

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет иностранных языков

Кафедра теории языка и методики преподавания
иностраных языков

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(бакалаврская работа)

на тему: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ
ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ (ЭТАП
ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

обучающейся 4 курса
очной формы обучения
направления подготовки
45.03.02 Лингвистика
направленности (профиля) Теория и
методика иноязычного образования
(английский и немецкий языки)

Александровны

Скоропадской Виктории

Руководитель: к.п.н., доцент
Климентьева Виктория Викторовна

Допустить к защите:
заведующий кафедрой
_____ /Сотникова С.С./

« ____ » _____ 2021 г.

Курск, 2021
ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
.3	
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1 Инклюзия как современная образовательная концепция.....	7
1.2. Мировая и отечественная практика внедрения инклюзивного образования.....	
...10	
1.3. Особенности преподавания детям с ОВЗ.....	17
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	
....27	
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	28
2.1. Методические аспекты обучения незрячих и слабовидящих английскому языку.....	
28	
2.2. Разработка дидактических материалов по английскому языку для обучения незрячих и слабовидящих обучающихся.....	35

2.3. Описание результатов пробного обучения.....	40
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	67

ВВЕДЕНИЕ

В Российской Федерации, как и во многих других развитых странах, предпринимаются попытки повышения качественных показателей образования, расширения общедоступности информационных источников, а также уменьшения социального неравенства в контексте получения знаний. Одним из основных принципов современной

образовательной политики является адаптивность системы предоставления образовательных услуг к особенностям развития и уровню подготовки учащегося. В первую очередь этот пункт затрагивает вопрос обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно необходимость реализации инклюзивного подхода в общеобразовательном учебном учреждении. При успешном его внедрении психологическая дистанция между сепарированными группами населения и общим коллективом постепенно исчезает, как и стереотипы о людях с ОВЗ.

Однако преподавание в классе, который содержит слабовидящих учащихся или детей с депривацией зрения, - трудный процесс, требующий наличие адаптированного учебного плана, а также дополнительной квалификации у преподавателей. В связи с тем, что у незрячих доступ к информации значительно ограничен в сравнении со здоровыми сверстниками, учителю нужно оперировать специально разработанными дидактическими материалами и одновременно обучать детей без ОВЗ таким образом, чтобы их нахождение в инклюзивном классе не сковывало их образовательные потребности. Соответственно, становится очевидной необходимость исследования специфики усвоения информации детьми с нарушением зрения, а также методов, с помощью которых можно максимизировать эффективность уроков английского языка в пределах инклюзивного учебного пространства. Этим и обусловлена **актуальность** данной научной работы.

Педагогическая наука претерпевает определенные изменения в современном мире, которые, в первую очередь, связаны со смещением ориентации образовательного

процесса на ученика. Личностно-ориентированный подход в нынешнем его виде сформировался благодаря трудам Л. С. Выготского, В. В. Давыдовой, Л. В. Занковой и других. Стратегия индивидуализации поддерживается и активно применяется большинством преподавателей, однако, когда учебные условия приобретают инклюзивный характер, многие преподаватели оказываются неспособными на должном уровне оказывать образовательные услуги каждому учащемуся в классе вне зависимости от его физического или психического состояния. Успешное внедрение инклюзивного подхода предусматривает наличие дополнительных компетенций у учителей. На уроках английского языка ученики с ОВЗ могут столкнуться с рядом трудностей, которые могут включать в себя как психологические барьеры, так и физические ограничения. Способность интегрировать незрячего ребенка в общую социальную среду, а также идентифицировать предубеждения относительно данной категории людей в учебной группе и помочь здоровым детям осознать их стереотипы – одни из ключевых задач педагога. Безусловно, в школе, практикующей инклюзивное образование, присутствуют специалисты, предоставляющие помощь в сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья – дефектологи, психологи, социальные педагоги, тифлопереводчики, сурдопедагоги, тьюторы.

Материалом для данного исследования послужили научные труды таких ученых, как Алёхина С. В., Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Айбазова М. Ю, Китайгородская Г. А., Замашнюк Е. В., Никулина Г. В., Потемкина А. В. Проблемы тифлопедагогики описаны в учебно-методических пособиях и

рекомендациях таких ученых, как Литвак А. Г., Григорьева Г. В., Плаксина Л. И., Солнцева Л. И. Особенности обучения детей с ОВЗ иностранным языкам рассмотрены в работах Макаровой И. В., Крыловой Ю. Г., Климентьевой В. В., Жоховой В. П.

Целями данной научной работы являются:

- проведение анализа особенностей усвоения информации детьми с нарушениями функционирования зрительного анализатора;
- составление методических рекомендаций для преподавателей, занимающихся образовательной деятельностью в условиях инклюзивного образования;
- разработка дидактических материалов по английскому языку для учащихся 6-х классов в условиях инклюзивной образовательной среды.

Задачами данной научной работы являются:

- анализ исторического развития концепции инклюзивного образования с рассмотрением особенностей усвоения информации различными категориями детей с ограничениями здоровья;
- изучение существующих подходов к налаживанию инклюзивного пространства в условиях общеобразовательного учебного заведения;
- разработка дидактических материалов по обучению английскому языку незрячих и слабовидящих обучающихся на уровне основного общего образования на основе сборника адаптированных рассказов William по Р. Кромптону;
- апробация разработанного учебно-методического комплекса упражнений по обучению английскому языку

учащихся в рамках инклюзивного обучения и анализ его эффективности.

Объект исследования - образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования - деятельность преподавателя английского языка в условиях инклюзивного образования, подразумевающих наличие детей с нарушениями зрения.

Теоретическая значимость данной работы состоит в нацеленности итогов исследования на усовершенствование инструментов внедрения инклюзивного образования в массовую систему предоставления образовательных услуг.

Практическая значимость работы заключается в разработке дидактических материалов для обучения английскому языку незрячих и слабовидящих обучающихся, а также ряда рекомендаций, которые могут быть использованы в учебном процессе на этапе основного общего образования в рамках инклюзивного обучения.

Методы исследования:

- сравнительно-исторический метод;
- систематизация и обобщение;
- анализ и оценка отечественной и зарубежной литературы, затрагивающей проблему обучения английскому языку людей с нарушениями зрительного анализатора.
- эксперимент.

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. В приложениях представлены учебно-методическое пособие на основе сборника рассказов William по Р. Кромптону, а также викторины по английскому языку. Работа изложена на 65 страницах. Список литературы

включает 37 наименований источников на русском, английском и немецком языках.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Инклюзия как современная образовательная концепция

В эпоху стремительно развивающихся технологий и созданного ими мирового информационного пространства, образование как основная движущая сила экономического и социального прогресса поддается колоссальному влиянию тенденций глобализации. Данный процесс, подразумевающий всестороннюю интеграцию, в том числе и информационную, стирает временные и пространственные границы с помощью коммуникационных технологий нового века, тем самым обеспечивая процветание принципиально новой учебной среды, доступной каждому вне зависимости от местонахождения и социального статуса. Стоит подчеркнуть, что данное явление упрощает приобретение знаний и навыков в быстроменяющихся тенденциях бизнеса и, более того, способствует реализации международного научного диалога, унифицируя научное знание и расширяя

информационные горизонты для стран, отстающих от передовых тенденций. С целью закрепления своих позиций на мировом рынке, каждое государство стремится сохранять или усиливать конкурентоспособность в образовательных результатах, стараясь обеспечить молодое поколение нужными компетенциями для будущей учебы и работы; следовательно, динамики изменения и смещение акцентов в образовательной политике привлекает внимание государственных деятелей. Растет осознание необходимости рассмотрения образования в долгосрочной перспективе, так как общество нацелено эффективно решать проблемы, связанные с его фундаментальной целью подготовки граждан к труду.

Одной из ветвей усовершенствования политики в области образования является внедрение инклюзивного подхода в процесс обучения, который получает всё больше внимания научного сообщества. Это обусловлено, в первую очередь, увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья, а также необходимостью пересмотреть политику сепарации гетерогенных групп населения от людей без каких-либо особенностей функционирования организма. На данный момент к гетерогенному слою населения могут быть отнесены такие категории людей, как одаренные дети, дети с ОВЗ (подразумевается как инвалидность, так и физические или психические нарушения), дети-мигранты, а также учащиеся с низким уровнем социальной адаптации. Традиционными решениями проблем, с которыми сталкиваются вышеперечисленные группы учащихся в общеобразовательных учебных заведениях, являются

специально созданные учреждения, обеспечивающие пребывание детей в коррекционно-развивающей среде, либо, так называемое «семейное образование» или обучение на дому, при котором ответственность за результаты познавательной деятельности возлагаются на родителей. Подразумевается, что представленные варианты образования являются альтернативами традиционному обучению, и при этом дети считаются защищенными от буллинга (с англ. – травля) и конфликтов со сверстниками. Анализируя данные официальных источников, в Российской Федерации на момент начала учебного года 2015 количество обучающихся в формате семейного образования составляло 8452 человека (менее одного процента от общего количества учеников в общеобразовательных заведениях) [«Единая информационная система обеспечения...», 2015]. Необходимо заметить, что в это число не входят школьники, обучающиеся в экстернатах или на смешанной форме, а значит, в действительности вне школы обучается больше детей, чем демонстрируют данные. Однако эмоциональные и социальные последствия полученного опыта в подобной образовательной среде остаются под вопросом. Формирование навыков взаимодействия в группе, решение конфликтных ситуаций, умение работать в коллективе и нести ответственность за конечный результат – все эти аспекты упускаются в контексте политики сепарации детей с особыми способностями или потребностями. Этим и объясняется набирающая распространение идея инклюзивного образования, которое предоставляет каждому участнику образовательного процесса доступ к информации, учитывая физическое, психическое или культурное разнообразие.

Таким образом, инклюзивный подход не только дает возможность добывать знания, но и сокращает дистанцию между сепарированными группами и людьми, которые руководствуются имплицитными предубеждениями и стереотипами.

Понятие «инклюзия» (с англ. – включение, приобщение) используется для обозначения принадлежности всех людей, не зависимо от их физических или психических особенностей, к социуму, и их равноправное взаимное сосуществование в коллективе. Этот термин принято относить не только к образовательному контексту, но и в целом характеризовать им гуманные взаимоотношения людей и определять место индивидуума в обществе. Важно отметить, что «инклюзивное образование» не подразумевает в себе обыкновенное размещение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный класс, но и предусматривает создание таких условий, в которых бы он не чувствовал ни отрицательную, ни положительную дискриминацию, условий, в которых «случается полноценное обучение» [Osgood, 2005]. В странах, где инклюзия уже вошла в образовательную систему, как её неотъемлемая часть, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья «включаются» в общеобразовательные классы со сверстниками, не имеющими нарушений развития. Таким образом, специальное образование – это не место, а набор дополнительных услуг, которые предоставляются ученикам, нуждающимся в этом.

Наиболее спорными моментами на протяжении десятилетий для комитета по проблемам, связанных с инвалидностью, являлись ответы на вопросы: кого считать инвалидами, как

оценивать и измерять степень инвалидности, и кто должен нести ответственность за планирование и обеспечение адаптированного учебного плана ученикам, считающимся инвалидами. Даже сейчас, в двадцать первом веке, продолжаются споры об эффективности специального образования и правильного внедрения инклюзивных практик в общеобразовательную систему.

1.2. Мировая и отечественная практика внедрения инклюзивного образования

На данный момент существует две точки зрения на истоки возникновения инклюзии. Многие убеждены, что инклюзия, как образовательная концепция, начала распространяться в научном сообществе после утверждения Всеобщей декларации прав человека, принятой на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 1948 году. Данный документ послужил фундаментом для развития прогрессивного толерантного общества, закрепляя общечеловеческое право на образование, что послужило поводом для первых экспериментов внедрения интегрированного обучения в странах Скандинавии. Тем не менее, существует другая теория о происхождении «педагогики внедрения», содержащаяся тогда в идеях И.Г. Песталоцци (конец 18 века) и апробированная на практике немецким педагогом Самуилом Гейнике (Samuel Heinicke), родоначальником сурдопедагогики и основателем первой в Германии школы для глухих детей [Müller, 2011]. В основе его учения лежали

идеи о необходимости обучения и воспитания подрастающего поколения, учитывая его природу и потребности, которые могут варьироваться. Совместное образование в рамках народной школы, по мнению С. Гейнике, моделировало условия для получения необходимых навыков коммуникации и создавало возможности «оттачивания» умения взаимодействовать с окружающим миром, что неизбежно ожидало каждого ученика после окончания школы, вне зависимости от его физических способностей.

С середины 19 века Франция присоединяется к тестированию принципиально нового метода обучения глухих детей, размещая их в общих классах. Александр Бланше, отоларинголог Парижского национального института глухонемых, предлагает подход, при котором слабослышащие ученики интегрируются в общий класс [Кушнарера, 2018, с. 85]. Результаты эксперимента подчеркивают отсутствие какого-либо ущерба образовательной деятельности здоровых детей, а также отсутствие значительной разницы в усвоении материала данными категориями обучающихся.

До 60-х годов двадцатого века дети с ограниченными возможностями здоровья размещались в специальных учебных учреждениях (закрывшие школы и интернаты). Пребывание в условиях отчуждения от реального мира, не предусматривающих возможностей для всестороннего развития личности, а иногда и небрежное обращение с людьми приводило к выраженным негативным последствиям: желание становиться полноценной частью общества и совершенствовать способности исчезало, падала самооценка, а круг общения сводился к минимуму. Результаты практики сегрегационной модели обращения с детьми с ОВЗ со

временем в демократических странах начали вызывать негативный отклик среди общественности с требованием преобразовать систему образования таким образом, чтобы интегрировать обучающихся с особыми потребностями в среду, приспособленную к их особенностям. В научном сообществе признали значимость присутствия специальных квалифицированных преподавателей-дефектологов в общей системе образования, а также необходимость совершенствования и активного развития специальной педагогики, которая в состоянии обогатить методiku общей педагогики.

В 70-х годах в странах Скандинавии впервые прозвучал термин «нормализация» (модель интеграции), идея которого противоречила предыдущей модели восприятия людей с нарушениями развития, как нездоровых и требующих отдельных учреждений для содержания и обучения. Нормализация требовала предоставления людям с инвалидностью возможностей находиться в обстоятельствах, которые бы максимально приближали их к условиям повседневной жизни здоровых граждан. Данный принцип решительно пропагандировал «равенство в образовании» для каждого человека [Kumar, 2013] и стал катализатором процесса интеграции сепарированной группы с ОВЗ в общество. Практическая составляющая должна была заключаться в реализации следующих шагов: посещение общеобразовательной школы и дальнейшее сопровождение при трудоустройстве, свободный доступ в места скопления общественности (свобода передвижения), толерантные отношения окружающих и коммуникация с ними на основе обоюдного уважения, активное участие в жизни социальной

группы. Тем не менее, стоит подчеркнуть, что нормализация не подразумевает учет личностных особенностей и отличий, которые могут существовать в коллективе, так как она выдвигает некую концепцию «нормы», характеристики которой невозможно определить, принимая во внимание разнообразие населения планеты. Инклюзия же, в свою очередь, «предполагает сохранение относительной автономии каждой группы; тогда стиль поведения, свойственные традиционно доминирующей группе, должны модифицироваться таким образом, чтобы допускать плюрализм обычаев и мнений» [Педагогика и психология..., 2013, с. 38].

С конца двадцатого века интеграция начинает постепенно закрепляться на законодательном уровне. В 1969 парламент Дании принимает решение допустить детей с ограниченными возможностями в массовую школу вместе с остальными детьми во избежание изолирования учащихся с нарушением развития от возможности жить полноценной жизнью. В Великобритании и Швеции также принимается ряд законодательных актов, которые официально вводят право учащихся с нарушениями развития на получение бесплатного образования. Помимо этого, некоторым ученикам разрешили обучаться в общеобразовательных школах (в основном детям с незначительными нарушениями какого-либо анализатора, интеллекта или опорно-двигательного аппарата).

Принцип инклюзивного образования был провозглашен в 1994 году во время Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями. Саламанская декларация призывала правительства стран-участниц

«уделить с точки зрения политики и бюджетных ассигнований самый высокий приоритет совершенствованию их систем образования, что позволило бы им охватить всех детей, несмотря на индивидуальные различия или трудности» [«Саламанкская декларация...», 1994]. Среди принципов декларации одним из важнейших можно выделить положение о восприятии учебных заведений с инклюзивной ориентацией, как наиболее эффективном способе преодоления дискриминационных мировоззренческих установок в обществе и создание благоприятной атмосферы для развития каждого из его членов. Также упомянуто, что такие школы предоставляют настоящее образование для детей и повышают рентабельность системы образования в целом.

Следом за принятием фундаментального для развития инклюзии документа были выпущены множество нормативно-правовых документов, которые вывели идею инклюзивного образования на новый уровень, предприняв попытки экспериментальным образом реформировать традиционный подход к организации обучения детей с инвалидностью и обеспечить им необходимые условия в общем коллективе здоровых детей. Так, к примеру, в Соединенных Штатах Америки в 2001 году был принят закон «Ни одного отстающего ребенка» (с англ. - NCLB - No Child Left Behind), который подчеркивал подотчетность школы, гарантируя учащимся с ОВЗ доступ к обычному классу и успешное прохождение общеобразовательной учебной программы [Hossain, 2012].

В 1990 году, задолго до упоминания инклюзивного образования в Федеральном законе РФ «Об образовании»

была основана первая в России государственная средняя общеобразовательная школа «Ковчег», осуществляющая процесс интеграции детей с нарушением развития в среду здоровых сверстников в условиях единого образовательного пространства. Дети с ограниченными возможностями здоровья получили возможность общаться и взаимодействовать с другими школьниками, участвовать в различных культурных и развлекательных мероприятиях, заниматься исследовательской деятельностью наравне со здоровыми учащимися [Дегтева, 2013, с.34]. Вот уже на протяжении тридцати одного года «Ковчег» успешно справляется со своей задачей и совместно обучает детей с особенностями развития, включая синдром Дауна, ДЦП, нарушениями слухового и зрительного анализаторов, психическими расстройствами. В 2015-2016 учебном году Департаментом образования города Москвы был запущен проект «Инклюзивная молекула», который подразумевал создание ресурсного класса, в котором 8 детей с расстройствами аутистического спектра включаются в учебный процесс регулярной группы учащихся, а также при необходимости обеспечиваются индивидуальным сопровождением специальным педагогом или тьютором. Адаптированные общеобразовательные учебные планы разрабатываются службой психолого-педагогического сопровождения и специально созданным психолого-педагогическим консилиумом, «организуя создание специальных образовательных условий, проведение коррекционных занятий в соответствии с заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы, а также обеспечивают поддержку

образовательного процесса детям с трудностями в обучении» [Борисова, 2006, с. 19]. Организация образования в данной школе – не что иное, как отличный пример успешно внедренной инклюзии, обеспечивающей чувство принадлежности каждому участнику образовательного процесса, а также располагающей возможностями и условиями для получения каждым учеником культурного опыта, социального взаимодействия и общих знаний с учетом его состояния здоровья и индивидуальных особенностей.

После того, как в 2012 году Российская Федерация ратифицировала принятую шестью годами ранее Конвенцию о правах инвалидов, понятие «инклюзивное образование» наконец закрепилось на законодательном уровне, определив, таким образом, приоритетную образовательную политику страны на последующие годы. Пункт 27, статья 2 гласит, что «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2020]. Бесспорно, это существенный шаг к созданию истинно гуманного общества, в котором лица с ограниченными возможностями здоровья являются полноправными гражданами, имеющими доступ к качественному образованию в общих учреждениях, адаптированных под особенности обучающихся. Критически важным моментом для осознания идей инклюзии является понимание, что внедрение данного подхода – это в первую очередь трансформация и обустройство образовательных институтов в соответствии с требованием людей, а не «совершенствование» людей до того состояния, при котором

они будут в силах соответствовать требованиям институтов в их стандартном функционировании [Scheunpflug, 2012].

Обновленные Федеральные образовательные стандарты проектируют организацию специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ, медицинское и психологическое сопровождение, а также разработку адаптированного учебного плана для одаренных детей и детей с особенностями развития. Более того, в плане развития обозначено, что родители имеют возможность выбирать образовательное учреждение и форму обучения для своего ребенка, а также воспользоваться правом на инклюзивное образование по месту постоянного проживания. Однако, как констатирует С.В. Алёхина: «В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы к 2016 году доля общеобразовательных учреждений, в которых создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве общеобразовательных учреждений должна составить не менее 20%, сейчас их только 2,5 %.» [Алехина, 2013, с. 5]. Это свидетельствует о неготовности большинства учебных заведений России внедрять принципы инклюзивного образования ввиду ряда трудностей, не позволяющих оперативно перейти на новую систему. Здесь речь идет не только об источниках финансирования специального образования, но, в большей мере, о профессиональной подготовке и сотрудничестве кадров: психологов, преподавателей-дефектологов, сурдопереводчиков, тьюторов и медицинских работников в стенах учебного заведения.

В 2013 министерство труда и социальной защиты РФ утвердило «Профессиональный стандарт педагога», включающий перечень у современного учителя необходимых компетенций для реализации образовательного процесса с детьми с ОВЗ. Документ содержит такое умение, как «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [«Всемирная декларация об образовании...», 1990]. Немаловажным положением является способность создавать «позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья».

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует определенного набора компетенций и практических навыков, приобретаемых с помощью повышения квалификации, а также полное отсутствие психологических барьеров и предрассудков относительно людей с нарушениями развития. Возникает необходимость в создании единого идейного пространства, в котором руководство, учителя, психологи, коррекционные педагоги и родители учеников объединяют свои усилия, знания и опыт, организовывая методическое сотрудничество и предоставляя качественные образовательные услуги учащимся.

Следует также помнить о необходимости поддержания и культивирования инклюзивной культуры внутри сообщества,

которая включает в себя определенное мировоззрение, не допускающее деление детей на «здоровых» и «больных», «нормальных» и «дефектных». Немаловажным является степень оборудования помещений школы для передвижения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. К сожалению, на данный момент российские школы не соответствуют параметрам инклюзивной среды: нехватка или отсутствие пандусов и лифтов, большое количество порогов и неприспособленные уборные комнаты.

1.3. Особенности преподавания детям с ОВЗ

Для успешной реализации инклюзивного обучения необходимо внедрить ряд изменений в привычную систему организации образовательного процесса, включая адаптацию учебного плана и методики преподавания предметной дисциплины, применение инновационных подходов оценивания академических достижений и повышение уровня доступности к информации. Таким образом, становится возможным основная задача Единой концепции специального Федерального стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая заключается в приобщении ребенка к культуре его народа и предоставлении ему возможности стать полноценной частью социума путём «построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также – методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы

достигаются традиционными способами» [Малофеев, 2010, с. 10].

Создание благоприятной коррекционно-развивающей среды, которая обеспечивает высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс и демонстрирует удовлетворительный уровень социализации учащихся – результат успешного внедрения изменений, выставленных Концепцией. «Реализация адаптированных основных общеобразовательных программ призвана обеспечить высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся» [Макарова, 2015, с. 28]. В основу разработки адаптированных основных общеобразовательных программ положены особенности физического и психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, психического развития), а также характеристика их индивидуальных возможностей с целью выполнения коррекционной программы имеющих нарушения, повышения социальной адаптации, достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. Более того, важным моментом является также и профилактика нарушений развития. Комплексный подход к разрешению поставленных задач, согласно методологическим основам специальной педагогики, реализуется путём организации урочной и внеурочной деятельности, что, в свою очередь, трудно представить без включения психолого-педагогического сопровождения. Направление помощи устанавливается и предоставляется согласно медицинским показаниям и соответствующим трудностям, с которыми сталкивается

человек с ОВЗ во время учебного процесса. Степень успешного достижения поставленных адаптированной программой целей напрямую коррелирует с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, уровнем подготовленности педагогического состава к возможным проблемам, вовлеченности родителей обучающихся в развитие социальной среды.

Одним из обязательных условий приобщения детей с ОВЗ к обществу и обеспечения их самореализации является получение базового образования. Как уже было сказано ранее, инклюзивное образование реализуется с помощью адаптированной общей образовательной программы (далее АООП) - образовательной программы, адаптированной для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании...», от 29.12.2012]. Данный документ направлен на осуществление внутреннего контроля, оценки и мониторинга образовательной деятельности организации.

Как уже было упомянуто ранее, при помещении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивный класс, организация, предоставляющая образовательные услуги, обязана обеспечить ему медицинское и психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах реализации учебной программы, включая внеурочную деятельность. На данном этапе существования инклюзивного образования выделяют три составляющих необходимого сопровождения: организационный аспект,

содержательный и технологический. Первый подразумевает организацию деятельности ПМПк - психолого-медико-педагогического консилиума, - в обязанности которого входит ответственность за корректно выставленные и посильные результаты по завершению образовательной программы, сроки и темп её реализации, режим нагрузок, включая физические, тактильные, и в случае частичной слепоты - зрительные. Наполненность учебного плана в соответствии с требованиями ФГОС НОО, рассчитанными на выполнение учащимися с ОВЗ в рамках прохождения адаптированной общей образовательной программы с учетом индивидуальных потребностей и особенностей, содержащихся в заключении ПМПк, заключается в содержательном компоненте сопровождения. Технологический аспект содержит в себе необходимые приёмы, методические рекомендации, темп и последовательность выполнения заданий для достижения поставленных академических и лично направленных целей обучающихся. Степень реализации и эффективность функционирования того или иного компонента зависит от профессиональной подготовки каждого участника, задействованного в организации образовательного процесса, и его личной заинтересованности в налаживании инклюзивной учебной среды.

Выдающийся специалист в области тифлопсихологии Литвак А.Г., который посвятил жизнь изучению концепции зрительного дефекта, в своей работе «Психология слепых и слабовидящих» описывает некоторые особенности развития обучающихся с нарушением зрения, которые должны приниматься во внимание учителями. Среди них уместно

выделить сенсорную недостаточность, которая объясняет распространенную среди детей со зрительной депривацией психопатизацию личности, а также же соматическую ослабленность, что влияет на формирование осанки, походки и мелкой моторики [Литвак, 1998, с. 98]. Наблюдения показывают, что у многих незрячих прослеживаются навязчивые движения, к примеру, покачивание туловищем или отдельной частью тела. Сравнительно сниженная активность при познании внешнего мира может объясняться заторможенностью ориентировочного рефлекса в силу многократности повторений отрицательного опыта, связанного с ним. Под негативным опытом имеется в виду проведение поисковой деятельности, которая заканчивалась болевыми ощущениями после столкновений с окружающими предметами. Следовательно, неполноценно сформированная перцептивная потребность и пониженная мотивация к двигательной активности значительным образом влияют на развитие познавательной деятельности ребенка.

Вышеизложенная информация должна быть тщательно осмыслена и принята во внимание учителем, предоставляющим образовательные услуги в инклюзивном классе. Так, ученику с ОВЗ зачастую требуется больше времени на выполнение задания в силу ограниченности каналов восприятия информации. К примеру, если здоровый ребенок обнаружит в упражнении незнакомую лексическую единицу, он может догадаться о её значении, посмотрев на иллюстрацию в учебнике, - незрячему учащемуся необходимо вербальное разъяснение нового термина. Более того, учитывая факт отсутствия зрительного контакта с преподавателем, незрячий может испытывать неловкость и

смущение, боясь задать глупый вопрос, и таким образом не сообщить учителю о том, что он не понял материал или суть задания.

Регулярные условия общеобразовательной школы двадцать первого века нацелены на принятие детей с нарушением зрительного и слухового анализаторов, речевого и двигательного аппарата. Значимым моментом является готовность обучать лиц с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) в рамках ресурсного класса, специфика которого заключается в проведении индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий специалистами психолого-педагогического сопровождения. Ключевыми задачами для педагогов являются осуществление мониторинга освоения ребенком АООП и предоставление помощи в установлении положительных межличностных контактов между участниками образовательного процесса. В соответствии с Аналитической справкой о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации на 2018 год количество лиц с РАС составило около двадцати трех тысяч человек [«Аналитическая справка о численности...», 2018]. Согласно данным, представители данной категории населения включены в систему образования, а именно: 7432 ребенка на уровне дошкольного образования, 14645 – на уровне основного и среднего образования. Около трех сотен детей размещены в организациях социального обслуживания, соответственно, находятся на дифференцированной системе обучения.

Образовательная организация самостоятельно разрабатывает АООП для учащихся с РАС в соответствии с

требованиями стандарта и с учетом Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического [«Проект Примерной адаптированной...», 2019]. Трансформация учебного материала может реализовываться как на методическом уровне (привлечение визуального сопровождения и альтернативного способа коммуникации), так и на программном уровне (дифференцированный подход в обучении, предполагающий задачи с разной степенью сложности в рамках одного упражнения). На примере образовательного учреждения Москвы «Школа №1528» можно наблюдать, что в положении об инклюзивном образовании предусмотрена следующая организация индивидуального здоровьесберегающего режима обучения [«Положение об организации...», 2017] который включает в себя такие положения, как:

- уменьшение количества учебных часов в очной форме, а также снижение общего объема заданий;
- дифференцированный подход к требованиям к освоению жизненных и академических компетенций по итогам прохождения темы;
- варьирование продолжительности уроков в зависимости от психофизического состояния обучающегося;
- адаптация методов измерения и оценки результатов обучения.

Осведомление об особенностях развития и социальных моделях поведения учащихся с аутизмом может значительно упростить работу педагога и способствует пониманию проявлений личности ребенка в процессе его адаптации к

школьной среде. В силу психоэмоциональных особенностей детей с РАС критически важно соблюдать постепенность на каждом этапе алгоритма организации его деятельности в ресурсном классе.

АВА-терапия (прикладной анализ поведения), анализирующая поведение с его функциональной стороны, лежит в основе работы ресурсного класса, так как это один из наиболее эффективных научно-обоснованных методик коррекции аутизма, содействующая нормализации поведения и ускорению развития интеллектуальных способностей. Проведенный в 2014 году масштабный анализ существующих методов продемонстрировал поразительную результативность АВА-терапии в сравнении с остальными формами воздействия [Wong, 2013].

Глухие и слабослышащие студенты – отдельный контингент учеников, требующий преодоления специфических трудностей, связанных с нарушением слухового анализатора или его полной дисфункцией. Таким образом, преподнесение учебного материала для глухих детей должно максимально концентрироваться вокруг его визуализации путем привлечения информационных технологий. В контексте инклюзивного образования большое внимание отводится именно коррекционной направленности обучения – роль судроперевода на уроке и специфических средств общения с глухими учащимися. Основное содержание темы сопровождается, к примеру, компьютерной презентацией, с использованием графиков, схем, иллюстраций, анимационных эффектов для улучшения восприятия и усвоения нового материала. ИКТ в данной ситуации позволяют не только продемонстрировать

графическую форму обсуждаемого предмета, но и развить такой вид мышления, как теоретический, что представляет определенную трудность для детей с нарушением слухового анализатора. В соответствии с мнением О. Е. Рощенко, глухие и слабовидящие учащиеся «значительно отстают от слышащих сверстников в умении рассматривать задачи в теоретическом плане: проводить анализ зависимостей между различными величинами, выделять отдельные переменные, сопоставлять полученные результаты с исходными данными, формулировать выводы» [Рощенко, 2008, с. 166]. Следовательно, для учителя формируется следующая задача: способствовать формированию логического мышления у данной категории учеников. В рамках инклюзии необходимо поощрять здоровых детей вовлекать жестикуляцию, пантомимику и мимику в процесс коммуникации с глухими обучающимися в качестве вспомогательных каналов информации.

Преподавание в группе, содержащей детей, как и с депривацией зрения, так и нормально видящих учеников, предполагает учет методистами особенностей восприятия информации первой категорией, использующей в большей мере только слуховой анализатор. Однако данная особенность не имеет корреляционной взаимосвязи с психофизическим уровнем развития ребенка и не определяет степень разработки компенсаторных процессов. Сокращение зрительных ощущений влияет на объем и качество визуальных представлений, что отображается в их фрагментарности, расплывчатости. Нарушение функции анализатора существенно влияет на накопленный чувственный опыт учеников, следовательно, общая картина

мира ограничена в сравнении со здоровыми детьми. Этот факт должен учитываться методистами при разработке адаптированного учебного плана, не только акцентируя направленность заданий на слуховое восприятие, но и при моделировании ситуационных моделей ориентироваться на жизненный опыт незрячих обучающихся. Учебный процесс данной категории учеников характеризуется низкой степенью владения неязыковыми вербальными средствами общения – мимикой, жестикуляцией, интонационным чутьем. В соответствии с мнением Г. В. Никулиной, в речевом развитии слепых обучающихся наблюдается «снижение динамики в развитии и накоплении языковых средств и выразительных движений, своеобразие соотношения слова и образа, проявляющееся в слабой связи речи с предметным содержанием, особенности формирования речевых навыков» [Научно-методические основы...: 2018, с. 154]. Следовательно, устная речь в познавательном процессе незрячих учеников и формирование коммуникативной способности требует усиленного внимания.

Неотъемлемым аспектом организации инклюзивного образования незрячих обучающихся является тифлопедагогическое сопровождение, основной целью которого выступает формирование и развитие компенсаторных (возмещающих) видов деятельности. Таким образом, материал, рассчитанный на инклюзивный класс, должен содержать компонент, обеспечивающий самостоятельное применение учениками со зрительной депривацией компенсаторных видов деятельности в новых условиях. Применяются также такие приемы, как формирование образа, который был бы связан с

теоретическим понятием, обширное использование системы конкретизирующих вопросов в целях коррекции формализма накопленных знаний. Адаптация учебных материалов является первостепенной задачей, поэтому незрячим ученикам должны быть предоставлены возможности познавать дисциплину, используя доступные анализаторы. Широко применяется вовлечение в процесс аудиоустройств или самого учителя, который бы проговаривал вслух все этапы урока. Однако существуют ситуации, когда необходимо задействовать тактильные ощущения слепых, к примеру, применение объемных диаграмм в случаях, когда какую-либо концепцию трудно выразить вербально, в таком случае, это приспособление позволило бы слепым обучающимся исследовать рассматриваемую на уроке тему с помощью прикосновений. Тактильные изображения можно нарисовать на бумаге Брайля с помощью специального коврика и стилуса, и в результате создается рельефная диаграмма или схема, которую можно «прочувствовать» [UNESCO, 2001]

Так как голос учителя – это основной источник информации для незрячих обучающихся, следует учитывать несколько важных аспектов в целях создания максимально продуктивной учебной среды. Голос учителя должен способствовать постепенному успешному усваиванию информации, повествование стоит вести спокойным, но не монотонным тоном, соблюдая фразовые ударения и паузы. Скорость речи и высота звуков также немаловажны. Чтобы избежать замешательства среди незрячих учеников, необходимо избегать расплывчатых формулировок с употреблением слов «здесь», «там», указательных местоимений. Заметки, которые учитель оставляет на доске,

должны проговариваться вслух. Прежде чем предоставить слово учащемуся без ОВЗ, следует сначала назвать вслух его имя, чтобы незрячие ученики смогли понять, с кем сейчас будет взаимодействовать учитель – это благоприятно сказывается на степени включенности детей с ограниченными возможностями в учебный процесс и почувствовать себя частью коллектива.

Таким образом, грамотно налаженное инклюзивное пространство способствует формированию уважительного отношения к разнообразию среди населения и налаживанию социального взаимодействия детей с особенностями развития и здоровых сверстников. Учебные программы становятся более насыщенными и осмысленными, что положительно влияет на мотивацию и академические достижения каждого обучающегося; обогащается картина мира учеников, представители различных категорий общества становятся сплоченнее; после окончания учебного заведения дети с ОВЗ имеют гораздо больше шансов на успешную адаптацию во взрослом мире, трудоустройство, возможность приносить пользу людям, легко вступать с ними в коммуникацию и просить помощи в ситуациях, когда она необходима. Здоровые ученики, в свою очередь, обучаясь в инклюзивном классе более склонны к соучастию, эмпатии и эмоциональной отзывчивости.

Выводы по первой главе

На современном этапе система образования основным образом сосредоточена вокруг идеи формирования разносторонне развитой и высокообразованной личности, у которой имеются свои собственные взгляды на жизнь и окружающий мир, а также чувство социальной ответственности. Однако стоит учитывать, что некоторые дети могут иметь особенности физического и психического развития, что ставит под вопрос традиционные методы организации учебного процесса.

Ключевой принцип инклюзивного образования – предоставление образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в общих образовательных группах. Этот подход может быть реализован исключительно при соблюдении условия удовлетворения образовательных потребностей данной категории учащихся. 2008 стал годом присоединения России к Конвенции ООН о правах инвалидов, что свидетельствует о

готовности Федерации способствовать развитию инклюзивного образования. Тем не менее, существуют неразрешенные проблемы, касающиеся вопросов налаживанию инклюзивной среды. Среди них наиболее значимыми являются нехватка профессионально подготовленных кадров, обладающих специальной квалификацией, позволяющей преподавателям эффективно работать с детьми с ОВЗ, а также слабая материальная база учебных заведений, отведенная на поддержание инклюзивной среды. Отдельным пунктом стоит обозначить настроения общества в отношении представителей категории людей с нарушениями развития. Существует большое количество предубеждений относительно людей с особенностями, которые могут быть развеяны исключительно просветительским путем: повышая осознанность и толерантность граждан к непохожим на них индивидуумам.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Методические аспекты обучения незрячих и слабовидящих английскому языку

Специфической задачей обучения детей с нарушениями зрения является усиленное внимание к аспекту тифлопедагогики, стремящейся обеспечить необходимые условия для реализации интеллектуального и личностного

потенциала данной категории обучающихся в разных сферах жизнедеятельности. Учитывая отсутствие одного из основных каналов восприятия окружающего мира – зрительного анализатора, большое количество информации остается вне доступа для незрячих людей. Этим обусловлена необходимость разработки специальных дидактических материалов, которые бы восполняли вышеуказанный недостаток за счет активного вовлечения оставшихся функционирующих анализаторов в процесс познания. Однако стоит подчеркнуть, что адаптация учебных материалов совершается в условиях инклюзии, что не должно подразумевать собой исключение тех видов деятельности, которые недоступны детям с депривацией зрения. Важный момент заключается в распределении учебной нагрузки в соответствии с образовательными потребностями и возможностями каждого индивидуального ребенка с целью создания среды, которая бы не ограничивала разнообразие видов работы на уроке, а, напротив, расширяла его. К примеру, проведение такой речевой деятельности, как чтение, не представляется возможным для детей с депривацией зрения. Решением данной задачи является применение дифференцированного подхода в обучении, который подразумевает вовлечение обучающихся в выполнение разных заданий: в то время как здоровый ребенок читает текст, незрячий ученик может работать с аудиозаписью данного текста, таким образом, обрабатывая ту же информацию, но путём вовлечения другого анализатора. Стоит также принимать во внимание наличие у незрячих учеников определенных трудностей в овладении языковыми и невербальными средствами коммуникации, что

обуславливает «необходимость особого внимания к использованию речи в учебно-познавательном процессе слепых обучающихся как важнейшего средства компенсации зрительной недостаточности» [Особенности преподавания..., 2018, с. 122]. Следовательно, преподавателям следует уделять время формированию и развитию у данной категории учеников навыков использования интонации и логического ударения в предложениях.

Значимость изучения иностранного языка в современном мире напрямую связана с тенденциями глобализации и расширением влияния мирового научного сообщества на все сферы жизнедеятельности человека, нуждающимся в языке коммуникации, доступным каждому. Общий язык обеспечивает обмен информацией и опытом людям со всего мира, распространяя знание в уголках земли, ранее отрезанных от мирового прогресса. Поскольку английский язык является одним из наиболее распространенных языков общения, он приобрел глобальный статус и вошел в активное использование в самых разнообразных индустриях, таких, как инженерия и IT-технологии, медицина и фармацевтика, бизнес и международная торговля, образование и туризм. Английский язык изучается детьми многих стран с детства, таким образом, обогащая подрастающее поколение не только инструментом коммуникации с внешним миром, но и определенным набором межкультурных компетенций и навыков налаживания диалога с народами, отличающимися от них самих. Школьная программа английского языка нацелена на формирование и усовершенствование четырех видов речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение

и письмо, а также приобретение ряда языковых компетенций, включая фонетические, орфографические, лексические и грамматические средства коммуникации, а также социокультурных компетенций. Среди последних можно выделить ведущие: - ознакомление обучающихся с основными характеристиками культуры носителей изучаемого языка, традициями и обычаями народов, говорящих на данном языке; подготовка учащихся к разным ситуациям, непривычным для их родной культурной парадигмы в силу отличительных черт чужого менталитета. Также, немаловажным является умение достойно представить свою страну и свойственную ей культуру в ходе межкультурной коммуникации, проводить сопоставительный анализ во время взаимодействия с представителями других народов, идентифицируя общности и различия. Существенную роль играет осознание необходимости изучения иностранного языка в условиях современного мира в качестве средства коммуникации с окружающим миром. С его помощью такие глобальные цели, как установление мира между нациями и содействие образованию межкультурного диалога становятся достижимыми. Анализируя всё вышесказанное, можно прийти к выводу, что изучение иностранного языка является одним из путей воплощения целей образовательного стандарта среди слабовидящих и незрячих учащихся. «В процессе иноязычного образования происходит активная социокультурная деятельность, стимулирующая познание и мотивацию к изучению, как иностранного языка, так и других дисциплин, определенных программой» [Климентьева, 2019, с. 50]. Безусловным преимуществом знания иностранного языка также является возможность принимать

участие в различных конкурсах, программах обмена студентами, стажировках и волонтерских программах за рубежом. Учитывая данные факты, организация курсов английского языка для обучающихся со зрительной депривацией представляет собой один из способов всестороннего развития людей с ОВЗ, стремящихся к самореализации в обществе.

Здесь также уместно упомянуть то, что незрячий ребенок не может наблюдать модели поведения других учащихся, их реакции на происходящее вокруг, что создает дополнительное напряжение. Во время тренировки навыка говорения на иностранном языке, ученик придает большое значение мимике учителя, которая может выражать одобрение или свидетельствовать о произнесенной ошибке. Так или иначе, благодаря информации, полученной через зрительный анализатор, ребенок корректирует свою речь и имеет возможность приобрести дополнительную мотивацию, видя положительную реакцию преподавателя, кивки и иные жесты, дающие понять, что ученик справляется с задачей. В случае с незрячим обучающимся ответственность за положительный исход практики говорения ложится на учителя, которому необходимо помнить, что голос – единственный инструмент похвалы и коррекции речевого потока отвечающего с ОВЗ, вне зависимости от того, в каких условиях проводится обучающий процесс: дистанционных или традиционных. Среди методов обучения, которые задействуют словесные средства, можно выделить объяснение учителя, лекцию, рассказ, звукозапись и звуковоспроизведение, прослушивание аутентичных фрагментов речи носителей иностранного языка, а также

некоторые устные виды деятельности, например, изложение услышанного, пересказ, ролевая игра, дискуссия.

Отличным методом работы на уроке иностранного языка является дидактическая игра, которая представляет собой вид игровой деятельности, имеющий правила и алгоритм действий, которые разрабатываются в педагогических, коррекционных и воспитательных целях [Коновалова, 2018, с. 38]. Иными словами, усвоение информации и отработка практических умений и навыков происходят в рамках игры, что благоприятным образом сказывается на показателях активности учеников, повышении их мотивации и способности взаимодействовать со сверстниками. Инструмент дидактической игры применяется для знакомства обучающихся с окружающим миром, природными явлениями, со свойствами и характеристиками предметов, их механизмами действия и употребления, что в конечном итоге помогает развивать такие познавательные процессы, как внимание, память, наблюдательность, анализ и воображение.

На уроках иностранного языка одним из самых увлекательных и эффективных способов воплотить принцип дидактической игры является проведение сюжетной ролевой игры, подразумевающей проявление творческого мышления ребенка, эмпатии и взаимного сотрудничества. В ходе выполнения заданий подобного рода ученик пытается разрешить определенную ситуационную ситуацию, осмыслить её условия и обыграть, максимально приближая свои действия и речь к реальности. Когда ученик находится в предполагаемом образе, его мышление и коммуникативная способность развивается непосредственно на английском языке. Роль учителя в подобных условиях – направлять ход

игры, не нарушая творческий процесс учащихся, в также поддерживать дисциплину на требуемом уровне. Такой вид деятельности может сопровождать работу с аудио фрагментом или текстовым материалом, когда ученикам предложено взять на себя роль одного из героев и изложить содержание услышанного или прочитанного в монологическом или диалогическом высказывании. Форма работы может иметь вид группового мини-спектакля, в котором каждый учащийся, вне зависимости от физических способностей, вносит свой личный вклад в развитие урока. Будучи сплоченными вокруг общей идеи, ученики переживают совместный опыт, учатся действовать согласованно, прислушиваться к мнению одноклассников. С педагогической точки зрения работа такого характера облегчает понимание произведения, его составляющие и последовательность событий, что в свою очередь содействует запоминанию лексического материала, заложенного в тексте. Также, ролевая игра помогает обучающимся с ОВЗ анализировать и проживать всевозможные эмоциональные состояния во время инсценировок, находиться в ситуациях, в которых они ранее не могли оказаться в силу своих ограничений. Учитывая особенность инклюзивного класса, план урока с включением в него ролевой игры может содержать в себе использование различных предметов, так или иначе относящихся к теме рассказа и передающих реальную форму и структуру, звуковых имитаций, записанных на внешний носитель (шум дождя, леса, воды), и даже запахов. Если материальный предмет не выдержан в его истинных пропорциях, у незрячего ребенка может создаться ложное представление о нем, так как у него нет возможности

соотнести тактильное ощущение со зрительным образом объекта. Также стоит учитывать, что, если игрушка будет иметь большое количество мелких деталей, это может провоцировать определенные трудности при её исследовании, затрудняя определение основных, типичных для неё, свойств. Прежде чем преподнести ребенку предмет для ознакомления, стоит предварительно описать его как можно подробнее и определить его роль в жизни человека. Эмоциональное подкрепление повествования здесь также играет не последнюю роль, так как у учащегося должна сформироваться связь между объектом с общепринятой для него эмоцией, которая может сопровождать его использование или взаимодействие с ним.

Если инклюзивные условия предполагают собой включение в образовательный процесс ребенка с частичным нарушением зрения, уместным будет задействовать в образовательный процесс чтение адаптированных книг. Адаптация подразумевает собой, в первую очередь, упрощение языка повествования путем сокращения предложений и замены сложной лексики простой, обеспечивая также многократное повторение новых слов на протяжении всей книги. Важным компонентом является блок заданий, находящийся в конце каждой главы, который обычно содержит вопросы на понимание текста, усвоение лексических единиц и творческое осмысление темы, соприкасающейся с тематикой повествования. Работая с адаптированной книгой, ученик с ОВЗ может отвечать на вопросы после прочтения главы, закончить предложение или вставить пропущенное слово в высказывании, попробовать предугадать дальнейшее развитие событий и реакции героев

на них, пересказать сюжет главы от лица одного из персонажей. Все вышеупомянутые приёмы организации работы с текстом стимулируют познавательные процессы учащихся, как здоровых, так и с ограничениями здоровья, и расширяет их творческие способности. Однако стоит упомянуть, что предметная сторона любой учебной деятельности должна учитывать ограниченность чувственного опыта незрячих учащихся, которые располагают сравнительно небольшим объемом контекстов, в которых могут так же свободно и непринужденно ориентироваться, как и учащиеся без зрительной депривации. Стандартный учебник содержит понятия, которые не входят в ряд представлений незрячего об окружающем мире, соответственно, их нужно либо избегать, либо выносить на обсуждение отдельно, перед началом работы. Преподавателю стоит помнить, что в силу преимущественно слухового восприятия информации слабовидящие обычно выделяют лишь опорные слова в речевом потоке, поэтому повествование учителя должно иметь выразительный характер и четкую интонационную окраску.

В дистанционных условиях проведения уроков английского языка учителю открывается огромный ряд возможностей применения вспомогательных средств: презентации Power Point, схематические изображения, видео- и аудио фрагменты, передаваемые ученикам с помощью функции транслирования экрана, онлайн-тренажеры и интерактивные викторины. Чтобы максимизировать эффективность вовлечения технологий в процесс усвоения информации детьми с частичной депривацией зрения, текст,

размещенный на слайде, должен выводиться крупным шрифтом темного цвета на светлом фоне. Наиболее щадящим для поврежденного зрительного анализатора выглядит слайд, на котором размещается не более 3-4 строк текста крупного размера. Среди требований к наглядности можно также выделить повышенную контрастность контуров объектов, размещенных на экране и наиболее благоприятную для глаз цветовую гамму: синие и зеленые оттенки, коричневые и фиолетовые тона. Безусловно, наиболее важным условием безопасного нахождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья за компьютером является количество проведенного времени перед экраном монитора. Врач офтальмолог, как правило, рассчитывает это время в индивидуальном порядке, но общеустановленное правило запрещает детям непрерывно находиться за компьютером больше пятнадцати минут. По истечению установленного для ребенка времени необходимо провести гимнастическую зарядку для глаз.

2.2. Разработка дидактических материалов по английскому языку для обучения незрячих и слабовидящих обучающихся

До начала педагогической практики в учебном заведении у нас была возможность изучать особенности усвоения иностранного языка незрячими обучающимися в рамках проекта «Sing and Learn English» в дистанционном формате. Данное сотрудничество существенно поспособствовало более глубокому осознанию особенностей

обработки и анализа поступающей информации учениками с депривацией зрения, и, таким образом, полученные знания и практический опыт послужили опорой в разработке собственных дидактических материалов. Уроки проводились как в инклюзивных условиях в группе со здоровыми обучающимися, так и с незрячими в индивидуальном порядке. Анализируя имеющийся опыт взаимодействия с учениками с депривацией зрения можно наблюдать, что задания на повторение речевых высказываний, их устную отработку и перевод выполнялись ими наиболее успешно и с удовольствием. Аналогично, задания после аудирования, к примеру, выбор относящегося к тексту утверждения или сопоставление реплики с персонажем, который произнес ее, также встречали одобрительную реакцию незрячих обучающихся. Такие задания, как пересказ текста, составление монологического или диалогического высказывания, напротив, давались им с трудом. Воспроизвести услышанный текст в полном объеме даже после тщательной проработки оказалось непростой задачей. Также, ученики долго размышляли над спонтанно заданным вопросом, требующим развернутого ответа, терялись во время работы над созданием диалога в паре. Однако выполнение такого рода заданий можно немного облегчить путем предоставления помощи учителя, который голосом может направлять речевой поток незрячего обучающегося, когда тот в этом нуждается.

В рамках прохождения педагогической практики были организованы и проведены ряд занятий с незрячими студентами данной инклюзивной группы. Несмотря на то, что занятия проводились в дистанционной форме, подобное

взаимодействие позволило накопить определенный опыт в обучении незрячих английскому языку, лучше понимать их потребности и выявить подходящие для них способы объяснения и отработки учебного материала. Дальнейшее сотрудничество привело к реализации идеи совместной разработки дидактических материалов по обучению английскому языку незрячих и слабовидящих обучающихся. Несмотря на внушительные размеры находящейся в глобальной сети Интернет информации на разнообразную тематику, включая материалы для организации занятий по английскому языку для всех уровней и возрастных групп, ресурсов, содержащих адаптированные планы уроков для учебных классов с незрячими или слабовидящими детьми, недостаточное количество. В период прохождения практики у нас возник запрос на подобного рода материалы, которые можно было бы применить в инклюзивной группе с учащимися с нарушением зрения.

Обращая внимание на наличие определенных трудностей использования зрительного анализатора у слабовидящих, акцент был сделан на создании аудиоматериалов, подкрепленных визуальным сопровождением, которое было бы рассчитано на здоровую часть коллектива. Так, был запущен совместный проект по созданию аудиокниги и дидактических материалов по ней для класса, содержащего как здоровых учащихся, так и тех, у которых имеются незначительные или серьезные проблемы со зрением. Участники инициативы с ОВЗ были вдохновлены возможностью не только самостоятельно изучать язык, но и помогать в его освоении другим людям, таким же, как они сами. Незрячие и слабовидящие студенты с радостью

поддержали идею озвучить рассказ, содержащий нетрудную для детей лексику, но при этом наполненный интересными и забавными событиями. Первым этапом разработки дидактических материалов для использования в инклюзивном классе стал выбор книги для озвучивания. Интернет располагает огромным количеством ресурсов, в особенности учебной литературой для школьников. Наш выбор пал на сборник рассказов в адаптации С.А. Тер-Ованесовой, который предназначен для учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. Рассказ о мальчике Вильяме содержал 14 глав и насчитывал 7 героев, соответственно, нам требовалось задействовать пять мужских голосов и два женских. На этапе распределения ролей мы учитывали не только произносительные навыки участников проекта, но и их актерские способности, умение управлять интонацией и расставлять логические ударения в предложениях. Деятельность незрячих контролировалась нами следующим образом: мы читали фразу вслух, затем они проговаривали услышанный фрагмент текста на диктофон. На конечном этапе обработки звуковых дорожек лишние шумы и помехи были стерты. Помимо основного содержания рассказа, в аудио-пособии присутствует музыкальное сопровождение, шумовые и звуковые эффекты. Решение разнообразить таким образом звуковой ряд аудиодорожки было принято, учитывая возраст предполагаемой аудитории (группы детей 6-7 классов), а также факт ограниченности зрительного анализатора учащихся с ОВЗ. Поэтому, с целью максимизировать количество полученных сведений во время прослушивания через слуховой канал восприятия, аудиозапись насыщена эмоциональными оттенками. Так, мы

попытались восполнить утраченную информацию, которая обычно содержится в картинках к книге.

Учитывая инклюзивные условия учебной деятельности, которые лежат в основе нашей работы, к проекту были привлечена выпускница художественно-графического факультета иностранных языков КГУ, которая нарисовала красочные иллюстрации к озвученному рассказу. Таким образом, зрячие ученики могут реализовать способность воспринимать информацию через зрительный анализатор.

Следующим этапом работы являлась разработка и озвучивание заданий и упражнений к каждой главе книги, которые были направлены на упрощение понимания разворачивания событий сюжета, усвоение и закрепление новой лексики, содержащейся в главе, а также на творческое применение навыков владения устной речью. План работы над прослушанной главой рассказа выстраивался по определенной структуре «от простого к сложному», учитывая временные рамки урока – 45 минут. Первое задание, как правило, было направлено на контроль понимания содержания текстового фрагмента: уточняющие вопросы о месте событий, времени, персонажах и их репликах. Данный вид работы помогал ученикам вспомнить основной ход событий, значимые моменты главы и предоставлял возможность потренировать устную речь. Далее следовало задание на отработку новой лексики: учащимся нужно было «собрать» высказывание по частям в единое целое – раннее услышанный в тексте речевой оборот, например, «jump out of the basket», «run down the street». На этом этапе также применялись задания на сопоставление слов и их дефиниций. Далее, ученикам предлагался фрагмент услышанного текста

с пропущенными в нем словами или словосочетаниями, которые нужно было восполнить подходящей выученной лексикой. Конечный этап работы над главой содержал задание на использование устной речи: высказать свое предположение о дальнейших событиях, выразить свое мнение относительно какой-либо ситуации в тексте, побывать в роли персонажа книги и порассуждать от его лица касательно случившихся с ним событий.

Каждый человек, вовлеченный в процесс создания аудиоматериалов, почувствовал, насколько это важно – помогать людям с ограниченными возможностями здоровья получать доступ к информации через сохранные анализаторы. В свою очередь, незрячие участники программы ощутили себя полноценной частью единого коллектива, в котором каждый вносит свой вклад в разработку итогового продукта в соответствии со своими способностями и возможностями. Данное сотрудничество существенным образом способствовало развитию навыков социализации учащихся с ОВЗ. Они взаимодействовали со здоровыми людьми наравне, их идеи были услышаны и реализованы, а также приняты к сведению для дальнейшей работы.

Взаимодействуя со слабовидящими детьми в период прохождения педагогической практики в общеобразовательном классе, у нас возникла идея разнообразить учебный процесс путем внедрения нового вида работы, а именно прохождения познавательных интерактивных викторин, которые бы соответствовали по наполнению школьной программе и контролировали усвоенные лексические единицы. Так, в программе Power

Point были разработаны викторины, каждая из которых содержала 15 вопросов разной тематики и иллюстрации к ним. Первый слайд содержал 15 активных кнопок, нажимая на которые ученики переходили на соответствующий слайд с вопросом. При нажатии на кнопку «Multiple choice» на слайде появляется четыре варианта ответа на предложенный вопрос. Также, присутствует кнопка «Answer», отображающая правильный ответ. Вопросы викторин опираются своим содержанием на базовые знания школьников, охватывая такие сферы, как культура, география, природоведение, к примеру: «В какой стране живет самое большое англоязычное население в мире?», «В какой стране находится Эйфелева башня?». Вся текстовая информация викторин, включая ответы на вопросы, озвучена для использования слабовидящими и незрячими учащимися инклюзивных классов.

Для детей с ОВЗ был разработан отдельный алгоритм оценивания, главным образом базирующийся на вербальных комментариях, позиционируя ошибки учеников, как неотъемлемую часть успешного образовательного процесса. Подобный подход минимизирует проявление страха учеников дать неправильный ответ на вопрос и повышает мотивацию использовать иностранный язык на уроке как можно больше.

На конечном этапе работы были также разработаны опросники, направленные на сбор и анализ общих впечатлений и пожеланий детей, с которыми были апробированы две викторины и три главы аудио-пособия.

2.3. Описание результатов пробного обучения

2020-2021 учебный год был насыщен плодотворным трудом, связанным с апробацией практических наработок исследовательской работы. Этап пробного обучения и применения методических разработок на практике проводился на базе СОШ № 22, в шестом классе, который насчитывал тридцать учеников, два из которых являлись слабовидящими. В наше время среди школьников довольно часто можно наблюдать те или иные проблемы со зрением у большинства в связи с длительным нахождением перед экранами мониторов и телефонов для 6 классов общеобразовательных учреждений.

Для уроков по иностранному языку дети были разделены на подгруппы по 15 человек. Занятия проводились дважды в неделю длительность в 45 минут. Основной учебно-методический комплекс учебной программы: «Английский в фокусе» ("Spotlight"), авторы Ю.Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс. Способность владения иностранным языком на момент начала сотрудничества определялась путем проведения предварительного тестирования и краткой дискуссии, в результате чего был установлен общий уровень английского в классе — А1-А2. Вся деятельность на уроках сосредотачивалась вокруг основных принципов преподавательской работы в условиях школы для детей с глубокими нарушениями зрения, учитывая своеобразное функционирование их сенсорной системы, призванное компенсировать слепоту. Основным методом преподавания, который применялся в инклюзивной группе, был аудиолингвальный, подразумевающий многократное прослушивание готовых речевых образцов, их повторение,

отработку и заучивание. Совместно использовался коммуникативный подход, обеспечивающий создание искусственной языковой среды, в которой общение реализуется на английском языке. К характеристикам избранной методологии можно отнести также выбор аутентичных материалов и их адаптация в соответствии с индивидуальными способностями ученика, использование инновационных технологий на уроках, повышенное внимание к развитию устной речи. В рамках общеобразовательной школьной программы некоторые задания были адаптированы таким образом, чтобы слабовидящие дети могли без затруднений приступать к их выполнению и принимать участие в дискуссиях. План урока выстраивался, опираясь на слуховой канал восприятия, и упражнения, подразумевающие чтение, приобретали звуковой характер: в то время, как здоровые учащиеся задействовали зрение, учитель уделял время слабовидящим, проговаривая вслух условия задания.

В рамках апробации озвученной книги было проведено три урока на базе вышеупомянутой школы. В группе учащихся шестого класса присутствовали двое слабовидящих детей: Науменко Дарья и Пашнева Екатерина. Девочки изучали дисциплину «Английский язык» по общему учебному плану, так как имели частичное нарушение зрения, что не подразумевает необходимость кардинальной адаптации образовательной программы. За три урока было прослушано три главы рассказа «William and the white cat»: детям очень понравился дифференцированный подход к изучению иностранного языка, предлагающий ученикам выбор канала восприятия, который они хотели бы задействовать для

усвоения поступающей информации. Помимо этого, было пройдено три набора заданий к соответствующим главам. Таким образом, деятельность была интересна и доступна как зрячим ученикам, так и учащимся с нарушениями зрения. Музыка и сопровождающие её визуальные эффекты благоприятно сказывались на уровне мотивации детей обеих категорий. Данное пособие может быть использовано незрячими учениками в самостоятельных условиях работы, так как все его элементы, включая задания, следующие после прослушивания, озвучены.

Помимо аудио-пособия на практике были апробированы две интерактивные викторины Power Point. С их помощью были проконтролированы общее развитие детей, а также их способность оперировать лексическими единицами, содержащимися в учебно-методическом комплексе по программе обучения. Учащиеся с нарушениями зрения были задействованы в данный вид работы, используя слуховой канал восприятия; зрячие ученики могли, как просматривать презентацию, так и прослушивать её. В итоге, все дети, включая слабовидящих, отлично справились с заданиями и получили высокие отметки за работу на уроке.

Стоит отметить, что во время работы со слабовидящими детьми наблюдались такие отличительные особенности поведения и восприятия, как пониженная продолжительность концентрации внимания на одном виде деятельности, слабо развитая коммуникативная способность и ограниченный объем памяти. Среди общих характеристик можно также отметить заторможенность умственного процесса и реакций. Вышеперечисленные определения подтверждают предположение об общей моторной

недостаточности, выраженной в разных вариациях. Как было отмечено ранее в работе, учебный материал и инструкции к заданию время от времени необходимо было проговаривать несколько раз. Восприятие мира слабовидящих носит фрагментарный, порой недостаточно осмысленный характер; отсутствие жизненного опыта в силу физических ограничений в некоторых сферах жизни отображалось на способности высказывать своё мнение и участвовать в учебном процессе.

Такой вид работы, как аудирование, включал в себя прослушивание текста некоторое количество раз, после чего следовала работа с языковым материалом: повторение речевых фрагментов за диктором, максимально приближая произношение и интонационную окраску к аутентичному звучанию; перевод отдельных слов, словосочетаний и предложений; дополнение предложения недостающими лексическими единицами; пересказ прослушанного текста по плану. Основной целью данной работы являлось ввести определенный лексический или грамматический блок в активную речь ученика и помочь ему усвоить подходящий контекст, в котором применимо то или иное слово или словосочетание. Аудирование делилось на две части: первичное слушанье с целью понять основную идею текста, определить количество персонажей и их взаимосвязь, место происхождения событий, и вторичное слушанье, призванное предоставить более подробное представление о тексте. Учитывая особенности инклюзивных условий работы, аудио фрагмент часто прослушивался несколько раз за урок с разными установками. На стадии обучения говорению активно применялись коммуникативные опоры в виде

функционально-смысловых и лексико-грамматических таблиц, а также диалогических схем, с которыми ученики знакомились вовремя аудирования. Визуальное изображение вышеперечисленных опор было выполнено крупным темным шрифтом с четкими контурами на светлой бумаге или слайде презентации, схемы были просты в использовании, линии и стрелки легко проглядывались, чтобы не напрягать поврежденное зрение учащихся с ОВЗ.

Исходя из данных, полученных после проведения опроса по проделанной работе в инклюзивном классе, ученики были довольны использованием внедренных нами видов деятельности: прослушиванием аудио-пособия и выполнением интерактивных викторин. Абсолютное большинство детей хотело бы иметь в плане уроков прослушивание аудиокниги, что, безусловно, выстраивает определенные перспективы в нашей дальнейшей работе. Больше половины учащихся высоко оценили эффективность обучения путем выполнения викторин на английском языке, а также отметили, что это очень интересный вид работы, как в качестве домашнего задания, так и классной активности. Среди трудностей можно отметить несоответствие уровня знаний некоторых детей с лексикой в озвученной книге: незнакомые слова непросто идентифицировались учениками в речевом потоке спикера, что побуждало их к повторному прослушиванию звуковых фрагментов.

Проводя рефлексию над проделанной работой в инклюзивном классе с незрячими обучающимися, стоит отметить несколько существенных моментов. Обучая говорению в условиях инклюзивной группы, были созданы условия, в которых каждый ученик, как здоровый, так и с

ограниченными возможностями здоровья, мог принимать активное участие. В первую очередь это касалось выбора тематики устной работы. Задания, подразумевающие продуцирование собственного речевого высказывания или вступления незрячего обучающегося в открытую коллективную дискуссию, затрагивали темы, так или иначе соприкасающиеся с жизненным опытом детей с нарушениями зрения. Следовательно, невозможно было ожидать от незрячего ученика повествование на тему «Самая красивая картина, которую мне приходилось видеть» или задавать ему стандартные вопросы на подобии «Какой твой любимый цвет?». Однако мы не отказывались от подобного рода заданий, так как для оставшейся части группы они могли казаться полезными и интересными. В данной ситуации применялся метод дифференцированного обучения: мы предлагали учащимся со зрительной депривацией рассказать о своей любимой песне или описать самое вкусное блюдо, которое они пробовали. В то же время, ученикам без нарушений зрения была предоставлена возможность задействовать чувственный опыт, приобретенный с помощью зрительного анализатора, если они того желали. Другим примером удачно примененной адаптации учебного материала может послужить работа с таким видом речевой деятельности, как чтение. Инклюзивные условия не должны были приносить ущерб здоровым детям, которые хотят и могут научиться читать на английском языке. Поэтому, пока данная категория учеников практиковала чтение, ученики с ОВЗ были вовлечены в другую деятельность, к примеру, говорение или аудирование.

Таким образом, среди рекомендаций по организации инклюзивного пространства в учебном коллективе средней школы можно выделить следующие:

1. Инклюзивный подход – это не просто помещение ребенка с ОВЗ в группу здоровых детей, а трансформация образовательных условий таким образом, который бы обеспечивал полноценное развитие как детей без нарушений развития, так и учащихся с особенностями функционирования;

2. Адаптированная учебная программа – та, которая подразумевает наличие детей с особенностями развития и делает упор на сохранение анализаторы в соответствии с методами обучения;

3. В процессе обучения необходимо максимально задействовать существующий чувственный опыт детей с ОВЗ, который заведомо является ограниченным в сравнении со здоровыми учениками, а также вспомогательные средства с учетом способностей обучающихся (к примеру, аудиокниги, предметы, имеющие запах или ярко выраженную осязаемую поверхность);

4. Дидактическое сопровождение должно быть призвано реализовать весь спектр возможностей учащегося, что позволит ему успешно выполнить ряд академических задач и сформировать профессиональные и социальные компетенции;

5. Учебный план и самостоятельная работа имеет в своей основе дифференцированный подход, основанный на тщательном анализе особенностей ученика, что подразумевает также проведение оценочных мероприятий исключительно в индивидуальном порядке;

6. Взаимодействие с учениками со зрительной депривацией предполагает смещение основного акцента с традиционно визуального канала восприятия на слуховой; частичное повреждение зрительного анализатора позволяет использовать также ограниченное количество визуального материала, который может сопровождать первостепенное слуховое восприятие, дополняя его образами;

7. Принципы преподавания в инклюзивном классе должны учитывать пути компенсации зрительной депривации:

- усиленное использование и приспособление сохранных анализаторов (слухового, обонятельного, двигательного, тактильного) в соответствии с методами обучения;

- вовлечение в образовательный процесс вспомогательных средств обучения, ориентированных на сохранные анализаторы (запах, звук, вибрация, температура, прикосновение) в целях максимизации эффективности восприятия информации, поступающей из окружающей среды;

- использование имеющегося у детей чувственного опыта, впечатлений, системы причинно-следственных связей в качестве основы формирования воссоздающего и креативного воображения.

8. У детей со зрительной депривацией механизм формирования ассоциация функционирует с вовлечением слуховой сенсорной системы, соответственно, преподаватель может обеспечить его активацию путём многократного проговаривания слова в разных контекстах; связь между понятием и образом может также образовываться с помощью обонятельного анализатора

9. Ошибки, допущенные в говорении, преподавателю необходимо записывать в журнал наблюдений и выносить на дальнейшее обсуждение после того, как ученик завершит устное высказывание, так как в противном случае, если учитель систематически перебивает речевой поток ребенка с целью коррекции, это может негативным образом отобразиться на его мотивации вступать в коммуникацию и идти на контакт с педагогом.

10. При обучении говорению крайне важно уделять отдельное внимание невербальным моделям выражения мыслей и переживаний: жестикация, мимика, позы. Если у слабовидящего учащегося могут наблюдаться незначительные искажения невербального типа коммуникации, то у незрячего ребенка можно заметить ярко выраженные особенности общения: человек прибегает к гримасничеству и повышенной двигательной активности, желая, таким образом, доступнее передать свои эмоции собеседнику [Киселева, 2018, с. 46].

10. Ввиду замедленного осуществления некоторых мыслительных процессов – анализа и сравнения – грамматическая составляющая иностранного языка представляет трудности для детей с глубокими нарушениями зрения. Грамматический материал отрабатывается посредством регулярного повторения языковой формы в различных заданиях: ученики сначала сталкиваются с незнакомым материалом, что формирует у них определенный запрос на разрешение возникшей задачи, предпринимают попытки самостоятельно вывести значение конструкции или правило её употребления, а затем получают теоретическое

обоснование его функции и случаев применения от преподавателя.

11. Отдельной трудностью на уроке английского языка являются омофоны – слова, имеющие одинаковое звучание, но разное произношение (knew – new, two – too – to, meet – meat). Незрячие обучающиеся не имеют возможности запечатлеть в памяти визуальную форму слова и сформировать устойчивую ассоциацию, поэтому часто возникают недопонимания вовремя аудирования, в котором встречаются омофоны. С другой стороны, подобные ситуации помогают ученикам развить контекстуальное понимание применения лексической единицы.

Выводы по второй главе

Организация образовательного процесса в рамках идеи инклюзии требует тщательной адаптации учебных материалов под способности учащихся с частичным или полным нарушением зрения. Однако трансформация образовательной программы не должна наносить ущерб деятельности детей без ограничений здоровья: их потребности в реализации всех сенсорных каналов восприятия должны быть удовлетворены. Это достигается путем дифференцированного образования, которое предполагает разную деятельность учеников в одно время. Таким образом, здоровые дети могут заниматься чтением текста, в то время как учащиеся с депривацией зрения прослушивают тот же текстовый фрагмент.

Важно подчеркнуть, что распределение нагрузки в соответствии с потребностями и возможностями детей – значимый аспект в налаживании успешного инклюзивного климата класса.

Преподаватели английского языка должны быть готовы к трудностям, которые ожидают детей с нарушением зрения на пути освоения учебной дисциплины. Однако, учителя в силах существенным образом облегчить процесс обучения, следуя вышеперечисленным рекомендациям. Не стоит забывать о психологической стороне вопроса, которая подразумевает активную работу над восприятием детей с ограниченными возможностями здоровыми учениками. Важно объяснить ученикам без физических особенностей, что дети с ОВЗ – такие же члены общества, как и они, со своими стремлениями и запросами, талантами и способностями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, стоит подчеркнуть, что все усилия, направленные на организацию инклюзивной среды общеобразовательного учебного заведения, стоят конечной цели, а именно: изменение отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. После многих лет политики сепарации, в двадцать первом веке идея равного

толерантного общества уже не кажется недостижимой. Инклюзивное образование – фундамент этой идеи. Апробация практической части дипломной работы продемонстрировала положительные результаты подобного формата обучения, а также заметно преобразила восприятие здоровых детей.

В рамках данной работы был проведен анализ особенностей восприятия информации детьми с частичным и полным нарушением функционирования зрительного анализатора; разработаны дидактические материалы по английскому языку для учеников средней школы, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Также, составлены методические рекомендации для учителей, вовлеченных в преподавание английского языка в инклюзивной среде, содержащей слабовидящих и слепых учеников.

Созданное нами аудио-пособие «William and the white cat» может быть использовано в классе с незрячими учащимися, так как текст произведения, и задания к нему озвучены. Аналогично, интерактивные образовательные викторины могут применяться преподавателями в инклюзивных условиях, так как к ним предусмотрено аудио-сопровождение.

На сегодняшний день проблема внедрения инклюзивного образования в школы является одной из первостепенных. Однако не все аспекты данного подхода к организации учебного пространства изучены: не созданы единые нормы налаживания образовательного и реабилитационного процессов; материальная и техническая база современной школы недостаточно оснащена; преподаватели не владеют необходимыми квалификациями,

чтобы взаимодействовать с детьми с ОВЗ максимально эффективно и безопасно. Однако мировая практика доказывает, что инклюзивное образование способствует расширению доступности информации и образовательных услуг для гетерогенных групп населения, тем самым в полной мере реализуются права человека на полноценное существование и всестороннее развитие вне зависимости от его физических или психических особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: Учеб. -метод. пособ. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. – 33 с.

2. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2018 году / сост. канд. пед. наук А. В. Хаустов, канд. пед. наук М. А. Шумских, Е. Ф. Шведковский. М., 2018 [Электронный ресурс] // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7d2338c9117a3a9b3234949a4e8464f7/download/1391/> (дата обращения: 16.03.2021).

3. Борисова Н.В., Бушмелев М.Е. Опыт инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду в школе «Ковчег» // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 19–26. DOI:10.17759/autdd.2016140102.

4. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей (принята Всемирной конференцией по образованию для всех 9.03.1990) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm> (дата обращения: 14.04.2016).

5. Дегтева Е.Л. Раннее сопровождение детей с нарушениями зрения и их семей (из опыта работы консультативного пункта «Лучик») // Полная инклюзия в общество. Все начинается с раннего вмешательства:

Материалы 6-й Междунар. конф. ICVI восточноевропейских стран / отв. ред. Е. П. Синева. – Казань: ДИА, 2013. – С. 33-42.

6. Зарубина И.Н. Специфика профессиональной ориентации детей и молодежи с нарушением зрения. — М.: Флинта, Наука, 2006. 170 с.

7. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы: Материалы Всероссийской виртуальной научно-практической конференции, 1 февраля – 31 марта 2011 г. – С. 31-34. / отв. ред. Т.В. Кузьмичёва, А.В. Гущина. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 121 с.

8. Киселева С.И. Развитие коммуникативных навыков у слабовидящих школьников // Опыт и перспективы развития образования детей с глубоким нарушением зрения: Материалы Всерос. Мартыновских пед. чтений. Верхняя Пышма, 27 марта 2018 г. / под общ. ред. В. З. Денискиной. – Верхняя Пышма: б/и, 2018. – С. 45–51.

9. Климентьева В.В., Климентьев Д.Д., Умеренков С.Ю. Международное партнерство в преподавании английского языка слепым и слабовидящим обучающимся // AUDITORIUM. – 2019. – № 2(22). – С. 48–51.

10. Климентьева В.В., Пордбеева М.Г. К вопросу о преподавании английского языка слабовидящим обучающимся на начальной ступени в рамках инклюзии // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2020. – № 1. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43814154_84816567.pdf (дата обращения: 20.05.2021).

11. Коновалова А.Ф., Кузьмина З.Г. Методы обучения детей с глубокими нарушениями зрения // Опыт и перспективы развития образования детей с глубоким

нарушением зрения: Материалы Всерос. Мартыновских пед. чтений. Верхняя Пышма, 27 марта 2018 г. / под общ. ред. В. З. Денискиной. – Верхняя Пышма: б/и, 2018. – С. 36–44.

12. Кушнарера В.Э. История развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в зарубежных странах и России // Правовые основы укрепления российской государственности: Сб. стат. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Стерлитамак, 17 февраля 2018). – Стерлитамак: АМИ, 2018. – С. 82–86.

13. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 271 с.

14. Макарова Т.С. К вопросу о реализации адаптивных общеобразовательных программ начального общего образования // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 4(4). – С. 26–32.

15. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального Федерального стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.

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

17. Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ: метод. рекомендации: в 3 ч. / Г.

В. Никулина, Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова, А. В. Потемкина; под ред. Г. В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – Ч. 2. 352 с.

18. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособ. / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др. под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Ин-та экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

19. Положение об организации инклюзивного образования в ГБОУ города Москвы «Школа № 1528», 2017 г. [Электронный ресурс] // URL: <https://gym1528zg.mskobr.ru/files/DOU/doc20.pdf> (дата обращения: 03.03.2021).

20. Проект Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/08_PrAOP_RAS_03_04_2015.pdf (дата обращения: 15.03.2021).

21. Рощенко О.Е. Особенности обучения математике глухих и слабослышащих студентов // Вестник Томского государственного университета. – 2008. № 309. – С. 166–169.

22. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс] // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanca.pdf (дата обращения: 17.03.2021).

23. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. - М.: Полиграф сервис, 2000. – 140 с.

24. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об

образовании в Российской Федерации» (в ред. 08.12.2020 № 429-ФЗ) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2021).

25. Феокистова В.А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей. – Л., 1973.

26. Форма № 76-РИК на начало 2015/2016 учебного года [Электронный ресурс] // Единая информационная система обеспечения деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации // URL: [http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Общее образование-Формы_2015-2016.aspx](http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Общее_образование-Формы_2015-2016.aspx) (дата обращения: 19.03.2021).

27. Battistin T, Mercuriali E, Zanardo V, et al. Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19. Res Dev Disabil. 2021; 108:103816. doi: 10.1016/j.ridd.2020.103816. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7682482/> (дата обращения: 04.03.2021).

28. Connie Wong, Samuel L. Odom, Kara Hume, Ann W. Cox, Angel Fettig, Suzanne Kucharczyk, Matthew E. Brock, Joshua B. Plavnick, Veronica P. Fleury, and Tia R. Schultz. (2013). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder // Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group [Электронный ресурс] // URL: <https://cidd.unc.edu/Registry/Research/Docs/31.pdf> (дата обращения: 04.03.2021).

29. Hossain M. (2012). An Overview of Inclusive Education in the United States // Communication Technology for Students in Special Education or Gift ed Programs. Hershey, PA, IGI Global Publ, pp.1-25. DOI: 10.4018/978-1-60960-878-1.ch001 [Электронный ресурс] // URL: https://www.researchgate.net/publication/236031323_An_Overview_of_Inclusive_Education_in_the_United_States (дата обращения: 19.03.2021).

30. Kumar A. (2013). Normalization: Guiding Principle of Equal Opportunities in Education for Children with Disabilities in India. European Academic Research, no. 1(5), pp. 667-676 [Электронный ресурс] // URL: https://www.researchgate.net/publication/271136663_Normalization_Guiding_Principle_of_Equal_Opportunities_in_Education_for_Children_with_Disabilities_in_India (дата обращения: 19.03.2021).

31. Morgül E., Kallitsoglou A., Essau C.A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, Vol. 7, no. 3, pp. 42-48.

32. Müller I. Eppendorf historisch - Samuel Heinicke. Der Eppendorfer, Heft April 2011.

33. Osgood R.L. (2005). The history of inclusion in the United States. Washington, DC: Gallaudet University Press.

34. Scheunpflug A. Inklusion - Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe [Электронный ресурс] // URL: https://www.researchgate.net/publication/310605231_Inklusion_-_eine_Herausforderung_fur_die_evangelische_Kinder-_und_Jugendarbeit (дата обращения: 01.03.2021).

35. The impact of COVID-19 on children [Электронный

ресурс] // URL: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf (дата обращения: 06.03.2021).

36. UNESCO (2001). Understanding and Responding to Children Needs in Inclusive Classrooms: A guide for Teachers. Paris: UNESCO [Электронный ресурс] // URL: <https://ru.scribd.com/document/326489015/UNESCO-understanding-and-responding-to-children-s-needs-in-inclusive-classroom-pdf> (дата обращения: 05.03.2021).

37. We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns, 13 April 2020 [Электронный ресурс] // URL: <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school> (дата обращения: 06.03.2021).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Адаптированный план урока для работы в инклюзивной группе со слабовидящими обучающимися (6 класс)

УМК: «Английский в фокусе» ("Spotlight"), 6 класс, авторы Ю.Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс. Тема урока: «Science», цель урока: повторение лексического материала по теме «Профессии»; разбор новой лексики по теме «Наука»; развитие коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка; развитие навыков восприятия английской речи на слух.

Продолжительность урока: 45 минут.

Технологии: ИКТ, игровые, личностно-ориентированные, развивающие.

Методы: проблемные, контролирующие, информационно-рецептивные, репродуктивные.

Средства обучения: компьютер, мультимедиа-проектор, УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight"), 6 класс, авторы Ю.Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс, иллюстрации, раздаточный материал (распечатки заданий).

Ход урока:

1. WARMER (8 мин). Организационный момент, активизация ранее изученного материала. Приведенная ниже игра подходит для инклюзивного класса, так как не предусматривает использование зрительного анализатора.

Приветствие. Игра «Guess the job» - ученики задают вопросы, чтобы угадать профессию, например, «Does this person work with people?» \ «Is this job dangerous?».

(Профессии, которые нужно угадать: nurse, waiter, journalist, mechanic)

Далее, прочесть следующие определения профессий и попросить детей отгадать их:

- It's a person who takes care of people who are sick
- It's a person who brings food to the tables in a restaurant
- It's a person who writes reports for newspapers, magazines, radio programs
- It's a person whose job is to fix vehicles \ machines

2. INTRODUCTION (3 мин). Целеполагание. Дети называют свои ассоциации с профессиями, останавливаясь подробнее на описании работы ученого.

What are your associations with the following professions: actress, lifeguard, translator, travel agent, scientist?

Could you try to describe a daily routine of a *scientist*?

3. PRE-LISTENING (5 мин). Подготовка к аудированию.

Melanie Shabo is a scientist on Bird Island. (Учитель объясняет, где находится этот остров и прикрепляет картинку с ним на доску. Слабовидящие дети слушают описание географического местоположения с уст учителя.) We will listen to her talking about her day in the summer and in the winter. But before can you imagine a scientist on the island? What does he\she do?

Ученики делают свои предположения. Затем читают вслух словосочетания по очереди (отображается на мультимедийной доске большими буквами, чтобы слабовидящие ученики смогли разобрать написанное), преподаватель спрашивает, подходит ли то или иное словосочетание под представления детей о рутине ученого. Учитель контролирует, чтобы лексика была понятна ученикам.

- study penguins; - get up early; - have breakfast; - go out in a boat; - visit different islands; - take photos; - have dinner; - work in the lab; - write emails; - go to bed late; - read books; - relax.

4. LISTENING (5 мин). Развитие навыков аудирования.

[Transcript]

I'm a scientist. I study penguins on Bird island and I'm very happy hear. In the summer my days are long. I get up early and go to the beach. I watch the penguins with their babies. I sometimes go out in a boat with the other scientists on the island. We visit different islands and take photos of the birds and animals there. I often work all day and I only stop in the evening to have dinner. I sometimes go back to the beach after dinner to

spend more times with the penguins. Then I work in the lab. I always go to bed late. In the winter the weather is always very cold, but we usually have more free time and I can relax.

Здесь дети возвращаются к списку словосочетаний, с которыми они ознакомились перед аудированием, и выбирают только те фразы, которые касаются героини текста. Учитель прочитывает словосочетания вслух в случае, если слабовидящие учащиеся не могут видеть написанное.

5. PRACTICE (8 мин). Первичная проверка изученного материала.

Ученикам нужно указать, какое из утверждений правдивое. Раздаточный материал предоставляется всем, но учителю необходимо четко произнести каждое утверждение вслух, чтобы слабовидящие могли участвовать в задании.

True \ false:

- 1) Melanie Shabo goes with other scientists to the forest.
- 2) Penguins are the only animals she studies.
- 3) She takes photos of birds.
- 4) She has more time in the summer.
- 5) At the weekends she can spend time on anything she wants.
- 6) There are only adult penguins on the island.
- 7) After dinner she reads book and goes sleep.

6. PRE-PRODUCTION (8 мин). Закрепление изученного

материала, подготовка к пересказу.

Учащиеся слушают текст по предложению. По очереди они повторяют каждое предложение вслух и переводят его с английского на русский язык.

Затем студенты переводят словосочетания текста с русского на английский:

- изучать пингвинов на острове; - работать вечером в лаборатории; - ученые просыпаются очень рано; - из-за холодной погоды.

7. PRODUCTION (8 мин). Развитие навыков монологической речи и пересказа услышанного.

Учащиеся пересказывают текст по очереди, используя новую лексику.

Если у ученика возникает трудность с продолжением рассказа в определенный момент, можно передать слово следующему ученику, который продолжит повествования с этого момента.

Конец урока.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкетирование №1

1. Скажи, пожалуйста, понравилась ли тебе работа с аудио-пособием «William and the white cat»?

- Да
- Нет
- Не знаю

2. Какие трудности возникли у тебя в ходе выполнения заданий по прослушанным главам?

- Много новых слов в тексте
- Сложная грамматика
- Быстрый темп работы
- Трудные вопросы

3. Какие задания понравились тебе больше всего?

- Отвечать на вопросы по содержанию текста
- Переводить предложения с русского на английский язык
- Составлять словосочетания с новыми словами
- Пересказывать главу
- Заполнять пропуски в предложениях
- Делать предположения о дальнейшем развитии событий

4. Какие задания показались слишком легкими?

- Отвечать на вопросы по содержанию текста
- Перевод предложений с русского на английский язык
- Составлять словосочетания с новыми словами
- Пересказывать главу
- Заполнять пропуски в предложениях

5. Хотел(а) бы ты еще поработать с аудио-пособием, содержащим другие главы книги о Вильяме?

- Да
- Нет
- Не знаю

Анкетирование №2

1. Скажи, пожалуйста, понравилось ли тебе выполнять интерактивные викторины в Power Point?

- Да
- Нет
- Не знаю

2. Какие вопросы показались тебе наиболее интересными?

- Вопросы, связанные с географией
- Вопросы, связанные с культурой
- Вопросы, связанные с биологией
- Вопросы с числами
- Вопросы о профессиях
- Те, которые оказались самыми легкими

3. Какие вопросы вызвали у тебя трудности?

- Вопросы, связанные с географией
- Вопросы, связанные с культурой
- Вопросы, связанные с биологией
- Вопросы с числами
- Вопросы о профессиях

4. Хотел(а) бы ты еще поработать с викторинами? Если да, укажи тематику вопросов, которая тебе интересна?

- Да
- Нет
- Не знаю

Интересные темы для викторин, по моему мнению:

- География
- Биология
- Математика
- Культура и искусство
- Литература
- Спорт
- Интересные факты о мире

Аудио-пособие «William and the white cat»

WILLIAM AND THE WHITE CAT

1. Ethel's Present

It is breakfast time. Mr. and Mrs. Brown, Robert, Ethel and William are in the dining-room. They are having their breakfast. After breakfast Mr. Brown reads his morning newspaper and Mrs. Brown reads her letters. Robert and Ethel are talking about football. William likes to listen to Robert and Ethel when they are talking about football.

Suddenly Ethel says, "Tomorrow is my birthday, and my friend Mr. Romford wants to give me a beautiful white cat for a birthday present."

Mother puts down her letter and says, "Oh, how nice! I like cats, they are such gentle animals."



Every morning the children go to school. In England school begins at nine o'clock. At twelve o'clock the children come home to eat. They go back to school at two o'clock.

From two o'clock they have lessons at school again. At half past five they come home from school.



William and Ginger run after the cat. The cat falls into some dirty water, but when William and Ginger want to catch it and put it into the basket, it runs away again! It is not a white ball now, it is a dirty grey ball!



WILLIAM AND THE WHITE CAT

Chapter 5 The boys try to catch the cat

I. Revise the vocabulary:



бежать по улице –
 Живей! Давай –
 сквозь, через –
 пугать –
 падать –
 грязный –
 серый –

II. Practise reading Chapter 5 or listen to the recording.

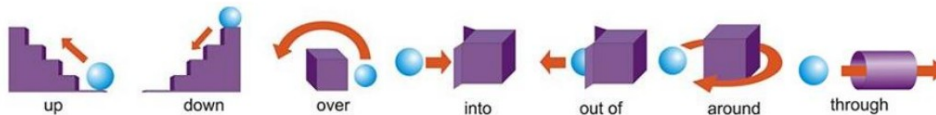
III. Correct the statements:

1. The cat jumps under the wall and runs away.
2. They run down the street – first William, then Ginger, then the cat.
3. They run through the park and frighten some children there.
4. The cat jumps into the water and swims away.
5. It is now a white cat now; it's a nice black cat.

IV. Make word-combinations using the words from the chart:

Примечание: цифра в скобках означает количество раз, которые можно использовать указанное слово

jump (2)	up	a garden	бежать через сад = <i>run through a garden</i>
run (2)	over	the street	перепрыгнуть через стену =
put	through	water	подобрать корзину =
fall	on	the basket (2)	запрыгнуть на стену =
take	down	the wall (2)	бежать по улице =
	into (2)		упасть в воду =
			положить в корзину =



V. Fill in the missing words:

At this time, the (1) _____ jumps over the wall again and runs (2) _____ the street. William (3) _____ the basket and the boys run (4) _____ the cat. They run (5) _____ a garden and (6) _____ the gardener. They run in and (7) _____ the house. The cat (8) _____ on the wall and then falls (9) _____ some dirty (10) _____ and becomes a dirty grey (11) _____.

VI. Translate into English:

Я люблю цирк. В цирке весело! В цирке много дрессированных (*trained*) животных: лошади, обезьянки, собачки. Собачки умеют танцевать и ловить мячик. Лошади быстро бегают и прыгают через заборчик (*fence*). Обезьянки умеют доставать фрукты из коробки и складывать их в корзинку. Собачки бегают за клоуном (*clown*), лают (*bark*) и пугают его. Сначала бежит клоун, потом собачки. Клоун убегает от них и падает в воду. Он хочет встать, но падает снова. Это очень смешно!



VII. Think what will happen after that! Use the phrases:



- I think that William will ...
- I think that Ginger will ...
- Maybe the cat will ...
- Probably the boys will ...

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Интерактивные викторины

Interactive Quiz #2

BLUE

GREEN

PURPLE

1

1

1

2

2

2

3

3

3

4

4

4

5

5

5

Blue: 1

В какой игре не используется мяч?



Basketball

Tennis

Football

Chess

Chess

Answer

Multiple choice



Blue: 2

Какой спорт не является зимним?



Golf

Answer

Golf
Skiing
Skating
Hockey

Multiple choice



Green: 3

Какая достопримечательность находится в Лондоне?



Tower Bridge

Answer

Empire State Building
Statue of Liberty
Louvre
Tower Bridge

Multiple choice



Green: 4

Какой транспорт передвигается по воздуху?



Ship
Train
Motorcycle
Helicopter

Helicopter

Answer

Multiple choice



Purple: 1

Какое животное живет в пустыне?



Camel
Bear
Bee
Crocodile

Camel

Answer

Multiple choice



Purple: 4

В какой стране живет самое большое
англоязычное население в мире?



India

Answer

England
China
India
Australia

Multiple choice



Purple: 5

Какой океан самый большой?



Pacific Ocean

Answer

Atlantic Ocean
Pacific Ocean
Indian Ocean
Arctic Ocean

Multiple choice

