сертифікат про публікацію представлено у Додатку А. У ході роботи над

дослідженням авторка також взяла участь у роботі Міжнародної школи «Академія педагогічної творчості» з теми «Практика інклюзивної освіти: самовизначення й самореалізація від учня до студента», що засвідчує сертифікат (Додаток Б).

Структура та обсяг роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

СПЕЦИФІКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Концепція інклюзивної освіти та умови її запровадження у загальноосвітніх школах України

В останні роки практика впровадження інклюзивних освітніх технологій набуває все більшої важливості. Термін «інклюзивна освіта» у широкому сенсі розуміється міжнародною науковою спільнотою як «реформа підтримки і заохочення різноманітності серед усіх учнів» [51, с. 4]. У нашій країні прийнята вужча інтерпретація цього феномена: організований освітній процес, що забезпечує включення і прийняття дитини з обмеженими можливостями здоров'я у середовище однолітків, навчання за адаптованими загальноосвітніми програмами з урахуванням особливих потреб і можливостей [8, с. 103-120]. Тобто передбачається трансформація традиційних підвалин української школи в інноваційні центри навчання, що дозволяють ліквідувати проблему відчуження учнів з особливими освітніми потребами (ООП), яка проявляється в усвідомленні протилежності (від несхожості до повного неприйняття та ворожості) [34].

Інклюзивне навчання базується на концепції «включення до суспільства». Ідея полягає у тому, що для отримання якісної освіти та психологічної адаптації у суспільстві дітям з особливими потребами необхідно активно взаємодіяти з іншими дітьми. Передбачається таке включення до суспільних інститутів, яке не просто активно сприяє адаптації «іншої людини» (людини іншої раси, віросповідання, культури, людини з обмеженими можливостями), а й створює та задовольняє інтереси всіх учасників процесу. Такий підхід істотно підвищує роль інклюзивного навчання, що дозволяє принципово розширити можливості соціалізації дітей з інвалідністю [3].

Упровадження інклюзивної освіти почалося з прийняття Україною основних міжнародних документів серед яких 24 стаття Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю. У цій статті говориться, що держава зобов'язана створити таке освітнє середовище, яке б дозволило усім дітям, відповідно до їх особливостей, потреб і можливостей, бути рівними учасниками навчального процесу. Право на здобуття освіти дітьми з ООП у загальноосвітніх навчальних закладах закріплено у Законі України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» та у Законі України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року [15, с. 23-28].

Школа, яка вибрала для себе шлях реалізації інклюзивного процесу, перш за все, повинна прийняти за основу дотримання основних принципів інклюзивного навчання. К. Бондар виділяє усього вісім принципів:

1. Цінність людини не залежить від її досягнень і природних задатків.
2. Кожна людина відчуває і думає.
3. Кожна людина має право те, щоб бути почутою і має право на спілкування.
4. Усі люди потребують один одного.
5. Справжня освіта здійснюється тільки у контексті реальних взаємин.
6. Усі люди мають потребу у підтримці та дружбі однолітків.
7. Для учнів прогрес досягається у тому, що вони можуть робити, ніж у тому, до чого не здатні.
8. Багатоманітність посилює усі аспекти людського життя [40, с. 23].

Створення умов для отримання освіти дітьми з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей слід розглядати в якості основного завдання в області реалізації права на освіту дітей з особливими

освітніми потребами. В узагальненому вигляді спеціальні освітні умови, необхідні для дітей з ООП всіх категорій поділяються на [15, с. 106-116; 32, с. 25-51; 40, с. 30-49]:

I Організаційне забезпечення, яке базується на:

- 1) нормативно-правовий базі (договір з батьками у якому фіксуються права та обов'язки усіх учасників інклюзивного навчання),
- 2) системі взаємодії і підтримки освітнього закладу з боку «зовнішніх» соціальних партнерів (інклюзивно-ресурсний центр),
- 3) організація медичного супроводу,
- 4) фінансово-економічні умови.

II Матеріально-технічні умови повинні забезпечувати дотримання:

- 1) санітарно-гігієнічних норм (вимоги до водопостачання, каналізації, освітлення, повітряно-теплового режиму),
- 2) можливість для безперешкодного доступу учнів з обмеженими можливостями здоров'я до об'єктів інфраструктури освітнього закладу
- 3) санітарно-побутових умов (наявність обладнаних гардеробів, санвузлів, місць особистої гігієни),
- 4) соціально-побутових умов (обладнане робоче місце),
- 5) пожежної та електробезпеки.

III Організаційно-педагогічні умови орієнтовані на:

- 1) створення атмосфери емоційного комфорту,
- 2) застосування сучасних технологій, методів, прийомів, форм організації навчальної роботи,
- 3) адаптація змісту навчального матеріалу або розробка необхідних навчальних і дидактичних матеріалів.

IV Програмно-методичне забезпечення базується на можливості постійного доступу всіх суб'єктів освітнього процесу до будь-якої інформації, тобто установа має бути забезпеченою навчально-

методичними виданнями з усіх навчальних предметів, що задовольняють особливі освітні потреб дітей.

V Кадрове забезпечення наявність компетентних педагогів та інших працівників, які здійснюють комплексний психолого-педагогічний супровід дитини з обмеженими можливостями здоров'я протягом усього періоду її навчання в освітній установі.

Інклюзивна освіта ефективна тільки за умови створення у загальноосвітніх навчальних закладах усіх необхідних умов для повноцінної роботи з дітьми з ООП.

1.2. Особливості дітей з розладом аутистичного спектру

На сьогодні у практиці фахівців, що працюють з дітьми з відхиленнями у розвитку, значно зросла кількість дітей з розладами емоційно-вольової сфери. Частота порушень такого роду, що визначається методами психолого-педагогічної діагностики, зростає до значної цифри.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 1 дитина зі 160 страждає розладом аутистичного спектру. Ця оцінка є узагальненою цифрою, адже поширеність цього захворювання значно варіюється між дослідженнями. У деяких добре контрольованих дослідженнях повідомляються істотно більші цифри [47]. В Україні за даними Міністерства охорони здоров'я нараховується понад 7 тисяч дітей з РАС (за показниками 2017 року) [25].

Розлад аутистичного спектру – це тип загального порушення розвитку, який визначається наявністю аномалій і затримок у розвитку, що проявляються у дитини у віці до трьох років та характеризуються порушеннями у трьох сферах: соціальній взаємодії, комунікації (використання вербальної і невербальної мови), а також обмеженими і повторюваними моделями у поведінці, інтересах та діяльності [49]. Для

дітей з РАС характерна нерівномірність розвитку психічної, мовної, моторної, емоційної та інших сфер життєдіяльності.

У поведінці присутні різноспрямовані потяги та уявлення, відсутні єдність і внутрішня логіка дій, характерні прояви відчуженості, нездатність до спілкування й усвідомлення сторонніх осіб або неживих предметів, відсутні реакції на комфорт і дискомфорт [27, с. 415]. Ослаблена емоційна реакція на близьких, недостатня реакція на зорові і слухові подразники, що робить дітей з РАС схожими на дітей з сенсорними порушеннями [29, с. 3-6].

Моторика незграбна, рухи неритмічні, «закостенілі», чи неточні, ходьба навшпиньки, біг та стрибки з опорою не на всю ступню [35, с. 262].

Мовлення зазвичай не спрямоване до співрозмовника, у ньому відсутня експресія та мелодика, жестикуляція порушена. Спостерігаються відхилення тональності, гучності, швидкості, ритму мовлення; немає інтонаційного переносу, постійні ехолалії (звукові та мовні «відлуння»), незв'язність, нездатність до діалогу. Часті фрази-кліше, розхитаність асоціацій, відхилення від теми, невміння вживати правильно дієслівних і займенникових форм, фрази, як правило, короткі з порушеннями граматичного і синтаксичного ладу [21, с. 1-2].

Форми пізнання являються примітивними, тобто з використанням тактильного, смакового, нюхового рецепторів. У багатьох дітей спостерігаються порушення інстинктів самозбереження, порушення сну, виражена вибірковість в їжі, збоченість апетиту, мінливість м'язового тону від гіпо- до гіпертонії [27, с. 420].

Особливі освітні потреби дитини визначаються комплексною психолого-педагогічною оцінкою розвитку дитини, до якої входять такі аспекти, як оцінка фізичного, мовленнєвого розвитку дитини, її когнітивної, емоційно-вольової сфери розвитку та освітньої діяльності. Це дослідження проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

Отже, у цьому розділі розглянули поняття «інклюзивна освіта» та дослідили основні принципи, на яких вона базується. Також, ми перерахували нормативні документи, що регулюють впровадження інклюзивної освіти в Україні. Зазначили головні умови необхідні для створення інклюзивних класів у ЗЗСО; визначили характерні особливості дітей з розладом аутистичного спектру для розуміння їх освітніх потреб та подальшої розробки методів та прийомів навчання цих дітей.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

2.1. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методикау навчання іспанської мови

Відповідно до Навчальної програми з іноземних мов основною метою загальної середньої освіти є «розвиток і соціалізація особистості учнів» [28, с. 4]. У зв'язку з цим, результатом навчання у школі є сформованість наступних ключових цілей: практичної, виховної, освітньої, розвивальної та професійно орієнтованої (у старшій школі).

Основоположною практичною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК). ІКК – це здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуацій спілкування у рамках тієї чи іншої сфери діяльності [11, с. 4].

У наш час у методиці викладання іноземних мов робляться спроби визначити структуру ІКК. Дослідження останніх років підтвердили багатокомпонентність ІКК, але існують значні розбіжності у тому, з яких саме компонентів вона складається, і як вони взаємодіють один з одним. Більшість дослідників виділяють такі компетенції, як мовна [5,

22, 36, 37, 44] та мовленнєва [5, 36, 44] без наявності яких неможливо говорити про комунікативну діяльність.

Відповідно до мети роботи нас цікавить безпосередньо мовна компетенція, тому перейдемо до її більш детального розгляду.

Варто зазначити, що не існує єдиного трактування та конкретизації поняття мовна компетентність. Цей термін був введений Н. Хомським [43] приблизно у середині ХХ ст. Згідно з дослідженнями вченого, мовна компетенція означає здатність розуміти і відтворювати необмежену кількість правильних у мовному розумінні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх з'єднання. Відповідно до теорії Н. Хомського, компетентний «мовець-слухач» повинен [43, с. 102-110]:

- 1) утворювати / розуміти необмежену кількість речень за моделями,
- 2) мати судження про висловлюване, тобто бачити формальну схожість / відмінність у значеннях двох виразів.

Мовна компетентність, за Н. Хомським, є ідеальним граматичним знанням, яке завжди співвідноситься зі знанням мовної системи (позначає стан, а не процес). Н. Хомський протиставив мовну компетенцію терміну «використання мови». Різниця значень цих термінів розглядалася як різниця між знанням «мовця-слухача» про мову і застосуванням мови на практиці спілкування й у діяльності людини [там само].

Проблемою мовної компетенції займався ряд зарубіжних вчених, серед них С. Савіньон, Р. Мильруд, С. Муаран, Я. ван Ейк, Л. Бахман та інші. У вітчизняній науці вивченню поняття «мовна компетенція» присвятили свої праці О. Демська-Кульчицька, О. Божович, О. Шахнарович, Т. Піроженко, А. Арушанова, Л. Парамонова та інші.

О. Демська-Кульчицька під терміном «мовна компетенція» розуміє знання (обізнаність), що дає змогу мовцеві розуміти і

утворювати кожного разу граматично правильні речення, визначати та перефразовувати неправильно побудовані, а також формувати синонімічні структури і впізнавати багатозначні конструкції [цит. за 6, с. 8].

У матеріалах Ради Європи з культурної співпраці за 1996 р. мовна компетенція розуміється як знання і здатність використовувати формальні засоби для створення граматично правильних і значущих висловлювань і підрозділяється на лексичну, граматичну, семантичну і фонологічну компетенції [38, с. 42].

У більш пізніх документах Ради Європи, за 2001 р., зазначено, що мовна компетенція – це знання лексичних одиниць і володіння правилами побудови граматичних одиниць, за допомогою перші перетворюються в осмислене висловлювання. У структурі мовної компетенції, поряд з уже наявними раніше компонентами, виділяється орфографічна і орфоепічна компетенції [31].

Американський лінгвіст Л. Ф. Бахман розробив детальну структуру мовної компетенції, до складу якої ввійшли такі компоненти, як організаційний і прагматичний.

Організаційний компонент пов'язаний з оволодінням формальною структурою мови. Він необхідний для створення та розпізнання граматично правильних речень і їх упорядкованого з'єднання у текст. Він складається з граматичного і текстуального елементів. За допомогою граматичного елемента здійснюється вибір слів для вираження конкретних значень, їх форма і розташування у висловлюваннях, а також їх матеріальне втілення у вигляді звуків або письмових знаків. Текстуальний елемент включає знання правил з'єднання висловлювань у текст.

Прагматичний компонент, на відміну від організаційного, пов'язаний з відносинами між особами, які використовують мову, і конкретним контекстом спілкування. Він поділяється на ілокутивний

елемент – це здатність формувати мовні акти, що характеризують комунікативну спрямованість мовного висловлювання (твердження, питання, наказ, прохання і т.д.) відповідно до ситуації спілкування, і соціолінгвістичний - знання відповідних соціокультурних умов використання цих функцій у заданому контексті [48, с. 89].

Радянський учений О. М. Шахнарович виділив структурні компоненти мовної компетенції відповідно до рівнів системи мови. Лексична компетенція включає наявність певного запасу слів, образних виразів, прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів та здатність їх доречного вживання. До фонетичної компетенції входить вимова всіх звуків та звукосполучень мови, відповідно до орфоепічних норм, правильне наголошення слів, володіння інтонаційними засобами мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо) та добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi. Граматична компетенція має на увазі вживання граматичних форм згідно із законами і нормами мови [цит. за 6, с. 13].

На думку С. Ю. Ніколаєвой, мовна компетентність включає у себе здатність учня:

- 1) до артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших;
- 2) до лексичного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших;
- 3) до граматичного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших;
- 4) до сприймання і правильного декодування графічних знаків та письмових повідомлень;
- 5) до коректного каліграфічного та орфографічного оформлення писемного висловлювання [22, с. 95].

Вищеперераховані вимоги складають основу системи елементів мовної компетенції, які тісно пов'язані між собою і взаємодіють у процесі використання мови.

2.2. Характеристика лексичної та граматичної компетентностей

У цій роботі ми розглянемо лексичну та граматичну компетенцію. Оскільки вивчення лексичного та граматичного матеріалу, на нашу думку, являється основним для подальшого формування мовленнєвої компетенції.

Лексична компетенція – першооснова оволодіння мовою. Тільки за допомогою лексики можна в подальшому розвивати комунікативну компетенцію, яка є першочерговим завданням при вивченні іноземної мови. У зв'язку з цим, роботі над лексичною стороною мови в середніх загальноосвітніх закладах приділяється значна увага [41, с 105].

За визначенням Ради Європи, лексична компетенція - це здатність застосовувати слова і пов'язувати їх в єдине висловлювання як в усній, так і в письмовій мові на рівні підсвідомості, без вольових зусиль [31].

Основна мета роботи над лексикою у школі полягає в оволодінні лексичними одиницями, вмінні їх використовувати у різних ситуаціях усного і письмового спілкування, тобто в оволодінні навичками лексичного оформлення породжуваного тексту при говорінні і письмі та навчанні учнів розуміти лексичні одиниці на слух і при читанні [22, с. 218].

Увесь процес навчання має супроводжуватись накопиченням словникового запасу учня. На кожному другому уроці повинно відбуватися знайомство з новою порцією слів і робота з їх засвоєння. В учнів необхідно пробудити інтерес до ретельної роботи над словом та постійного розширення словникового запасу [23, с. 60].

Основними критеріями сформованості лексичної компетенції при вивченні іноземної мови є:

- 1) обсяг словникового запасу,
- 2) доречність застосування певних слів у певних ситуаціях,
- 3) здатність швидко підбирати слова-синоніми у разі лексичних труднощів.

Критерії сформованості іншомовної лексичної компетенції виступають: автоматизованість, гнучкість і свідомість. Перший показник гарантує швидкість і плавність виконання дії. Він дає можливість мовцю сконцентрувати свою увагу на тому, що саме він говорить / пише. Гнучкість дозволяє йому включати слова у різні поєднання з іншими лексичними одиницями і граматичними конструкціями. Свідомість проявляється у чіткому розумінні значення слова, правильності його вживання у даному контексті, а також у здатності мовця на підсвідомому рівні контролювати свою мовну діяльність і мовну діяльність свого співрозмовника [41, с. 108].

Вивчення граматики має практичне і загальноосвітнє значення. Практичне значення визначається тим, що граматика у силу узагальнюючого характеру своїх законів полегшує оволодіння іноземною мовою. Кількість граматичних закономірностей у будь-якій мові менше, ніж лексичних одиниць, тому їх легше запам'ятати, ніж масу конкретних випадків. Граматика дозволяє здійснювати основну функцію мови – слугує засобом спілкування між людьми, оскільки вона організовує слова у зв'язне ціле. І, нарешті, необхідність навчання граматики пояснюється тим, що поряд з лексикою і звуковим складом вона представляє матеріальну основу мови, без якої неможливе ні оволодіння усним мовленням, ні розуміння тексту [39, с. 101-121].

Загальноосвітнє значення граматики полягає у тому, що учні дізнаються про нові факти і явища, лінгвістичні поняття і категорії, невластиві рідній мові. Наприклад, категорія визначеності та

невизначеності, категорія передування, наявність синтетичних і аналітичних форм і т.д. Крім того вивчення граматики іноземної мови допомагає краще усвідомити граматичну будову рідної мови, розвиває логічне мислення учнів, їх спостережливість, здатність до аналізу і синтезу [19, с. 52].

Грамотичний матеріал, який підлягає засвоєнню, поділяється на матеріал, який засвоюється продуктивно і рецептивно. Перший використовується для оволодіння говорінням і письмовим вираженням думок, а другий – для розуміння усної та письмової мови. Слід зазначити, що набір відомостей, необхідних для формування продуктивних і рецептивних граматичних навичок, різний.

Зокрема, учні повинні оволодіти:

- 1) продуктивними навичками граматичного оформлення тексту при говорінні і письмі:
 - а) утворювати граматичні форми та конструкції і вживати їх відповідно до ситуації спілкування,
 - б) змінювати граматичне оформлення висловлювання при зміні комунікативного наміру,
 - в) уміти інтерпретувати значення і переводити їх на рідну мову,
 - г) визначати граматичне правило виходячи з схеми або таблиці,
 - д) помічати особливості граматичного оформлення усних і письмових текстів.
- 2) Рецептивними граматичними навичками (аудіювання, читання):
 - а) розрізняти / виокремлювати з мовного потоку граматичні конструкції і співвідносити їх з певним значенням,
 - б) диференціювати та ідентифікувати граматичні явища,
 - в) співвідносити значення граматичних форм / конструкцій з контекстом,
 - г) встановлювати основні групи членів речення (підмета, присудка, обставини),

- д) визначати структуру простого та складного речення,
- е) встановлювати логічні, тимчасові, причинно-наслідкові, сурядні і підрядні зв'язки,
- ж) встановлювати зв'язки між реченнями всередині абзацу або складного синтаксичного цілого [24, с. 75-85].

У результаті вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі учень повинен знати характерні риси граматичних явищ, що вивчаються (форми дієслів, модальні дієслова та їх еквіваленти, артиклі, іменники, ступені порівняння прикметників і прислівників, займенники, числівники, прийменники) і використовувати набуті знання і вміння у практичній діяльності і повсякденному житті [там само, с. 177].

Проаналізувавши інтерпретацію мовної компетенції зарубіжними і вітчизняними дослідниками, можна зробити наступні висновки:

- 1) мовна компетенція визнається базовим компонентом комунікативної компетенції, без якої остання не може бути сформована,
- 2) на початковому етапі спостерігався недиференційований підхід до визначення мовної компетенції, хоча у працях Н. Хомського були закладені передумови для її відділення від мовленнєвої компетенції,
- 3) більшість учених розглядає мовну компетенцію як знання мовної системи, що вивчається на всіх рівнях (фонологічному, лексичному, граматичному),
- 4) для мовної компетенції характерна ієрархічність – мовні рівні утворюють складну систему взаємозв'язків, яка забезпечує адекватне сприйняття мовних явищ.

Мовна компетенція вважається основоположним компонентом у структурі іншомовної комунікативної компетенції. Вона являє собою знання мовних засобів, включаючи граматику, лексику, фонетику, і готовність користуватися ними в усному і письмовому спілкуванні.

Аналіз мовної компетенції показав, що при розгляді цього поняття найбільша увага приділяється саме лексико-граматичній, а не фонологічній стороні іноземної мови.

Неможливо встановити пріоритет граматики над лексикою або навпаки. Без знання граматичних структур мови неможливо вирішувати комунікативні завдання іноземною мовою. Проте засвоєння граматичної системи мови відбувається, як правило, тільки на основі знайомої лексики.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Особливості організації уроку іспанської мови у класах, де навчаються діти з розладом аутистичного спектру

Основним інструментом соціалізації для будь-якої дитини є школа. З прийняттям Україною змін до Закону «Про загальну середню освіту», дітям з особливими освітніми потребами було забезпечено можливість здобувати освіту у ЗЗСО [33]. Для створення умов, що сприяють успішному оволодінню дітьми з РАС загальноосвітньої програми існують різні прийоми. При реалізації інклюзивної освіти на уроках іспанської мови рекомендується:

- формувати лексичні вміння у ході виконання вправ, які забезпечують запам'ятовування нових слів і виразів та їх правильне вживання у мовленні,
- використовувати інформаційно-комунікаційні технології, що сприяють кращому засвоєнню іноземної мови дитиною з особливими потребами,
- створювати сприятливий психологічний клімат,
- використовувати адаптовану програму з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та можливостей таких дітей, ілюстративного та аудіо матеріалу та інших інтерактивних завдань,
- формувати ситуації успіху на кожному уроці, щоб заохотити дитину до подальшого навчання [7, с. 471-474].

Учителю, що працює у класі, де є дитина з РАС, необхідно пам'ятати, що діти з цим діагнозом оперують власною системою

спілкування та часто бувають замкнуті, тому варто дізнатися про те, що цікаво конкретній дитині, і говорити про цікаві їй речі. Цей прийом допоможе дитині розкритися і піти на контакт [42, с. 53-68].

Для продуктивного та ефективного навчання дітей з РАС важливим є постійна підтримка методичних та психологічних принципів побудови кожного уроку. Створення розкладу шкільного дня є необхідною умовою адаптації у школі дитини. Розклад містить не тільки організаційні, але й змістовні компоненти. У першу чергу, необхідність введення розкладу пов'язана з тим, що різні явища навколишнього світу і події, що відбуваються з дитиною, часто у її свідомості не пов'язані з певними часовими рамками. У такої дитини не формується почуття часу. Як наслідок, дитина не знає коли і що потрібно робити, не може самостійно планувати й розпоряджатися власним часом, це часто призводить до порушень поведінки [14, с. 179-198].

Схильність до стереотипізації забезпечує певну безпеку учневі з розладом аутистичного спектру. Саме для цієї мети і служить створення розкладу, який повинен мати певну послідовність і повторюваність. Тоді картина світу у свідомості дитини стає більш упорядкованою, а сплановане життя допоможе структурувати поведінку учня з ООП і уникнути багатьох страхів [2, с. 93-101].

Для дітей з порушенням аутистичного спектру дуже важлива наявність візуальних стимулів. Саме тому рекомендується застосовувати візуальний розклад не тільки всього дня, але і алгоритму уроку. Візуальний розклад допоможе дитині чітко розуміти: скільки завдань буде на уроці, їх послідовність і початок перерви [52]. Це допоможе дитині внутрішньо підготуватися до зміни діяльності, розуміти, коли закінчиться той чи інший етап.

Обов'язковою умовою є наявність чітких меж уроку. Для цього рекомендується вводити єдині ритуали початку і закінчення уроку.

Неприпустимо плавне «перетікання» перерви в урок, так як це не дає можливості вчасно переключитися, налаштуватися на іншу діяльність.

На етапі початку навчання дітей з розладом аутистичного спектра важливою умовою організації навчання є підтримка єдиного алгоритму уроку всередині одного предмета. Це означає, що перший час кожен урок повинен містити у собі єдині структурні компоненти (наприклад: виконання домашнього завдання, подача нового матеріалу, самостійна робота, пояснення домашнього завдання). Згодом, в усталену структуру уроку можна підключати нові елементи, такі як: робота в парах, робота біля дошки, робота над проектом і т. д. [29, с. 38-41].

Оскільки у дітей з розладами аутистичного спектру ускладнене сприйняття усного мовлення, рекомендується зробити наочне нагадування правил поведінки на уроці. Правила повинні бути досить великого розміру. До кожного речення можна додати символ для того, щоб поступово прибираючи текст, залишалися тільки символи. Як правило, такі нагадування знаходяться збоку дошки. Після адаптаційного періоду, коли основні норми поведінки на уроці будуть засвоєні, розробляються індивідуальні правила, які можна розташувати на парті учня [50].

Діти з РАС мають образне мислення і краще реагують на візуальну комунікацію. Для навчання таких дітей добре підходить китайський принцип: «я чую, і я забуваю, я бачу, і я запам'ятовую, я роблю, і я розумію». Тому важливою умовою для успішного навчання дітей з РАС є наявність необхідних наочних матеріалів. У класі повинна бути апаратура для демонстрації відео- й аудіозаписів (комп'ютер, мультимедійний проектор, екран, магнітофон).

Наочні матеріали також повинні орієнтуватися на особливості розвитку та організації уваги учнів. Для подолання труднощів кожній дитині потрібна своя опора, необхідно підбирати (створювати) наочні матеріали, які базуються на слуховій, зоровій і тактильній основі

(почути, побачити, написати). Це допомагає дитині успішно вирішувати пізнавальні завдання і знаходити свої шляхи для компенсації слабких сторін розвитку [45].

Для дітей з РАС характерне краще засвоєння навчальних матеріалів, представлених у вигляді схем, алгоритмів, таблиць. Тому простір навколо дошки має бути оформлено таким чином, щоб кожен урок міг супроводжуватися демонстрацією наочних матеріалів. Слід пам'ятати, що простір не повинен бути перевантаженим інформацією, і учні повинні бачити ті матеріали, які потрібні їм у даний момент на цьому конкретному уроці.

Як правило, увагу учнів більше привертають ті наочні матеріали, у створенні яких вони самі брали участь. Це також ефективний метод засвоєння і закріплення навчального матеріалу [21, с. 5-8].

Різноманітність вправ та ігор допомагає дитині з РАС легше і швидше запам'ятати матеріал, сприяє розширенню кругозору, допомагає оволодіти елементарні поняття, доступні і необхідні для оволодіння іноземною мовою [9, с. 14-20]. Важливо не просто використовувати на уроці візуальні підказки, схеми і спеціальні посібники, а навчити дітей, самостійно ними користуватися.

При подачі матеріалу фахівці в області інклюзії рекомендують дотримуватися принципу «мовної сталості», тобто завжди говорити одними і тими ж фразами. Наприклад, при побудові діалогу не змінювати фразу вітання. Так само краще використовувати прості фрази і конструкції, більший акцент робити на ключові слова [4, с. 50-56].

Серед дітей з розладами аутистичного спектру зустрічаються ті, чие розуміння прочитаного тексту на порядок вище, ніж розуміння усної інформації. Тому необхідно використовувати письмову інструкцію та дублювати її на дошці або на картці-опорі, що створюється для кожного учня індивідуально.

Для підвищення продуктивності дітей з цим діагнозом необхідне додаткове акцентування уваги на цілях завдання. Дитині важливо чітко усвідомлювати, що на що звернути увагу при прочитанні тексту. Водночас доцільно поступово навчити учня самостійно виділяти маркером важливі факти у параграфі. Для забезпечення успішності дітей, чий особливості зорового сприйняття або уваги не дозволяють виконувати завдання на списування або сприйняття інформації з дошки, рекомендується використовувати друковані копії завдань [1, с. 50-54]. При роботі з дітьми зі зниженим темпом письма доцільно використовувати листи з вправами, що вимагають мінімального заповнення [10, с. 32-35].

Діти з розладами аутистичного спектру, що приходять до школи, як правило, мають різний попередній досвід навчання. Багато батьків, перед тим як віддати дитину у перший клас, займаються з психологом або у спеціальних дитячих центрах. Більшість корекційних занять проходить в індивідуальному режимі – один на один з учителем. Як правило, з цим пов'язані труднощі виконання самостійних завдань. Тому вчителю необхідно «навчити» дітей працювати самостійно [13, с. 36-37]. Для цього необхідно дотримуватися певного алгоритму:

- 1) під час пояснення завдання учитель повинен дати візуальну підказку: підкреслити у підручнику ті завдання, які треба буде зробити або надрукувати їх на окремому листі,
- 2) після інструкції варто зупинити погляд на кожному учневі: дуже часто уже на даному етапі можна побачити, чи зрозуміла дитина інструкцію,
- 3) переконатися, що кожен правильно зрозумів завдання і готовий до його виконання, рекомендується використовувати уточнюючі питання: «Що ти зробиш, після того як прочитаєш?».

Незважаючи на те, що у кожної дитини з РАС є індивідуальна програма навчання, ватро пам'ятати що дані діти навчаються у загальноосвітній школі разом з іншими дітьми. Тому важливо так підібрати розмір завдання, щоб діти закінчували урок одночасно [26, с. 94-105].

Основне завдання вчителя при навчанні дітей з РАС полягає у створенні умов не тільки для успішного навчання, а скільки розвивати навички дитини у сфері спілкування та взаємодії з іншими учнями класу. Цей напрямок роботи має бути закладено в усі види навчальної діяльності. Введення у ЗЗСО інклюзивного навчання якраз і спрямоване на те, щоб діти з різними видами обмежених можливостей та звичайні учні набували навичок взаємодії один з одним. Навики комунікації та соціалізації прекрасно формуються при організації парної роботи, роботи в мікрогрупах, рольових ігор, чергування по класу і по школі, якщо вчитель цілеспрямовано працює у цих напрямках [46].

Для того щоб утримувати увагу дітей протягом уроку необхідно внести в алгоритм заняття динамічні паузи. Це дасть можливість дитині переключитися, зняти м'язову напругу і відновити сили. Діти з РАС добре сприймають будь-які музично-ритмічні ігри. Крім того, на заняттях крім стандартної динамічної паузи варто намагатися залучати дітей до активних практичних дій: перемикати види діяльності або давати доручення [20].

Після закінчення уроку, рекомендується підводити підсумок. Для цього не варто проводити стандартну процедуру «спогади про те, що робили на уроці», краще виписати опорні фрази зі змісту нового матеріалу, для того, що б ще раз акцентувати увагу на ньому.

Домашнє завдання повинно бути індивідуальним. Незважаючи на те, що вимоги програми однакові для всіх учнів класу, вчитель, як уже говорилося раніше, має можливість запропонувати цікаве і відповідне до здібностей дитини з РАС домашнє завдання.

Безумовно, дуже важливо хвалити дітей за їх досягнення, але при цьому давати адекватну і справедливу оцінку. Для підвищення самооцінки і створення ситуації успіху рекомендується використовувати індивідуальну шкалу оцінок, орієнтовану не тільки на безпосередній результат, а й на рівень витрачених зусиль, старанність і індивідуальне «зростання» дитини [30, с. 10-19].

3.2. Формування лексичної компетентності з іспанської мови у дітей з розладами аутистичного спектру

Навчання іспанської мови дітей з РАС має спиратися на Навчальну програму з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів. Програма з іспанської мови акцентує увагу на формуванні лексичних навичок [28]. Саме тому ми обрали розробку методів навчання іспанської лексики дітей з РАС.

Ми розробили картки-інструкції, які можуть допомогти дітям з ОВЗ добре розуміти вчителя, при поясненні нового лексичного матеріалу та виконанні вправ на його засвоєння.

При поясненні завдання дітям з РАС, вчителю варто звернути увагу на наступні моменти. Введення завдання будується не з питання, а з прикладу. Перш ніж очікувати відповідь, слід показати, що вона собою являє. Надання зразка виконання включає наступну послідовність [45]:

- моделювання дії (демонстрація того, як має виглядати дія);
- зразок відповіді (приклад відповіді на питання);
- зразок заповнення таблиці, схеми; алгоритм виконання завдання (візуальний план виконання).

У поясненні завдання не варто вживати частку НЕ. Пропоновані завдання мають бути чітко сформульовані для того, щоб дитина розуміла їх межі.

Труднощі розуміння усної та письмової мови, а також буквальність інтерпретацій можуть призводити до спотвореного сприйняття почутого і прочитаного. У зв'язку з цим при формулюванні завдань варто уникати ідіоматичних виразів.

Для узагальнення навичок рекомендується пов'язувати лексичний матеріал з життєвим досвідом дитини та використовувати на уроці велику кількість практичних завдань.

Використання нескладних інструкцій і пояснень, перевірка розуміння прочитаних фраз можуть допомогти учням з РАС краще розуміти поставлені завдання.

При створенні вправ на засвоєння лексичного матеріалу з іспанської мови для дітей з РАС ми спиралися на такі принципи:

- використання традиційних та адаптованих методів навчання,
- поєднання практичних завдань з наочним матеріалом,
- подача завдання здійснюється невеликими логічно закінченими дозами.

Ми розробили вправи для освоєння нової лексики при вивченні іспанської мови. Перша подача матеріалу будується на вправах з максимальним використанням нових лексичних одиниць. Такий принцип допоможе учневі з РАС якомога більше разів повторити слово, багаторазово почути його правильну вимову і в підсумку відтворити його самостійно.

Для учня з розладом аутистичного спектра необхідно використовувати наочність під час всього уроку. Йдеться про всі етапи роботи над лексикою: введення нового матеріалу, закріплення, розвиток навичок і умінь вживати нову лексику в усних і письмових формах.

При ознайомлення з новим матеріалом нові слова повинні вводитися поступово, наочний матеріал, який характеризує кожне конкретне слово, повинен бути дуже чітким і однозначним, для того щоб дитина не відчувала дискомфорту.

Завдання, спрямовані на розвиток запам'ятовування лексичної одиниці, вимагали використання наповненого для дитини особистісним змістом навчального матеріалу та організації таких умов навчання, які дозволяють домогтися усвідомлення дитиною кожного слова, а також повного його осмислення. Тому при навчанні лексики педагог повинен спочатку наповнити слова особистісними, емоційними смислами і лише потім відпрацьовувати техніку запам'ятовування. Будь-які відступи від такої послідовності можуть призвести до механічного, бездумного засвоєння аутичною дитиною певного слова, без можливості його осмисленого і подальшого використання.

Максимальний зв'язок наочного лексичного матеріалу з особистим життєвим досвідом дитини, з ним самим, його сім'єю, найближчими людьми, з тим, що відбувається у його житті – єдиний шлях до того, щоб зробити навчання дитини з РАС осмисленим і усвідомленим. Такий підхід паралельно розвиває систему емоційних смислів дитини та допомагає їй усвідомлювати події власного життя.

На початку вправи на засвоєння лексичного матеріалу слід показати одну картинку дитині і запитати у неї, що вона зображує (Додаток В). Далі можна вводити іспанське значення слова спочатку на слух, потім показати надруковане слово і покласти його поруч з картинкою. Учень намагається прочитати.

Після пред'явлення слова потрібно попросити дитину знову подивитися на картинку і назвати значення слова українською мовою, потім повторити це слово іспанською. Важливо зробити це не менше трьох разів. Після цього вчитель приступає до вивчення наступної лексичної одиниці і повторює зазначений алгоритм ще раз. Вводити більше п'яти нових слів не рекомендується, краще скоротити їх кількість до трьох.

Закріплення лексичних одиниць спирається на вправи, пов'язані з відпрацюванням нової лексики. При відпрацюванні нових слів ми пропонуємо користуватися картинками і картками слів.

Перша вправа спрямована на співвіднесення картинки і слова. На столі зліва будуть лежати картинки, а праворуч – переклад слів українською мовою, учень повинен співвіднести картинку і слово, міняючи місцями тільки слова. Така вправа допомагає вивчати нові лексичні одиниці поступово від знайомого до незнайомого слів (Додаток В).

Пропонована вправа допоможе дитині з РАС налаштуватися на роботу. Після виконання вправи бажано відразу перейти до наступного завдання на співвіднесення. Однак, у цьому випадку у нас будуть слова не українською мовою, а іспанською. Така вправа допоможе дитині запам'ятовувати написання слова іспанською мовою і співвідносити його із значенням. Візуальне підкріплення повинно бути присутнім протягом всього уроку (Додаток Г).

Друга вправа – «Об'ємні слова»: учневі слід розфарбувати об'ємні слова в улюблений колір. Під час розфарбовування слів слід разом з ним вимовляти запропоновані слова іспанською мовою і потім перекладати їх. При виконанні цього завдання задіяні: слух, дрібна моторика, візуалізація. Це допомагає краще запам'ятати нові слова. Завдяки тому, що дитина розфарбовує нові лексичні одиниці в улюблений колір, вчитель зацікавлює її у виконанні завдання. Тим самим він дає учневі право вибору у рамках виконання вправи (Додаток Г).

Вправа третя – гра «Відлуння» – дуже часто використовується на уроках іноземної мови для ознайомлення і закріплення вимови. Вчитель вимовляє слово, учень повинен повторити, потім за цим учнем слово повторює весь клас. Ця вправа допомагає дитині запам'ятати і проговорити правильно нову лексичну одиницю і включитися у групову роботу, не відчуваючи тривоги.

Вправа четверта спрямована на зорове запам'ятовування слова. Учень на картці бачить речення іспанською мовою, у якому він повинен знайти і підкреслити нове слово. Під час виконання у дитини задіяне зорове сприйняття і дрібна моторика (Додаток Д).

У п'ятій вправі учень має утворити нове слово з літер поданих на окремих картках. Завдання полягає у тому, щоб змінити слово так, щоб утворилося схоже, наприклад, *abuelo* зміниться на *abuela*, *padre* – на *madre*. Це завдання допоможе виявити подібні, співзвучні слова та полегшить їх запам'ятовування.

Таким чином, дослідна робота з розробки формування лексичної компетенції з іспанської мови в рамках адаптованої освітньої програми для учнів з РАС, що навчається в звичайній загальноосвітній школі, базується на дотриманні таких принципів, як особливе структурування змісту (зокрема, лексичного матеріалу), використання різних підказок, особливо візуальних, варіативного повторення, психологічній підтримці дитини, навіюванні йому впевненості й оптимізму, дотриманні певних зрозумілих правил і етапів ведення уроку.

3.3. Формування граматичної компетентності з іспанської мови у класах, де навчаються діти з розладом аутистичного спектру

Як вважає М. Кларин, граматичні знання - є важливою передумовою формування граматичних навичок і супутнім компонентом процесу мовного спілкування [17]. Орієнтуючись на важливість вивчення лексико-граматичного матеріалу і керуючись нашим дослідним інтересом, було прийнято рішення про розробку вправ з граматичної теми «Форма множина іменників».

Перевагу у роботі з новим матеріалом, на нашу думку, слід віддавати дедуктивному, а не індуктивному методу, позаяк дедуктивний метод є більш традиційним і простіше сприймається дітьми з РАС.

Дедуктивний метод роботи з матеріалом заснований на принципі «робота за правилом», коли вчитель представляє якусь граматичну конструкцію, використовуючи приклади її вживання, а потім діти виконують вправи на закріплення з теми. Основою індуктивного методу є принцип «від прикладу до правила», тобто учні повинні самі сформулювати правило за прикладами, текстом або навідним питанням [16]. Використання індуктивного методу не відповідає особливостям роботи з дітьми з РАС і ускладнює роботу на уроці.

Існуючі у методиці вправи були адаптовані для учнів з РАС, також ми розробили додаткові дидактичні матеріали до матеріалу з обраної граматичної теми. При розробці матеріалів ми намагалися зробити їх універсальними і оптимізувати підготовку вчителя до уроків.

Для успішного оволодіння граматичним матеріалом необхідно забезпечити дитину наочними опорами. Тому нами був створений приклад картки-опори, яку ми представляємо у кваліфікаційній роботі (Додаток Е). Картка має оптимальний розмір, а значить, може зручно розташовуватися на робочому місці учня. У ній використані приглушені кольори, які не подразнюють зір, немає кольорового перенасичення. Букви і символи зображені крупним шрифтом. Ключові моменти виділені особливим кольором. Ці фактори сприяють концентрації уваги і сприяють тому, що дитина з РАС комфортно почуває себе на уроці.

У розробленій нами серії вправ усі завдання мають велику кількість візуальних опор, що безпосередньо відносяться до повсякденного життя. При підборі наочних прикладів особлива увага приділялася природності і доступності зображень, а також посиленості лексичних одиниць. У процесі виконання вправ дитина може користуватися картокою-опорою. Серія карток-опор представлена у Додатку Е може бути використана для роботи з вправами які спрямовані на закріплення написання множини іменників.

У представленому комплекті вправ завдання спрямовані не на те, щоб заплутати учня, а навпаки, полегшити сприйняття нового матеріалу. У якості основи для відпрацювання граматики, використовується лексика, передбачена програмою для вивчення. Завдання побудовані з логічною послідовністю. При їх складанні ми керувалися принципом «від простого до складного». Крім того завдання залишаються відкритими для модифікації самим вчителем іноземної мови.

У першій вправі (Додаток Є) необхідно підставити закінчення *-s* чи *-es* там, де необхідно. Ця вправа є трансформаційною. Вона містить велику кількість візуальних опор, що мають безпосереднє відношення до життя.

Друге завдання (Додаток Ж) має схожу спрямованість, проте воно призначене для повторного відпрацювання. У цьому випадку необхідно не тільки дописати відсутню букву, а й співвіднести її зображення і лексичний еквівалент. Варто зазначити, що ця вправа спрямована не тільки на вивчення нового граматичного матеріалу, а й на перевірку лексики.

У вправі №3 (Додаток З) вчитель пропонує учням порахувати кількість свого шкільного приладдя (ручки, олівці, зошити) та записати отриманні дані до таблиці, утворюючи множину іменників. Рекомендується під час виконання цієї вправи повторити правило ще раз, провести усне опитування і роздати учням робочі листи з прикладом виконання завдань. Вправа №3 спрямована на застосування на практиці отриманих знань та активізацію раніше вивченої лексики.

Вправа №4 (Додаток И) дозволяє вчителю провести проміжний контроль знань учнів. Учитель роздає тестові листи та акцентує їх увагу дітей на тому, що вони повинні самостійно побудувати повну розгорнуту відповідь.

Завдання №5 (Додаток І) спрямоване на перевірку самостійності учнів та якості закріпленого матеріалу. На дошці (і на окремих аркушах)

зображений шкільний портфель. Учні повинні «зібрати» його. Вчитель ще раз опитує учнів, які навчальні предмети вони запам'ятали. Після цього дітям потрібно самостійно вписати назви шкільного приладдя у спеціальні рядки. Учні описують вміст свого портфеля, спираючись на дані з таблиці та активуючи вивчену лексику.

Розроблені нами вправи на формування граматичної компетенції з іспанської мови мають сприяти зростанню інтересу учнів з РАС та їх залученню до уроку наближеного до рівня учнів без особливих потреб. Крім вивчення граматики запропоновані нами вправи закріплюють знання з лексики іспанської мови. Оскільки вивчення граматики неможливе без знання лексичного матеріалу.

У розділі представлені вправи для роботи на уроках іспанської мови у класі, де навчаються діти з ОМЗ, також розроблені і подані докладні рекомендації для вчителів іспанської мови з планування і проведення уроків з урахуванням особливих освітніх запитів учнів з РАС. До вправ створені додаткові дидактичні матеріали у вигляді карток-опор для полегшення подання навчального матеріалу зі сторони вчителя та покращення сприйняття учнем з РАС.

ВИСНОВКИ

У першому розділі ми проаналізували поняття інклюзивного навчання та з'ясували, що його сутність полягає у інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я до загальноосвітніх навчальних закладів з метою їх подальшої адаптації до суспільства та його інститутів. Варто зазначити, що інклюзивна освіта сприяє також формуванню гуманного та толерантного ставлення у громадян України до людей з особливими потребами. Тобто цей тип освіти має двосторонню направленість і позитивно впливає на його учасників.

Основою на дослідженому матеріалі, можемо стверджувати, що інклюзивне навчання – це відносно нова практика для нашої країни. Перші нормативні документи, які закріпили право осіб з ОМЗ навчатися у закладах середньої освіти, були прийняті у 2009-2010 роках (ратифікація Україною Конвенції ООН та зміни до Закону «Про загальну середню освіту»). Ряд постанов Кабінету Міністрів України та накази МОН сформували теоретичну основу включення інклюзивних класів до загальної системи освіти.

Серед вимог, які ставляться перед навчальним закладом для забезпечення навчальних потреб дітей з особливими потребами можемо виділити наступні категорії: наявність матеріально-технічного забезпечення, організаційно-педагогічних умов, програмно-методичної бази, компетентних педагогів та інших спеціалістів, які будуть супроводжувати дитину з обмеженими можливостями здоров'я протягом навчання.

Другий розділ кваліфікаційної роботи присвячений визначенню та уточненню поняття мовної компетентності та характеристики її основних складових. Проаналізувавши роботи зарубіжних (Н. Хомський, Я. ван Ейк, Л. Бахман) та вітчизняних вчених (О. Демська-Кульчицька, О. Божович, О. Шахнарович, С. Ніколаєва), ми дійшли

висновку, що МК – це здатність учня правильно використовувати у практиці спілкування мовну систему, а саме її фонетичну, лексичну, граматичну складові (за О. Швхнарвичем) та компетентність у техніці читання і письма (за С. Ніколаєвою). Практична направленість МК є основним завданням навчання будь-якої мови, оскільки вона виступає складовою частиною іншомовної комунікативної компетенції, яка є головною ознакою володіння іноземною мовою.

У кваліфікаційній роботі основна увага приділялась характеристиці лексичної та граматичної компетентностей, які є взаємопов'язаними: неможливо вивчати граматику без знання лексики і навпаки.

У зв'язку з частотністю порушень психологічного розвитку, дослідження проводилось на прикладі дітей з розладом аутистичного спектру. У дітей з цим діагнозом є відхилення у 3 сферах, а саме: у соціальній взаємодії, вербальній та невербальній комунікації та поведінці, якій притаманне монотонне повторення дій. Виходячи з цього, ми розробили для дітей з РАС систему вправ для формування ЛК та ГК з іспанської мови. Цьому питанню ми присвятили третій розділ кваліфікаційної роботи.

У ході роботи над дослідженням було з'ясовано, що для проведення ефективного уроку іноземної мови у класі, де навчаються діти з РАС, базується на таких принципах: чіткість та відносна сталість елементів уроку та наявність необхідних наочних матеріалів.

Чіткість та відносна сталість елементів уроку необхідна для того, щоб виробити у дітей почуття часу та меж. Оскільки часто у дітей з РАС спостерігаються порушення поведінки через те, що різні явища навколишнього світу і події, що відбуваються з дитиною, у її свідомості не пов'язані з певними часовими рамками. Діти з цим діагнозом не можуть самостійно сформулювати послідовність подій та розпланувати свій час. Проте вони схильні до стереотипізації, яка формує у них

почуття безпеки. Саме для цього і служить створення на уроці послідовних і повторюваних дій.

Для успішного навчання дітей з РАС наочні матеріали мають базуватися на захопленнях дитини та її життєвому досвіді. Це полегшить сприйняття та запам'ятовування матеріалу і допоможе дитині розкритися і піти на контакт з учителем. Також зацікавить та створить мотивацію для подальшого вивчення іспанської мови. Наочність повинна супроводжувати не тільки навчальний матеріал, вона необхідна і для ознайомлення дітей з РАС з послідовністю дій на уроці та правилами поведінки.

У ході дослідження було розроблено серію спеціальних завдань та вправ з урахуванням навчальної програми загальноосвітньої школи та особливостей дітей з РАС. Вправи спрямовані на формування ЛК та ГК з іспанської мови. Вони базуються на принципах комунікативної, особистісно-орієнтованої спрямованості, практичного характеру навчання та системного підходу. Застосування запропонованих завдань навчання дозволяє досягти максимальної замученості учнів з РАС до освітнього процесу та забезпечує їх активну пізнавальну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева Н. А. Дети с расстройствами аутистического спектра в пространстве ДОУ // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Международный опыт образования и социализации детей и взрослых с аутизмом. Красноярск, 2014. № 1. С. 50-54.
2. Ажинова А. Э. Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер. : Филология, педагогика, психология. Калининград, 2019. № 2. С. 93-101.
3. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. М.: ВЛАДОС, 2003. 214 с.
4. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / пер. с англ. А. В. Рязановой // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3. С. 50-56.
5. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / А.В.Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В.Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
6. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. К. : ІЗМН, 1997. 112 с.
7. Бондарева А. В. Реализация инклюзивного образования на уроках английского языка в общеобразовательной школе // Молодой ученый. Казань, 2017. № 5. С. 471-474.
8. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М.: РООИ «Перспектива», 2009. С 103-120.

9. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14-20.
10. Буракова. Е. К., Федосеенко Н. В. Аутизм. Пути преодоления проблемы // Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. № 2. С.32-35.
11. Воронова Л. С., Маевская А. Ю. Иноязычная коммуникативная компетентность и составляющие ее компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentnost-i-sostavlyayuschie-ee-kompetentsii> (дата обращения: 15.04.2021).
12. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв, МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2019. № 1 (64). С. 52-58.
13. Герасимова Т. Ю., Панов В. И. Эмоциональная и интеллектуальная регуляция в напряженной образовательной среде // Экологическая психология. Тезисы 1-ой российской конференции. М., 1996. С. 36-37.
14. Гроот де Р. Способы преодоления различий // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / Под ред. П. Карстанье, К.Ушакова. М.: Сентябрь, 1995. С. 179-198.
15. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.
16. Інклюзивне навчання у школі: кроки до успішного початку. URL: <https://nus.org.ua/articles/inklyuzyvne-navchannya-u-shkoli-kroky-do-uspishnogo-pochatku/> (дата звернення: 13. 03. 2021).

- 17.Кларин М.В. Гуманистическая педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. 239 с.
- 18.Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, №30, ст. 141.
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
- 19.Курс лекций по дисциплине «Методика обучения второму иностранному языку» (французский язык): для студентов IV курса факультета иностранных языков, обучающихся по направлению 050100 педагогическое образование / Составитель А.Д. Никитина: ВлГУ, 2015. 125 с.
- 20.Лист МОН № 1/9-498 від 05.08.2019 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019 / 2020 н. р.». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf> (дата звернення: 14. 08. 2021).
- 21.Методы, приемы и формы работы с детьми с расстройствами эмоционально-волевой сферы. URL: https://depsr.admhmao.ru/upload/iblock/244/metody_-priemy-i-formy-raboty-s-detmi-s-ras.pdf (дата звернення: 17. 03.2021).
- 22.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
- 23.Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). Казань, КФУ, 2016. 189с.

- 24.Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
- 25.Міфи і факти про аутизм. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/5-mifiv-pro-autizm> (дата звернення: 5. 02 2021).
- 26.Морозов С. А., Морозова Т. И. Адаптация школьных программ для учащихся с расстройствами аутистического спектра // Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012.
№ 2. С. 94-105.
- 27.Мужановский К. Расстройства аутистического спектра, (Joaquín Fuentes, Muideen Wakare, Kerim Munir) Перевод на русский: К. Мужановский, редактор: О. Доленко, Д. Марценковский. [Текст] / Расстройства развития, Глава С. 2, 2015. С. 415-445.
- 28.Навчальні програми з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи [Електронний ресурс]. Режим доступу:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
- 29.Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи Текст / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
- 30.Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
- 31.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001. Перевод под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.

32. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
33. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закону України від 06.07.2010 №2442-VI // Відомості Верховної Ради України від 19.11.2010. 2010 р., № 46. стор. 1641. стаття 545.
34. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Полигдиздат, 1985. 431 с .
35. Рибченко Л. К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання / Л. К. Рибченко // Актуальні питання корекційної освіти. 2015. Вип. 5 (1). С. 261-270. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apko_2015_5%281%29_26
36. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996. 239 с.
37. Словова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Словова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
38. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Проект 2. Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образованию. Страсбург, 1996. 145 с.
39. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранного языка: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2003. 239 с.

40. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
41. Турова О. В. Иноязычная лексическая компетенция как первооснова изучения иностранного языка // Весці БДПУ. Серія 1. 2018. № 3. С. 105-111.
42. Фуряева Т. В. Социальное исключение людей с РАС: понимание и преодоление // Аутизм и другие нарушения в развитии психики. 2018. № 1. С. 53-67.
43. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. пер. с англ., под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. Москва : Изд-во Московского университета, 1972. 259 с.
44. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
45. Як навчати дітей з аутизмом в інклюзивних класах. Частина 1. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-navchaty-ditej-z-aulyzmozom-v-inklyuzyvnyh-klasah-chastyna-1/>
46. Як навчати дітей з аутизмом в інклюзивних класах. Частина 2. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-navchaty-ditej-z-aulyzmozom-v-inklyuzyvnyh-klasah-chastyna-2/>
47. Autism spectrum disorders URL: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата звернення: 5. 02. 2021).
48. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
49. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. F84.0 Childhood autism URL: <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84.0> (дата звернення: 5.02.2021)
50. Pirandello R. Teaching students with autism spectrum disorders: A step-by-step guide for educators. Thousand Oaks, CA: Corwin. 2012. 320 p.

51. Policy Guidelines on Inclusion in Education. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (дата обращения: 11.02.2021)
52. Zysk V., Notbohm E. 1001 Great Ideas for Teaching and Raising Children with Autism or Asperger's, 2nd edition. New York: McGraw-Hill. 2010. 200 p.



Міжнародна школа «Академія педагогічної творчості»
Громадська організація «Всеукраїнська асоціація
авторська школа в Україні»

Науково-практична студія
«Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагога в умовах
трансформаційних змін суспільства»

СЕРТИФІКАТ

про участь

Олександри Подлесної

у Міжнародній школі «Академія педагогічної творчості»

11 – 14 травня 2021 року

ДОСЯГНУТІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- здобуто нові знання щодо використання традиційного та інтерактивного дидактичного обладнання;
- озайомлено з практиками тоад менеджмент підтримки і супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- вивчено сучасні підходи щодо забезпечення функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- набуто знання, вміння та навички, що сприяють формуванню методичної компетентності педагогічних працівників;
- озайомлено з ігровими технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами.

кількість годин/кредитів: 10 години / 0,33 кредиту ЕКТС


Г. Д. Матсєва,

канд. пед. наук,
Голова ГО «Всеукраїнська
асоціація авторська школа в
Україні», Заслужений працівник
освіти України


Я. С. Стельмак

канд. пед. наук
науковий керівник
Міжнародної школи «Академія
педагогічної творчості»


О. В. Дубініна

канд. пед. наук, доцент
Керівник Науково-практичної
студії «РІАК педагога в умовах
трансформаційних змін
суспільства»



МІЖНАРОДНА ШКОЛА
«АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТВОРЧОСТІ»
ОН-ЛАЙН

№ 00983

	<p>ДІДУСЬ</p>
	<p>БАБУСЯ</p>
	<p>ТАТО</p>
	<p>МАМА</p>

	ABUELO
	ABUELA
	PADRE
	MADRE

Вправа

Розфарбуйте слова улюбленим кольором

Abuelo

Abuela

Padre



Madre



Вправа


Підкресліть нові слова:



Ejemplo: Mi abuelo me contaba historias

1. Mi padre hizo una pausa.
2. Mi madre me llama
3. La abuela miraba con atención.
4. No conozco a mi padre.
5. No deberían tirarla, es del abuelo.
6. En las manos de la abuela
7. Quiero ser la mejor madre posible.

SINGULAR	PLURAL
	
NARANJA	NARANJAS





SINGULAR	PLURAL
	
GATO	GATOS

SINGULAR	PLURAL
	
CAMIÓN	CAMIONES

SINGULAR	PLURAL
	
LÁPIZ	LÁPICES

Вправа №1

Вставте літеру *-S* де необхідно

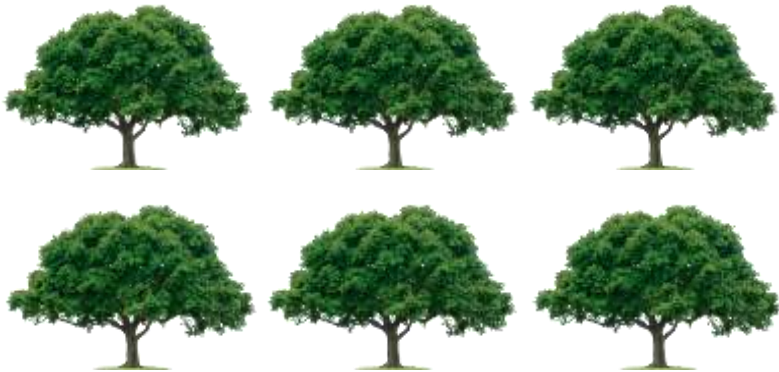
	
1 MANZANA	3 MANZANA__
	
1 PLATANO	2 PLATANO__
	
1 FLOR	2 FLOR__
	
1 BOLI	4 BOLI__

Вправа №2

Підберіть картинки до фраз. Вставте -S де необхідно



A.



B.





C.



D.

Вправа №3

Заповніть таблицю

Útiles escolares	Cantidad
El libro	<i>5 libros</i> <u> </u>
El boli	
El cuaderno	
El lápiz	
La regla	
La mochila	

Вправа №4

Приклад:**Порахуйте скільки бананів на малюнку****Запишіть відповідь сюди: *Hay 2 platanos*****Порахуйте скільки яблук на малюнку****Запишіть відповідь сюди:****Порахуйте скільки портфелів на малюнку****Запишіть відповідь сюди:****Порахуйте скільки лінійок на малюнку****Запишіть відповідь сюди:**

Вправа №5

Зберіть портфель до школи