

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н. П. ОГАРЁВА»

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой

д-р филол. наук, доц.

 К. Б. Свойкин

12 июня 2020 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Автор бакалаврской работы 11.06.2020г. Касимкина А. А. Касимкина

Обозначение бакалаврской работы БР-02069964-45.03.02-16-20

Направление 45.03.02 Лингвистика

Руководитель работы

канд. филол. наук, доц.

11.06.2020 г.



Е. А. Соловьева

Нормоконтролер

ассистент

10.06.2020 г.



О. А. Тремаскина

Саранск
2020

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н. П. ОГАРЁВА»

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

УТВЕРЖДАЮ
Зав. кафедрой
д-р филол. наук, доц.
 К. Б. Свойкин
27 декабря 2019 г.

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ
(в форме бакалаврской работы)

Студент Касимкина Ангелина Андреевна

1 Тема Формирование навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования

Утверждена приказом № 10119-с от 27.12.2019 г.

2 Срок представления работы к защите 08.06.2020

3 Исходные данные для научного исследования: данные анкеты, упражнения из учебников по английскому языку для начальных классов

4 Содержание выпускной квалификационной работы

4.1 Теоретические аспекты формирования навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования

4.2 Практическая деятельность учителя по обучению английскому языку детей с нарушениями зрения на начальном этапе обучения в школе

5 Приложения в соответствии с темой бакалаврской работы.

Руководитель работы  27.12.2019 Е. А. Соловьева

Задание принял к исполнению  27.12.2019 А. А. Касимкина

РЕФЕРАТ

Бакалаврская работа содержит 71 страницу, 8 рисунков, 62 использованных источника, 3 источника-примера, 1 приложение.

НАВЫК, ФОРМИРОВАНИЕ, ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ, ПРАКТИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ, ДЕТИ С ОВЗ, УЧИТЕЛЬ, НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки учителей в высшей школе.

Цель работы – изучение практической готовности учителя на примере обучения английскому языку детей с нарушениями зрения в начальной школе.

В процессе работы использовались следующие методы: метод анализа научной и учебно-методической литературы, описательный метод, метод изучения и обобщения, метод анкетирования.

Материалом исследования послужили данные анкеты, упражнения из учебников по английскому языку для начальных классов.

В результате исследования определена степень практической готовности будущих учителей иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования, изучены особенности обучения детей с нарушениями зрения, разработаны методические рекомендации по обучению слабовидящих детей видам речевой деятельности.

Степень внедрения – частичная.

Область применения – в курсе теоретических дисциплин по методике преподавания иностранных языков.

Эффективность – повышение внимания к формированию навыков учителей иностранных языков для обучения детей с ОВЗ.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1 Теоретические аспекты формирования навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования	8
1.1 Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России	8
1.2 Навык как составляющая готовности учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзивного образования	18
1.3 Формирование навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки	25
2 Практическая деятельность учителя по обучению английскому языку детей с нарушениями зрения на начальном этапе обучения в школе	32
2.1 Анализ практической готовности будущих учителей иностранного языка к работе в условиях инклюзивного образования	33
2.2 Обучение аудированию детей с нарушениями зрения	39
2.3 Обучение чтению детей с нарушениями зрения	44
2.4 Обучение говорению детей с нарушениями зрения	50
2.5 Обучение письму детей с нарушениями зрения	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ-ПРИМЕРОВ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное) Анкета	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях совместно с нормативно развивающимися сверстниками является новым подходом в системе российского образования. С внедрением инклюзивного образования в общеобразовательные школы остро встал вопрос о критериях подготовки учителей к профессиональной деятельности. Исследователи считают, что учитель должен владеть не только психолого-педагогическими знаниями, но и практическими умениями и навыками работы с учащимися с ОВЗ. Именно от готовности педагога зависит результативность инклюзивного образовательного процесса.

Актуальность данной работы заключается в необходимости формирования определённых навыков учителя иностранного языка для обучения учащихся с ОВЗ.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки учителей в высшей школе.

Предмет исследования – формирование навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования.

Цель данного исследования заключается в изучении практической готовности учителя на примере обучения английскому языку детей с нарушениями зрения в начальной школе.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач исследования:**

- 1) изучить актуальные проблемы реализации инклюзивного образования в России;
- 2) ознакомиться с научной литературой по проблеме инклюзивной готовности учителя;

- 3) рассмотреть понятие «навык» как составляющую практической готовности учителя для работы в условиях инклюзивного образования;
- 4) проследить процесс формирования навыков учителя иностранного языка для обучения детей с ОВЗ в процессе профессиональной подготовки;
- 5) определить уровень практической готовности будущих учителей иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования;
- 6) изучить специфику обучения видам речевой деятельности детей с нарушениями зрения в начальной школе;
- 7) разработать методические рекомендации по обучению видам речевой деятельности детей с нарушениями зрения в начальной школе.

Характер решаемых задач определил выбор **методов исследования**: метод анализа научной и учебно-методической литературы, описательный метод, метод изучения и обобщения, метод анкетирования.

Материалом исследования послужили данные анкеты, упражнения из учебников по английскому языку для начальных классов.

Методологическую базу исследования составили работы таких отечественных авторов, как С. В. Алехина, В. Н. Введенский, И. В. Возняк, Н. М. Назарова, Е. Н. Соловова, В. В. Хитрюк, В. Р. Шмидт, Ю. В. Шумиловская, А. Н. Щукин; а также работы зарубежных исследователей: Г. Банч, Т. Бут, М. Эйнскоу.

Научная новизна исследования заключается в изучении особенностей обучения видам речевой деятельности на английском языке детей с нарушениями зрения в начальной школе и обосновании разработанных методических рекомендаций по обучению таких детей.

Теоретическая значимость исследования заключается в стимулировании более детальных исследований инклюзивной готовности учителя, а также формирования навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы при обучении английскому языку детей с нарушениями зрения в начальной школе. Полученные результаты дополнили знания об особенностях обучения категории учащихся с нарушениями зрения на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе.

Апробация исследования проводилась посредством публикаций результатов в научных журналах: электронное периодическое издание для студентов и аспирантов «Огарёв – online» № 6/2019 г., электронный научный журнал «Дневник науки» № 4/2020 г.

Структура исследования. Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав (теоретическая и практическая), заключения, списка использованных источников, который содержит перечень научных работ по теме исследования и содержит 62 наименований, списка источников-примеров, который содержит перечень проанализированных материалов и включает 3 наименования, и приложения.

1 Теоретические аспекты формирования навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования

1.1 Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России

Одной из отличительных характеристик современной системы образования является её доступность для всех социальных групп, живущих в развитых обществах. Среди них особое место занимают дети-инвалиды, дети с ОВЗ.

По данным официальной статистики общая численность детей-инвалидов в нашей стране стремительно увеличивается [47, с. 8]. Это демонстрирует масштабность проблемы и свидетельствует о необходимости создания социальных, медицинских и образовательных условий для реализации права детей на доступное образование.

На сегодняшний день государство активно оказывает поддержку программам по обеспечению социальной интеграции детей с ОВЗ, их обучению и социализации совместно со здоровыми детьми в общеобразовательных учреждениях. Исследователи в сфере инклюзивного обучения признают, что данный этап «связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование» [25, с. 26].

Идея инклюзивного образования состоит в том, чтобы обучать детей с особыми потребностями не в отдельных специализированных учреждениях, а в общеобразовательных школах вместе со здоровыми сверстниками. Модель инклюзивного образования подразумевает создание для таких детей безбарьерной среды обучения, адаптацию учебных программ и оказание необходимой поддержки в процессе обучения.

Инклюзивное (фр. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включённое образование – один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что люди с ОВЗ в современном обществе должны быть вовлечены в социум [20, с. 125]. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них» [4, с. 9].

Эволюция идеи инклюзивного образования включает три этапа.

Первый этап (с начала XX века – до середины 1960-х годов) – «медицинская модель» понимания инвалидности – ребёнка-инвалида рассматривали исключительно через призму его недуга, относили к числу больных, нуждающихся в принудительном лечении в медицинских учреждениях в изоляции от общества. Дети с инвалидностью должны были подстроиться под требования, которые позволили бы им наравне с другими участвовать в социальной жизни.

Второй этап (с середины 1960-х годов – до середины 1980-х годов) – «модель нормализации» предполагала, что дети-инвалиды имеют право обучаться наравне со здоровыми сверстниками, однако они должны быть готовы к принятию их образовательным учреждением и обществом. К процессу нормализации относится концепция интеграции, в основу которой положено обучение детей с ОВЗ со сверстниками без ограничений в обычной образовательной системе, которая остаётся без изменений и не приспособливается под их нужды.

Третий этап (с середины 1980-х годов – по настоящее время) – «социальная модель», которая утверждает, что причина инвалидности – это не само заболевание, а барьеры вокруг человека. Социальная модель предполагает, что ребёнок с инвалидностью имеет право на полноценное образование. В образовательной системе должны произойти изменения, которые бы обеспечивали равные права и возможности обучения всех детей без

дискриминации. К этому периоду относится концепция инклюзивного образования.

С середины XX века проблема развития инклюзивного образования получила всемирную поддержку различных международных организаций и послужила началом принятия законодательных актов, регулирующих образование детей с ОВЗ.

Принятая в 1948 году Всеобщая декларация прав человека в статье 26 утверждает, что каждый человек имеет право на образование и что начальное образование должно быть обязательным [17].

Декларация прав ребёнка, принятая в 1959 году, распространяет указанные в Декларации права на всех детей без исключения и без различия или дискриминации. Принцип 7 Декларации утверждает получение ребёнком образования на основе равенства возможностей, развития способностей и умений [18].

Права детей с ОВЗ отражены в Декларации о правах умственно отсталых лиц, принятой в 1971 году. В ней говорится, что умственно отсталое лицо имеет право на получение образования наравне с другими людьми [19].

Во Всемирной программе действий в отношении инвалидов (1982 г.) подчеркивается, что необходимо проводить такую политику, которая должна признавать право инвалидов иметь равный доступ к образованию, которое по возможности должно проходить в рамках общей школьной системы [16].

Право детей с ОВЗ отражены в Конвенции о правах ребёнка (1989 г.), а именно в статье 28, где говорится о признании права ребёнка на образование на основе равных возможностей [26].

Во Всемирной декларации об образовании для всех, принятой в 1990 году, утверждается, что потребности инвалидов в образовании заслуживают особого внимания. Отмечается необходимость принятия мер по обеспечению равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов. [15].

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, утвержденные в 1993 году Организацией Объединенных Наций, предписывают,

что для гарантии получения инвалидами образования государства должны обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавления и изменения. Государства должны предоставлять школам учебные материалы и возможность преподавателям проходить подготовку для работы с детьми с ОВЗ [48].

Важным событием в развитии идеи инклюзивного образования стала Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая состоялась в 1994 году в г. Саламанка (Испания). В Декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями указана необходимость обеспечения образования для детей, молодёжи и взрослых с особыми потребностями в рамках общеобразовательной системы обучения. основополагающий принцип Декларации заключается в том, что школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности [44].

В России история развития инклюзивного образования берёт своё начало в XIX веке, когда возникла идея совместного обучения. Однако теоретическая база начала формироваться только во второй половине XX века.

В 1992 году в России был запущен проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». Результатом реализации данного проекта стало создание в 11 регионах страны экспериментальных площадок по обучению детей с ОВЗ.

Вопрос об обучении детей-инвалидов был затронут в Федеральном законе от 24.11.1995 г. № 182-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В статье 19 закона указывается, что государство поддерживает получение образования инвалидами, которое направлено на интеграцию в обществе, и гарантирует создание необходимых условий обучения [34].

В 2008 году Министерством образования и науки РФ были опубликованы рекомендации о создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. В документе определены наиболее важные задачи

реализации права на образование указанных социальных групп населения. В первую очередь это создание условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Отмечается, что важным условием успешной организации инклюзивного образования является создание адаптивной, благоприятной среды для интеграции таких детей. Необходимо, чтобы педагогические кадры проходили подготовку и постоянную переподготовку [37].

24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов, тем самым приняв на себя ответственность обеспечения инклюзивного обучения на всех уровнях.

В Федеральной программе «Доступная среда» на 2011-2015 гг. подчеркивается, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для получения качественного образования детьми-инвалидами с учётом их психофизического развития. Для реализации идеи в общеобразовательных учреждениях требуется создать безбарьерную среду, обеспечивающую социальную интеграцию детей-инвалидов [38].

Введённый в действие с 1 января 2010 года ФГОС начального общего образования представляет собой совокупность требований и мер, необходимых для реализации индивидуального развития учащихся с ОВЗ на основе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ в процессе обучения. Стандарт направлен на обеспечение получения качественного начального общего образования всеми участниками образовательного процесса и учитывает образовательные потребности учащихся с ОВЗ [51].

В ФГОС основного общего образования программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- 1) выявление и удовлетворение потребностей лиц с ОВЗ в процессе освоения ими программы основного общего образования, их дальнейшую социальную интеграцию;

2) реализацию комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учеников с ОВЗ в процессе обучения, учитывая индивидуальные психофизические особенности;

3) создание комфортных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ, безбарьерной среды в образовательном учреждении; использование адаптированных образовательных программ и учебных материалов; соблюдение уровня допустимой нагрузки [52].

ФГОС среднего общего образования также предусматривает программу коррекционной работы с учащимися с ОВЗ.

В статье 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены понятия, касающиеся инклюзивного обучения:

1) обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

2) индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации её содержания с учётом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

3) инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

4) адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию [32].

В 2013 году был разработан проект Концепции Федерального государственного стандарта для обучающихся с ОВЗ. В проекте представлены

основные принципы, цели будущего стандарта, четыре варианта образовательных программ для каждой категории детей с ОВЗ, требования к кадровым условиям реализации вариантов ФГОС для обучающихся с ОВЗ [27].

19 декабря 2014 года были изданы Приказы Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ» и «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Стандарты были введены в действие с 1 сентября 2016 года. В них определены группы обучающихся лиц с ОВЗ, требования к структуре, условия реализации и результаты освоения адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее – АООП НОО). Подробно описаны требования к разным вариантам АООП НОО. В документах прописаны личностные, метапредметные и предметные результаты освоения программ, в том числе по иностранному языку [40, 41].

На основе стандарта разработаны примерные АООП НОО для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих, умственно отсталых детей; для детей с тяжёлыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра. В программах представлены планируемые предметные результаты освоения программы по дисциплине «Иностранных язык», её содержание.

Таким образом, государственная политика в отношении детей с ОВЗ и детей-инвалидов ставит перед школами и участниками образовательного процесса задачу изменить мнение, привычки, искоренить искажённые представления об обучении данной категории населения.

Несмотря на законы, регулирующие деятельность в сфере инклюзивного образования, проблема включённого обучения остаётся актуальной и

обсуждаемой. В процессе становления инклюзивного образования в России выделился ряд проблем, которые необходимо решить [39, с. 187].

Проблема реализации инклюзивного образования во многом состоит в уровне готовности педагогических кадров к работе с детьми с особыми потребностями. Учителя, практикующие инклюзивное обучение, утверждают, что им требуется серьёзная подготовка и переподготовка. Многие из них считают, что они не справляются с дополнительной нагрузкой, не владеют специальными технологиями, боятся обучать таких детей [1]. Однако было бы ошибкой считать, что учителя в одиночку могут успешно реализовать инклюзивное обучение в общеобразовательных школах. Необходимо осознать, что инклюзия бросает вызов актуальному состоянию школьного и педагогического образования [61, с. 90].

Для лучшего понимания социальных феноменов В. Р. Шмидт описывает многоуровневый анализ их происхождения и последствий. Такой анализ помогает выявить суть проблемы, её причины и наметить пути решения. Автор выделяет три уровня: макроуровень, мезоуровень и микроуровень.

Макроуровень – это государственная политика в отношении конкретного социального феномена. Это уровень правовых, общественно-политических, социально-экономических институтов общества.

Мезоуровень формирует массовая культура, идеология и социальные отношения в сфере образования.

Микроуровень – это позиция по отношению социальному феномену отдельных людей и организаций. В. Р. Шмидт представляет данный уровень в двух аспектах: в определённых действиях людей и в их отношениях к конкретному социальному явлению [56, с. 54].

Многоуровневый характер социального феномена подчёркивает тесную взаимосвязь трёх уровней. По мнению В. Р. Шмидта, если макроуровень отражает общие особенности существования явления, то микроуровень показывает это на примере конкретного лица [56, с. 60].

Применительно к инклюзии проблемой макроуровня является позиция органов государственной власти по отношению к инклюзивному образованию. Для развития инклюзивной практики и создания инклюзивной культуры в первую очередь необходимы политическая и законодательная основы [6, с. 17]. Несмотря на большое количество нормативных актов, регулирующих деятельность в сфере инклюзивного образования, в России до сих пор не принят федеральный закон, который бы чётко определял правовые основы института инклюзивного образования, принципы механизма создания экономических условий для реализации образования детей с ОВЗ [36]. Государственная политика в отношении инклюзивного образования зависит от региональной политики: реализуется ли она на практике, обладает ли регион социально-экономическими возможностями для осуществления образовательной инклюзии. Как правило, государственная политика не является абсолютно равной и обязательной для всех общеобразовательных организаций регионов России [Там же].

К проблемам мезоуровня М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова и С. А. Прушинский относят наличие в обществе культурных стереотипов и нетерпимости по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидностью. Ю. В. Шумиловская к данному уровню относит неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребёнка [57]. По мнению Д. З. Ахметовой, важным условием развития инклюзивного образования и инклюзивной культуры является наличие социокультурной инклюзии, которая отражает общую культуру общества, систему ценностей, нравственно-духовное состояние общества [6].

Микроуровень формирует деятельность отдельных организаций и специалистов. К данному уровню относят проблемы снабжения школы необходимыми ресурсами для реализации инклюзивного обучения, готовность учителей к работе с детьми с ОВЗ, позицию родителей учащихся [36, с. 34].

С. В. Алехина отмечает, что одна из проблем внедрения инклюзивного образования заключается в готовности здания школы принять «особенных»

детей и обеспечить доступ во все помещения школы. Острой проблемой является доставка детей с ОВЗ в школы [4, с. 23].

Большое внимание уделяется материально-техническому обеспечению занятий. И. В. Блинова пишет, что для комфортного пребывания ребёнка с ОВЗ в школе необходимо обеспечить дополнительные технические устройства [9, с. 346]. Например, незрячие учащиеся должны иметь доступ к специальным устройствам для чтения. Дети с ОВЗ особенно подвержены к психоэмоциональным нагрузкам, поэтому в школах должны быть комнаты для отдыха, зоны релаксации [Там же]. В школах должны работать психологи, дефектологи, логопеды.

В рамках инклюзивного обучения сфера взаимоотношений учителей и родителей учащихся с ОВЗ должна расширяться, так как родители играют огромную роль в создании безопасного школьного пространства. Вместе с тем, уровень информированности родителей об инклюзии недостаточно высок. С целью просвещения в рамках инклюзивного обучения должны проводиться тренинги, семинары, классные часы [1, с. 45].

Безусловно, существует много других барьеров при внедрении включённого образования в школы. Многоуровневый взгляд на проблемы инклюзивного образования способствует выстраиванию взаимосвязи всех уровней и позволяет выявить перспективы развития их решения.

Зарубежные исследователи Т. Бут и М. Эйнскоу в своей работе определили показатели инклюзии и подобрали материалы, направленные на создание инклюзивной образовательной среды. Авторы выделяют три аспекта или оси развития инклюзии в школе: инклюзивная политика, инклюзивная культура, инклюзивная практика [11].

Инклюзивная культура понимается авторами как основа создания терпимого, безопасного общества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующее развитие всех своих участников независимо от индивидуальных особенностей [Там же]. Ценностями инклюзивной культуры в

школе являются ценности инклюзии, принятые как в обществе, так и работниками школы, учащимися, родителями [3].

Инклюзивная политика направлена на развитие школы для всех. Включённое образование должно быть частью общего образовательного процесса. Это должно поощряться учителями и учащимися.

Инклюзивная практика включает в себя управление учебным процессом и мобилизацию ресурсов. Учебный процесс планируется с учётом образовательных потребностей учащихся; активно поощряется участие учащихся в собственном образовании. Учителя заинтересованы в поиске дополнительных ресурсов для обучения и социализации учащихся с ОВЗ [Там же].

Таким образом, многоуровневый анализ актуальных проблем развития инклюзивного образования в России помог выявить препятствия на пути его внедрения в масштабах государства, массовой культуры и отдельных организаций.

1.2 Навык как составляющая готовности учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзивного образования

В соответствии с профессиональным стандартом учителя должны применять специальные подходы к обучению с целью включения в образовательный процесс учеников с ОВЗ, а также использовать инклюзивные технологии [42].

Исследования показывают, что учителя знают в общих чертах о включённом обучении и осознают его важность, однако не готовы преподавать в инклюзивном классе. Учителя обосновывают такую позицию тем, что у них нет навыков работы с детьми с ОВЗ, нет достаточных знаний о специальных технологиях и методах обучения таких детей; присутствует волнение, страх, неуверенность. Многие учителя отмечают, что ребёнок с ОВЗ в классе – это дополнительная нагрузка и ответственность. Большинство ответов

свидетельствуют о неготовности к работе с учащимися с особенными потребностями, о необходимости подготовки и переподготовки кадров.

В психологическом словаре понятие «профессиональная готовность» определяется как «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой профессиональной деятельности и стремящейся её выполнять» [28].

В отечественной педагогике готовность к профессиональной деятельности рассматривается с разных позиций.

Личностный подход (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и др.) рассматривает готовность к профессиональной деятельности как совокупность свойств и качеств личности. Специалист характеризуется наличием профессионального самосознания и стойкой характеристикой личности. Готовность к работе формируется заранее; проявление способностей личности основывается на понимании характера будущей профессии.

Сторонники функционального подхода (Е. П. Ильин, А. Б. Леонов и др.) определяют готовность к профессиональной деятельности как временное состояние личности, направленное на выполнение профессиональных задач путем концентрации возможностей. Некоторые исследователи (Е. С. Слюсарева, К. М. Дурай-Новакова) объединяют личностный и функциональный подходы и трактуют готовность как совокупность качеств, проявляющихся исходя из специфики профессии и как психическое состояние, вызывающее деятельность.

В личностно-деятельностном подходе (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) готовность к профессиональной деятельности рассматривается как сознательная и прогнозируемая активность личности, происходящая на этапе её подготовки к профессии. Динамическая структура готовности имеет следующий вид:

- 1) анализ своих потребностей и потребностей общества;
- 2) определение цели деятельности;
- 3) разработка плана будущих действий;

4) применение результата подготовки в конкретной ситуации [49].

По мнению авторов, готовность включает в себя следующие компоненты:

1) мотивационный – интерес к профессии;

2) ориентационный – знание специфики профессии;

3) познавательный – осознание обязательств, задач, способов оценки и её значимости, знание методики работы;

4) эмоционально-волевой – умение контролировать свои эмоции, ответственность, такт;

5) оценочный – способность к самооценке [23, с. 56].

Готовность учителей к профессиональной деятельности также изучается с позиции компетентностного подхода (В. Н. Введенский, А. К. Маркова и др.). Согласно данному подходу формирование готовности заключается в способности осуществлять деятельность на основе приобретённых навыков и компетенций. Профессиональную компетентность рассматривают как «совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда; объём навыков, с помощью которых субъект может адекватным образом выполнять задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс профессиональных знаний и профессионально-значимых личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности» [12, с. 22]. Мы разделяем точку зрения сторонников данного подхода и считаем, что готовность личности формируется на основе приобретённых знаний, умений и навыков в процессе профессиональной подготовки.

Проблема готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования является частым предметом изучения в работах многих исследователей.

Ю. В. Шумиловская определяет готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ОВЗ, владение способами и приёмами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определённых

личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [57]. В структуру инклюзивной готовности входят следующие компоненты:

- 1) мотивационный – набор мотивов к работе с инклюзивным классом;
- 2) когнитивный – знания о психофизических особенностях лиц с ОВЗ;
- 3) креативный – творческая деятельность учителя и стремление развивать творческий потенциал у лиц с ОВЗ;
- 4) деятельностный – владение способами и приёмами реализации профессиональных знаний в процессе работы с учащимися с ОВЗ.

В. В. Хитрюк трактует инклюзивную готовность «как сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку» [54]. Автор отмечает, что инклюзивная готовность педагога включает психологическую и педагогическую подструктуры. Психологическая подструктура отражает отношение личности к инклюзии и основывается на особенностях его характера. Данная подструктура состоит из мотивационного (интерес к деятельности), познавательного (понимание функций и задач профессии, знание средств достижения цели), эмоционального (самоконтроль, ответственность, такт), волевого (настрой, уверенность в себе и в ученике) компонентов. Педагогическая подструктура объединяет навыки и качества личности, гарантирующие успешную деятельность в условиях инклюзивного образования. Рассматриваемая подструктура состоит из конструктивного (планирование учебного процесса), организаторского (включение учащихся в различные виды деятельности), коммуникативного (построение отношения с учениками) и рефлексивного (анализ собственной деятельности) компонентов.

С. В. Алехина неоднократно упоминала в своих статьях о проблеме неготовности (профессиональной, психологической, методической) педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ [5, с. 119]. В структуре инклюзивной готовности она выделяет психологическую (владение основами

психологии, знание об особенностях развития детей с ОВЗ и т.д.) и профессиональную (владение способами и приёмами работы с учащимися с ОВЗ, умение адекватно оценивать учеников) готовности.

С. А. Залыгаева рассматривает подготовку к работе в условиях инклюзивного образования как результат освоения учителем системы профессиональных знаний о детях с ОВЗ, формирования умений, развития необходимых навыков для эффективного осуществления деятельности в системе инклюзивного образования [21].

Как мы видим, многие исследователи рассматривают навыки как одну из практических составляющих готовности педагога. Навыки в совокупности со знаниями, умениями и личностными качествами формируют специалиста, готового к профессиональной деятельности.

В толковых словарях русского языка даются следующие определения понятия «навык»:

- 1) «Умение, выработанное упражнениями, привычкой» [33].
- 2) «Действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствия поэлементной сознательной регуляции и контроля» [35].
- 3) «Компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведённых до совершенства путём многократного повторения» [14].

Кетриш Е. В. отмечает, что практическая готовность учителя инклюзивного класса состоит из следующих навыков:

- 1) организационных – включение учащихся в различные виды деятельности, развитие у них интересов и мотивов к учёбе, использование способов стимулирования учащихся;
- 2) информационных – доступное объяснение учебного материала, его адаптация к задачам образовательного процесса, владение навыками работы с печатными и электронными ресурсами [23, с. 66].

Такую точку зрения разделяет и Буренина Е. Е. в своей статье. Она пишет, что практическая готовность педагога для работы в условиях инклюзивного образования определяется рядом факторов. Прежде всего, учитель должен отличаться наличием организаторских навыков. Это означает, что он должен владеть способами привлечения учащихся к решению учебных задач, формировать коллектив детей. Информационный критерий практической готовности подразумевает владение навыками работы с различными ресурсами, умение добывать информацию и перерабатывать её. К методическим навыкам автор относит знания закономерностей и специфики обучения учебной дисциплины, навыки применения различных педагогических технологий, методик, приёмов и способов обучения [10, с. 56].

Исследователь в области инклюзивного образования Г. Банч отмечает, что умение строить коммуникацию с учащимися с ОВЗ является одним из важных показателей практической готовности учителя к работе в условиях инклюзии [7]. Коммуникативные способности предполагают овладение коммуникативными навыками и умениями. В их число входит умение устанавливать взаимоотношения с отдельными учениками, коллегами, с родителями обучающихся; умение находить общий язык и устанавливать эмоциональный контакт; умение планировать речь и находить адекватные средства для передачи содержания акта общения (верный тон, интонация, нужные слова); умение находить индивидуальный подход к людям [8, с. 439]. Навыки управления своими эмоциями и использования невербальных средств общения (жесты, мимика, позы) особенно важны при обучении ребёнка с ОВЗ.

Разные авторы выделяют отдельные навыки, которыми должен овладеть учитель, обучающий ребёнка с ОВЗ:

- 1) навык использования информационно-коммуникационных технологий;
- 2) навык применения педагогических технологий, в том числе здоровьесберегающих;
- 3) навык использования вариативности в процессе обучения;

4) навык сопровождения ребёнка с ОВЗ по индивидуальному образовательному маршруту;

5) навык адаптации учебного материала в соответствии с потребностями учащегося с ОВЗ [22, с. 49].

Помимо навыков, обучение детей с ОВЗ требует знание основ психологии и педагогики и индивидуальных особенностей детей; умение планировать учебный процесс и создавать благоприятный психологический климат в классе [Там же].

По мнению зарубежных исследователей, готовность учителя составляют следующие знания, умения и навыки:

1) знание особенностей развития ребёнка с ОВЗ, его учебных способностей;

2) навык владения методикой работы с такими детьми;

3) умение создавать комфортную среду обучения в классе и организовать классную работу;

4) навык работать в команде с другими субъектами образовательного процесса [60, с. 4].

Подчеркивается, что учителя инклюзивных классов должны уметь сочетать разные виды деятельности и постоянно менять их в течение урока [59, с. 16].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что навык – это практическая составляющая готовности учителя для работы в условиях инклюзивного образования. Навыки в совокупности со знаниями и с умениями, а также с личностными качествами составляют инклюзивную готовность учителя. Выделяют организационные, информационные, методические и коммуникативные группы навыков, которыми должен овладеть учитель иностранного языка, обучающий детей с ОВЗ.

1.3 Формирование навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки

В условиях инклюзивного образования каждому учителю-предметнику придётся решать проблемы в процессе обучения детей с ОВЗ. В ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» конкретно не указано, что выпускник должен быть готов решать профессиональные задачи в сфере инклюзивного образования. Решение подобных задач подразумевается под применением на практике действующих образовательных стандартов и программ, а также современных приёмов, организационных форм и технологий воспитания, обучения и оценки качества результатов обучения [53].

Формирование навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки состоит из двух компонентов: содержания и технологий.

В педагогическом словаре понятие «содержание» определяется как «педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» [35].

Ю. В. Сенько в содержании подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования отводит важную роль формированию мотивационно-целостной составляющей подготовки. В первую очередь у учителя должна быть установка на создание взаимопонимающего климата. Важна подлинность, искренность, открытость, позитивное отношение к другому человеку, точное восприятие его чувств [45].

Наравне с ценностно-мотивационной составляющей подготовки учителей также относят когнитивную и деятельностную компоненты. В данном случае имеется в виду введение в содержание подготовки практико-ориентированной деятельности.

В. В. Хитрюк отмечает, что практико-ориентированная подготовка будущих учителей предполагает вовлечение студентов на этапе профессионального становления в решение практических задач, отражающих специфику профессиональной деятельности [55]. Это выполнение учебных проектов, исследовательских и курсовых работ на тему инклюзии.

С. И. Сабельникова к реализации практико-ориентированной подготовки будущих учителей относит разнообразные тренинги, мастер-классы, семинары, открытые мероприятия, научно-практические конференции [43]. Указанные виды реализации практико-ориентированной подготовки возможно осуществлять в форме вебинаров и онлайн-курсов.

Многие исследователи придерживаются мнения, что практическая подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного образования должна проходить в форме лекций, семинаров, самостоятельной и внеаудиторной работы студентов, производственных и учебных практик, групповых консультаций со специалистами, работающими с «особыми» детьми.

Следует особо отметить применение принципа межпредметной координации при практической подготовке студентов к работе в условиях инклюзивного образования. В рамках дисциплин «Практический курс первого иностранного языка» и «Практический курс второго иностранного языка» подбираются для изучения аутентичные тексты проблемного характера, раскрывающие проблемы дискриминации в обществе и в образовании, освещающие проблемы инклюзивного образования и инклюзивной практики в зарубежных школах. У студентов появляется интерес и создается мотивация для обсуждения подобных текстов [2, с. 34]. В рамках дисциплины «Правоведение» студенты могут изучать нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность в сфере инклюзивного образования. На семинарах по дисциплине «Русский язык и культура речи» студенты овладевают навыками правильной речи, свойственной учителям. В программу учебной дисциплины «Основы психологии и педагогики» можно включить темы, дающие общее представление о психологических особенностях личности ребёнка с ОВЗ и

педагогических тонкостях обучения таких детей. В рамках дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» студенты получают глубокие знания о принципах, целях, содержании, методах обучения.

Включение массовых открытых онлайн-курсов в содержание подготовки будущих учителей иностранного языка является эффективным решением. Курсы предлагают широкий спектр тем по разным направлениям, в том числе инклюзивное образование и подготовка учителей к работе в условиях инклюзии. Популярными платформами являются FutureLearn, Coursera, EdX, UdeMy и т.д. Студенты имеют возможность слушать мини-лекции от преподавателей ведущих университетов мира, которые делятся своим опытом в преподавании в условиях инклюзии, использования различных приёмов и способов обучения. Участники курса выполняют задания, тесты, комментируют лекции. Ценность таких курсов заключается в том, что студенты знакомятся с опытом инклюзивной практики в школах и университетах разных стран, изучают дополнительные материалы по теме [24].

Рассмотрим понятие «технология» и спектр технологий, предлагаемых при формировании навыков работы в условиях инклюзивного образования.

Педагогический словарь определяет технологию как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [35].

Н. Н. Суртаева дала следующее определение технологии: «Технология – системный способ организации совместной деятельности субъектов образования, направленный на достижение обозначенных целевых установок с привлечением всего арсенала дидактических средств обучения, создающий условия для реализации индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов обучающихся с учетом их индивидуально-личностных характеристик» [50, с. 38]. В дальнейшей работе мы будем придерживаться данного определения.

И. В. Возняк предлагает несколько видов технологий формирования навыков при обучении студентов. Применение коммуникативных технологий (дискуссии, дебаты, «мозговой штурм», пресс-конференции) направлены на развитие у студентов навыков организации работы в группе и сотрудничества, умений согласовывать интересы коллектива и определять цели деятельности. Сюда же относится метод «круглого стола», в процессе которого студенты применяют свои теоретические знания на практике в условиях, моделирующих будущую деятельность. Проектные технологии развивают практическую готовность студентов, так как носят прикладной и междисциплинарный характер. В процессе разработки проекта студенты овладевают навыками работы с различными ресурсами, переработки, применения, анализа и оценки данных. Особо подчеркивается эффективность применения игровых технологий. Будущие учителя участвуют в ролевых, имитационных, деловых играх, отражающих специфику деятельности. Студенты буквально вживаются в роли педагогов, родителей, детей и выполняют присущие им функции. Они овладевают навыками решения проблем и задач обучения, применяя различные приёмы и способы. Широко используются кейс-технологии, которые характеризуются прикладным характером. Данные технологии погружают обучающихся в деятельность по решению профессиональных задач, развивают навыки целеполагания и планирования [13].

Значимость интерактивного обучения при формировании навыков для работы с детьми с ОВЗ трудно переоценить. Учебный процесс организован так, что каждый студент вовлечен в активную деятельность с другими членами группы. В рамках интерактивного обучения проводятся дискуссии, обсуждения, анализ определённых ситуаций. Студенты могут делиться личным опытом; у них развивается критическое мышление [23, с. 90].

Одним из возможных технологий формирования навыков студентов для работы в условиях инклюзии является решение ситуативных задач. Решая подобные задачи, у будущих учителей формируются представления о предстоящей практической деятельности. Они учатся преодолевать

проблемные ситуации, которые могут возникнуть в будущем. Как правило, в ситуативных задачах нет неверных решений. Все варианты ответов принимаются во внимание, корректируются и представляются в готовом виде.

В зарубежных работах проблема формирования навыков будущих учителей для работы в условиях инклюзивного образования также является актуальной.

Р. В. Чопра и Н. К. Френч проводят параллель между формированием навыков будущих учителей и подготовкой исполнительного директора в бизнесе. Такая подготовка предполагает развитие навыков лидерства, сотрудничества и коммуникативных умений [29, с. 116].

К. Скорджи считает, что моделирование и проживание студентами реальных жизненных ситуаций во многом формирует практическую готовность педагога. Студенты могут выступить в качестве условных родителей ребенка с ОВЗ, учителей или рассмотреть конкретный случай и «примерить его на себе». По мнению автора, такая форма работы способствует более глубокому пониманию проблемы семьи, где воспитывается ребенок с ОВЗ, или учителя, работающего с такими детьми [Там же].

Описанные нами технологии формирования навыков подготовки будущего учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования могут быть использованы в рамках дисциплин «Методика преподавания иностранных языков», «Практический курс первого иностранного языка», «Практический курс второго иностранного языка», во внеаудиторной работе студентов.

Таким образом, формирование навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования включает в себя содержание и технологии подготовки. Практико-ориентированное содержание подготовки будущих учителей иностранного языка включает в себя лекции, семинары, различные мероприятия, онлайн-курсы и самостоятельную работу студентов с использованием соответствующего материала. В процессе формирования навыков будущего учителя иностранного языка используются

коммуникативные, проектные, игровые технологии, кейс-технологии и интерактивное обучение.

Проанализировав теоретические основы формирования навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования, мы пришли к некоторым выводам. Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому обучающемуся обеспечивается равный доступ к образованию в общеобразовательных учреждениях с учётом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Несмотря на длительную историю развития, проблема реализации инклюзивного образования до сих пор считается актуальной. Ученые отмечают, что одной из причин, препятствующей развитию инклюзивного обучения в общеобразовательных школах, является неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ. В результате разных исследований выяснилось, что учителям не хватает знаний, умений, навыков и психологической подготовки для работы в условиях включённого обучения.

На настоящий момент существуют множество подходов к изучению определения и структуры инклюзивной готовности. Исследователями особо выделяется практический компонент инклюзивной готовности педагога. Учитель иностранного языка, обучающий ребёнка с ОВЗ, должен овладеть организаторскими, информационными, методическими и коммуникативными навыками.

Процесс формирования навыков включает в себя содержание и технологии подготовки. Содержание определяется целью обучения, которая заключается в формировании практической готовности учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования. Практическая подготовка осуществляется в форме лекций, семинаров, мероприятий, онлайн-курсов и самостоятельной работы обучающихся. Особо отмечается принцип межпредметной координации в содержании подготовки. Формирование навыков для работы с детьми с ОВЗ реализуется с использованием

коммуникативных, проектных, игровых технологий, кейс-технологий, интерактивного обучения и ситуативных задач.

2 Практическая деятельность учителя по обучению английскому языку детей с нарушениями зрения на начальном этапе обучения в школе

В данной главе мы приводим результаты нашего исследования по определению отношения будущих учителей иностранного языка к инклюзивному обучению и сформированности их практической готовности для работы в условиях инклюзивного образования. Мы изучим особенности обучения видам речевой деятельности детей с нарушениями зрения и рассмотрим упражнения из учебников по английскому языку для начальных классов, чтобы продемонстрировать способы работы с учениками, имеющими проблемы зрительной системы. Выбор именно данной категории школьников с ОВЗ обусловлен: во-первых, ростом количества детей, имеющих проблемы со зрением с раннего возраста, во-вторых, получением человеком до 80% информации с помощью органов зрения.

Согласно АООП НОО для слабовидящих есть три варианта основных образовательных программ. В нашем исследовании мы рассмотрим особенности обучения детей с нарушениями зрения, относящихся к первому варианту АООП НОО. Данный вариант предназначен для обучения детей с нарушениями зрения, достигших к моменту поступления в школу уровня развития, в том числе компенсаторных способов деятельности, близкого к возрастной норме. Обучение детей с нарушениями зрения по первому варианту АООП НОО предполагает получение образования в 4-летний срок обучения.

Дети с нарушениями зрения могут иметь следующие патологии: миопия, гиперопия, астигматизм, косоглазие, амблиопия, различные деформации органов зрения.

В результате изучения особенностей мы разработаем методические указания по обучению английскому языку детей с нарушениями зрения на начальном этапе обучения в школе.

2.1 Анализ практической готовности будущих учителей иностранного языка к работе в условиях инклюзивного образования

Цель данного исследования – выяснить, готовы ли студенты факультета иностранных языков к работе в условиях инклюзивного образования и определить их отношение к совместному обучению детей с ОВЗ и нормативно развивающихся детей.

Нами были поставлены следующие задачи исследования:

- 1) выяснить, знакомы ли студенты с явлением инклюзивного образования;
- 2) узнать, как студенты относятся к совместному обучению детей с ОВЗ и здоровых детей;
- 3) выявить положительные стороны совместного обучения;
- 4) определить потенциальные трудности, препятствующие развитию инклюзивной готовности у будущих учителей;
- 5) выяснить, владеют ли студенты навыками для работы с детьми с ОВЗ;
- 6) узнать, работали ли студенты факультета иностранных языков во время прохождения педагогической практики в классе с учащимися с ОВЗ.

Для достижения указанной цели мы составили анонимную анкету, которая включала в себя десять вопросов. В исследовании приняли участие студенты 3 (50 студентов) и 4 (52 студента) курсов факультета иностранных языков, обучающиеся по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Мы не зря предложили пройти данную анкету студентам 3 курса, так как в следующем учебном году им предстоит пройти производственную практику в общеобразовательной школе, поэтому узнать уровень их готовности к работе в условиях инклюзии нам представляется важным.

Результаты ответов на первый вопрос анкеты показали, что 84% студентов (86 чел.) знают понятие «инклюзивное образование», а 16% (16 чел.)

не знакомы с данным феноменом. Для наглядности результаты ответов на первый вопрос представлены в виде диаграммы в соответствии с рисунком 1.

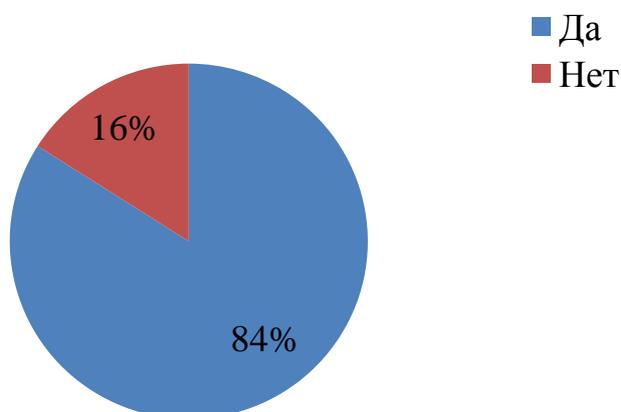


Рисунок 1 – Знакомы ли Вы с явлением инклюзивного образования?

82% из опрошенных студентов (84 чел.) ответили, что считают проблему инклюзивного образования актуальной; 4% (4 чел.) ответили, что не считают проблему таковой; 14% (14 чел.) затруднились ответить на данный вопрос. Для наглядности результаты ответов на второй вопрос представлены в виде диаграммы в соответствии с рисунком 2.



Рисунок 2 – Считаете ли Вы актуальной проблему инклюзивного образования?

Следующий вопрос, который был задан студентам, выявил их отношение к совместному обучению детей с ОВЗ и здоровых детей. 41% респондентов (42 чел.) высказались положительно, 34% (35 чел.) затруднились ответить и 25%

(25 чел.) высказались против включённого обучения. Результаты ответов на третий вопрос наглядно отражены на диаграмме в соответствии с рисунком 3.



Рисунок 3 – Как Вы относитесь к инклюзивному образованию?

Мы узнали у студентов, какие положительные моменты они видят в совместном обучении детей с ОВЗ и нормативно развивающихся детей. Студенты особо выделили то, что здоровые дети, общаясь с детьми с ОВЗ, станут добрее и терпимее не только к своим одноклассникам с особыми образовательными потребностями, но и к лицам с инвалидностью в общем. Некоторые студенты отметили, что инклюзивное образование способствует изменению отношения здоровых детей друг к другу в лучшую сторону. Некоторые студенты считают, что благодаря совместному обучению дети с ОВЗ смогут быстрее и успешнее адаптироваться в обществе. Этому способствует то, что учащиеся с ОВЗ будут чувствовать себя полноценными и равноправными членами группы. Однако, в общей сумме 21% студентов (21 чел.) положительных моментов в совместном обучении не находят.

Мы спросили у студентов, какие могут возникнуть трудности у учителя при обучении детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Студенты особо выделили отсутствие необходимых навыков и знаний о специфике работы с детьми с разными патологиями. Некоторые респонденты ответили, что страх и неуверенность учителя в себе в работе с ребёнком с особыми

образовательными потребностями также может сказаться на его инклюзивной готовности. Среди прочих ответов было нежелание учителя брать на себя дополнительную нагрузку в лице учащегося с ОВЗ и боязнь учителя неожиданной реакции ребёнка с ОВЗ на различные просьбы.

Мы узнали, обучали ли студенты 4 курса во время производственной практики учеников с ОВЗ. 67% респондентов (35 чел.) работали с такими учащимися и 33% (17 чел.) не имели подобного опыта. Результаты ответов на седьмой вопрос наглядно отражены на диаграмме в соответствии с рисунком 4.

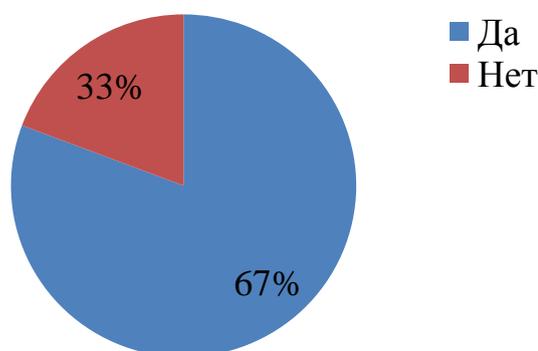


Рисунок 4 – Работали ли Вы во время педагогической практики в классе, где учился ребёнок с ОВЗ?

Мы поинтересовались у студентов, столкнулись ли они с трудностями в обучении детей с ОВЗ. 66% (34 чел.) ответили отрицательно, 34% опрошенных (18 чел.) ответили, что у них были трудности в работе детьми с особыми образовательными потребностями. Результаты ответов на восьмой вопрос наглядно отражены на диаграмме в соответствии с рисунком 5.

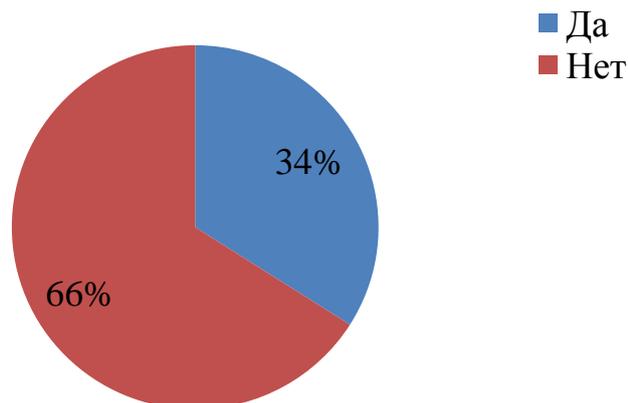


Рисунок 5 – Испытывали ли Вы трудности, обучая детей с ОВЗ во время педагогической практики?

Спросив у студентов, владеют ли они навыками работы с детьми с ОВЗ, мы получили следующие ответы. 57% студентов (58 чел.) ответили положительно, 24% респондентов (25 чел.) затруднились ответить, 19% студентов (19 чел.) ответили отрицательно. Результаты ответов на девятый вопрос наглядно отражены на диаграмме в соответствии с рисунком 6.

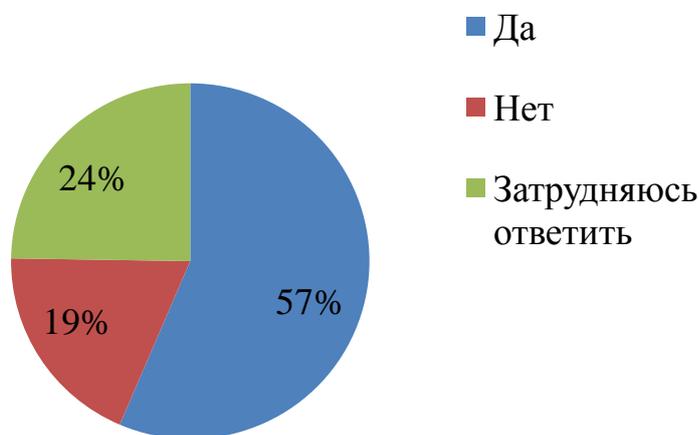


Рисунок 6 – Владеете ли Вы навыками для работы в условиях инклюзивного образования?

Мы спросили, считают ли будущие учителя необходимым изучать особенности обучения и организации деятельности детей с ОВЗ совместно со здоровыми детьми в процессе профессиональной подготовки. 80% студентов (82 чел.) ответили положительно, 11% (11 чел.) затруднились ответить на

данный вопрос и 9% (9 чел.) дали отрицательный ответ. Для наглядности результаты ответов на десятый вопрос отражены на диаграмме в соответствии с рисунком 7.

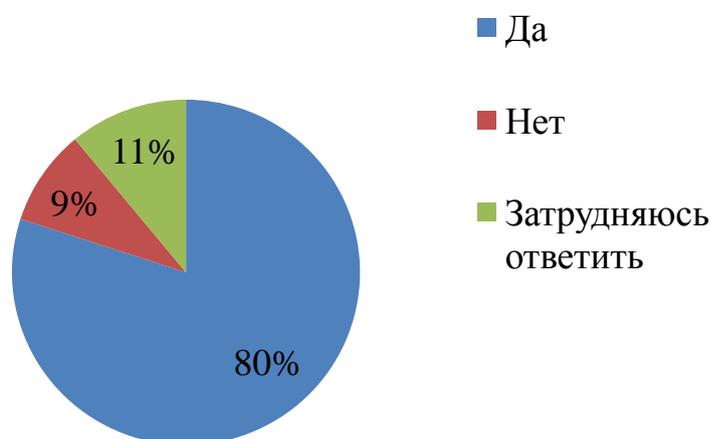


Рисунок 7 – Считаете ли Вы необходимым изучать особенности обучения и организации деятельности детей с ОВЗ в процессе профессиональной подготовки?

Проанализировав данные анкеты, мы сделали следующие выводы:

1) большая часть опрошенных знают, что подразумевается под понятием «инклюзивное образование» и считают, что данная проблема актуальна в наше время;

2) студенты неоднозначно относятся к инклюзивному образованию. Большинство из них дало положительный ответ, однако высока доля ответов среди тех, кто затруднился ответить или ответил отрицательно;

3) большинство студентов видят положительные моменты в совместном обучении детей с ОВЗ со здоровыми детьми. Отмечаются положительные моменты как для учащихся с особыми потребностями, так и для здоровых;

4) ответы студентов говорят о том, что трудности, препятствующие развитию инклюзивной готовности, могут возникать на деятельностном и психологическом уровнях;

5) студенты 4 курса имели опыт работы с учениками с ОВЗ во время прохождения производственной практики в общеобразовательных школах.

Малая часть опрошенных столкнулась при этом с трудностями в обучении детей с ОВЗ;

б) больше половины опрошенных студентов владеет необходимыми навыками для работы в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, полученные результаты анкеты свидетельствуют о частичной готовности будущих учителей иностранного языка и о неоднозначном отношении к явлению инклюзивного образования.

2.2 Обучение аудированию детей с нарушениями зрения

Аудирование играет важную роль при обучении иностранному языку и формировании коммуникативной компетенции личности. Особенно велико значение аудирования для детей с нарушениями зрения. Данный вид речевой деятельности является не только одним из способов получения информации, но также средством ориентировки обучающегося со зрительными патологиями.

Детям с нарушениями зрения свойственны замедленное восприятие, обеднённость чувственного опыта, заторможенность познавательных процессов, пониженная продуктивность и осмысленность запоминания. Учитель должен учитывать эти особенности и уметь преодолевать их при обучении.

На начальном этапе обучения рекомендуется использовать тексты, составленные на знакомом языковом материале. Количество незнакомых слов может составлять 3% от общего количества слов в тексте. Новые лексические единицы не должны быть «ключевыми» и препятствовать общему пониманию содержания текста. На восприятие звучащего текста влияет и продолжительность аудиозаписи. На начальном этапе обучения время звучания текста для аудирования должно быть не более 2-х минут [59, с. 186]. Важно учитывать содержательность и занимательность текстов. Учебный материал должен соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся.

Тексты могут содержать информацию страноведческого характера. На начальном этапе аудиозаписи чаще всего являются учебными, но учитель может использовать и аутентичные записи. Детям будет интересно посмотреть отрывок из мультфильма на английском языке или послушать детскую песенку. При поиске дополнительного материала к уроку учитель демонстрирует владение информационными навыками и навыками работы с различными образовательными ресурсами.

При обучении аудированию детей с нарушениями зрения учитель должен применить и методические навыки. Он должен учитывать факторы, способствующие лучшему пониманию звучащего текста. Это может быть предварительное снятие трудностей восприятия текста, выраженное интонационное оформление аудиозаписи, наличие опор. Опоры являются эффективным средством, облегчающим понимание. Дети с нарушениями зрения компенсируют зрительный недостаток, используя в основном слуховой канал. Поэтому такие невербальные опоры, как темп, тембр голоса, интонация, паузы помогут ребёнку лучше воспринять текст. К наглядным видам опор относят рисунки, графики, таблицы, схемы, материальные предметы, видеоизображения и т.д.

В отечественной методике преподавания иностранных языков выделяют два вида упражнений: тренировочные (подготовительные) и речевые (коммуникативные) [30]. Первые направлены на снятие возможных трудностей, выработку речевого чутья, дифференциацию похожих звуков в разных словах, постановку органов речевого аппарата в нужное положение. Второй вид упражнений направлен на развитие речевых умений, умений формировать и формулировать мысли.

Отечественные и зарубежные методисты выделяют три этапа работы с аудиотекстом, которым учитель должен следовать:

- 1) до прослушивания;
- 2) во время прослушивания;
- 3) после прослушивания.

На первом этапе учитель организует учебный процесс, даёт учащимся первичную установку, мотивирует их к прослушиванию, снимает потенциальные трудности. На данном этапе будет уместно обсудить вопросы к тексту или разобрать упражнения, догадаться о содержании по его заголовку, по иллюстрациям или по новой лексике. Учитель может кратко изложить основное содержание материала. Очень важно не пропускать дотекстовый этап, если в классе есть ребёнок с нарушениями зрения. Первичная установка нужна для ориентировки учащегося, активизации познавательных процессов и полноты восприятия.

Рассмотрим упражнения из учебника Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса. Данные упражнения называются «Pronunciation warm-up». Первое упражнение направлено на отработку звуков [θ] и [ð] и на снятие возможных трудностей при прослушивании и выполнении последующих упражнений. Второе упражнение учит детей дифференцировать похожие по звучанию слова. Все упражнения из учебника должны быть либо показаны крупным шрифтом на интерактивной доске, либо учитель предоставляет учащимся с нарушениями зрения распечатанные листы с упражнениями.

1) Listen and repeat. Then read.

This, these, that, those, they, there, three, mouth, thirsty, tooth, bath, birthday
[65, с. 19].

2) Listen and read the word you hear.

There – where, that – sat, they – way, those – toes, three – tree, mouth – mouse
[Там же].

Необходимо обращать внимание на артикуляцию детей со зрительной патологией, так как у них могут возникнуть трудности при правильном произнесении слова. Учитель должен сам активно артикулировать и демонстрировать на себе положение органов артикуляции при произнесении слов.

Рассмотрим другое упражнение на этапе до прослушивания текста.

3) *Look at the pictures and name the town where Brill and his friends come. Think and say where the friends go* [65, с. 20]. Данное упражнение нацелено на подготовку учащихся к прослушиванию текста и на развитие вероятностного прогнозирования. Они внимательно смотрят картинки и обсуждают их. Учитель задаёт уточняющие вопросы: *What is the name of the town where Brill and his friends come? Where do the friends go? Are they happy? Do they smile?* Так как у детей с нарушениями зрения замедленное восприятие наглядных предметов, то им следует дать немного больше времени на изучение картинок и уже после этого приступать к прослушиванию диалога. Остальным учащимся в это время учитель может задать дополнительные вопросы по иллюстрациям. Если текст для аудирования в учебнике представлен по картинкам, то для ребёнка с нарушениями зрения его следует переписать в виде диалога на отдельном листе.

На втором этапе дети слушают текст и выполняют упражнения. Прослушиваний может быть несколько. Можно прослушать аудиозапись один раз, а во второй раз учитель прочитает текст сам. После прослушивания аудиозаписи вопросы по тексту должны спрашивать уже не содержание, а смысл. Так, вопросы *Are they happy? Do they smile? Do the friends like the town?* учителю следует перефразировать в *Why are they happy? (They are happy because they came to the Happy Town), Why do they smile? (They smile because the tent fell on Bertie), Why do the friends like the town? (The friends like the town because there are a lot of trees and flowers).*

После прослушивания текста выполняются упражнения на подстановку пропущенных слов в предложениях, ответы на вопросы, выбор предложений, которые соответствует тексту. Например, в учебнике Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса упражнение по прослушанному тексту следующее: *Read the sentences which are true* [65, с. 21]. Учитель показывает упражнение на интерактивной доске, и ученики устно выполняют его.

На последнем этапе учитель использует ситуацию в прослушанном тексте в качестве опоры для развития навыков устной и письменной речи. Учитель может провести беседу по содержанию текста, обсуждение действий героев, попросить учащихся придумать другую концовку, пересказать текст от лица разных героев и т.д.

Проанализировав специфику работы с детьми с нарушениями зрения, мы разработали методические рекомендации по обучению аудированию слабовидящих детей в начальной школе.

1) Место, где сидит ребёнок с нарушениями зрения, должно располагаться в центральном ряду, на первой-второй парте для лучшего обзора доски.

2) Материал из учебника желательно показывать на интерактивной доске. Если нет такой технической возможности, то нужно обеспечить ребёнка с нарушениями зрения индивидуальным комплектом распечатанных крупным шрифтом листов с заданиями.

3) Тексты для аудирования должны быть небольшого объёма. Количество незнакомых лексических единиц не должно превышать 3% от общего количества слов. Продолжительность звучащего текста должна быть не более 2-х минут.

4) Текст для аудирования, представленный в учебнике по картинкам, следует распечатать в виде обычного диалога и дать ученику с нарушениями зрения.

5) Разрешается использовать аутентичные тексты и записи для аудирования, однако материал должен соответствовать возрастным особенностям учащихся и уровню знания языка.

6) Важно соблюдать все три этапа обучения аудированию.

7) Перед началом прослушивания необходимо снять возможные трудности у учащихся (обсудить вопросы к тексту и иллюстрации, рассмотреть упражнения, изучить новую лексику, провести фонетическую зарядку). Рекомендуется использовать наглядные и невербальные опоры.

8) Ученику с нарушениями зрения следует давать немного больше времени на изучение иллюстраций к тексту для аудирования.

9) Учитель должен читать тексты медленно, ставить вопросы чётко и кратко. По необходимости повторять указания.

10) При проведении фонетической зарядки, произношении отдельных слов и чтении текстов учитель должен артикулировать сам и следить за артикуляцией учеников с нарушениями зрения.

Таким образом, при обучении аудированию детей с нарушениями зрения необходимо учитывать их индивидуальные особенности и адаптировать учебный материал. При выборе текстов для аудирования нужно учитывать количество незнакомых слов, продолжительность аудиозаписи, содержание, соответствие темы возрасту учащихся. Важно вовлекать детей с нарушениями зрения в учебный процесс и способствовать их активной работе.

2.3 Обучение чтению детей с нарушениями зрения

При обучении чтению детям с нарушениями зрения свойственны снижение познавательной активности, быстрая утомляемость, замедленное восприятие букв и слогов, снижение скорости чтения, вялость артикуляции. Несмотря на эти особенности, чтение занимает одно из главных мест по важности в обучении. Не овладев навыком чтения на начальном этапе обучения, ребёнок испытывает трудности при изучении других учебных дисциплин.

На начальном этапе обучения чтение выступает в качестве средства обучения. Поэтому важно с первых уроков формировать у учащихся технику чтения. В основе формирования техники чтения лежат две операции:

1) соотнесение графического образа слова со звуковым образом;

2) соотнесение звукового образа слова со значением речевой единицы

[46, с. 144].

Сначала дети знакомятся с согласными буквами английского алфавита и со звуками, которые они могут передавать. Буквы изучаются в том порядке, в каком они чаще всего появляются в речевых моделях. После изучения согласных букв учащиеся начинают изучение гласных букв и их чтение в разных словах с транскрипцией. В учебнике Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 2 класса изучение начинается с согласных букв L, M, N, R. Для тренировки произношения данных букв предлагается выполнить следующее упражнение:

4) *Послушай и повтори. Прочитай.*

[r] [l] read – lead, fry – fly, grass – glass, row – low.

[m] [n] Mick – Nick, mine – nine, sum – sun, name – mane [63, с. 6].

Учащиеся читают отдельные слова, затем словосочетания, предложения и учебные мини-тексты. Очень важно активно артикулировать, чтобы дети с нарушениями зрения научились произносить слова четко и правильно, ставя свои органы артикуляции в нужное положение. При хоровом и индивидуальном проговаривании за учителем или за диктором формируются темп речи, интонация, ударение, паузы. Необходимо чётко отработать интонационные модели, выражающие удивление, сожаление, одобрение, упрек, радость и т.д.

Параллельно с изучением согласных и гласных букв происходит пополнение словарного запаса по разным темам. Из-за замедленного восприятия знакомство с новой лексикой вызывает затруднения у детей с нарушениями зрительной функции. На наш взгляд эффективным решением подобной проблемы является использование реалий. Реалия – это предмет материального мира, используемый учителем в классе для наглядного объяснения учебного материала с целью лучшего понимания учащимися [62, с. 13]. Реалии используются для усиления ассоциативных связей между предметом и обозначающим его словом. Учитель показывает предмет классу, описывает его, называет цвет и определяет размер или просит учащихся описать предмет. Ребёнку со зрительными нарушениями следует дать предмет в

руки, чтобы он тактильно ощутил его и провел ассоциацию между предметом и его особенностями и лексической единицей, обозначающей данный предмет. Реалиями в классе могут выступить мягкие игрушки, машинки, куклы, одежда для кукол, игрушечные домики, пластиковые фрукты и овощи, карандаши, кубики и т.д.

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют три этапа работы с текстовым материалом:

- 1) дотекстовый;
- 2) текстовый;
- 3) послетекстовый.

На дотекстовом этапе учитель организует активную работу учащихся, даёт первичную установку и мотивирует к чтению. Если текст является продолжением истории, то учитель говорит, что учащиеся узнают её продолжение. В данном случае нужно напомнить детям, о чём рассказывалось в предыдущем тексте или попросить их самих вспомнить и рассказать.

Снять потенциальные трудности перед чтением могут ответы на вопросы, изучение иллюстраций к тексту, новой лексики, работа с заголовком.

Слабовидящим детям свойственно искажение или замена тех слов, которых они не знают или не понимают. Поэтому прежде чем приступить к чтению, нужно выяснить значение незнакомых или новых слов, прочитать по слогам сложные слова, встречающиеся в тексте. Приведём пример упражнения из учебника Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса.

5) *Listen and say. Then read.*

Watch, make a film, spoil, famous, horrible [65, с. 28]. Сначала учащиеся слушают диктора, затем учитель читает слова, а дети за ним повторяют. После этого они самостоятельно читают слова. Не рекомендуется торопить учащегося с нарушениями зрения при чтении.

Следующее упражнение направлено на развитие вероятностного прогнозирования. 6) *Look at the pictures. What is happening in the school*

playground? Are the Happy Town children happy? [Там же]. Учащиеся вспоминают сюжет текста, прочитанного на предыдущем уроке. Учитель задаёт вопрос *Where are Brill, Nora, Alice, Bertie and Denzil are going? (To the school in Happy Town)*. Ученики вместе с учителем изучают иллюстрации, обращают внимание на выражение лиц главных героев. Учащиеся самостоятельно изучают картинки. Слабовидящим учащимся даётся немного больше времени, чем остальным.

На текстовом этапе происходит чтение текста и выполнение упражнений. Если текст в учебнике представлен по картинкам, то для слабовидящего ребёнка его следует переписать крупным шрифтом в виде диалога на отдельном листе. В учебнике Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса учащимся предлагается сначала прослушать аудиозапись текста. После прослушивания учитель медленно и четко, делая паузы после каждой реплики, читает текст. Затем он ещё раз медленно читает текст и просит учащихся повторять за ним каждое предложение. Только после этого ученики самостоятельно вслух читают реплики.

Следует помнить, что длительное зрительное напряжение утомляет слабовидящих детей. Непрерывное чтение не должно превышать 15 минут [31, с. 244]. После небольшой гимнастики для глаз и физкультурной минутки работу можно продолжать. Ученики могут встать, сделать небольшую зарядку под песенку, попрыгать, похлопать в ладоши и т.д. В данном случае учитель демонстрирует свои умения менять виды деятельности на уроке, а также навыки применения здоровьесберегающих технологий.

В учебнике Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса предлагается выполнить упражнение, направленное на формирование навыка поиска необходимой информации в тексте:

6) Now answer the questions.

1. Are the children playing? (No, they aren't).

2. *Are the children jumping? (No, they aren't).*
3. *Are the children watching Arabella? (Yes, they are).*
4. *Is Arabella spoiling the school playground? (Yes, she is).*
5. *Are the children happy? (No, they aren't)* [65, с. 29].

Отвечая на вопросы, учитель пошагово контролирует освоение материала учащимися со зрительной патологией.

Послетекстовый этап, как и в обучении аудированию, предполагает использование ситуации в прочитанном тексте в качестве опоры для развития письменной и устной речи. Приведём пример использования послетекстового этапа на основе прочитанного текста.

В вышеназванном нами учебнике представлен текст-описание членов британской королевской семьи. Учитель медленно читает текст, просит учащихся повторять за ним каждое предложение. Затем учащиеся самостоятельно читают текст и выполняют упражнение. Далее ученики должны рассказать по фотографии про одного их членов своей семьи. Например: 7) *Bring a photo of your mum, dad, sister or brother to the class and describe it. Start with This is my ...* [65, с. 41]. Как правило, младшим школьникам, а особенно детям с выраженными нарушениями зрительной системы, трудно без подготовки выступить с рассказом. В таком случае подобные упражнения детально объясняются в классе, составляется план высказывания, с помощью учителя составляется примерный рассказ. Упражнение задаётся в качестве домашнего задания. В классе ученики по очереди выходят к доске и рассказывают. Слабовидящим учащимся разрешается вставать и поближе рассматривать фотографии.

На основе вышеизложенного мы составили методические рекомендации по обучению чтению детей с нарушениями зрения в начальной школе.

- 1) При формировании техники чтения необходимо следить за артикуляцией детей с нарушениями зрения.

2) Чётко прорабатывать интонационные модели при хоровом и индивидуальном проговаривании с целью формирования темпа речи, интонации, ударения, пауз.

3) Лексический материал рекомендуется вводить с использованием реалий. Применение реалий направлено на усиление ассоциативных связей между предметом и словом. Используя на уроке реалии, учитель реализует принцип наглядности. Предметы можно дать детям с нарушениями зрения в руки, чтобы они их ощупали и подробно изучили.

4) Снять потенциальные трудности перед чтением текста можно ответив на вопросы, рассмотрев упражнения и иллюстрации к тексту. Значение незнакомых слов следует объяснить, сложные слова проговорить по слогам.

5) Учитель должен читать текст медленно, громко, чётко.

6) Учителю не рекомендуется стоять против света или на фоне окна, когда читает ребёнок с нарушениями зрения.

7) Не следует торопить ребёнка с нарушениями зрения при чтении.

8) Рекомендуется менять виды деятельности на уроке. Зрительная нагрузка не должна превышать 15 минут. После проведённой зрительной гимнастики или физкультурной минутки работу можно продолжить.

9) Устные задания на составление высказывания следует задавать на дом, предварительно подробно разобрав их на уроке. Учителю рекомендуется составлять план высказывания, а также примерное устное высказывание на уроке. Если есть техническая возможность, то использовать диктофон для записи фрагмента урока с последующей передачей диктофона ученику с нарушениями зрения.

10) Слабовидящим учащимся следует разрешать выходить к доске и рассматривать учебный материал с близкого расстояния.

Таким образом, на начальном этапе обучения чтению обязательно нужно проводить вводно-фонетический курс, чтобы дети с нарушениями зрения выучили буквы и соответствующие им звуки. Недостаточно сформированная техника чтения на фоне замедленного восприятия букв и слогов может

спровоцировать возникновение трудностей в развитии речи. На каждом этапе обучения чтению необходимо адаптировать учебный материал в соответствии с образовательными потребностями слабовидящего ребёнка.

2.4 Обучение говорению детей с нарушениями зрения

Обучение говорению на иностранном языке детей с нарушениями зрения представляет определённую трудность из-за ряда особенностей патологии ребёнка. Во-первых, у многих слабовидящих детей имеются нарушения речи на родном языке, что влияет на овладение иностранным языком. Во-вторых, обеднённость чувственного опыта и снижение познавательной активности влияют на объём словарного запаса ребёнка. В-третьих, замедленное восприятие становится причиной несвязной речи, многократных повторений и обилия пауз. Тем не менее, говорение лежит в основе формирования коммуникативной компетенции, являющейся конечным результатом освоения дисциплины «Иностранный язык». Поэтому обучить говорению слабовидящих учащихся на иностранном языке – одна из главных задач учителя.

Основой порождения любого действия, в том числе и речевого, является мотив. Задача учителя – создать речевую ситуацию на уроке, чтобы у ученика появилось намерение участвовать в общении. Рассмотрим обучение устному общению в двух формах: монологической и диалогической.

Монолог – «это выступление одного лица, обращенное к аудитории» [58, с. 206]. Монологу свойственны целенаправленность, смысловая законченность, логичность, непрерывный характер, самостоятельность.

В отечественной методике преподавания иностранных языков выделяют два пути обучения монологу: «сверху вниз» и «снизу вверх». Первый путь предполагает формирование монологических умений на основе прочитанного текста, с использованием опор. Во втором случае монологические умения формируются без опоры на текст. Мы считаем, что путь «сверху вниз» больше

подходит при обучении говорению детей с нарушениями зрения, так как таких детей рекомендуется обучать, используя разнообразные опоры, в том числе текстовые.

На наш взгляд эффективным способом формирования монологических умений у слабовидящих детей является модель обучения «The ESA»: Engage, Study, Activate – Вовлекай, изучай, применяй. Данный способ был разработан и представлен английским методистом Д. Хармером. Суть «The ESA» состоит в наличии трёх этапов обучения на уроке: этапа вовлечения, изучения и применения.

На этапе вовлечения учитель применяет организационные и методические навыки. Он организует учебный процесс для активной работы учащихся. Для привлечения внимания ученикам можно показать иллюстрации или реалии по теме урока, видеоролик, сценку, отрывок из фильма или мультфильма, рассказать анекдот, прочесть сказку, статью. Наглядный материал должен быть построен на лексике, которую ученики будут использовать на уроке.

На этапе изучения учащиеся читают текст, выполняют упражнения, знакомятся с новой лексикой, изучают грамматические конструкции. Цель данного этапа – показать, как нужно использовать материал урока на практике.

На этапе применения ученики выходят в иноязычное общение. Они могут обсуждать конкретную тему, проводить дискуссии, ролевые игры, разыгрывать сценки, представлять свои монологи. На данном этапе учитель видит, насколько дети освоили материал урока.

Плюс модели обучения «The ESA» в том, что учебный материал предъявляется и закрепляется с помощью наглядных средств, что важно при обучении слабовидящих детей. Использование данной методики способствует развитию мотивации и интереса к изучению языка, повышает эффективность обучения.

Приведём конкретный пример использования методики «The ESA» при обучении детей с нарушениями зрения. После изучения раздела «Food» по

учебнику Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса учитель проводит урок-закрепление пройденного материала. В начале урока на этапе вовлечения учитель показывает классу видеоролик про еду, где показываются картинки с названием изображенного блюда. Желательно найти такое видео, где слова проговариваются диктором, чтобы дети повторяли за ним. Подобных видео в Интернете очень много. После просмотра видео на этапе изучения учащиеся вспоминают пройденную лексику по теме «Food». Для наглядности учитель рисует на доске кластер в соответствии с рисунком 8.

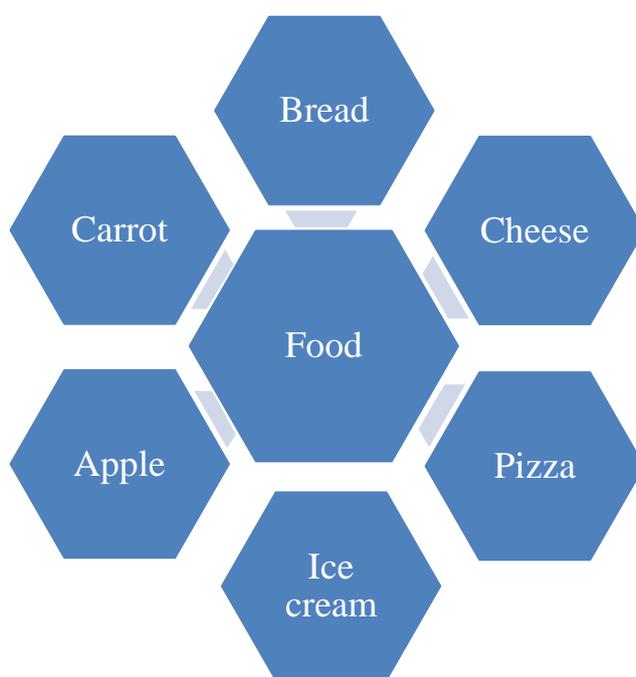


Рисунок 8 – Кластер на тему «Food»

После повторения лексики учащиеся повторяют грамматические конструкции I have/haven't got some/any и There is/isn't some/any, There are/aren't some/any, а также вопросительные и отрицательные формы данных конструкций. С помощью этих конструкций дети будут составлять монолог. Повторив лексический и грамматический материалы, ученики читают текст про еду из учебника.

На этапе применения учащиеся выполняют следующее упражнение:
8) *Draw a trolley with your favourite food. Say what you have got in your trolley* [65, с. 49]. Учитель заранее готовит карточки с изображением еды, подписанные

соответствующим словом, и корзинку или коробку, куда ученики будут складывать карточки. Дети по очереди выходят к доске, складывают в корзину карточки с любимой едой и рассказывают классу, что у них в корзине. Получается небольшой монолог в виде игры, в котором рассказывается о предпочтениях в еде.

Диалог – это обмен репликами между двумя лицами или разговор двух людей. Диалог характеризуется реактивностью, ситуативностью и неожиданностью. Как и монологической речи, обучают диалогу, используя путь «сверху вниз» и «снизу вверх». На наш взгляд, на начальном этапе обучения диалогическим умениям слабовидящих школьников лучше использовать путь «сверху вниз».

Диалогическая речь представляет больше трудностей для детей со зрительными патологиями, чем монологическая. В диалоге многое зависит от реакции собеседника, от его ответа. Бывает, что детям с нарушениями зрения трудно вести диалогическое общение на родном языке, что влияет на говорение на иностранном языке. Учителю следует с начала обучения иностранному языку начинать урок с вопросов классу. Традиционно урок начинается с вопросов о самочувствии, погоде, об отсутствующих. Мы считаем, что если в классе есть ребёнок с ограниченными зрительными возможностями, то учитель должен развивать небольшие диалоги в начале урока. Например, задав вопрос *How are you?* и получив на него отрицательный ответ, сказать *Oh, what a pity! Why aren't you fine?* или *What happened?* и в конце подбодрить словами *Don't worry, Everything will be OK* и т.д. Таким способом можно развивать диалог на любую тему. Спросить, что ребёнок кушал на завтрак и поинтересоваться, понравилось ли ему или что он любит есть на завтрак, обед и ужин. Таким образом, учитель организует активную деятельность учащихся в начале урока и развивает умение вести диалог.

Не стоит забывать о невербальных средствах общения. Использование жестов, мимики, пантомимики, движений головой, руками, телом помогают предугадать настроение собеседника и заранее сформировать ответ на реплику.

Нужно поощрять выражение эмоций с помощью невербальных средств как слабовидящих, так и нормативно развивающих учеников.

Рассмотрим формирование диалогических умений на примере упражнений из учебника Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 4 класса. Учащимся даются новые слова, обозначающие разные школьные дисциплины. Учитель демонстрирует картинки с дисциплинами на интерактивной доске, читает слова, ученики повторяют за ней. После изучения лексики учитель пишет на доске *What's your favourite lesson?* и хором с учениками произносит вопрос. Далее они выполняют упражнение: 9) *Talk to your friend about your favourite lessons* [65, с. 30]. Ученики самостоятельно по образцу в учебнике разыгрывают мини-диалоги, спрашивают друг у друга про любимые уроки. Учитель просит учащихся реагировать на ответ, используя выражения *Wow! Oh, really? That's good!* и т.д. В итоге получается небольшой диалог, например: *What's your favourite lesson? – Geography – Oh, really? My favourite lesson is Geography too!*

Проанализировав особенности работы с детьми с нарушениями зрения, мы разработали методические рекомендации по обучению таких детей в начальной школе.

1) Необходимо заинтересовать учащихся, чтобы у них появилась мотивация говорить. Для этого учитель использует наглядные средства, создаёт проблемные ситуации, разыгрывает мини-диалоги и т.д.

2) Учителю следует на каждом уроке создавать атмосферу общения. Это значит, что учитель и ученик должны быть речевыми партнёрами и между ними должно быть непрерывное взаимодействие.

3) В обучении монологической и диалогической речи детей с нарушениями зрения целесообразно использовать путь «сверху вниз», который предполагает обучение устной речи на основе текста.

4) Рекомендуется использовать различные методики для обучения говорению, например, «The ESA: Engage, Study, Activate». Данная методика состоит из трёх этапов. Учитель сначала вовлекает учащихся в учебный

процесс, затем объясняет материал, и в конце учащиеся выходят в иноязычное общение.

5) Вспомнить или повторить лексику перед речевым актом можно с помощью составления кластеров. Лучше всего продемонстрировать кластер на доске, выводя буквы крупным шрифтом.

6) Обучение монологической речи рекомендуется сопровождать с игровыми технологиями. Например, разыграть ситуации «В магазине», «В библиотеке», «Приготовление блюда» и т.д. Ученики рассказывают, что у них в продуктовой корзине, какие книги читают в библиотеке, какие ингредиенты нужны для приготовления блюда.

7) Обучать диалогической речи детей с нарушениями зрения следует с самых первых занятий. Урок должен начинаться с вопросов учителя и ответов учеников. Даже самые простые вопросы о погоде, настроении, самочувствии, завтраке способствуют развитию диалогических умений у слабовидящих детей.

8) Следует активно использовать невербальные средства общения (мимика, пантомимика, жесты, позы). Также следует поощрять использование невербальных средств общения остальными учениками в классе.

9) При разыгрывании диалогов нужно научить учащихся реагировать на реплики собеседника фразами, выражающие разные эмоции и чувства. Например, удивление (Wow!), сожаление (What a pity!), одобрение (Well done!) и т.д.

10) Из-за возможных нарушений речи слабовидящих детей не следует торопить при говорении или произнесении слова.

Таким образом, обучение говорению детей с нарушениями зрения на начальном этапе имеет свои особенности. При обучении монологическим и диалогическим умениям целесообразнее использовать путь «сверху вниз». Эффективным способом обучения монологической речи является методика «The ESA», которую можно использовать не только при обучении говорению, но и аудированию, чтению и письму. При формировании диалогических умений у детей с нарушениями зрения важно обращать внимание на

невербальные средства общения. Такими являются мимика, пантомимика, позы, жесты, движения телом.

2.5 Обучение письму детей с нарушениями зрения

В обучении письму, как и чтению, ребёнку с нарушениями зрения свойственны замедленное восприятие, снижение различения букв и предметов, быстрая утомляемость, в связи с чем наступает ослабление внимания, снижение скорости письма, ошибки в написании букв. Всё это препятствует успешному овладению письмом, что в дальнейшем сказывается на общей успеваемости школьника. Задача учителя на начальном этапе состоит в преодолении трудностей при обучении детей с нарушениями зрения графике и орфографии, а также элементарным формам записи.

В методике письмо – это овладение графической и орфографической системами языка для фиксации речевого и языкового материала [46, с. 187]. В начальной школе письмо рассматривается как средство обучения. Младшие школьники учатся писать буквы, соединять их в слова и писать элементарные тексты, опираясь на образец. Письмо как цель обучения рассматривается на старшем этапе.

Обучение графике начинается со знакомства с буквами и звуками, которые они передают. Сразу же изучаются слова, в которых присутствует конкретная буква. Например, буквы Р и В приводятся в словах car – cab, pin – bin, pen – Ven, por – Bob [63, с. 7]. Далее ученики учатся писать буквы. Для этого учитель медленно крупным шрифтом пишет букву на доске так, чтобы ребёнок с проблемами со зрением смог увидеть её. Также можно распечатать буквы крупным шрифтом на отдельных листах. Дети с нарушениями зрения пишут в обычную тетрадь либо в специальную для слабовидящих с чётко обозначенными линиями.

Существует сложности на уровне различения букв и их правильного написания. Учащиеся могут путать схожие буквы родного языка и английского. Например, русские буквы Мм, Тт, Рр и английские Mm, Tt, Rr. Это называется межъязыковой интерференцией. Ещё одну сложность представляют похожие буквы одного языка. Например, дети очень часто путают написание букв b и d, p и q, t и f, что является последствием внутриязыковой интерференции. Для различения букв b и d мы рекомендуем провести следующую ассоциацию. Необходимо ввести в лексикон учащихся слово bed – кровать. Слово нужно либо распечатать на листе, либо показать на интерактивной доске, либо написать крупно на доске. Нужно попросить учащихся согнуть кулачки и приблизить их друг другу, при этом отогнув вверх большие пальцы. Каждый кулак напоминает изучаемую букву, т.е. b и d, а в целом получается слово bed. Так, с помощью ассоциации учащиеся запомнят написание букв.

Для тренировки узнавания букв можно проводить различные игры. Например, один ученик «пишет» буквы на спине другого ученика и тот её по ощущениям отгадывает. Также можно «написать» букву в воздухе, чтобы дети её отгадали.

Обучение орфографии направлено на изучение правил написания слов и образцовое написание. В учебниках по английскому языку орфографические правила обычно вводятся по мере изучения слов, которые подчиняются этим правилам. Например, изучая произношение и написание буквосочетаний -lk, -lf, -lm в учебнике даются слова, где есть эти сочетания, с транскрипцией: talk [tɔ:k], calf [ka:f], palm [pa:m] [65, с. 8].

При обучении письму детей с нарушениями зрения рекомендуется давать такие же задания по уровню сложности, как и нормативно видящим детям, но с сокращенным объёмом. Рассмотрим упражнения из учебников Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт «Английский язык. Brilliant» для 3 и 4 классов.

В начальной школе при обучении письму учащиеся в основном переписывают и выписывают слова из текста, вставляют в слово буквы, пишут

предложения по образцу. Например, ученикам предлагается написать словами то, что на картинке обозначено цифрами. [64, с. 6]. Сначала ученики вместе с учителем рассматривают картинку, называют изображённые на ней предметы и только потом пишут слова.

Упражнения на составление слов из разрозненных букв сложны для ребёнка с нарушениями зрения, поэтому их следует выполнить устно вместе с учителем и затем вписать полученные слова.

Также устно можно выполнять упражнения, в которых требуется ответить на вопросы по тексту. Например, в рабочей тетради для 3 класса дано следующее задание:

10) Прочитай. Затем напиши ответы на вопросы.

Anna and Mark are ten. Peter is nine. Thomas is seven and Lucia is five.

1) How old is Lucia?

2) How old is Mark?

3) How old is Thomas?

4) How old is Anna?

5) How old is Peter?

6) How old are you? [64, с. 15].

Учащиеся читают текст и устно отвечают на вопросы и потом пишут ответы. Для детей со зрительными патологиями можно сократить объём задания наполовину.

При выполнении письменных упражнений следует помнить, что зрительная нагрузка для слабовидящих детей не должна превышать более 15 минут, а иногда и меньше, в зависимости от степени тяжести патологии. После выполнения гимнастики для глаз работу можно продолжать.

К репродуктивным упражнениям, которые в основном преобладают на начальном этапе обучения, относят составление письма другу по образцу, открытки, небольшого рассказа по плану. Например:

11) Imagine you are Linda. Write a letter to Mother and answer the questions. Use the picture [65, с. 23]. Ученики читают письмо, на которое нужно ответить.

Далее учитель объясняет структуру английского письма, обозначает его обязательные компоненты, приводит в пример фразы-клише. Письмо следует показать в увеличенном виде на интерактивной доске, чтобы слабовидящие дети смогли подробно рассмотреть его. Учитель обращает внимание на иллюстрацию в учебнике, которая поможет им при ответе на вопросы в письме. Составив устно письмо и убедившись, что класс понял упражнение, учитель может задать его в качестве домашнего задания. Устный вариант письма можно записать на диктофон, если есть такая возможность, и дать его слабовидящему ребёнку домой.

Младшие школьники чаще всего пишут тексты по плану или по образцу. При составлении рассказа важно использовать наглядные опоры, чтобы дети с нарушениями зрительных функций ориентировались в задании. Рассмотрим на примере упражнение из учебника по английскому языку.

12) Describe Tanya's family to your class. Then write your description [65, с. 38]. Прежде всего, учащиеся изучают картинку, на которой изображена семья и изучают лексику, обозначающую членов семьи. Картинку можно вывести на экран и разрешить слабовидящему ребёнку подойти к нему поближе. Затем дети обсуждают действия каждого члена семьи. Данное упражнение выполняется в форме диалога, т.е. учитель задаёт вопрос, а учащийся отвечает. При составлении письменного текста следует составить план высказывания. Это делается для того, чтобы ребёнок знал, что ему нужно написать и что от него хотят услышать. Заранее подготовив план текста, учитель демонстрирует его ученикам и все вместе устно составляют описание семьи. Нормативно видящие дети записывают план себе в тетрадь, а детям с нарушениями зрения нужно распечатать его крупным шрифтом на отдельном листе. Убедившись, что учащиеся поняли, как выполнить данное упражнение в письменном виде, учитель задаёт его в качестве домашнего задания.

На основе вышесказанного мы составили методические рекомендации по обучению письму детей с нарушениями зрения в начальной школе.

1) В начале обучения буквам учителю следует писать их на доске крупным шрифтом или показывать на интерактивной доске, чтобы дети с нарушениями зрения могли их видеть.

2) Учащиеся с нарушениями зрения могут столкнуться с трудностями при узнавании букв b – d, p – q, t – f и т.д. Для предотвращения подобных сложностей учителю рекомендуется проводить ассоциации между буквой и каким-либо предметом материального мира.

3) При разучивании букв можно проводить игры на узнавание. Например, можно показать детям предметы, похожие на ту или иную букву, чтобы они её назвали. Используя такой способ закрепления материала, учитель реализует принцип наглядности в обучении.

4) Письменные задания рекомендуется для начала выполнить устно, а затем попросить учащихся написать их в тетрадях.

5) Детям с нарушениями зрения следует давать одинаковые по уровню сложности со здоровыми детьми задания. Однако объёмные упражнения рекомендуется сокращать.

6) Нагрузка на зрение слабовидящих детей не должна превышать 15 минут. После проведённой гимнастики для глаз работу можно продолжить.

7) На начальном этапе обучения рекомендуется использовать репродуктивные упражнения, т.е. упражнения на списывание слов, составление фраз, предложений и небольших текстов по образцу.

8) При написании писем или небольших текстов следует для начала составить план письменной работы и распечатать его для детей с нарушениями зрения.

9) Учитель может использовать диктофон, чтобы записать примерное высказывание, по примеру которого ребёнок с нарушениями зрения выполнит письменное задание дома.

10) В связи со зрительными нарушениями учащийся может испытывать трудности при овладении навыком красивого письма. Учителю следует снизить

требования к почерку и оценивать не точность и аккуратность написания букв, а правильность выполнения задания.

Таким образом, обучение письму детей с нарушениями зрения – это трудоёмкий и долгий процесс. Необходимо обучить ребёнка графической и орфографической системам изучаемого языка, так как эти знания будут определять дальнейшую успеваемость школьника. Задания для слабовидящего учащегося должны быть меньшего объёма, но одинакового уровня сложности с нормативно видящими детьми. Между заданиями рекомендуется делать зрительную гимнастику. При обучении написанию писем и составлении письменных текстов важно поэтапно и подробно объяснять задание, опираясь на наглядные образы и план. По возможности использовать диктофон на уроках.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа научной литературы было выявлено три уровня существования препятствий на пути реализации инклюзивного образования: макроуровень, мезоуровень, микроуровень. Макроуровень составляют проблемы федерального уровня: отсутствие федерального закона об инклюзивном образовании, зависимость государственной политики от региональной политики в области инклюзивного образования. К проблемам мезоуровня относят стереотипы и неоднозначную позицию общества к лицам с инвалидностью и ОВЗ. К микроуровню относят проблемы на уровне отдельных организаций, кадрового состава и отдельных людей. Проблема инклюзивной готовности учителей относится к микроуровню.

Инклюзивную готовность учителя рассматривают с разных позиций. Исследователи определяют инклюзивную готовность как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ОВЗ, умений и навыков, позволяющих учителю успешно и эффективно осуществлять профессиональную деятельность, а также набор личностных качеств, обеспечивающих стойкую мотивацию к деятельности. Структура инклюзивной готовности, по мнению разных учёных, состоит из мотивационной, когнитивной, познавательной, деятельностной, рефлексивной компонентов.

Навык рассматривается как компонент практической готовности учителя инклюзивного класса, проявляющийся в автоматизированном выполнении действий, доведённых до совершенства путём многократных повторений. Навыки в совокупности со знаниями, умениями и личностными качествами составляют практическую инклюзивную готовность. Исследователи выделяют организационные, информационные, методические и коммуникативные навыки, которыми должен овладеть учитель, обучающий детей с ОВЗ.

Процесс формирования навыков учителя иностранного языка для работы в условиях инклюзивного образования включает в себя содержание и технологии. Практико-ориентированное содержание подготовки будущих

учителей иностранного языка включает в себя лекции, семинары, различные мероприятия, онлайн-курсы и самостоятельную работу студентов с использованием соответствующего материала. Студенты могут участвовать в научных конференциях, писать исследовательские, курсовые и дипломные работы на тему инклюзии. Процесс формирования навыков предусматривает использование в ходе занятий коммуникативные, проектные, игровые технологии, кейс-технологии и интерактивное обучение.

Результаты ответов на анкету по определению уровня практической готовности показали, что студенты факультета иностранных языков частично готовы к обучению детей с ОВЗ. Исследование показало, что студенты неоднозначно относятся к инклюзивному обучению.

В рамках исследования мы рассмотрели практическую деятельность учителя по обучению слабовидящих детей на примере упражнений из учебников по английскому языку для начальных классов. Изучив специфику работы, мы разработали методические рекомендации по обучению аудированию, чтению, говорению и письму детей с нарушениями зрения в начальной школе.

Таким образом, все поставленные задачи были выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Акутина С. П. Инклюзия как проблема современной педагогики и психологии, её роль в развитии системы образования и общества на разных этапах истории / С. П. Акутина // Инклюзивное образование : теория, практика, перспективы : сборник научных статей Международной науч.-практ. конф., 26 – 27 ноября 2018 г. / научн. ред. Т. Т. Щелина, ред. Н. В. Федосеева. – Арзамас, 2018. – С. 43–48.

2 Антонова Л. А. Условия подготовки педагогов для работы в инклюзивной среде / Л. А. Антонова / Материалы IX Международной студенческой электронной научн. конф. «Студенческий научный форум 2017», 2017., г. Москва. – Москва, 2017. – С. 2–47.

3 Алехина Е. В. Социально-педагогические аспекты формирования инклюзивной культуры в общеобразовательной школе / Е. В. Алехина // Инклюзивное образование : теория, практика, перспективы : сборник научных статей Международной науч.-практ. конф., 26 – 27 ноября 2018 г. / научн. ред. Т. Т. Щелина, ред. Н. В. Федосеева. – Арзамас, 2018. – С. 48–54.

4 Алехина С. В. Инклюзивное образование : история и современность / С. В. Алехина. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.

5 Алехина С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Педагогика и психология. – 2012. – № 4. – С. 117–127.

6 Ахметова Д. З. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики / Д. З. Ахметова // Инклюзивное образование : преимущество инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научн.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, 2017. – С. 16–23.

7 Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. С. 50–56.

8 Бектуров Т. М. Коммуникативная способность педагога как профессионально значимый феномен / Т. М. Бектуров, Г. А. Назарматова, С. Э. Иманкулова // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5, № 12. – С. 437–441.

9 Блинова И. В. Современные технические решения для инклюзивного образования / И. В. Блинова // Инклюзивное образование : преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научн.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, 2017. – С. 346–351.

10 Буренина Е. Е. Готовность педагогических работников общеобразовательных организаций к внедрению инклюзии / Е. Е. Буренина // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 54–57.

11 Бут Т. Показатели инклюзии : практическое пособие : пер. с англ. / Т. Бут, М. Эйнскоу. – 2-е изд. – М. : РООИ «Перспектива», 2013. – 123 с.

12 Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособие для учителя / В.Н. Введенский. – Санкт-Петербург : Просвещение, 2004. – 159 с.

13 Возняк И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Возняк. – Белгород, 2017. – 225 с.

14 Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. – 135 с.

15 Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей от 9.03.1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf. – Загл. с экрана.

16 Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog.shtml. – Загл. с экрана.

17 Всеобщая декларация прав человека (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/10135532/>. – Загл. с экрана.

18 Декларация прав ребенка (провозглашена Резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/2562501/>. – Загл. с экрана.

19 Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 21 декабря 1971 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml. – Загл. с экрана.

20 Донгаузер Е. В. Современное состояние инклюзивного образования в системе высшего образования России / Е. В. Донгаузер, С. А. Частухина // Высшее образование в России : история и современность : сборник научных трудов / научн. ред. О. Н. Томюк. – Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – С. 124–130.

21 Залыгаева С. А. Обучение будущих педагогов работе с детьми с ОВЗ в условиях массовой школы / С. А. Залыгаева, Н. А. Пронина, К. С. Шалагинова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2019. – № 4. – С. 34–46.

22 Карнаухова Т. А. Профессиональная компетентность педагога в условиях инклюзивного образования / Т. А. Карнаухова // Инклюзивное образование в школе. – 2015. – № 12. – С. 47–53.

23 Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – 120 с.

24 Климентьева В. В. Массовые открытые онлайн-курсы для студентов, школьников, преподавателей / В. В. Климентьева, Д. Д. Климентьев // Учёные записки. – 2017. – № 1. – С. 1–5.

25 Ковалев Е. В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования / Е. В. Ковалев, М. С. Староверова // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – 2010. – № 1. – С. 26–36.

26 Конвенция о правах ребёнка (Нью-Йорк, 20 ноября 1989 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/2540422/>. – Загл. с экрана.

27 Концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf. – Загл. с экрана.

28 Копорулина В. Н. Психологический словарь / В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. Гордеева, М. Смирнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 640 с.

29 Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н. А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.

30 Малыгина Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию / Е. В. Малыгина // Молодой ученый. – 2010. – №7. – С. 283–287.

31 Научно-методические основы инклюзивного обучения слепых и слабовидящих в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) : методическое пособие / [Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина] ; под ред. Г. В. Никулиной. – Санкт-Петербург : Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 388 с.

32 Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декаб. 2012 г. № 273-ФЗ : принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Собрание законодательства России. – 2012. – 31 декабря № 53 (часть I).

33 Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Из-во «Азъ», 1992. – 2314 с.

34 О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон от 2 нояб. 1995 г. № 181-ФЗ : принят Государственной Думой 20 июля

1995 года : одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 года // Собрание законодательства России. – 1995. – 27 ноября (№ 48).

35 Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

36 Перфильева М. Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский ; под ред. Туркиной Т. Г. – М. : РООИ «Перспектива», 2012. – 63 с.

37 Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/6392814/>. – Загл. с экрана.

38 Постановление Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12184011/>. – Загл с экрана.

39 Плаксина Л. И. Инклюзивное «образование» (совместное обучение) лиц с ограниченными возможностями здоровья : проблемы и пути их решения / Л. И. Плаксина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск : Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. Гос. пед. ун-та, 2016. – С. 9–19.

40 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70862366/>. – Загл. с экрана.

41 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>. – Загл. с экрана.

42 Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. – Загл. с экрана.

43 Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42–54.

44 Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. – Загл. с экрана.

45 Сенько Ю. В. Гуманитарные основания инклюзии / Ю. В. Сенько // Инклюзивное образование : практика, исследования, методология : сборник материалов II Междунар. научн.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 598–601.

46 Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.

47 Состояние и динамика инвалидности детского населения Российской Федерации // Доклад ФГБУ «Федеральное бюро медико-социальной экспертизы» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. – Москва, 2019. – 53 с.

48 Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря

1993 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml. – Загл с экрана.

49 Степаненко Ж. В. Психологическая готовность личности как проблема научной рефлексии / Ж. В. Степаненко // Университетские чтения – 2014. - № 7. – С. 1–5.

50 Суртаева Н. Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве : монография / Н. Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.

51 ФГОС начального общего образования (1 – 4 классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>. – Загл. с экрана.

52 ФГОС основного общего образования (5 – 9 классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>. – Загл. с экрана.

53 ФГОС высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>. – Загл. с экрана.

54 Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога : структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 80–84.

55 Хитрюк В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : компетентностный подход / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование : практика, исследования, методология : сборник материалов II Междунар. научн.-прак. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 682–685.

56 Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании : учебно-методическое пособие / В. Р. Шмидт. – М., 2006. – 182 с.

57 Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Шумиловская ; ФГБОУ ВПО «ШГПУ». – Шуя, 2011. – 27 с.

58 Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М. : Академия, 2015. – 288 с.

59 Nguyet D. T. How to guide : preparing teachers for inclusive education / D. T. Nguyet, L. T. Ha. – Baltimore : Catholic relief services, 2010. – 36 p.

60 Shani M. Educating towards inclusive education : assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education / M. Shani, O. Hebel // International journal of special education. – 2016. – № 3. – P. 1–23.

61 Mariga L. Inclusive education in low-income countries : a resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers / L. Mariga, R. McConkey, H. Myezwa. – Cape Town : Atlas Alliance and Disability Innovations Africa, 2014. – 143 p.

62 Teaching the blind : foreign language : a series of special education teaching guides [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.robobrace.org/sites/default/files/resourcefiles/teaching_foreign_language_-_blind.pdf. – Загл. с экрана.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ-ПРИМЕРОВ

63 Комарова Ю. А. Английский язык. Brilliant : учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений / Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перретт. – 2-е изд. – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС» : Макмиллан, 2012. – 120 с.

64 Комарова Ю. А. Рабочая тетрадь к учебнику «Английский язык. Brilliant». 3 класс / Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перретт. – 8 изд. – М. : «Русское слово», 2019. – 88 с.

65 Комарова Ю. А. Английский язык. Brilliant : учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений / Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перретт. – 3-е изд. – М. : «Русское слово», 2014. – 128 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(справочное)

Анкета «Практическая готовность будущих учителей иностранного языка к работе в условиях инклюзивного образования»

- 1) Знакомы ли Вы с явлением инклюзивного образования?
 - а) Да.
 - б) Нет.
 - в) Затрудняюсь ответить.
- 2) Считаете ли Вы актуальной проблему инклюзивного образования?
 - а) Да.
 - б) Нет.
 - в) Затрудняюсь ответить.
- 3) Как Вы относитесь к инклюзивному образованию?
 - а) Положительно.
 - б) Отрицательно.
 - в) Затрудняюсь ответить.
- 4) Как Вы считаете, какие положительные моменты в совместном обучении с детьми с ОВЗ есть для здоровых детей? Выберите не менее двух вариантов ответа.
 - а) Здоровые дети станут добрее и терпимее друг к другу.
 - б) Здоровые дети поменяют своё отношение к людям с ОВЗ и инвалидностью в положительную сторону.
 - в) Ничего положительного в этом нет.
 - г) Затрудняюсь ответить.
 - д) Свой вариант:
- 5) Как Вы считаете, какие положительные моменты в совместном обучении со здоровыми детьми есть для детей с ОВЗ? Выберите не менее двух вариантов ответа.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А

- а) Дети с ОВЗ будут чувствовать себя полноценными членами общества.
- б) Дети с ОВЗ будут наравне со здоровыми детьми участвовать в жизни коллектива.
- в) Ничего положительного в этом нет.
- г) Затрудняюсь ответить.
- д) Свой вариант:
- б) Как Вы считаете, с какими трудностями может столкнуться учитель, обучающий детей с ОВЗ? Выберите не менее двух вариантов ответа.
- а) Недостаток знаний о специфике работы с детьми с разными группами патологий.
- б) Страх, неуверенность, психологическая неготовность к работе с детьми с ОВЗ.
- в) Нежелание брать на себя дополнительную ответственность.
- г) Затрудняюсь ответить.
- д) Свой вариант:
- 7) Работали ли Вы во время педагогической практики в школе в классе, где учился ребёнок с ОВЗ? (Вопрос для 4 курса).
- а) Да.
- б) Нет.
- 8) Испытывали ли Вы трудности, обучая детей с ОВЗ во время педагогической практики? (Вопрос для 4 курса).
- а) Да.
- б) Нет.
- 9) Владете ли Вы навыками для работы в условиях инклюзивного образования?
- а) Да.
- б) Нет.
- в) Затрудняюсь ответить.

Окончание ПРИЛОЖЕНИЯ А

10) Считаете ли Вы необходимым изучать особенности обучения и организации деятельности детей с ОВЗ в процессе профессиональной подготовки?

а) Да.

б) Нет.

в) Затрудняюсь ответить.