

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGICAL SCIENCES. GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Научная статья
УДК 372.881.1

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.2.226-244>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Н.Г. Сигал¹, К.В. Иванов²

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

¹sigaln@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5806-2958>

²cirii.ivanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7249-1000>

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме реализации педагогической модели обучения иностранному языку в условиях инклюзивной образовательной среды современной школы, в основу которой положены идеи и принципы инклюзивной педагогики. Актуальность данной статьи обусловлена усилением внимания со стороны мирового научно-педагогического сообщества к вопросам поиска эффективных технологий практической реализации теоретико-методологических оснований инклюзии, способствующих успешной социально-психолого-педагогической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Специфика обучения в условиях инклюзивного образования, в частности детей с особыми образовательными потребностями, заключается в максимальном учете широкого круга потребностей каждого ребенка, усиления внимания к прогнозированию и снятию трудностей в процессе образования, что требует гибкости и творчества со стороны педагога в выборе стратегий и технологий обучения. В связи с этим в фокусе авторов статьи находятся вопросы исследования эффективных инклюзивных технологий в процессе обучения иностранному языку, а также разработка и внедрение в образовательный процесс школ Республики Татарстан авторской педагогической модели «Обучение иностранному языку в инклюзивной образовательной среде».

Ключевые слова: инклюзия; образовательная технология; иностранный язык; педагогическая модель; обучение; коммуникация; интеракция

Для цитирования: Сигал Н.Г., Иванов К.В. Педагогическая модель обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде современной школы. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(2): 226–244. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.2.226-244>

Original article

Pedagogy studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.2.226-244>

PEDAGOGICAL MODEL OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MODERN SCHOOL

N.G. Sigal¹, K.V. Ivanov²

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

¹sigaln@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5806-2958>

²cirii.ivanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7249-1000>

Abstract. The paper covers the issue of implementing the pedagogical model of teaching a foreign language in an inclusive educational environment of a modern school, which is based on the fundamental ideas and principles of inclusive pedagogy. The relevance of this article is due to the increased attention on the part of the world scientific and pedagogical community to the search for effective technologies for the practical implementation of the theoretical and methodological foundations of inclusion that contribute to the successful socio-psychological and pedagogical rehabilitation of children with special educational needs. The specifics of learning in the context of inclusive education, in particular children with special educational needs, is to take into account the wide range of needs of each child, increase attention to forecasting and remove difficulties in the education process, which requires flexibility and creativity on the part of the teacher in choosing strategies and learning technologies. The authors of the article focus on the issues of the research of effective inclusive technologies in the process of teaching a foreign language and their experimental testing in schools of the Republic of Tatarstan. The key results of the research are the developed pedagogical model that contributes to the formation and development of social and communication skills in children; pedagogical conditions for the development of these skills; criteria for the development of social and communication skills of children with special educational needs.

Key words: inclusion; educational technology; foreign language; pedagogical model; teaching; communication; interaction

For citation: Sigal N.G., Ivanov K.V. Pedagogical Model of Teaching a Foreign Language in the Inclusive Educational Environment of the Modern School. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(2): 226–244. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.2.226-244>

В настоящее время во всем мире устойчиво увеличивается количество так называемых «особенных» детей, диапазон номинаций которых в различных лингвокультурологических сообществах достаточно широк и разнообразен: от понятия «больные дети», «дети с диагнозами» до «дети-индиго», а также дети, отличающиеся определенными социальными, национальными, культурологическими особенностями. Однако принятие большинством стран мира международных законодательных документов, а также национальных инициатив, регламентирующих право всех детей без исключения на получение не только доступного, но и качественного образования, отвечающего широкому спектру об-

разовательных потребностей в системе «инклюзивного образования с каждым днем актуализирует серьезный вызов «традиционному образованию» [1].

Данный вопрос особо актуален для России, в которой концепция инклюзивного образования начинает развиваться в условиях серьезных противоречий. Так, например, на основании Письма Минобрнауки «О лечебном и инклюзивном образовании детей» (2013 г.) явилось толчком к массовому сокращению коррекционных образовательных учреждений, что в свою очередь явилось толчком к реакциям и обращениям органов исполнительной власти о необходимости снятия формальности к реализации инклюзивного образования, заключающегося в стремительном проведении инициатив в контексте «инклюзивное образование ради инклюзивного образования», и разработке и внедрении научно обоснованных подходов к его реализации.

Проведенный анализ научной литературы позволил установить, что отсутствие единого и согласованного определения понятия «инклюзия» обуславливает различные варианты к интерпретации его сущностно-содержательных характеристик, сужение его социально-педагогической роли, а также нередко стихийного определения детей с особыми образовательными потребностями (далее дети с ООП) в общеобразовательные классы без оказания им необходимой помощи и поддержки, что, безусловно, вызывает негативную реакцию со стороны как самих педагогов, так и родителей данных детей и их типично развивающихся сверстников. В то же время цели и задачи современного инклюзивного образования неизбежно диктуют необходимость непрерывного творческого поиска педагогов и обоснованного внедрения в практику обучения, в частности иностранному языку, эффективных образовательных технологий, способствующих дальнейшей успешной социализации в обществе каждого ребенка, особенно детей с ООП. В этой связи следует особо отметить, что только в последние десятилетия проблема обучения иностранному языку в условиях инклюзивной образовательной среды детей данной категории стала системообразующим стержнем многочисленных научных дискуссий, тогда как до этого

времени оно считалось нецелесообразным, в связи с чем вопросы использования инклюзивных технологий в обучении иностранному языку в настоящее время слабо изучены и требуют более детальной проработки с учетом современных образовательных стандартов [2].

На основе обобщения и систематизации зарубежного и отечественного теоретического и эмпирического опыта, представленного в научной литературе, нами была разработана педагогическая модель обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде (далее – ИОС), в основу которой положена авторское понимание инклюзивного образования как многомерного педагогического явления, в рамках которого признается и принимается идея уникальности и ценности каждого ребенка, исключаются любые формы его дискриминации и маргинализации, а широкий спектр образовательных потребностей детей является импульсом к непрерывному личностному и профессиональному самосовершенствованию педагога, повышению уровня его педагогического мастерства, обеспечивающего включение и активное участие всех детей в образовательном процессе.

В связи с этим пристальное внимание в данной модели уделяется практической ориентации процесса обучения иностранному языку посредством проведения ряда модификаций, предусматривающих адаптацию школы к индивидуальным различиям обучающихся на основе учета их уровня владения иностранным языком, образовательных возможностей и потребностей, социально-коммуникативных и когнитивных интересов [3].

Содержание разработанной педагогической модели представляет собой согласованное единство следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевой (цель и задачи), методологический (принципы и подходы); основной (основные направления деятельности); процессуальный (педагогические условия, методы, формы, средства); диагностический (критерии и их показатели).

По нашему глубокому убеждению, образовательная среда только тогда будет инклюзивной, когда будет иметь определенные специфические признаки, среди которых такие, как: спланированное и организованное физическое пространство, в котором дети могли бы безопасно передвигаться во время групповых и индивидуальных занятий; наличие благоприятного социального и эмоционального климата; условия, способствующие совместной деятельности детей; предоставление друг другу помощи в достижении положительного результата. Соответственно, инклюзивная образовательная среда – это то пространство, в рамках которого все дети способны добиваться успеха в соответствии с широким спектром их образовательных потребностей, что в свою очередь находит отражение в следующем:

- осуществление адекватного социального взаимодействия между всеми детьми в различных ситуациях коммуникации, что способствует повышению уровня их социальной компетентности и развитию коммуникативных навыков;

- реализация процесса обучения по адаптированной программе обучения, позволяющая проектировать индивидуальную образовательную траекторию для различных категорий детей с ООП;

- увеличение количества социально-образовательных интеракций в рамках группой работы в урочной и внеурочной деятельности обучающихся, что способствует формированию у них восприятия другого человека не через призму его нарушения, несоответствия общепринятой «норме», а посредством понимания, что между всеми детьми много общего.

Следовательно, учитывая данные положения, специфику процесса обучения иностранному языку и требования ФГОС нового поколения, проектирование инклюзивной образовательной среды предусматривает реализацию следующих принципов:

- принцип деятельности, который заключается в развитии у обучающихся умения и навыков иноязычной коммуникативной компетенции посредством разработки и применения заданий, мотивирующих общение и соз-

дающих условия для оптимального речевого взаимодействия как обучающихся между собой, так и с учителем;

- принцип наглядности и доступности, направленный на повышение мотивации детей, особенно детей с ООП, к процессу обучения иностранному языку на базе иллюстрированного и аудиоматериала, информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ);
- принцип психологической комфортности, способствующий созданию благоприятного психологического климата и ситуации успеха на каждом занятии по иностранному языку;
- принцип минимакса, который позволяет обучающимся иметь возможность осваивать содержание обучения на максимальном для него уровне, также обеспечивая усвоение содержания на уровне социально безопасного минимума в контексте требований ФГОС для различных категорий детей (применение здоровьесохраняющих методов, адаптированных программ, принимая во внимание особенности психофизического развития и возможности детей с ОВЗ) [4].

Соответственно, ведущей целью данной модели явилось создание комплекса условий, способствующих успешному развитию личности в соответствии с ее образовательными потребностями и последующей ее успешной социализации в обществе, предусматривающих решение следующих задач:

- развитие мотивации у обучающихся к продуктивному включению и участию в различных видах межкультурной и межличностной коммуникации;
- адаптация и модификация учебного материала в зависимости от нозологии ребенка;
- обеспечение условий для социализации детей, особенно детей с ООП.

Исходя из того, что современная образовательная среда характеризуется деятельностной направленностью, в основу функционирования разработанной нами модели был положен компетентностный подход, реализация которого обеспечивается целенаправленным и адекватным выбором и использованием

методов, благоприятствующим развитию личности обучающегося. Главным фактором является формирование таких качеств, как стремление к непрерывному самообразованию, самостоятельность в принятии решений и др. [5].

Значимой составляющей в реализации данной модели является вопрос о целесообразности привлечения ассистента-учителя при обучении детей с ООП, которое имеет и положительные, и отрицательные последствия. Необходимость их работы высока, когда ученикам нужна помощь в передвижении по школе, самообслуживании, самоорганизации на занятии, когда они имеют значительные сенсорные или поведенческие нарушения. В то же время отрицательными результатами такого сотрудничества могут быть: недостаточная профессиональная компетентность ассистента, что приводит к передаче ученику неточной научной информации; тенденция выполнять за ученика часть сложных для него задач; препятствование общению ученика с одноклассниками и тому подобное. Поэтому вопрос должен решаться в индивидуальном порядке и пересматриваться дважды в год, а сам ассистент должен проходить инструктаж [6].

Кроме того, задачами учителя иностранного языка являются следующие:

- разработать вариативную систему целей в зависимости от уровня возможностей усвоения материала;
- адаптировать и модифицировать учебный материал в зависимости от нозологии ребенка;
- участвовать в информационных кампаниях по продвижению идей инклюзивного образования.

Овладение учителями современными коммуникативными и игровыми технологиями на занятиях в инклюзивном классе, где предусмотрено использование комплекса дифференцированных заданий, направленных на развитие восприятия, речемыслительных операций, автоматизации интеллектуальных действий, личностных качеств ребенка, является необходимой составляющей методической подготовки этой категории учителей [7].

Целью обучения посредством применения упомянутых выше технологий является развитие у детей коммуникативно-когнитивной сферы, их способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в различных сферах и ситуациях общения.

Следовательно, стоит отметить специфические формы, методы и приемы обучения иностранному языку детей с ООП, такие, как:

- арт-терапия и ее виды (сказкотерапия, музыкотерапия, использование изобразительной деятельности, техника квиллинг), логопедическая ритмика;
- работа с интерактивной книгой, билингвистический метод обучения;
- проведение работы с закрытой картинкой.

Арт-терапия – метод лечения с помощью творчества, применяется в психотерапии, психосоматических клиниках и в социальной сфере [8]. Главная цель использования арт-терапии в работе – гармонизация всех сфер жизнедеятельности ребенка посредством развития умения самовыражения и самопознания. Ключевой идеей арт-терапии является убеждение в том, образ внутреннего «Я» человека трансформируется в визуальные материалистические символические образы или специфические конструкты художественного творчества при спонтанном отражении возникших мысли, чувства например, при написании картины, лепке и т. п.

Преимуществом интерактивной литературы является ее гибкость, возможность изменять сюжет в зависимости от выбора читающего. Интерактивная литература зародилась как бумажные книги с развилками сюжета, а с развитием компьютеров, в особенности персональных, стала распространяться в виде своеобразных видеоигр, прежде всего текстовых приключений. Относительно бумажных книг часто применяется понятие книга-игра, тогда как электронные называются собственно интерактивной литературой. Иногда слово интерактивная литература употребляется как синоним визуальной новеллы.

В билингвистической (двуязычной) программе обучение происходит устной и жестикуляционной речью, и они являются равноправными языками преподавания. При таком учебном подходе к языку как предмету учат, пользуясь обоими языками преподавания. Другие науки также излагаются на устном и жестовом языках.

Методика коррекции общего недоразвития речи, базирующаяся на использовании закрытых картинок или так называемых спрятанных предметов в процессе коррекционной работы по развитию и совершенствованию диалогической речи детей имеет цель обучения детей задавать вопросы. Именно отсутствие визуальной опоры предоставляет ребенку возможность мотивировать речь, осознать поступающий вопрос как необходимый компонент коммуникации, что не всегда реализуется при наличии так называемой «открытой картинки». Образ «скрытой» картинке начинает принимать очерченные формы в процессе беседы по опорной схеме, включающей в себя форму, цвет, величину, классификационное распределение и т. п.

Дети с ООП, работая с сюжетной картинкой, испытывают трудности в запоминании содержания пространственного расположения предметов. В качестве решения можно использовать различные сигналы для более полного запоминания. В первую очередь, во время беседы в процессе использования технологии дети с ООП задают вопросы касательно содержания закрытой картинке, учитель знакомит детей с системой сигналов, а затем дети с ООП используют эти сигналы при описании содержания. С течением времени дети привыкают к такой системе и успешно ее реализуют в дальнейшем обучении [9].

Кроме того, нужно помнить об использовании новых образовательных информационных технологий, невербальных средств общения, применение наглядных, словесных и практических методов иностранного языка, различных видов дидактических игр (в частности, речевых), проведение нетрадиционных занятий. Обучение, воспитание и развитие детей с ООП нужно осуществлять в соответствии с индивидуальными планами и программами.

Учет потребностей детей с ООП в обучении иностранному языку заключается в создании таких условий, которые бы компенсировали или уменьшали какие-либо ограничения. Так, адаптация технологических подходов к иноязычному образованию детей с ООП прежде всего предполагает дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса.

Индивидуализация иноязычного образования учащихся с ООП реализуется через создание индивидуальной программы и индивидуального учебного плана. Адаптация дидактических материалов означает приспособление образовательных средств и носителей информации к особым образовательным потребностям учащихся. Если в этом есть необходимость, то разрешено пользоваться подушечкой или удобной подставкой под руку, что может уменьшить нагрузку на нее.

Если письмо недоступно, то ученикам старших классов можно предложить использовать компьютер или планшет с удобным держателем, где он в виртуальной образовательной среде класса или школы сможет выполнять интерактивные упражнения и задания по иностранному языку, а также слушать, читать и просматривать учебные материалы в различных медиа-форматах.

Для учеников, которые не могут писать или печатать, существует возможность управлять компьютером с помощью прибора Tobii Dynavox eye tracker, отслеживающего движения глаз и позволяющего открывать и закрывать окна, изучать соответствующую информацию. Остальные адаптационные мероприятия зависят от индивидуальной клинической картины нарушений ученика [10].

Итак, указанное выше позволило определить, что планирование инклюзивной образовательной среды на занятиях по ИЯ требует от учителя владения следующими умениями и навыками:

- учитывать особенности овладения языковым материалом различными категориями детей с особенностями психофизического развития;

- разрабатывать различные этапы занятий по иностранному языку с учетом наличия в классе детей с особенностями психофизического развития (организационный момент и речевая зарядка, изучение нового языкового или речевого материала; тренировка и усвоение нового лексико-грамматического материала; обобщение и систематизация изученного);

- применять адаптацию и модификацию материалов и учебных задач по иностранному языку (в частности, с помощью средств ИКТ) с учетом нозологии, психофизических и возрастных особенностей учащихся, а также при необходимости отражать это в индивидуальном плане развития ребенка;

- использовать элементы инклюзивных практик на занятиях: арт-терапевтические техники (рисование, работа с линией, пятном или цветом, лепка, квиллинг и т.п.); песочная анимация (ее можно использовать при обучении написанию букв, презентации и практики лексико-грамматического материала, развитию навыков речевой деятельности), музыкотерапия и др.;

- сотрудничать с ассистентом учителя и / или ассистентом ребенка и в составе команды психолого-педагогического сопровождения;

- привлекать учащихся к работе с произведениями художественной литературы, а также со сказками, детскими художественными и мультипликационными фильмами (анализ, обсуждение содержания, разработка заданий).

Педагогические условия обучения включают адаптацию, модификацию, коррекционную направленность учебного процесса и помощь со стороны ассистента учителя. Рассмотрим их подробнее.

Адаптация обучения имеет следующие разновидности:

- адаптация учебного плана (то есть такая формулировка целей и задач для конкретного ученика, что соответствует изменившейся продолжительности или последовательности занятий в ходе изложения материала, который ему необходимо усвоить. Время отдельных занятий может быть сокращено, но тогда остальные задачи должны выполняться в ходе самостоятельной работы или дополнительных занятий);

- адаптация содержания, методов и форм учебной деятельности (использование учебных задач разного уровня сложности, увеличение времени на выполнение, изменение темпа занятий, чередование видов деятельности) / адаптация учебных подходов (применение доступных для ученика способов организации занятий (и в частности, способов сообщения нового материала), имеющих целью его максимальное привлечение к выполнению задач и содействие его развитию, использование обучения в ситуациях; приспособления темпа, процедур и методов обучения к потенциальным возможностям ученика) / психолого-педагогическая адаптация (увеличение времени на выполнение задач, чередование видов деятельности, выполнение задач по образцу, вид и частота релаксации, использование средств концентрации внимания);
- адаптация материалов (то есть средств обучения): учебного пособия, наглядных и других материалов; использование книг и раздаточных материалов с увеличенным размером шрифта / шрифтом Брайля, выделение основного материала другим цветом, использование подсказок и специального оборудования; удобный дизайн дополнительных средств обучения;
- адаптация среды (регулирование интенсивности освещения и уровня шума в классе, обеспечение учащихся с нарушениями слуха слуховыми аппаратами, размещение ученика ближе к учителю / свету и т. д., обеспечение архитектурной доступности школы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: в т. ч. оборудование помещений пандусами; приспособление туалетных помещений, расширение дверей, изменение положения мебели в классной комнате, создание обособленного блока в школе для учеников начальных классов, наличие помещения для уединения).

В свою очередь модификация, что традиционно применяется в специальном образовании к обучению учащихся с интеллектуальными нарушениями

или нарушениями развития (нарушениями функций зрения, опорно-двигательного аппарата, слуха в сочетании с умственной отсталостью или задержкой психического развития), предусматривает снижение сложности или уменьшение количества задач. Конечные результаты образования будут в этом случае снижены, поэтому по возможности ее следует избегать [11].

Целью образования (в частности иноязычного) является повышение эффективности процесса обучения иностранному языку всех обучающихся класса, особенно детей с ООП. Учет ООП детей в обучении иностранному языку заключается в создании таких условий, которые бы компенсировали или уменьшали какие-либо ограничения. Так, адаптация технологических подходов к иноязычному образованию детей с ООП прежде всего предполагает дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса.

Коррекционная направленность обучения ИЯ может реализоваться: в ходе работы ученика с коррекционными педагогами, если они имеются (например, с логопедом и психологом), за счет подбора учебников, которые уже содержат коррекционные упражнения, или разработки дополнительных средств обучения [12].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что результатом внедрения данной модели будет являться сформированность устойчивой мотивации к продуктивному участию в различных видах коммуникации посредством иностранного языка в соответствии с общепринятыми нормами и правилами речевого этикета посредством компетентного владения средствами вербальной и невербальной коммуникации, способствующих успешной социализации обучающихся, особенно детей с ООП.

В рамках исследования была организована опытно-экспериментальная работа на базе школ Республики Татарстан с обучающимися 11 классов. В исследовании принимали участие 48 обучающихся. Оба класса являются инклюзивными, так как в них обучаются совместно как дети с ООП, так и их типично развивающиеся сверстники. Так, в 11 «А» классе есть 2 ребенка с ДЦП (значи-

тельные нарушения ходьбы, равновесия, невозможность письма без специальных принадлежностей; невозможность самостоятельной ходьбы); двое детей с нарушением зрения. В 11 «Б» классе у одного ребенка есть диагноз легкой умственной отсталости, нарушения устной и письменной речи; 1 ребенок с нарушениями зрения, 1 обучающийся с предположительной интеллектуальной одаренностью, а также 1 ребенок-мигрант. Также в исследовании принимали участие их родители / опекуны, 2 учителей английского языка и 3 студента старших курсов университета, выполнявших функцию ассистентов учителя.

На аналитическом этапе проводился анализ, интерпретация и обобщение полученных результатов. Обучение было организовано с целью разработки и апробации разработанной нами педагогической модели обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде.

Задачами организационно-подготовительного этапа было изучение особенностей обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде, а также планирование и организация пробного обучения.

Обнаруженные клинические проявления были рассмотрены в соотношении с компетенциями, указанными в документах, следующим образом:

- лингвистические (лексическая, грамматическая, фонетическая);
- речевые (в говорении, чтении, аудировании и письме);
- социокультурные и общеучебные.

Для определения входного уровня владения иностранным языком было использовано анкетирование и устное собеседование. По результатам заполнения вступительной анкеты для учеников было выяснено, что обучающиеся изучали иностранный язык в школе в течение 9–10 лет. Эти учащиеся самостоятельно выполнили Кембриджский лексико-грамматический онлайн тест, направленный на выявление их уровня владения языком. Как показали его результаты, двое учащихся с ОВЗ находились на уровне ниже А1 (ученик группы II), а четверо детей с ООП второй группы (трое с ОВЗ, школьник-мигрант) – на уровне А1 +, что свидетельствует о недостаточной результативности предвари-

тельного обучения. 32 обучающихся без ООП владеют языком на уровне А2+ (18 школьников из I группы и 14 школьников из II соответственно), остальные учащиеся на уровне А2 (10 учеников (включая одаренного ребенка) в I и II группах). Для уточнения уровня владения иностранным языком с обучающимися было проведено устное собеседование, в течение которого они пытались рассказывать о себе и отвечать на элементарные вопросы на английском языке.

Целью проведения теста было выявление способности учащихся:

- усваивать языковой материал (лексическая, грамматическая, орфографическая и семантическая компетентности (ЛГОСК));
- читать и понимать прочитанное (компетентность в чтении (КЧ));
- понимать информацию на слух (аудитивная компетентность (АК));
- выражать свои мысли в письменной речи (письменно речевая компетентность (ПК));
- выражать свои мысли в устной речи (устно речевая компетентность (УК));
- анализировать, сравнивать и оценивать информацию, делать вывод о ее достоверности (критическое мышление (КМ)).

В ходе проведенного исследования оказалось, что учащиеся владеют языковой компетентностью в английском языке в пределах программного материала на 73%, они способны осмысливать прочитанное на 82%, ученики понимают информацию на слух на 74%, 68% – обладают письменно-речевой компетентностью и критическим мышлением, и 80% способны устно формировать свои мысли.

В соответствии с целью и задачами исследования общая выборка обучающихся была разделена на 2 группы:

1. Контрольная группа (группа I) – 24 обучающихся (11А класс), из них 3 ученика с ООП., Обучение английскому языку обучающихся данного класса производилось на базе УМК «Enterprise 1», дополнительных мероприятий со школьниками данного класса не производилось.

2. Экспериментальная групп (группа II) – 24 обучающихся (11Б класс), из них 5 учеников с ООП. Обучение английскому языку также осуществлялось на основе УМК «Enterprise 1» в рамках разработанной нами педагогической модели с поддержкой со стороны ассистентов учителя, учитывая адаптацию методов и приемов обучения.

Оценивание результатов обучения иностранному языку в экспериментальной группе проводилось с помощью тестов к разделам 1-10 и 1-15 (Progress Test 2-3) в учебнике «Enterprise 1». Соответствующие средневзвешенные результаты контрольного среза были 67,3% и 80,6%. Рост результатов тестирования на 17,4% в подэтапе II может объясняться обогащением содержания обучения иностранному языку практико-ориентированными задачами уровня 2, наличием интерактивных заданий, постоянной адаптацией методов и приемов обучения, а также оказанием необходимого сопровождения обучающихся.

В соответствии с данными можно говорить о том, что на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе 8% обучающихся освоили программный материал на 8% выше, чем на начальном этапе. Разницу в 11% и 5% составило способность осмысливать прочитанное и понимание английского языка на слух. Письменно-речевая компетенция и способность формулировать свои мысли повысились на 7% и 6% соответственно. У двоих обучающихся с ДЦП результаты остались на прежнем уровне: на среднем уровне они усваивают лексику английского языка, освоение иных разделов такового, а также формирование связанных с ними учебных навыков соответствует прежнему уровню. У троих обучающихся с нарушениями зрения, ребенка-мигранта выявлено повышение освоение учебного материала по английскому языку в области понимания речи на слух и способность понимать речь на слух до среднего уровня, остальные исследуемые параметры продолжают оставаться выраженными на среднем уровне.

В отношении контрольной группы отмечается следующее процентное соотношение уровней освоения: на 1% и 3% увеличилось владение программным

материалом и понимание информации на слух. Способность понимать прочитанное осталась на прежнем уровне. У учащихся контрольной группы письменноречевая компетентность выросла на 4%. Также учащиеся данной группы продемонстрировали довольно высокую способность формулировать свои мысли (компетенция выросла на 6%). В целом, контрольная группа имеет ту же самую динамику, что и в начале эксперимента. У обучающихся с ДЦП и у детей с нарушениями зрения результаты остались на прежнем уровне.

В соответствии с полученными в данной группе результатами можно говорить о том, что вследствие применения в экспериментальной группе в течение формирующего этапа исследования программы организации инклюзии в процессе обучения иностранному языку была выявлена значительная положительная динамика.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что целенаправленное и специальное организованное процесса обучение иностранному языку на базе внедрения педагогической модели обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде, которое основано на применении комплекса выявленных современных технологий, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, созданию ситуаций перманентных интеракций между обучающимися и повышению уровня их мотивации.

Список литературы

1. Кирюшина О.В. *Организация урока иностранного языка в условиях инклюзивного образования.* М.: Логос; 2020. с.41–52.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
3. Сериков В.В. *Обучение как вид педагогической деятельности.* Учеб. пособие под ред. В. А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия; 2008. 256 с.
4. Kassie Shifere B. Inclusive Teaching In The Context Of English Language Teaching (ELT). *International Journal of Physical and Social Sciences.* 2019;2(11): 214-228.
5. Малофеев Н.Н. *Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* М.: Просвещение; 2010. с. 3–10.
6. Сигал Н.Г. *Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом.* Казань; 2016. с. 203–206.
7. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education. *Journal of Learning Disabilities.* 2011; 139.

8. Сунцова А.С. *Теория и технологии инклюзивного образования*. Учебное пособие. Ижевск: Удмуртский университет; 2013. 27 с.
9. Бондаренко И.А. *Лучшие инклюзивные школы России*. М.: Смысл; 2008. 73 с.
10. Шрамм Р. *Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения*. Екатеринбург: РамаПублишинг; 2013. 208 с.
11. Boisvert M., Caron J., Borri-Anadon C. et Boyer P. Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Le Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) Sherbrooke*. 2020;7 (12): 243–252.
12. Ortiz A. A. Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*. 1997; 30 (22). 321–324.

References

1. Kiryushina O.V. Organization of a foreign language lesson in an inclusive education. М.: Logos; 2020. p.41–52. (In Russ.)
2. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N 273-FZ. (In Russ.)
3. Serikov V.V. *Teaching as a kind of pedagogical activity*: Proc. allowance ed. V.A. Slastenina, I. A. Kolesnikova. М.: Academy; 2008. 256 p. (In Russ.)
4. Kassie Shifere B. Inclusive Teaching In The Context Of English Language Teaching (ELT). *International Journal of Physical and Social Sciences*. 2019; 2 (11): 214-228.
5. Malofeev N.N. *Inclusive education in the context of modern social policy. Education and training of children with developmental disorders*. М.: Prosvetschenie; 2010. p.3–10 . (In Russ.)
6. Sigal N.G. *Current state and development trends of inclusive education abroad*. Kazan; 2016. p. 203–206. (In Russ.)
7. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education. *Journal of Learning Disabilities*; 2011. 139 p.
8. Suntsova A.S. *Teoriya I tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya*. Uchebochnoe posobie. Theory and technologies of inclusive education. Izhevsk: Udmurt University; 2013. 27 p. (In Russ.)
9. Bondarenko I.A. The best inclusive schools in Russia. М.: Smysl; 2008. 73 p. (In Russ.)
10. Schramm R. *Childhood autism and ABA. ABA: Therapy based on Applied Behavior Analysis*. Yekaterinburg: Rama Publishing; 2013. 208 p. (In Russ.)
13. Boisvert M., Caron J., Borri-Anadon C. et Boyer P. Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Le Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) Sherbrooke*. 2020;7 (12): 243–252.
11. Ortiz A. A. Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*. 1997; 30 (22). 321–324

Авторы публикации

Сигал Наталья Германовна –
доцент, кандидат педагогических наук
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: sigaln@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5806-2958>

Иванов Кирилл Витальевич –
магистр
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: cirii.ivanov@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-7249-1000>

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 7.05.2022
Одобрена после рецензирования: 30.05.2022
Принята к публикации: 4.06.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Sigal Natalya Germanovna–
Associate Professor, Ph.D. in Pedagogy
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: sigaln@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5806-2958>

Ivanov Kirill Vitalievich –
Master student
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: cirii.ivanov@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-7249-1000>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 7.05.2022
Approved after peer reviewing: 30.05.2022
Accepted for publication: 4.06.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.