

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
“Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева”
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Кунгуров Андрей Павлович

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Использование метода полного физического реагирования в процессе
реализации инклюзивного образования в рамках урока английского языка
на уровне начального общего образования

Направление подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Современное лингвистическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

к.пед.наук, доцент Майер Инна Александровна

« 26 » 06 2020 г. _____
(подпись)

Руководитель магистерской программы

к.пед.наук, доцент Майер Инна Александровна

« 26 » 06 2020 г. _____
(подпись)

Научный руководитель

к. филол. наук, доцент Битнер И.А.

« 26 » 06 2020 г. _____
(подпись)

Обучающийся

Кунгуров А.П.

« 26 » 06 2020 г. _____
(подпись)

Красноярск 2020

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
“Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева”
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Кунгуров Андрей Павлович

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Использование метода полного физического реагирования в процессе
реализации инклюзивного образования в рамках урока английского языка
на уровне начального общего образования**

Направление подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Современное лингвистическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.пед.наук, доцент Майер Инна Александровна

« ____ » _____ 2020 г. _____
(подпись)

Руководитель магистерской программы
к.пед.наук, доцент Майер Инна Александровна

« ____ » _____ 2020 г. _____
(подпись)

Научный руководитель
к. филол. наук, доцент Битнер И.А

« ____ » _____ 2020 г. _____
(подпись)

Обучающийся
Кунгуров А.П.

« ____ » _____ 2020 г. _____
(подпись)

Красноярск 2020

Оглавление

Введение	3
Глава 1: Теоретические предпосылки и основания исследования метода полного физического реагирования на уроке иностранного языка во 2 классе.....	7
1.1. Многофакторная гетерогенность как особенность субъектов современной образовательной среды в основной школе	7
1.2. Академическая резильентность как фактор успеваемости обучающихся.....	11
1.3. Концептуальные модели и подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	12
1.4. Инклюзивный подход в образовании.....	20
1.5. Реализация инклюзивного подхода в образовании.....	24
1.6. Интегрирование методов обучения иностранному языку в рамках инклюзивного образования.....	28
1.7. Метод полного физического реагирования.....	30
Выводы по главе 1	39
Глава 2: Внедрение метода полного физического реагирования в процессе реализации инклюзивного образования на материале УМК по английскому языку “Spotlight - 2”.....	41
2.1. Анализ УМК Spotlight-2.....	41
2.2 Методика обучения с применением TPR.....	57
2.3 Разработка комплекса уроков по методу полного физического реагирования на базе УМК «Spotlight-2».....	60
2.4 Проведение опытно-экспериментальной работы по теме исследования и анализ ее результатов.....	69
Выводы по главе 2	77
Заключение	78
Библиографический список	80

Введение

Актуальность работы. В результате реформирования системы образования в России в 21 веке сложилась картина, которая требует вариативности целей, задач и методов обучения. Сегодня есть смысл вести речь об индивидуальном подходе в обучении, так как каждый ученик имеет своеобразный «бэкграунд». Как следствие, каждый учащийся может характеризоваться отличным от других мировоззрением, воспитанием, культурой, религией, физическими и интеллектуальными способностями, социально-экономическим положением семьи.

Такой разнородности состава обучающихся в учреждениях общего образования способствовали, прежде всего, изменения социальной и экономической ситуаций, которые традиционно вытекают в конфликтное и девиантное поведение детей; полинациональное многообразие учащихся, которое создает языковой и культурный барьер в общении со сверстниками и зачастую препятствует качественному образованию. Ко всему этому стоит так же отметить Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, принятый в 2009 году, который позволил детям с ограниченными возможностями здоровья и детям с психической задержкой обучаться вместе с обычными детьми.

В связи с вышеперечисленными проблемами перед учителем-практиком встает целый ряд вопросов, не имеющих однозначного ответа: каким образом учитель должен организовывать занятия и какой материал ему необходимо подобрать для того, чтобы учащиеся могли в полной мере, за определенное учебной программой время, без редуцирования академической составляющей освоить учебную программу, соответствующую ФГОС. Сюда же стоит добавить вопрос об адаптации учащихся и готовности учителей преподавать в подобных классах, потому что представляется невероятно сложным подобрать материал,

который был бы понятен и полезен всем ученикам.

Все вышеизложенное побудило нас к поиску решения проблемы и определило выбор **темы научного исследования**: «Использование метода полного физического реагирования в процессе реализации инклюзивного образования в рамках урока английского языка на уровне начального общего образования».

Объектом настоящего исследования является реализация инклюзивного образования в процессе обучения иностранному языку в начальной общеобразовательной школе.

Необходимо заметить, что в современной психолого-педагогической литературе прослеживаются таксономические трудности, связанные с интерпретацией и трактовкой относительно новых для российской педагогической риторики терминов, как-то «инклюзивное образование», «интегрированное образование», «открытое образование». В ходе исследования необходимо будет четко определить и развести их объём и содержание. Однако заметим, что на данном этапе исследования мы подразумеваем под «инклюзивным образованием», прежде всего, создание и обеспечение равных образовательных возможностей для разных категорий обучающихся.

Предмет исследования — использование метода полного физического реагирования на уроке английского языка.

Цель работы – теоретическое обоснование и практическая апробация эффективности использования метода полного физического реагирования у обучающихся на уровне начального общего образования.

В своем исследовании мы исходим из **гипотезы**: использование метода полного физического реагирования на уроках английского языка на уровне начального общего образования способствует адаптации содержательного материала для всех участников образовательного процесса, позволяет добиться его эффективности.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой

поставлены следующие **задачи** исследования:

1. Проанализировать подходы к образованию лиц с ограниченными возможностями.
2. Рассмотреть сущность и структуру инклюзивного образования.
3. Изучить и описать сущность «метода полного физического реагирования» и его дидактический потенциал на уроке иностранного языка.
4. Осуществить сравнительно-сопоставительный анализ учебных пособий по английскому языку с точки зрения наличия в них материала с использованием метода полного физического реагирования.
5. Разработать комплекс упражнений и заданий, основанных на применении метода полного физического реагирования.
6. Осуществить опытную работу по внедрению в учебный процесс дополнительного материала с целью адаптации учащихся.

Теоретическую основу исследования составили: нормативные документы, регламентирующие процесс обучения иностранным языкам на уровне начального общего образования в основной школе, работы по различным аспектам современного процесса обучения иностранным языкам в контексте инклюзивного образования С.В. Алехина, Н. Борисова, Н.М. Назаровой, А.Ю. Белогурова, С.В. Михайлова, Л.А. Самойленко, Г.В. Вытольской; работы по методу полного физического реагирования Джеймса Дж. Эшера, Никуличева Д. Б., А.П. Панфиловой.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ нормативно-правовой документации в сфере образовательной деятельности, сравнительно-сопоставительный анализ учебных пособий, анкетирование, беседа, педагогическое наблюдение, опытная работа.

База исследования: опытная работа проводилась с учащимися 2 класса МБОУ СШ № 21 г. Красноярска.

Новизна исследования заключается в том, что на современном этапе в научных работах и публикациях проблема использование метода полного физического реагирования в процессе реализации инклюзивного образования в достаточной мере не раскрыта.

Практическая значимость исследования: результаты данной работы могут быть использованы в практике преподавания иностранного языка в начальной школе.

Апробация результатов исследования. Отдельные результаты исследования были представлены на заседаниях кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ имени В.П. Астафьева в 2018 г. VII Всероссийской научно-педагогической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества в рамках VII международного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».

В первой главе содержится описание методов работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья, а также такие понятия как «инклюзивное образование», «метод полного физического реагирования», их сущность, формы и потенциал на уроках английского языка.

Во второй главе представлен сравнительно-сопоставительный анализ УМК «Английский в фокусе-2» и разработка комплекса упражнений и заданий по использованию метода полного физического реагирования в рамках урока иностранного языка при реализации инклюзивного образования на уровне начального общего образования.

В заключении обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Глава 1. Теоретические предпосылки и основания исследования метода полного физического реагирования на уроке иностранного языка во 2 классе

1.1 Многофакторная гетерогенность как особенность субъектов современной образовательной среды в основной школе

Ежедневно многие обучающиеся сталкиваются с различными формами дискриминации, которые не позволяют им получать качественное образование и равноценно существовать в общественной и образовательных областях. Такие дети часто имеют дело с плохим обращением, небрежным отношением и рискуют стать изгоями среди своих сверстников. Более того, многие педагогические работники не имеют опыта и навыков общения с такими обучающимися, и, вольно или непроизвольно могут оказывать излишнее давление на школьников. Таким образом, дети, оказавшись в неравных условиях, нередко подвергаются гендерной и этнической дискриминации, что вызывает вербальное и физическое насилие как со стороны одноклассников, так и со стороны учителя.

Одним из важнейших ограничений возможностей, обучающихся в процессе образования выступают их этнокультурные особенности. Значимость данного фактора тяжело переоценить, так как обсуждаемое явление приобрело общенациональную значимость, поскольку правительство Российской Федерации, принимая меры по компенсации потери страны от депопуляции, стремительно повысило число мигрантов в России. «В международной миграции Россия является страной-реципиентом, поскольку, несмотря на значительную по масштабам эмиграцию в страны дальнего зарубежья, приток из стран ближнего зарубежья всегда численно ее превосходил» [Мкртчян, 2018, с. 15]. В 1990-е годы, согласно данным Росстата, распределение иммигрантов по уровню образования в целом соответствовало населению России. В 2000-е годы уровни образования мигрантов и населения сравнилось, но уже в 2010

году доля лиц с высшим образованием, прибывших из-за рубежа, оказалась ниже, чем в населении России (28% от общего числа иммигрантов). Впоследствии до 2016 года, число лиц с высшим и незаконченным высшим образованием сократилось до 13-17%. В связи с этим, Н.В Мкртчян констатирует, что «прибывающие в последние годы молодые мигранты менее образованы, чем их соотечественники в среднем и пожилом возрасте, и приток таких сравнительно малообразованных мигрантов может затруднять их интеграцию в социум» [Мкртчян, 2018, с. 15]. Более того, исследователь отмечает тенденцию интеллектуальной миграции из России. Уровень образования эмигрантов именно в западные страны значительно выше, чем в российском населении: по данным Росстата от 30 до 70% эмигрантов, в зависимости от страны, куда направлен выезд, имели высшее образование. Данная статистика описывает необходимость учета многонационального фактора при исследовании подходов и методов в обучении, так как в соответствии с повышением числа мигрантов в стране, также растет количество мигрантов в учебных заведениях.

Наиболее значимой преградой в адаптации иностранных обучающихся является то, что многие из них не владеют русским языком и не знакомы с российской культурой. Таким образом, дети-мигранты существуют «не на равных» со своими одноклассниками и поэтому испытывают большие трудности и имеют меньше возможностей получить качественное образование и адаптироваться в российском обществе.

В организации детей-мигрантов в целом и на отдельных этапах, школьное руководство ставит перед собой следующие задачи:

- используя коммуникативные средства развить новый уровень культуры в многонациональном коллективе;
- создать образовательные программы, которые позволят адаптировать детей в социально-культурной сфере;

- наладить связь социальной, языковой и культурной адаптации;
- обеспечить условия сохранения связи с родной культурой и родным языком мигрантов;
- повысить квалификацию педагогического персонала в области ориентации работы с детьми-мигрантами;
- установить работу школьной системы и системы дополнительного образования [Железнякова, 2012, с. 774].

Для разрешения проблемы адаптации обучающихся из других стран создаются адаптационные центры, либо создаются классы дополнительного образования. Такие группы состоят только из обучающихся-мигрантов, которые изучают русский язык как иностранный. Это обусловлено тем, что процесс адаптации обучающихся напрямую зависит от языковой подготовки детей-мигрантов. Главной проблемой в адаптации является преодоление языкового и культурного барьеров, так как иностранным детям необходимо усвоить язык как средство общения, например, с одноклассниками и как школьный предмет [Зборовский, 2013, с. 85]. Более того, в связи с трудностями совместного обучения детей-мигрантов и русских детей, возникает идея о раздельном обучении иностранных учащихся в коррекционных школах [К проблеме модернизации содержания общего образования, 2002, с. 6].

Оказавшись в школьной русскоговорящей среде, дети-мигранты сталкиваются с проблемой изучения второго иностранного языка. Необходимо учитывать, что русскоговорящие дети могут получить поддержку при изучении иностранного языка в виде опоры на родной язык. Тем временем, дети мигрантов имеют проблемы как с усвоением рабочей программы, так и с трудностями, связанными с неудовлетворительными социально-бытовыми условиями, проблемами во взаимодействии со сверстниками, неуверенностью в своем будущем в новой стране. Иностранные обучающиеся испытывают трудности психологического характера, так как, зачастую, они предоставлены

сами себе. Часто такие дети пропускают занятия или не выполняют домашнее задание в связи с тем, что им необходимо сидеть со своими младшими братьями и сестрами. Нередко родители таких детей не владеют языком страны, в которой проживают. В результате родители не могут заполнить заявление на прием в школу или на получение социальной помощи, что сказывается на материальном и моральном благополучии приезжей семьи. Учитывая данные факторы, учителю необходимо пересмотреть требования к владению иностранного языка и использовать альтернативные или нетрадиционные методы обучения.

С другой стороны, текущая ситуация создала условие для модернизации языкового образования как средства межкультурной интеграции обучающихся. Изучение иностранного языка способно выступить посредником в изучении культуры и ментальности других народов.

Согласно «Концепции модернизации содержания образования» целью обучения иностранного языка считается формирование коммуникативного подхода к образованию [К проблеме модернизации содержания общего образования, 2002, с. 7]. Для решения проблем работы с обучающимися разных национальностей данный подход имеет первостепенное значение, так как позволяет индивидуализировать содержание обучения. Личностно ориентированный подход обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

Реализация данного подхода происходит совместно с традиционными целями обучения иностранному языку, главными из которых являются формирование коммуникативной культуры и социокультурное развитие, воспитание толерантности, развитие самообразовательного потенциала, интеллектуальных и творческих способностей [Бим, 2001, с. 5].

1.2. Академическая резильентность как фактор успеваемости обучающихся

Другую уязвимую группу обучающихся, требующих специального внимания, составляют дети из неблагополучных семей. Взаимосвязь семейного положения и школьного образования сегодня – общепринятый факт, подтвержденный данными международных сравнительных исследований [PISA 2009 Results, 2010, с. 24]. «Неблагополучность» семьи исследователи PISA оценивают с помощью Индекса экономического, социального и культурного статуса (ESCS) из трех переменных: наивысший уровень образования родителей в семье, наивысший профессиональный статус родителей в семье и характеристики домашнего благосостояния семьи, в том числе книги. Результаты полученных данных показали, что обучающиеся с низким социально-экономическим статусом, по сравнению с детьми из благополучных семей, имеют успеваемость на 88 пунктов ниже в области естествознания, что эквивалентно практически трем годам обучения в школе. Таким образом, социально неблагополучные семьи демонстрируют более низкий уровень психологического благополучия и более низкую самооценку. В дальнейшей перспективе это оказывает влияние на уровень самооценки и карьерные ожидания обучающихся. Дети таких семей склонны экстраполировать школьную неуспеваемость на дальнейшие достижения [Equity in Education, 2018].

Изучая особенности социально неблагополучных семей, организация исследования качества образования PISA разработала феномен академической резильентности (resilience) – способность обучающихся сопротивляться внешним ограничивающим факторам, которые влияют на академическую успеваемость. Следуя определению, резильентные обучающиеся будут демонстрировать высокую академическую успеваемость. Ученые измерили резильентность обучающихся множества стран, среди которых Финляндия, Чехия, Франция, Швейцария, Исландия, Хорватия и Германия показали наиболее высокий показатель [Equity in Education, 2018]. К сожалению,

резильентность обучающихся в России находится на уровне «ниже среднего».

Исследователями была так же выявлена тенденция концентрации детей из социально-неблагополучных семей в школах, которые находятся в неблагоприятном социальном окружении с низким качеством образования, что является дополнительным фактором, влияющим на показатель успеваемости. Результаты обучающихся, которые находятся в благополучных школах на 78 пунктов выше, чем у сверстников в школах в сложных социальных условиях [Equity and Quality in Education, 2012].

1.3. Концептуальные модели и подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья

Особое место, безусловно, занимают дети с ограниченными возможностями здоровья. С одной стороны, благодаря Конвенции о правах ребенка и Конвенции о правах инвалидов, абсолютно каждый ребенок имеет право на качественное образование. С другой стороны, дети с ограниченными возможностями являются наиболее уязвимыми в образовательной системе и имеют меньше возможностей как, например, что они будут зачислены в школу или будут ее посещать [Филмер, 2008, с. 42]. Помимо этого, сам статус ребенка «Инвалидность» гораздо чаще является причиной для исключения, обучающегося из образования, чем пол или этнический бэкграунд. В то же время, неустойчивое материальное положение или наличие родителей с ограниченными возможностями повышают шанс, что такой обучающийся не будет ходить в школу.

С точки зрения организации образовательного процесса, перед обществом встает сложная задача – поиск оптимального подхода в обучении, который бы позволил всем обучающимся освоить учебную программу.

Рассмотрим способы организации образования каждой из групп, обучающихся подробнее. Исторически сложилось, что дети с ограниченными возможностями здоровья всегда относились к категории детей, которые чаще

всего исключались из образовательного процесса. Это отчасти связано с тем, что дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), долгое время оставались вне поля зрения различных направлений политики, связанных с образованием. Между тем, законодательство само исключало детей с ОВЗ, закрывая доступ к образовательной среде [ЮНИСЕФ Право детей с инвалидностью на образование, 2012]. Помимо политического влияния, причиной исключения детей с ОВЗ из образовательного процесса являлись социальные модели «инвалидности», которые формировали у общества разрушительное представление:

- Модель милосердия - самая первейшая социальная модель, которая определяла инвалидность как наказание или трагедию и, зачастую, имела религиозный контекст. Человек с инвалидностью при такой модели рассматривается как нуждающийся и может найти спасение только через милосердие, любовь и заботу со стороны окружающих.

История становления социальной помощи в России берет начало от специальных учреждений - богаделен (от слов "Бога дела", то есть для Бога), то есть от заведений для призрения лиц, не способных к труду.

Так, содержание призреваемых в основном осуществлялось за счет частной милостыни. Заботы правительства о надлежащей организации богаделен были до конца XVIII века весьма слабы. Значительную перемену в этом деле произвел Петр I. До этого на протяжении сотен лет школа была в руках духовенства и монастырей.

- Медицинская модель — определяет инвалидность как дефект индивида, который требует вмешательства со стороны медицинских работников.

- Социальная модель — наиболее современная социальная модель. Барьер, препятствующий взаимодействию лиц с ограниченными возможностями осознан остальным миром. Вместе с этим «инвалидность»

понимается как «социально-политический конструкт, в результате чего поведенческие, экологические и организационные барьеры, которые существуют в обществе, систематически исключают и дискриминируют людей с ограниченными возможностями». Возникновение инвалидности, по версии этой модели, происходит в результате взаимодействия индивида с окружающей средой при определенных физических, психических или интеллектуальных нарушениях. [ВОЗ, Всемирный банк, 2011] Она также соответствует подходу на основе прав человека или модели концептуализации "инвалидности", основанной на правах человека.

Подобная современная модель актуализирует проблемы социального воспитания и образования детей с ОВЗ и подчеркивает сложности вхождения ребенка в общество. Таким образом, перед педагогом встает вопрос социализации обучающихся, так как данная проблема имеет обилие объективных сложностей социального функционирования обучающихся. Изучение данного вопроса актуально и по сей день. На сегодняшний момент самыми популярными подходами к обучению детей с ОВЗ являются сегрегация, интеграция и включение.

Сегрегационный подход подразумевает обучение в образовательных учреждениях (возможны учреждения социальной защиты или медицинские), где обучающиеся находятся в однородных группах. Такие школьники обучаются, находясь в одном классе со сверстниками, которые имеют схожие или такие же проблемы развития. Учебный план в сегрегированных школах расширенный и выполняется в более длинные сроки. Условия рабочей среды обучающихся также зависят от особенностей развития школьников и организованы как в глобальном плане, так и в индивидуальном.

Подобный подход, несомненно, имеет достаточно преимуществ. Дети получают необходимую поддержку и соответствующее им, усиленное обучение, так как педагоги в таких школах специально обучены. Они не чувствуют себя «белой вороной» среди своих сверстников, так как обучающиеся имеют схожие

нарушения развития.

С другой стороны, подобное обучение имеет ряд недостатков. Л.С. Выготский отмечал, что, несмотря на все достоинства российской специальной школы, она отличается тем, что «закрывает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает ограниченное пространство, в котором все приспособлено к дефекту ребенка и не вводит его в настоящую жизнь» [Выготский, 2003, с. 31]. Таким образом, учреждение, имеющее намерение социализировать ребенка, напротив, вводит его к еще большей изоляции.

Сепаратизм, с которым сталкиваются дети, обучающиеся в специальных школах, встречается не только в рамках учебного заведения. В результате текущей социальной политики и сложившегося общественного восприятия, лица с ОВЗ испытывают неравенство возможностей, которое вытекает из множества факторов: недоступность окружающей среды, общественного транспорта, социальных служб, инфраструктуры и архитектуры населенного пункта. Дети с ОВЗ могут быть одинаково талантливы и способны, как и дети, не имеющие проблем со здоровьем, но оценить свои возможности и приобрести новые навыки ребенку с инвалидностью намного тяжелее.

Без всякого сомнения, сегрегационный подход в обучении детей с ОВЗ является менее перспективным, в том числе, из-за высокой финансовой поддержки. Но основным аргументом остается то, что такое обучение зачастую приводит к повышению социального неравенства и приводит к маргинализации обучающихся с ограниченными физическими и психическими возможностями.

Описывая недостатки сегрегационного подхода, Выготский становится одним из первых ученых, который создал идею интегрированного обучения. Его разработка впоследствии нашла применение в школах Западной Европы и США и только в последние годы начинает интенсивнее воплощаться в российских школах.

Под интеграцией исследователь понимал «приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой

образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них». [Выготский, 2003, с. 48]. Выготский рассматривал компенсацию не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению. Другая ученая, Н.Д. Шматко отметила, что интегрированное образование – последовательный и закономерный этап развития системы специального образования в России. [Шматко, 2010, с. 13]. В основе интегрированного подхода лежит концепт нормализации, который акцентирует внимание на воспитание культурных норм, принятых в социуме. Таким образом, лицо с ОВЗ интегрируется с аутентичной культурной средой, а не исключается из нее. Данный подход был принят в США и Канаде в 70-х годах XX века. Технологические и экономические достижения развитых стран позволили создать параллельную, приемлемую образовательную среду в общей системе образования. Ограничение возможности участия лиц с ОВЗ были минимизированы как в области инфраструктуры, так и в информационной отрасли. В основу интеграционного подхода легли следующие положения:

- ребенок с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности;
- общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к норме.

Основным вектором подхода является нормализация жизненного цикла человека с ОВЗ в системе и вхождение индивида в систему социальных взаимосвязей, включение в ролевую систему, приобретение групповой и социальной принадлежности.

Интегрированное обучение должно быть реализовано под руководством учителя-дефектолога, который непосредственно участвует в образовательном процессе и помогает другим педагогам в проведении воспитательных и образовательных мероприятиях, обучающихся с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Т.В. Фурьева определяет два вида интеграции: индивидуальную и социальную.

Индивидуальная интеграция направлена на нормализацию жизни человека как системы, которая, в свою очередь, является частью еще большей системы. Такой вид интеграции обеспечивает формирование у человека способностей к действиям и эмпатии.

В дополнение к индивидуальной интеграции, *социальная интеграция* определяет вхождение человека в общество, включение в систему социальных взаимосвязей, ролевую систему, формирование коллективного и статусного самоопределения внутри социума.

Современные модели интегрированного обучения с позиции учебно-воспитательного процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ реализуются с помощью таких видов, как:

- временная частичная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных различных мероприятий воспитательного характера.

- постоянная частичная интеграция эффективна для тех детей, которые способны наравне с нормально развивающимися сверстниками овладевать небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени;

- постоянная полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют

возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие обучающиеся включаются в обычные группы по 1–2 человека. При этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения, либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах. Своевременная коррекция должна так же учитывать особенности развития физиологии и психологии каждого ребенка.

- постоянная неполная интеграция для тех детей, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени;

- эпизодическая интеграция – целенаправленная организация минимального социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками. Перечисленные модели ориентированы на обеспечение возможности подобрать каждому ребенку ту форму интеграции, которая доступна и полезна для его психического развития, образования и формирования жизненной компетенции.

Предполагается, что интегрированный подход способен подготовить ребенка для вхождения в социум. Однако общество не может меняться быстро. В таких условиях стоит говорить только о физической составляющей интеграции (индивидуальной интеграции) и отсутствия социальной. Большинство детей с ОВЗ вряд ли будут полностью здоровы, их нельзя вылечить. Психическая и физическая терапии могут оказаться неэффективными и не смогут устранить недостатки. В связи с этим, концепция нормализации оказалась не совсем совершенной и интегрированный подход стали ассоциировать с «позитивной дискриминацией» [Фурьева, 2005, с. 144].

Таким образом, общество пришло к новому подходу в обучении детей с

ОВЗ — инклюзивное образование (включение). В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка, которая гласит о том, что участники 193 стран обязаны обеспечить инклюзивное образование на всех этапах жизни человека. А в 1994 г. ЮНЕСКО провела Всемирную конференцию по образованию лиц с особыми потребностями в городе Самаламанка, Испания. Под ее эгидой был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всей системы образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

Инклюзивное образование помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей-инвалидов и детей с ОВЗ, поддерживает в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом. Инклюзивное образование реализуется через методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование предполагает реализацию форм и методов обучения, которые позволяют сделать педагогическую систему более гибкой, направленной на удовлетворение различных образовательных потребностей. Инклюзивное образование подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Реализация прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов на современном этапе состоит не только в предоставлении права выбора родителям (законным представителям) образовательного учреждения, в котором будут воспитываться и обучаться дети, образовательной программы и формы обучения, но и в разъяснении объективных проблем и преимуществ в плане готовности системы образования принять таких учащихся и наличия условий для получения ими качественного образования в соответствии с индивидуальными возможностями. Для гарантированного получения общего образования обучающимися с ОВЗ

разрабатываются различные варианты стандартов, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития поступающего в школу ребенка. В соответствии с возможностями детей выделяются различные уровни образования, при этом каждый должен обеспечить ребенку не только адекватные его потенциалу «академические» знания, умения и навыки, но и способность их реализации в жизни для достижения личных целей.

1.4. Инклюзивный подход в образовании

Учитывая несостоятельность и несовершенство интеграционного и сегрегированного подходов, общество приходит к инклюзивному образованию, которое призвано реформировать специальное образование. Г.Ф. Мухамидярова рассматривает инклюзивное образование как важную часть общего движения «Образование для всех». Каждый ребенок должен иметь доступ к основному качественному образованию. Это ведёт к необходимости создания в школах и в системе основного образования такой среды, которая позволяет детям получать знания и способствует этому. Такая среда должна быть инклюзивной по отношению к детям, эффективной и дружественной, здоровой и безопасной. Дети с инвалидностью – это только малая часть детей, на которых ориентируется инклюзивный подход к образованию, направленный как на реформу специального образования, так и на реформу общего начального, среднего и высшего образования [Мухамидярова, 2015, с. 46].

Понятие инклюзивного образования для отечественной педагогики не является абсолютно новым. Теория и практика проблемного обучения разработана в российской педагогике достаточно широко. Концепция этого направления в отечественной педагогике основывается на исследованиях С.Я. Рубинштейна, теория и практика проблемного обучения изложены в работах А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина.

ЮНИСЕФ определяет инклюзивное образование в соответствии с

общепринятым определением: «Процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех учащихся за счет увеличения участия в обучении, культурах и сообществах, и уменьшения изоляции изнутри и со стороны образования. Он включает в себя изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях, с общим видением, которое охватывает всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждение, что обеспечение образования всех детей является обязанностью государства» [ЮНЕСКО Руководящие принципы для включения, 2005].

Голубева Л.В. рассматривает инклюзивное образование, как: «процесс развития общего образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями» [Голубева, 2011, с. 42].

Алехина С.В. тесно связывает термины «инклюзивное образование» и «инвалидность»: «Инклюзия (от inclusion – включение) – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь. Инклюзия предполагает разработку и применение конкретных решений, которые позволяют каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни» [Алехина, 2012, с. 125].

Анализируя вышеописанные понятия, стоит принять во внимание, что современная педагогика и методология образования акцентируют внимание на физическом развитии детей. В этих определениях можно зачастую увидеть эвфемизмы, как например, «дети с особыми потребностями», «особые дети», которые приносят неопределенность: одаренные дети, дети из неблагополучных семей или дети-инофоны, а также дети, чьи семьи имеют слабое материальное положение – все они имеют индивидуальные, культурные, материальные особенности и их всех можно назвать «особенными». Это и является, на наш взгляд, главным отличием в определении инклюзивного образования.

Редко можно наблюдать однородность учеников в классе, так как дети и

их родители имеют разное положение в материальной, культурной и др. сферах. Следовательно, самым релевантным и полным определением термина «инклюзивное образование» представляется понятие ЮНЕСКО, так как оно охватывает полный спектр обучающихся, которые нуждаются в «учете и удовлетворении разнообразных потребностей». Более того, с точки зрения ЮНИСЕФ, инклюзивное образование — это не только подход, направленный исключительно для детей с ограниченными возможностями. Это подход, который является основой для достижения права на образование для всех детей.

Далее будут описаны принципы и особенности, на которых базируется инклюзивное образование, а именно:

- Основано на правах и использует социальную модель «инвалидности».
- В отличие от интегрированного подхода, включение определяется как смена системы, чтобы она адаптировалась под потребности учащихся, а не наоборот, потому что «проблема исключения» находится в системе, а не в человеке и его характеристике. Оно признает, что обучение начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни, включает в себя обучение на дому и в сообществе. Оно также охватывает широкий спектр общественных инициатив, включая программы реабилитации.
- Этот процесс характеризуется динамичностью, т.е. постоянно развивается в совокупности с локальной культурой и контекстом.
- Позволяет дать возможность сообществам бороться с дискриминацией, подчеркивает разнообразие и оказывает содействие в преодолении барьеров в образовательном процессе.
- Возраст, пол, национальность, язык, физические возможности, материальное положение, вера, и другие различия одинаково уважаются и защищаются.
- Инклюзивное образование является первым шагом к наиболее широкой

стратегии в эволюции общественного сознания, где терпимость, справедливость и всеобщее уважение – наиважнейшие приоритеты в человеческом мире [Тюрина, 2017, с. 183].

Для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения в условиях инклюзивной школы важным ресурсом становится тьюторство. Тьютором в инклюзивном образовании сегодня принято считать и помощника-сопровождающего (просто осуществляющего физическое сопровождение), и педагога сопровождения, и специалиста, проводящего дополнительные занятия. Главная задача сопровождающего – поддерживать ребенка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью среди сверстников.

Таким образом, главная идея инклюзивного образования – изменение системы, чтобы она подошла учащемуся, а не в изменении учащегося, чтобы тот подошел для системы [Хитрюк, 2016, с. 21]. Важно понимать, что инклюзивное образование настроено не для того, чтобы научить детей тому, как справиться с невосприимчивой системой образования. Принцип инклюзивного образования подразумевает, что методы обучения, учебная программа, персонал и педагогическая поддержка адаптированы к индивидуальным особенностям всех обучающихся, в том числе таких, которых не охватывают традиционные системы. «Чтобы быть эффективным, оно должно быть также межсекторальным и привлекать различные министерства и заинтересованные стороны, а не только сектор образования. Это относится ко всем предметам, в том числе, к физическому воспитанию и отдыху» [Конвенция о правах инвалидов, 2006, статья 30].

Подобная адаптация может быть достигнута с помощью устранения барьеров для включения (например, создание адекватных условий для физического доступа обучающихся к зданию образовательного учреждения). Кроме того, необходимо создать такую атмосферу, чтобы школа представляла полный спектр людей, обучающихся в обществе [Конвенция о правах

инвалидов, 2006, статья 24]. Инклюзивное образование предполагает, что дети должны иметь равные возможности для обучения в широком диапазоне школ и дополнительных образовательных учреждений. Каждый ученик должен получать индивидуальную поддержку для облегчения включения в образовательный процесс и образовательную среду.

1.5. Реализация инклюзивного подхода в образовании

Инклюзивное образование уникально и использует принципиально новый, современный подход. По многим положениям, инклюзивное образование представляется противоположным традиционному подходу в педагогике [Кобрина, 2012, с. 112]. Таким образом, инклюзивное образование подчеркивает:

- Открытый потенциал обучения каждого ученика, а не иерархию когнитивных навыков.
- Признание потенциала обучающихся через реформирование учебной программы и сквозной педагогики, а не акцентирование внимания на ограничениях учащихся.
- Активное участие обучающихся в процессе обучения, а не необходимость сосредоточить внимание на предметных знаниях.
- Общую учебную программу для всех, а не отдельные программы для неуспевающих.
- Решимость и готовность педагогического коллектива применять инклюзивную методологию, которая ориентируется на ребенка и признает разнообразность его потребностей [Скидмор, 2004, с. 121].

Значительные изменения в способах планирования и оценки, осуществления обучения позволили улучшить качество образования, так как ориентация такого обучения, прежде всего, приходится на каждого ребенка индивидуально [На пути к инклюзивному образованию для детей с

ограниченными возможностями, 2014].

Исследования показывают, что дети с ограниченными возможностями, в том числе с ограниченными возможностями обучения, достигают больше общих успехов в академических результатах и поведении в традиционных школах, чем их сверстники с подобными ограниченными возможностями в сегрегированных классах [Бейкер, 1986, с. 515].

По данным PISA, наиболее высоких результатов достигают те учебные учреждения, которые не подразумевают использование селекции. Исследователи объясняют этот факт, в частности, тем, что раньше общество и экономика нуждались лишь в небольшом числе образованных граждан, а сейчас требуется все больше и больше людей с хорошим образованием [Шляйхер, 2018].

В целом инклюзивное образование выгодно не только с точки зрения педагогики и методологии, но и экономически. Исследование, проведенное в США, показало, что использование программ на учеников, которые не успевают, стоит на 130 процентов больше. Так, школьный округ Соединенных Штатов тратил 5000 долларов США на одного ученика. Обучающийся, занимающийся по специально программе стоил округу 11500 долл. США. По результатам стало ясно, что чем больше обучающихся содержатся в более изолированных средах, тем выше стоимость их образования.

Более того, дети, не имеющие возможности получить достойное образование, имеют огромный риск остаться в черте бедности. Такие дети не смогут обеспечить себя более оплачиваемым доходом, тем самым, замыкая порочный круг. В более широком понимании, инвалидность сказывается на потере Валового внутреннего продукта из-за неучастия в экономике лиц с ограниченными возможностями. В 2004г. Р. Метц оценил расчетный диапазон потери ВВП в результате инвалидности. Он составил между 1, 71 трлн. долл. США и 2,23 трлн. долл. США в год, что составляет между 5,35 и 6,97 процентами от общего мирового ВВП. Таким образом, необходимо признать

детей с ограниченными возможностями как часть общества, а не его бремя. Из этого следует понять, что инклюзия – долгосрочная выгодная перспектива как для лиц с ограниченными возможностями, так и для общества в целом.

Подводя итог вышесказанному, становится ясно, что инклюзивное образование имеет больше преимуществ, чем интегрированное. Главным отличием является то, что при интеграции, дети с ограниченными возможностями всего лишь присутствуют в классе, в то время как инклюзивное образование включает каждого ребенка в процесс образования, подстраивая учебную программу индивидуально. Инклюзивное образование обеспечивает гибкость учебного процесса и взаимное уважение между его участниками. Важно понимать, что инклюзия не имеет определенной универсальной схемы, это своеобразная философия, которая имеет ключевые основоположные ценности, убеждения и принципы, согласованные по ключевым документам прав человека. Инклюзивное образование не конкурирует с другими инициативами, сосредоточено на равенстве обучающихся и на достижении минимума наиболее социально изолированных и исключенных.

По мнению Мухамидяровой Г.Ф., для успешной школьной инклюзии необходимы следующие ресурсы:

- Весь школьный коллектив вовлекается в рациональное осмысление инклюзии и тех преимуществ, которые она даёт для всех учеников школы. Обсуждение этих тем ясное и открытое.
- Работа по включению начинается с однимдвумя учениками, внимательно отслеживаются их успехи и неудачи, постепен-но количество включаемых детей возрастает.
- Скорость реализации инклюзивных подходов сильно варьируется в зависимости от школы. Постоянное сотрудничество всех участников процесса и регулярное отслеживание скорости изменений поможет добиться успеха.
- При появлении дополнительных ресурсов, их следует обязательно

использовать. Необходим нестандартный подход в использовании ресурсов, предназначенных для поддержки инклюзии. Адекватное финансирование инклюзии поможет обеспечить заинтересованность в ней тех, кто её внедряет.

- Сотрудничество тех, кто вовлечён в процесс школьной инклюзии, поможет укрепить постоянную приверженность этой идее всех участников. Возможность проявления собственной инициативы также формирует у участников постоянную приверженность идее и заинтересованность в её успешной реализации.
- Сотрудники, играющие ключевую роль в продвижении инклюзии в школе, должны поддерживать равное сотрудничество между всеми участниками школьного сообщества. На них лежит большая ответственность в обеспечении успеха инклюзии, чем на других сотрудниках школы.
- Родители воспринимаются в школе как партнёры и участники процесса, их знания, опыт, очень ценятся сотрудниками школы.
- Руководители облегчают взаимодействие и сотрудничество всего коллектива и каждого сотрудника по продвижению инклюзии, а также обеспечивают координацию действий
- Инклюзия является одной из интегральных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения чётко обозначены.

Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом. В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше

возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

Таким образом, инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети.

1.6. Интегрирование методов обучения иностранному языку в рамках инклюзивного образования

Современная методика обучения иностранным языкам имеет множество разных подходов, среди которых самыми известными и широко используемыми стали такие методы, как:

- грамматико-переводной;
- коммуникативный;
- прямой.

Долгие годы основным методом преподавания ИЯ был грамматико-переводной метод. Многие школы до сих пор используют этот метод, который считается эффективным в силу того, что позволяет лучше понимать структуру изучаемого языка. Грамматико-переводной метод рассматривался его основателями как «предмет для умственного развития». Данный подход заключается в том, что обучающиеся могут использовать опору на материал, с которой они уже познакомились, изучая родной язык. Проще говоря, обучающиеся изучали грамматические конструкции и лексику посредством перевода. Следуя своему названию, грамматико-переводной метод практически не предполагал развития навыков коммуникации, что вызвало отсутствие

мотивации к этому виду речевой деятельности. С позиции инклюзивного образования, данный метод не способен заинтересовать всех обучающихся, так как имеет незначительное количество каналов восприятия ИЯ. Преимущественно дети вынуждены пользоваться только текстовыми материалами. Таким образом, однообразие, которое грамматико-переводной метод предоставляет, склонен демонстрировать пониженное включение детей в образовательный процесс.

Основным противником грамматико-переводного метода выступает прямой метод – обучение иностранному языку, в основу которого заложено многократное повторение слов, выражений или предложений. В отличие от грамматико-переводного метода, прямой метод не подразумевает использование родного языка на уроке. Основоположники прямого метода полагали, что основное внимание должно быть обращено на визуальную опору, например, картинки, действия или текст. Идея такого метода заключается в том, что обучающиеся, повторяющие те или иные речевые образцы, впоследствии способны их воспроизводить автоматически в необходимой коммуникативной ситуации. С другой стороны, необходимость постоянного повторения речевых выражений способна вызывать дискомфорт в процессе изучения иностранного языка. Постоянное использование фиксированных речевых оборотов в речи обучающихся снижает гибкость языка, что может стать препятствием в процессе коммуникации. А вариативность коммуникативных ситуаций не позволяет иметь обучающемуся речевые выражения «про запас», которые могут быть использованы не в том контексте.

Коммуникативный метод, превосходящий сложности прямого метода, основывается на моделировании реальных ситуаций. Базируясь на бихевиористском подходе, коммуникативный метод учитывает контекст слов и выражений. Так же, как и прямой метод, коммуникативный подход не использует родной язык и основывается на многократном повторении слов. Этот метод и по сей день претерпевает изменения в области направления урока,

соотношения объема речи учителя и обучающихся и т.д.

Говоря об инклюзивном образовании, становится понятным, что прежние традиционные методы обучения иностранному языку не являются состоятельными. Это обусловлено тем, что не все обучающиеся способны в полной мере изучать иностранный язык, используя вышеупомянутые методы. Более того, необходим метод, который бы смог включить всех участников образовательного процесса, независимо от культурной и социальной принадлежностей, здоровья, темпа освоения языка. Необходим метод, который бы позволил обучающимся на равных условиях изучать иностранный язык.

1.7. Метод полного физического реагирования

Таким методом, с нашей точки зрения, является «Метод полного физического реагирования» (Total physical response). Он по праву считается одним из самых известных и эффективных методических инструментов, используемых в процессе преподавания иностранных языков на различных этапах обучения во многих странах мира. Этот метод возник в 70-е гг. благодаря Джеймсу Эшеру. В ответ на традиционный подход в изучении иностранного языка, который по оценке ученых и министерства США, не приносил должных результатов, а, наоборот, вызывал у обучающихся страх и разочарование в собственных возможностях в принципе изучить иностранный язык. В одном из интервью, Дж. Эшер утвердил результаты грамматико-переводного метода: «Если было бы возможным успешно научить людей говорить на иностранном языке, тогда мы бы не могли говорить о сложившейся в США ситуации, когда из 500 тысяч молодых американцев, служащих в армии и размещенных в военных частях по всему миру, только 418 могут компетентно общаться на языке принимающей страны» [Чигишева, 2009, с. 150]. По мнению ученого, главным недостатком традиционного метода является отсутствие междисциплинарной теоретической базы. Несостоятельность так же проявляется в «игнорировании восприятия процесса обучения сквозь призму

психофизиологии». Метод полного физического реагирования, по мнению ученого, базируется на идее соотнесения речи и действия и предполагает обучение языку посредством использования моторики.

Изучив исследования Гарольда и Дороти Палмер в области психологии развития и гуманистической педагогики в 1925 году, Дж. Эшер выдвигает гипотезу, что взрослые могут обучаться так же, как и дети, которые изучают свой первый родной язык с помощью повелительных наклонений. Взрослые дают детям команды, на которые они реагируют физически, пока не научились отвечать словами. Следовательно, ученый выдвигает теорию, что взрослые при изучении иностранного языка, тоже должны пройти через все стадии и процессы, которым подвергается ребенок. [Richards, 2001, с. 74]

К методу полного физического реагирования Дж. Эшер подошел не сразу. Ученый поставил серию из 21 экспериментов. Все обучающиеся, за исключением одной группы учеников начальных классов, состояли из студентов колледжа Сан-Хосе в возрасте от 18 до 21 лет. Подопытные изучали японский и, в основном, русский. Прежде всего, Дж. Эшера интересовали такие вопросы, как:

1. В каких условиях метод полного физического реагирования может работать?
2. Какова основная причина эффективности метода полного физического реагирования?
3. Как метод TPR соотносится с переводным методом?
4. Как он соотносится с аудиоречевым методом?
5. При применении метода полного физического реагирования, смогут ли дети превзойти взрослых?

Отвечая на поставленные вопросы, ученый с помощью экспериментов, смог на них ответить. Таким образом, исследования показали, что независимо от временных рамок и беспрецедентности языка, обучающиеся показывали сравнительно одинаковую динамику владения иностранным языком.

В попытке определить основную причину эффективности метода, ученый разделил «двигательное действие» (motor act) на такие составляющие, как: позиция, параллельность (concurrency), наводящая информация (cue), последовательность команд (sequence). После проведения экспериментов, ученый пришел к выводу, что не один из этих компонентов не смог объяснить ускорение в обучении иностранному языку. Однако он предполагает, что кинетическое воздействие само по себе играет большую роль в обучении.

В одном из других экспериментов, Дж. Эшер попытался выяснить влияние переводного метода на метод TPR. Исследования показали, что использование переводного метода внутри метода TPR, значительно понижает темп развития навыка аудирования.

То же самое касается аудиоречевого метода. Дж. Эшер предложил, что обучение одновременно аудированию и говорению – это ошибка. Ученик, пытающийся проговорить слова чуждого ему языка, подвергается стрессу, который замедляет способность обучающегося воспринимать слова на слух.

Существует мнение, что дети более способны в изучении иностранного языка, чем взрослые. Дж. Эшер утверждает, что это не более чем иллюзия. Так как основная деятельность детей – это игра, то и язык они изучают через игру. Говоря другими словами, дети превосходят взрослых потому, что они используют в обучении действия. Таким образом, взрослые стараются изучать язык независимо от своей физиологии, что приводит к потере темпа изучения языка. При помощи эксперимента, Дж. Эшер доказал, что в равных условиях, когда и дети, и взрослые обучаются с помощью действий, взрослые побеждают.

Метод полного реагирования, по словам ученого, так же тесно связан со «следовой теорией памяти», которая гласит, что чем чаще и интенсивнее устанавливаются связи с воспоминаниями, тем сильнее ассоциации и тем более вероятно восстановление образа в памяти. Воспоминания, возникшие в ходе обучения, могут быть вызваны с помощью механического повторения или по ассоциации с физическим движением. Если эти стимулы использовать

одновременно, возрастает вероятность успешного припоминания.

Одна из основных идей, которая лежит в основании метода физического реагирования, состоит в том, что в мозг человека заложена некая био-программа, которой свойственно определять порядок освоения языков: эта программа определяет оптимальный порядок овладения первым, а затем и вторым языком.

Дж. Эшер определял метод полного физического реагирования как «естественный метод», так как изучение иностранного языка по методу TPR так же «естественно», как и изучение родного языка. По этой аналогии, ученый выделил этапы био-программы, которые ответственны за формирование лингвистических навыков у детей:

1. Навыки говорения формируются только после формирования слуховой компетенции. Таким образом, на раннем этапе развития дети могут понимать речевые высказывания, но не могут их производить или спонтанно имитировать.
2. Навыки аудирования формируется и закрепляется, если ребенок имеет необходимость реагировать физически на команду родителей.
3. Как только ребенок получает умение понимать слова на слух, естественным образом, само собой, начинает развиваться речевой навык.

Экстраполируя данные этапы био-программы, Дж. Эшер утверждает, что для того, чтобы усвоить все три стадии, ребенок должен овладеть «когнитивной схемой» (*cognitive map*) изучаемого языка. Это может быть достигнуто только с помощью упражнений на аудирование, которые обязаны сопровождаться физическими действиями.

Дж. Эшер выделяет в своем исследовании особую роль полушариям мозга. Согласно ученому, левое полушарие мозга отвечает за восприятие информации, которая поступает из речи учителя или других средств обучения. Так же она отвечает за произведение экспрессивной и импрессивной речей,

чтение, письма, задействована в развитии вербальной памяти и мышления. Дж. Эшер придерживается мнения, что для более эффективного изучения иностранного языка, нужно развивать правое полушарие, которое отвечает за неречевые виды деятельности, как например, музыкальное восприятие или критическое мышление. Возвращаясь к методу TPR, Дж. Эшер предлагает развивать правое полушарие с помощью моторики, что инициирует более экстенсивную работу левого полушария.

Еще одной идеей, заимствованной из гуманистической психологии, была мысль об эмоциях, с которыми ученик/ученица сталкивается при изучении иностранного языка. Известно, что стрессовое состояние создает определенные трудности в изучении языка. Логично, что нужно создать такие условия, которые были бы оптимальными и комфортными для каждого участника образовательного процесса [Боброва, 2016, с. 6]. Для этого Дж. Эшер снова предлагает обратиться к био-программе языкового развития, которая позволит применить опыт изучения первого языка. Сконцентрировавшись на значении слова, а не на его языковой форме, обучающийся сможет переступить через стресс и стеснение.

30 минут достаточно для эффективного освоения материала в начальной школе и детском саду.

Как поддерживать мотивацию на уроке:

1. Произведение продолжительных и быстрых действий.
2. Зачастую необычность и неожиданность команд повышает мотивацию, например: «when Henry runs to the chalkboard and draws a funny picture of Molly, Molly will throw her purse at Henry!».
3. Когда обучающиеся понимают, что говорит учитель и что они могут изучать иностранный язык.

Дж. Эшер утверждает, что за один подход (сет) самым эффективным будет ввести 3 новые лексические единицы, затем еще 3 и т.д. Таким образом, за один час возможно ввести и закрепить от 12 до 36 лексических единиц, в

зависимости от размера группы и этапа обучения [Asher, 1988, с. 22]. Следуя экспериментам, которые ученый производил ранее, стоит так же отметить, что использование перевода только замедлит темп обучения. В связи с этим, возникает вопрос: «каким образом учить абстрактным словам?». Например, такие слова, как «честь», «государство», «страна» затруднительно показать с помощью языка тела. Дж. Эшер отвечает, что такие слова могут быть изучены с помощью карточек, но до этого стоит изучить более понятные вещи, например, «стол», «стул», «бумага» и т.д.

При методе TPR не предполагается никакого домашнего задания.

Дж. Эшер утверждает, что исправлять ошибки нужно по аналогии с тем, как родители исправляют своего ребёнка, когда тот учит первый родной язык. Так же как с возрастом, родители все больше исправляют ребенка, так и учитель должен чаще исправлять ошибки на более высоких этапах обучения. Учитель не должен прерывать речь обучающегося, так как все его внимание сфокусировано на производстве речи. [Asher, 1988, с. 23].

Гарольд и Дороти Палмер в своей книге «English Through Actions» (1950), заявили, что необходимо большое количество времени, прежде чем обучающийся заговорит. По оценке Дж. Эшера, дети должны только слушать от 10 до 20 часов. Затем обучающиеся самостоятельно показывают готовность произносить слова, изъявляя желание поменяться ролями с учителем [Азиатцева, 2017, с. 1].

Следует отметить, что не стоит задавать вопросы на первых этапах обучения. Дж. Эшер поясняет это тем, что у обучающихся должно сформироваться чувство понимания. Как только дети начинают осваиваться, стоит начать с наводящих вопросов или очень простых вопросов. Необходимо понимать, что заставлять обучающихся произносить то или иной речевое выражение ошибочно. Нельзя пытаться ускорять процесс обучения и неизбежно стараться получить то, чего дети еще не освоили. Такое поведение приводит к чувству неудачи у обучающихся и учителя, что является главным противником в

изучении иностранного языка в рамках инклюзивного образования.

Дж. Эшер полагает, что грамматика иностранного языка может быть изучена через правильную подачу слов повелительного наклонения, но сам ученый предлагает, что помимо методики TPR, должны быть вовлечены другие подходы в обучении.

Систематизируя вышеизложенную информацию, стоит выделить основные принципы метода TPR:

1. Выражения должны сопровождаться действиями.
2. Формирование грамматических навыков, по мнению Дж. Эшера, происходит на индуктивном уровне, с помощью команд.
3. Смысл выражения важнее, чем форма.
4. Говорение может быть сформировано только после навыка аудирования.
5. Отсутствие стресса и дискомфорта во время обучения.
6. Одна из важнейших задач учителя – подобрать команды, которые будут содержать ЛЕ необходимые для усвоения.
7. Метод подходит как для групповой работы, так и для индивидуальной [Покровская, 2017, с. 201].

На данный момент метод полного физического реагирования присутствует во многих учебно-методических комплексах в том или ином виде, например:

- Отработка инструкций, указаний на практике. Различные темы в учебниках, как «Parts of the body», «Giving/receiving direction» или «Preposition of movement» преподаются с помощью символов и обозначений.
- Прием пантомимы. Демонстрация действия с использованием телодвижений. Регулярно можно наблюдать данный способ в изучении тем «Daily routine», «Sports» или «Activities».

- Песни. Зачастую можно увидеть в УМК для начальных классов. В таких упражнениях песенный материал сопровождается определенными движениями под музыку или ритм. Стоит отметить, что пение позволяет создать благоприятную и расслабленную атмосферу, которая снимает стресс и стимулирует изучения иностранного языка.
- Использование предметов. В соответствии с названием, обучающиеся используют предметы для их изучения на иностранном языке. Зачастую этот прием имеет эффективность в таких темах, как «Colours», «School objects» и т.д. С другой стороны, этот метод весьма сложен в исполнении, так как учителю необходимо заранее готовить предметы к уроку.
- Использование ролевых игр в образовательном процессе способно значительно разнообразить урок. Ролевая игра может быть включена с помощью различных коммуникативных ситуаций, когда необходимо симитировать диалог или короткий сюжет на определенную тему.
- Ролевые игры, использующие мимику. Как пример можно привести ситуацию, когда одному учащемуся необходимо найти аптеку, но у него потерян голос. Мимикой и жестами он объясняет другому свою ситуацию, а тот должен интерпретировать его действия вслух на иностранном языке. Желание разобраться в ситуации отвлекает от комплекса говорения на языке, состояние тревожности нивелируется за счет невербальной активности.

Безусловно, метод TPR имеет множество преимуществ. Однако и у него существуют недостатки. Стоит подчеркнуть, что, используя метод TPR, педагог регулярно испытывает физические нагрузки. Поэтому постоянная необходимость активно двигаться вместе с обучающимися может тяжело сказаться на состоянии учителя. Принимая во внимание объемное количество наглядного материала, который учитель должен принести на урок, такой метод представляется не всегда оптимальным, в том случае, когда учитель преподает в

разных классах [Блохина, 2017, с. 26]. С точки зрения преподавания грамматики, TPR не всегда представляется эффективным методом, так как изучение грамматических конструкций не идет в привычном виде, а обучаются индуктивно. Несмотря на то, что по мнению Дж. Эшера TPR лучше всего проявляет себя в обучении взрослых, многим людям будет сложно включиться в подобное занятие. Это обусловлено возрастными особенностями психического процесса и сформировавшимися стереотипами [Покровская, 2016, с. 121].

Выводы по первой главе

На основании рассмотренного теоретического материала исследования метода TPR в процессе инклюзивного образования в рамках урока английского языка на уровне начального общего образования нами было установлено следующее:

1. Одними из самых уязвимых групп обучающихся, представленных в разнородной по многим признакам современной образовательной среде, являются дети-мигранты, семьи с низким социально-экономическим статусом и дети с ограниченными возможностями здоровья. Такие обучающиеся и их семьи нуждаются в дополнительной социальной поддержке, одобрении и понимании со стороны педагогического коллектива.
2. Данные группы обучающихся имеют пониженную резильентность, результатами которой является исключение из образовательного процесса и снижение академической успеваемости. Школьная неуспеваемость, в свою очередь, экстраполируется на последующие карьерные и образовательные ожидания обучающихся, вытекающих в бесперспективность и неуверенность в будущее. Более того, вышеупомянутые группы обучающихся показывают тенденцию к концентрации. Таким образом, возникает риск маргинализации того или иного образовательного сообщества, включая педагогический коллектив.
3. Исходя из обозначенных проблем, становится очевидно, что данная ситуация требует поиска и разработки гибких и нетрадиционных методов, которые способны учесть потребности и способы восприятия всех участников образовательного процесса.
4. С точки зрения организации образовательного процесса, на данный момент известны такие подходы в обучении, как сегрегация, интеграция и включение.

5. Сегрегация представляется некорректным подходом, так как специальные учреждения не готовят обучающихся к реальной жизни, замыкая детей в узкий круг школьного коллектива. Полная или частичная интеграция не учитывает интересы ограниченных обучающихся потому, что дети в сложившейся ситуации стараются «подстроиться» под учебный процесс, что блокирует наиболее рецептивные каналы восприятия каждого индивидуума, и, как следствие, это не позволяет развить потенциал обучающихся в полной мере.
6. Включение представляется нам наиболее оптимальным решением в поставленной задаче, так как оно направлено на учет возможностей и интересов каждого обучающегося. Так, инклюзивное образование устраняет дискриминацию обучающихся и способствует включению всех детей в классную и образовательную систему.
7. В ходе реализации инклюзивного образования, наиболее адекватно отвечающим на вызовы, определяемые особенностью участников образовательного процесса, и эффективным методом представляется TPR. Каждый ребенок будет включен в урок, так как, во-первых, язык тела знаком любому человеку. Во-вторых, согласно Дж. Эшеру, в каждом человеке заложена био-программа, которая была сформирована при изучении родного языка. В-третьих, метод TPR способен задействовать всевозможные каналы восприятия. И, наконец, метод TPR создает комфортную атмосферу изучения иностранного языка, что критически важно в рамках данного исследования, так как стресс и психологическое давление являются наиболее значительным фактором в неуспеваемости обучающихся.

Глава 2: Внедрение метода полного физического реагирования в процессе реализации инклюзивного образования на материале УМК по английскому языку “Spotlight - 2”

2.1 Анализ УМК Spotlight-2

В настоящей главе будет произведен анализ УМК для второго класса «Spotlight-2, Английский в фокусе» (Н.И. Быкова, Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс). Выбор обусловлен тем, что практическая работа проводилась на базе МБОУ СШ №21, в которой проводятся занятия по английскому языку с использованием данного учебно-методического комплекса. Вместе с этим, наиболее рациональным решением, на наш взгляд, было проводить эксперимент именно во-вторых классах, так как:

- 1) по общеобразовательной программе вторые классы изучают иностранный язык первый год, и, как следствие, это играет большую роль при знакомстве с иностранным языком в рамках формирования положительного отношения к изучению ИЯ;
- 2) для большинства учеников второго класса сохраняется частичная новизна изучаемого иностранного языка, которая позволит дать более объективную оценку поставленному эксперименту;
- 3) кроме того, сохранить языковую новизну необходимо исходя из тезиса Дж. Эшера: «при формировании и развитии навыка говорения, необходимо сначала развить навык аудирования»;
- 4) в рамках инклюзивного образования, необходимо незамедлительное и моментальное включение субъектов образовательного процесса в изучение ИЯ;
- 5) исходя из личного опыта преподавания в начальной школе, второй класс демонстрирует наибольшие трудности в освоении программы;
- 6) применение эффективной методики на самом раннем этапе обучения ИЯ в большей степени ускоряет темп формирования и развития речевых навыков.

Исходя из темы исследования, при анализе УМК, стоит обратить внимание на такие факторы, как:

- каким образом устройство УМК предлагает включение всех участников в образовательный процесс;
- как учебник развивает в обучающихся дружелюбность, толерантность и умение работать сообща, без дискриминации и исключения учеников из классного коллектива;
- каким образом выстроена структура учебника и какие формы обучения предполагает УМК;
- при помощи каких методов развиваются навыки чтения, аудирования, говорения, происходит наращивание словарного запаса слов;
- каким образом метод TPR может быть реализован.

УМК «Английский в фокусе – 2» основан на Примерных программах изучения ИЯ и рассчитан на 2 часа в неделю (68 ч. в год). Spotlight – 2 соответствует ФГОС и Европейскому стандарту в изучении иностранного языка в начальной школе.

Действующими персонажами настоящего УМК являются вымышленные герои, которые действуют в реальных и сказочных ситуациях: няня-волшебница (Nanny Shine), восьмилетний мальчик Larry и его младшая сестра Lulu, их необычный питомец – шимпанзе Chuckles. Данные персонажи отвечают возрасту и интересу обучающихся. Ученикам и ученицам начальной школы нравятся сказки и животные.

Полный комплект УМК «Английский в фокусе-2» состоит из таких компонентов, как:

- Учебник (Student's book)
- Рабочая тетрадь (Workbook)
- Языковое портфолио (Language Portfolio)
- Книга для учителя (Teacher's book)

- Тестовые задания (Test Booklet)
- Учебные карточки и плакаты (Picture Flashcards and Posters)
- Аудиоматериалы для учебника и рабочей тетради
- Видеоматериалы по комиксам из учебника
- Официальный сайт учебного курса - spotlightonrussia.ru

Основная часть учебника состоит из трёх тем и пяти модулей:

1. Let's go – вводный урок, где обучающиеся знакомятся с одним из персонажей и учатся приветствию и прощания на английском языке.
2. My Letters! – Обучающиеся знакомятся со звуками и английским алфавитом.
3. Starter Module – введение в последующие модули. Дети узнают остальных персонажей и изучают основные слова и структуры по теме «My Family».
1. Module 1 – дети изучают название предметов мебели и частей дома и учатся их описывать.
2. Module 2 – изучают цифры, названия еды, учатся говорить о возрасте.
3. Module 3 – изучают названия животных, умения, учатся говорить что они умеют или не умеют делать.
4. Module 4 – изучают названия игрушек, предлоги места, названия частей лица.
5. Module 5 – учатся говорить о погоде, одежде, каникулах и временах года

Каждый из модулей 1-5 содержит задание для **языкового портфолио**, в которых обучающиеся пишут о себе с помощью текстовой опоры. Культурологический материал по стране изучаемого языка представлен в разделах Spotlight on the UK, которые тоже присутствуют в каждом из пяти

модулей.

После изучения основных модулей, обучающимся предлагается ознакомиться с дополнительным материалом. Раздел «**Showtime!**» и школьная пьеса «**Starlight**» дают возможность повторить пройденный материал ещё раз, используя для этого музыкально-песенный материал и драматизацию. Тексты скомпилированы таким образом, что дети смогут узнать в этих разделах весь пройденный материал за год.

В каждом модуле присутствует сказка «**The town mouse and the country mouse**», которая сопровождается аудиоматериалами. В конце учебника – задания по сказке, целью которых является закрепление языкового материала и модулей в целом.

В более новых изданиях УМК присутствуют разделы «**Further reading/speaking/writing practice**», которые представляют собой дополнительный материал для развития навыков чтения, письма и говорения.

Страница **Phonetics** вмещает в себя транскрипционные значки и слова, служащие примером. Так же представлен словарь **Word list**, который содержит активную лексику изучаемых тем.

Введение и закрепление лексики

В Teacher's book обозначена активная и пассивная лексика каждого урока, которую обучающиеся используют в той или иной речевой деятельности. Рецептивная лексика усваивается через текст или речь учителя.

Активную лексику учитель вводит с помощью визуального материала в учебнике или с карточек. Следующее действие – отработка лексических единиц через упражнения, аудио- и видеоматериалы. Только после этого дети слушают и читают диалоги и тексты с использованными лексическими единицами.

Алгоритм введения и отработки новых слов таков:

- с помощью визуальной опоры из раздаточного материала (Picture Flashcards или Picture Cards), учитель вводит новое слово;

- обучающиеся повторяют слова за учителем хором и индивидуально;
- учитель называет новую лексику в произвольном порядке, а обучающиеся указывают на картинку и произносят слово;
- учитель прикрепляет картинки предметов и картинки со словами на доску, либо подписывает карточки, просит детей обратить внимание на графическое изображение слова;
- затем учитель в случайном порядке раздает карточки со словами и предметами и просит детей прикрепить их на доске так, чтобы слова и картинки соответствовали друг другу по смыслу. Ученики, которые выходят к доске читают карточки;
- только теперь учитель и обучающиеся открывают учебники и читают слова с упражнения хором и индивидуально;
- далее включается запись упражнения, и дети снова повторяют слова хором и индивидуально;
- обучающиеся пробуют самостоятельно прочитать слова;
- учитель еще раз проверяет, как дети запомнили слова, используя упомянутые выше приемы;
- обязательно обучающиеся слушают дома аудио- и видеозаписи.

Говорение

После ознакомления с новыми лексическими единицами, учитель предлагает закрепить их в диалоге:

- Учитель показывает на персонажей диалога и, по возможности, задает вопросы «Who's this?» «What's this?»;
- дети повторяют хором и индивидуально;
- учитель помогает детям, читает вопрос, обучающиеся с опорой на визуальный материал отвечают;
- дети садятся в пары и выполняют упражнение;

- некоторые обучающиеся могут разыграть диалог перед классом.

Аудирование / чтение

Формирование и развитие навыков чтения и аудирования происходит с помощью сюжетных диалогов (комиксов). В них участвуют главные и второстепенные персонажи УМК. Сюжетные линии связаны между собой внутри каждого модуля и отвечают тематике изучаемого материала. После комикса следует задание, которое направлено на выявление понимания прочитанного материала у обучающихся.

Алгоритм работы с комиксом:

- учитель просит детей посмотреть на иллюстрации. С помощью вопросов «Who's this?», «What's that?», «What color is this?» ученики повторяют изученную лексику и структуры;
- при необходимости, учитель читает задание и объясняет его;
- учитель включает запись или мультимедиа, обучающиеся слушают и следят по картинкам;
- используя родной язык, учитель проверяет понимание текста;
- учитель включает запись еще раз и в паузах дети повторяют хором за учителем;
- дети пробуют самостоятельно прочитать слова, учитель внимательно следит за интонацией детей;
- обучающиеся читают отдельные отрывки из текста;
- используя прием драматизации, дети разыгрывают сюжет текста.

В УМК «Английский в фокусе-2» используется множество *песен и стихов*, которые, по словам авторов, способствуют расширению словарного запаса и развитию долговременной памяти.

Более того, авторы дают следующие рекомендации:

1. Нельзя настаивать на том, чтобы дети сразу пели песню;

2. Учитель не должен никого торопить;
3. Необходимо помогать детям и подбадривать их.

Алгоритм работы с песенным материалом практически повторяет порядок работы с сюжетным текстом, за тем исключением, что дети во время песни поднимают карточки. В тех песнях, где это возможно, учитель предлагает детям повторять движения проговариваемых слов. Затем обучающиеся проговаривают вслух за учителем строчки песни. Дети слушают песню столько раз, сколько необходимо для ее исполнения.

Модули 1-5 содержат разнообразные задания, такие как **Let's play**, в которых детям предлагается поиграть для отработки лексических единиц и структур. Этот раздел помогает обучающимся развить языковую догадку и умение общаться в коллективе.

В УМК присутствуют упражнения для **работы над произношением**. В них обучающиеся отрабатывают звуки и звукобуквенные соответствия, изучают некоторые транскрипционные значки и основные правила чтения. Для этого раздела так же существует аудиозапись.

Изготовление поделок призваны развивать моторику обучающихся и закреплять активную лексику. Более того, создают спокойную обстановку и позволяют ученикам систематизировать и усвоить пройденный материал.

По завершению каждого модуля, дети пишут мини-сочинение по образцу, используя текстовую опору. Работа сопровождается тематической иллюстрацией. Таким образом, обучающиеся в конце года составляют **языковое портфолио**, куда входят все их работы.

Культурологическую информацию обучающиеся получают через разделы «Spotlight on the UK» и «Spotlight on Russia». Изучая культурные особенности двух стран, дети имеют возможность их сравнить и выстроить диалог культур. УМК воспитывает толерантное и дружелюбное отношение к культуре других стран. Работа с этими разделами представлена в виде мини-проектов, в которой обучающиеся научатся рассказывать о своей стране на

иностранном языке.

В конце каждого модуля, учащимся предлагается выполнить задания на **самоконтроль** в разделе «Now I know». Задания демонстрируют степень освоения обучающимися пройденного материала.

Разновидность и разнообразность заданий в УМК позволяет задействовать все каналы восприятия обучающихся: визуальный, слуховой, кинестетический.

- Дети-визуалы смогут воспринимать информацию через красочные, интересные картинки и плакаты, при использовании видеоматериалов.
- Аудиалы хорошо запомнят новую лексику при помощи диалогов, через речь учителя или аудиозапись.
- Кинестетики занимаются при помощи подвижных игр и песен.

Проанализировав УМК «Английский в фокусе-2» и его компоненты, мы можем ответить на вопросы, как они обозначены теоретически:

1. каким образом устройство УМК предлагает включение всех участников в образовательный процесс?

Использование красочных и интересных иллюстраций для учеников 2-го класса, а также задействование всех каналов восприятия при помощи аудио-, видеоматериала и музыкально-песенных заданий, предполагает, что большинство обучающихся включится в процесс обучения.

2. Как учебник развивает в обучающихся дружелюбие, толерантность и умение работать сообща, без дискриминации и исключения учеников из классного коллектива?

Культурологические разделы «Spotlight on Russia» и «Spotlight on the UK», позволяет воспитать толерантное и дружелюбное отношение к культуре других стран. Раздел Let's play способствует развитию умения общаться в коллективе. Парная работа и драматизация сюжетных диалогов научит детей работать сообща.

3. Каким образом выстроена структура учебника и какие формы обучения предполагает УМК?

В УМК задействованы все формы работы: фронтальная, индивидуальная, парная и групповая. Структура УМК логична и связна. Из одного модуля в другой, можно наблюдать наследственность активной, пассивной и рецептивной лексики.

4. При каких условиях развиваются навыки чтения, аудирования, говорения, происходит наращивание словарного запаса слов?

Активная лексика вводится с помощью визуальных опор, рецептивная – через речь учителя и тексты. Говорение осуществляется с помощью диалогов, а чтение и аудирование с помощью комиксов, аудио- и видеозаписей, песню.

5. Каким образом метод TPR может быть реализован?

Метод TPR уже встроен в структуру УМК. Это проявляется в песнях, где детям необходимо повторять движения проговариваемого текста. Авторы лишь предполагают, что учитель будет использовать метод TPR. Существует пара упражнений с командами «Stand up!», «Sit down!», «Open your book!» и «Close your book!». Присутствует в некоторых играх, например: «Show me your ...».

Следовательно, метод TPR в УМК реализован лишь точно и не в соответствии с теми результатами исследования, которые проводил Дж. Эшер. Это можно наблюдать по следующим пунктам:

- в учебнике практически невозможно встретить предложения в повелительном наклонении. Дж. Эшер в своих работах пояснял, что именно императив позволяет запустить «био-программу», которая заложена в каждом человеке, когда тот изучает первый родной язык;
- создатель метода TPR отмечал, что необходимо развивать в обучающихся, главным образом, умение слушать. И должно пройти много времени, прежде чем дети начнут говорить. С другой стороны, инструкции к заданиям содержат такие формулировки, как «Listen and

repeat», «Listen and read», «Sing and do» и т.д. Рекомендации, которые дают авторы учебника, содержат советы, что нельзя заставлять петь или читать детей против их воли, необходимо подождать, пока ребенок адаптируется. С другой стороны, можно наблюдать противоречие в ходе урока, где дети обязаны «повторять хором и индивидуально», проговаривать строки песни за учителем и т.д. Продуцирование чужеродных слов, согласно исследованиям Дж. Эшера, нарушает темп развития навыков и создает дискомфортную, стрессовую ситуацию. Как результат, можно наблюдать снижение мотивации, разочарование, неуверенность в своих силах, признание иностранного языка «сложным» предметом.

- многие песни и сказки содержат слова, которые не встречались ранее в активной или рецептивной лексике. Например, (неизвестные слова подчеркнуты):

Hurry, hurry,

Come and see!

Today there's a party,

Just for me!

With burgers, biscuits

And bananas too!

There's lots to eat

For me and you!

Pizza, chips

And sandwiches!

And candles on a cake

To make a wish!

Такое значительное количество слов неизбежно приводит к

необходимости дополнительного объяснения и перевода, что, согласно исследованиям Дж. Эшера, замедляет темп развития языковых навыков.

Более того, вышеописанные аргументы ставят под вопрос включенности детей в образовательный процесс. Стоит так же подчеркнуть, что новизна предмета «Английский язык» во втором классе не позволяет произвести диагностику владения речевыми или неречевыми навыками. В связи с этим для определения уровня включенности детей в процесс изучения иностранного языка был проведен опрос среди 13 обучающихся второго класса.

Анкета-опрос

«Включение обучающихся на уроке английского языка»

Приветствую, дорогой друг! Хочу попросить тебя ответить на несколько вопросов. Имя, фамилию и класс можно не подписывать, если ты не хочешь. Ответ может быть один, а может быть несколько. Удачи!

1. На урок английского языка ты приходишь:

- А) с улыбкой
- Б) готовый к работе
- В) напряженный
- Г) расслабленный
- Д) уверенный в своих знаниях
- Е) испуганный

2. Больше всего на уроках английского языка тебе нравится:

- А) Читать
- Б) Писать
- В) Слушать
- Г) Разговаривать
- Д) Изучать новые слова

- Е) Играть
- Ж) Петь
- И) Работать над произношением слов, повторять

3. *Что тебе не нравится делать на уроке?*

- А) Читать
- Б) Писать
- В) Слушать
- Г) Разговаривать
- Д) Изучать новые слова
- Е) Играть
- Ж) Петь
- И) Работать над произношением слов, повторять

4. *Какие трудности в изучении английского языка ты испытываешь? Напиши свой ответ:*

5. *На уроке английского языка ты отвечаешь:*

- А) Часто
- Б) Редко
- В) Чаще, чем на других уроках
- Г) Реже, чем на других уроках

6. *Ты понимаешь объяснения учителя:*

- А) Всегда
- Б) Почти всегда
- В) Часто
- Г) Редко
- Д) Никогда

7. *Английский язык по сравнению с другими предметами:*

- А) Легче

- Б) Труднее
- В) Интереснее
- Г) Веселее
- Д) Важнее
- Е) Менее важен

В ходе анкетирования «Включение обучающихся на уроке английского языка», были получены следующие результаты:

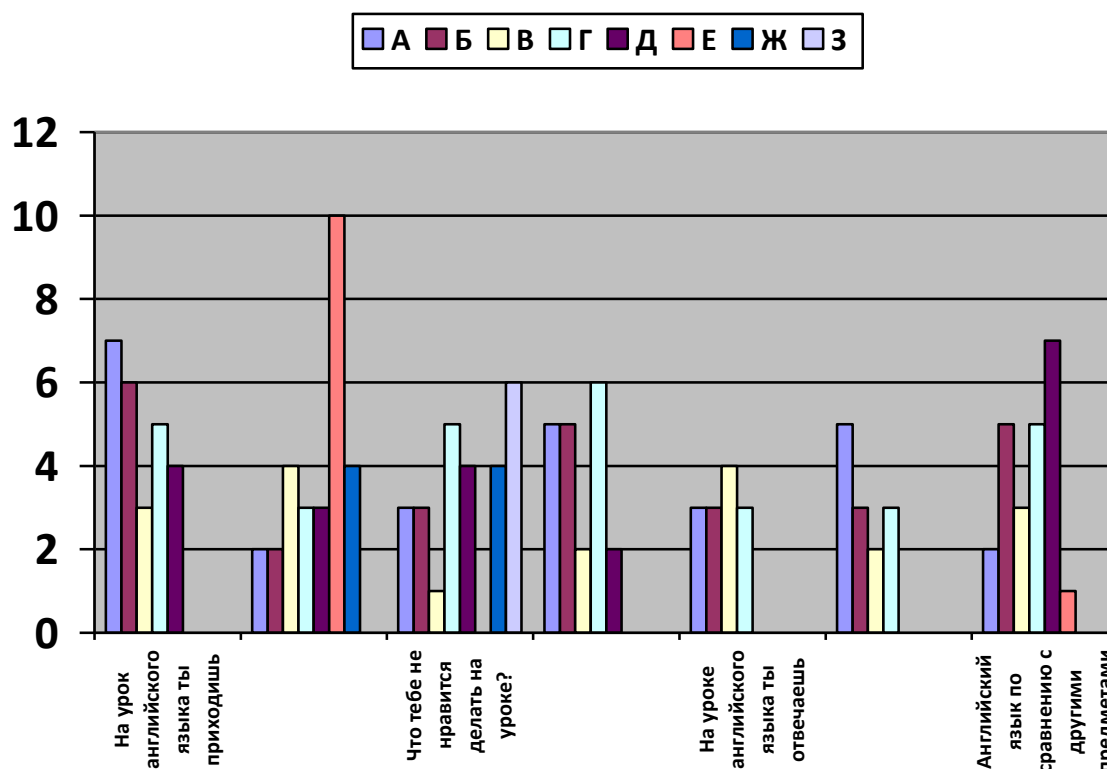


Рисунок 1. Результаты анкетирования. «Включение обучающихся на уроке английского языка»

Из представленной диаграммы можно сделать следующие выводы:

1. Обучающиеся в большей степени позитивно воспринимают предмет «Английский» язык, значительная доля опрошенных имеет положительное отношение и настроена на рабочий лад. С другой стороны, трое ответили, что приходят на урок напряженными.
2. Большинство обучающихся ответили, что они любят играть на уроках

английского языка. Это, несомненно, связано с возрастными особенностями детей. Однако стоит принимать во внимание и тот факт, что никто из обучающихся не отметил ответ «Работать над произношением слов, повторять».

3. Шесть обучающихся отметили, что им не нравится повторение, пять учеников сообщили, что им не нравится разговаривать на уроке. Таким образом, это доказывает, что чрезмерное повторение и требовательность снижает мотивацию обучающихся.
4. Пять обучающихся написали, что они не имеют никаких трудностей, связанных с изучением ИЯ. Шестеро учеников признались, что им нелегко говорить на английском языке. Пять обучающихся испытывают трудности в чтении. Трое детей отметили, что они часто встречают незнакомые слова.
5. Ответы на этот вопрос распределились почти поровну. С другой стороны, трое ответили «редко» и столько же ответили «реже, чем на других уроках». Данная ситуация демонстрирует недостаточную включенность на уроке.
6. Никто из обучающихся не ответил «никогда». В сумме остальных ответов, можно сделать вывод, что практически все обучающиеся понимают или частично понимают происходящее на уроке.
7. Наибольшая часть группы отмечает, что предмет «Английский язык» важен, но, вместе с тем, он труднее других.

Учитывая полученные результаты, можем сделать вывод о том, что не все дети включены в урок английского языка. Вместе с этим, фронтальное и индивидуальное повторения вызывают у обучающихся стресс, который снижает мотивацию детей. Наиболее волнующим фактором является то, что большинство обучающихся понимают содержание урока, но не так активно поднимают руку, как при изучении других предметов, либо делают это очень

редко. Вышеописанные причины и страх совершить ошибку могут являться виновниками данной ситуации. Наисложнейшим видом речевой деятельности обучающиеся признали говорение. Пятеро детей испытывают сложности в чтении. В связи с этим, стоит понимать, что используемый УМК подразумевает только частичное включение, которое не является приемлемым с точки зрения инклюзивного образования, а методика преподавания иностранного языка должна быть модифицирована в связи с риском исключения участников образовательного процесса.

Мы полагаем, что метод TPR является оптимальным инструментом в сложившейся ситуации. Физическое реагирование позволит включить всех детей в образовательный процесс, который станет доступнее для каждого ребенка. Стимулирование правого полушария мозга обучающихся даст более высокий темп развития речевых и неречевых навыков, и, как следствие, повысит воздействие на левое полушарие, что поможет в развитии навыков чтения и говорения.

Также, следуя современному предназначению школы в системе обучения, необходимо учитывать одну из важнейших целей образования нового поколения – формирование умения учиться. Следовательно, при проведении практической работы, необходимо учитывать положения ФГОС НОО и использовать УУД для формирования и развития метапредметных умений обучающихся. Логические УУД на начальном уровне еще не сформированы, но, тем не менее, на уроке английского языка необходимо развивать у ребенка логическое мышление. Именно поэтому, за основу были выбраны данные УУД. Для выявления существующих логических умений обучающихся, было проведено диагностическое тестирование с целью измерения таких навыков, как сериация, анализ, восполнение недостающих компонентов. Впоследствии будет произведено контрольное тестирование по познавательным логическим УУД, которое продемонстрирует эффективность метода TPR при формировании и развитии метапредметных умений.

Диагностическое тестирование познавательных логических УУД

Задание 1 (макс. 5 баллов). Расставить слова в алфавитном порядке:
карусель, медведь, азбука, стая, птица.

Задание 2 (макс. 5 баллов). Найти лишнее слово в каждом ряду:

- А) свеча, лампа, солнце, звонок
- Б) сирень, красный, ромашка, лилия
- В) самолет, поезд, вертолет, ворона, шмель
- Г) телефон, блокнот, планшет, ноутбук
- Д) парта, ручка, карандаш, мел

Задание 3 (макс. 5 баллов). Дополнить группу слов:

- А) диван, стул, кресло, стол, ...
- Б) заяц, лиса, еж, стрекоза, ...
- В) огурец, помидор, лук, капуста, ...
- Г) Луна, Юпитер, Солнце, ...
- Д) сапожник, медсестра, космонавт, ...

Итого: макс. 15 баллов

14-15 баллов – высокий уровень освоения логических УУД

11-13 баллов – повышенный уровень

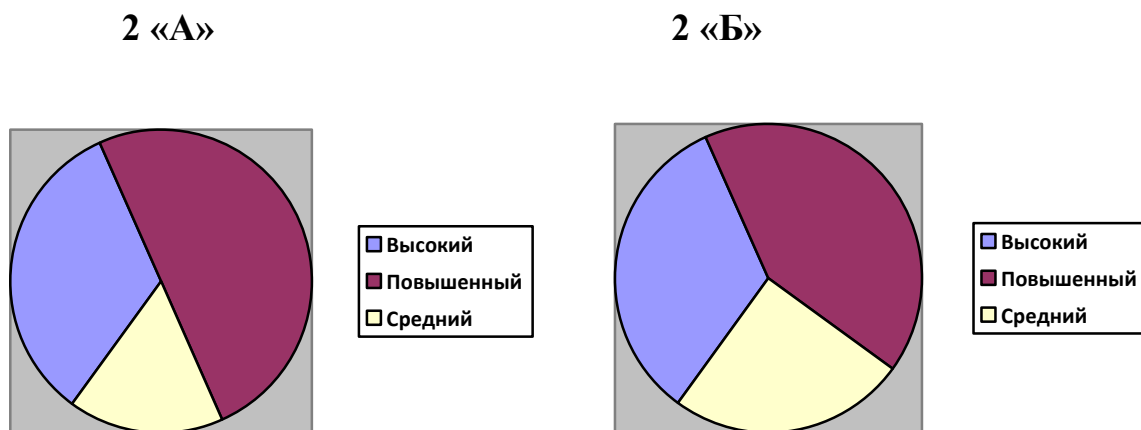
8-10 баллов – средний уровень

Результаты диагностического тестирования познавательных

логических УУД

Среди 12 обучающихся класса 2 «А» было выявлено 4 обучающихся со статусом «высокий уровень», 6 «повышенный уровень» и 2 обучающихся показали средний уровень.

В классе 2 «Б» оказалось столько же обучающихся с высоким уровнем владения логическими УУД, но пятеро продемонстрировали повышенный уровень овладения и трое оказались на среднем уровне.



Примечательно, что оба класса показали сравнительно идентичные умения при решении поставленных заданий и никто из обучающихся не попал в категорию «ниже среднего».

Таким образом, прежде чем приступить к опытно-экспериментальной работе мы выделили следующие этапы внедрения нашего эксперимента:

1. Разработка шаблонов анкетирования во 2-ом классе.
2. Определение контрольной и экспериментальной групп обучающихся.
3. Проведение исследования с обучающимися экспериментальной группы.
4. Проведение итогового тестирования (Retention test).
5. Анализ и обработка полученных данных.

2.2 Методика обучения с применением TPR

В своей книге «Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook», Дж. Эшер поэтапно расписал 53 урока по методу TPR. Первое, о чем повествует ученый, – это необходимость мотивировать обучающихся. Затем Дж. Эшер предлагает педагогу выбрать самостоятельно, стоит ли объяснять ученикам и ученицам основы концепта метода, по которому они будут обучаться.

На каждом уроке можно выделить этапы использования метода TPR:

1. Имитация (Model). Обучающиеся повторяют движения учителя. Во время этого этапа, учитель просит детей сохранять молчание, так как обучающиеся должны услышать и закрепить правильный звуковой образ слова или структуры.
2. Групповое представление (group acting out). Учитель находится в неподвижном положении и произносит команды. Обучающиеся слушают и демонстрируют движения.
3. Индивидуальное представление. Учитель просит отдельных учеников выйти к доске или показать действие с места.
4. Затем действия усложняются: вместо одного действия, обучающийся выполняет серию действий. Например: «Walk to the door and touch the door».

Таким образом, все четыре этапа составляют сет, количество которых напрямую зависит от количества обучающихся и темпа усвоения материала. В каждом сете предлагается вводить по три новые лексические единицы.

При проведении уроков, Дж. Эшер предлагает следовать рекомендациям:

- при переходе на каждый новый этап или сет, необходимо четко понимать, готовы ли ученики изучать новые лексические единицы и команды. Чтобы это понять, Дж. Эшер предлагает увеличить промежуток, когда учитель произносит команду и сам ее выполняет. В этом промежутке учитель сможет увидеть, кто из обучающихся уже адаптировался.

- Если обучающиеся не усваивают какие-либо команды, не стоит на них долго останавливаться. Лучше вернуться к ним через какое-то время.
- При переходе с группового представления к индивидуальному, эффективнее всего будет начать с тех обучающихся, которые быстрее усваивают материал;
- необходимо соблюдать вариативность команд, так, чтобы обучающие не запоминали установленные предложения;
- учитель должен отдавать полный отчет своим действиям, движения должны быть «чистыми», так как это может нарушить значение команды;
- использование повелительного наклонения можно охарактеризовать как грубость. Поэтому учитель должен давать команды четко, но вежливым и приятным голосом. Это должно так же проявляться в интонации, осанке и мимике лица.
- Дж. Эшер предупреждает, что темп урока будет развиваться очень быстро. Чтобы избежать неуместной тишины, предлагается на каждый урок готовить список команд или прописывать ход урока.
- Необходимо сохранять спокойствие и терпение, чтобы не создавать дискомфортную обстановку в классе.

Для проведения опытно-экспериментальной работы с целью оценивания развития навыка аудирования, были задействованы две группы второклассников: 2А (экспериментальная группа), 2Б (контрольная группа). Оценивание навыков говорения, чтения и др. не оптимальны, так как требуют больше времени для формирования соответствующих навыков, что в текущей ситуации невыполнимо, в связи с тем, что метод TPR предварительно направлен на развитие навыка аудирования. Выявление уровня развития навыка аудирования у обучающихся позволит дать первоначальные данные динамики эффективности метода TPR, которые, при положительном результате, могут стать подспорьем для дальнейшего изучения. Более того, Дж. Эшер ссылаясь на

использование карточек при обучении абстрактным словам, но перед этим необходимо изучить основные выражения. В нашем случае, отложить этот прием не представляется возможным, так как многие слова и выражения нельзя воссоздать в условиях классного помещения. Поэтому необходимо выявить, каким образом использование flash cards на раннем этапе обучения ИЯ влияет на эффективность метода TPR. Подобный выбор обусловлен тем, что Дж. Эшер не смог в полной мере осознать, в чем конкретно заключается эффективность метода. Поэтому возникает необходимость поиска метода «извне».

В нашем исследовании, важно не то, в какой степени будет сформирован навык аудирования, а насколько дети будут включены в работу. Мы полагаем, что метод TPR способен обеспечить большую включенность за счет своей формы работы, которая базируется на принципах гуманистической педагогики. Предполагаемый высокий коэффициент усвоения навыка аудирования, по нашему мнению, будет демонстрировать эффективность метода и, как следствие, включение обучающихся в образовательный процесс.

2.3 Разработка комплекса уроков по методу полного физического реагирования на базе УМК «Spotlight-2».

Принимая во внимание результаты анализа УМК «Spotlight-2» и основные теоретические положения исследования, нами был разработан комплекс уроков с использованием метода полного физического реагирования.

Первый урок - «My home» соответствует содержанию первого юнита и дополняет его. Это необходимо сделать, для того, чтобы дети не запоминали фиксированные предложения, а только компоненты выражений, что позволит успешно комбинировать слова. Перед тем, как изучать активную лексику, необходимо ввести первоначальные команды.

Используя жесты, учитель вызывает четырех обучающихся выйти напротив класса. Дети садятся по двое с каждой стороны от учителя. Затем

учитель говорит «Stand up!», встает и указывает жестами ученикам, которые сидят рядом, встать. Следует команда «Sit down!», учитель и ученики садятся. То же самое учитель выполняет с остальной группой до тех пор, пока дети не научатся незамедлительно повторять движения.

Следующая команда «Walk», и все идут вперед. Затем следуют команды «Stop!», «Turn!», «Walk!», «Stop!», «Turn!», «Walk!», «Stop!», «Jump!», «Turn!», «Walk!», «Stop!», «Jump!», «Turn!», «Sit down!». Команды повторяются до тех пор, пока дети не будут готовы к следующему этапу.

Учитель садится и дает команды каждому ученику или ученице индивидуально. Делать это нужно с теми, кто чувствует себя более уверенно, чем остальные. Когда у каждого обучающегося получается быстро и точно реагировать на команды «Stand up!», «Sit down!», «Turn!», «Walk!», «Stop!», «Jump!», они готовы к изучению следующих выражений.

После изучения основных команд, стоит приступить к лексике. Учитель вместе с детьми выполняет команды:

- Point to the door. (Учитель и ученики показывают на дверь)
- Point to the chair. (Учитель и ученики показывают на стул)
- Point to the table. (Учитель и ученики показывают на стол)

После того, как учитель произнес эти команды и показал на все предметы, учитель говорит:

- Point to the door. Walk to the door. (Учитель и ученики показывают на дверь и идут к ней).
- Touch the door. (Учитель и ученики трогают дверь.)
- Point to the chair. Walk to the chair. (Учитель и ученики указывают на стул, затем идут к нему)
- Touch the chair. (Учитель и ученики трогают стул)
- Point to the table. Walk to the table. (Учитель и ученики указывают на стол, затем идут к нему)

- Touch the table (Учитель и ученики трогают стол)

Затем:

- Point to a chair. (Ученики указывают на стул)
- Walk to a chair. (Ученики идут к стулу)
- Sit down. (Ученики садятся)

Затем эти команды так же закрепляются с каждым обучающимся индивидуально, например:

- Polina, walk to the table. (Полина идет к столу)
- Polina, touch the table. (Полина трогает стул)
- Polina, point to a chair. (Полина указывает на стул)
- Jump to the chair. (Полина слышит команду, которая еще не произносилась на уроке)

Если она не догадается выполнить команду, то ее может показать учитель или другой ученик, который понял выражение. Затем учитель таким же образом комбинирует другие команды, например:

- Sit on the table.
- Jump to the door и т.д.

2-ой урок - «My rooms»

Следующий урок начинается с воспроизведения ранее изученной лексики. Повторение осуществляется с помощью команд: «Stand up», «Sit down», «Walk», «Stop», и т.д.

Затем учитель завершает введение активных лексических единиц по теме «My home», вводя такие ЛЕ, как bath, radio, bed. За наименованием предметов, учитель использует карточки, подписанные на иностранном языке, и прикрепляет их на доску или кладет на стол.



Соответственно, команды, которые будут использоваться с этими словами такие:

- Walk to the bath
- Jump to the bed
- Touch the bath
- Touch the radio и т.д.

Разрыв тем обуславливается тем, что на первом уроке, дети учились выполнять команды, слушая учителя. Второй же урок подразумевает использование карточек, которые также позволят обучающимся выполнять задания на развитие метапредметных умений. Введение и закрепление ЛЕ производится в таком же порядке, как показано в первом уроке.

Затем учитель расширяет вариативность команд, вводя следующие выражения:

- Pick up the bed
- Walk to the window
- Put down the bed
- Pick up the radio и т.д.

Следующий сет содержит такие слова, как: garden, bedroom, kitchen.

Учитель использует плакат УМК или распечатывает карточки



Дополнительно: учитель может воссоздать проекции комнат в классе,

используя предметы быта, например, кружки и тарелки для кухни, цветок для сада и т.д. Если есть возможность, учитель так же может разучить с детьми предметы в комнатах.

Используя известные команды, учитель вводит и закрепляет выражения:

- Walk to the kitchen
- Jump to the bedroom. Touch the bed
- Walk to the kitchen. Stop. Jump to the garden и т.д.

Затем вводится следующий сет, также состоящий из выражений и карточек.



Учитель и обучающиеся следуют такому же алгоритму действий, как и при работе с ранее представленными сетами. Впоследствии обучающимся предлагается расположить подписанные карточки в правильном алфавитном порядке. Если возникает необходимость, учитель может повторить алфавит с обучающимися.

Третий урок - «School objects»

УМК «Английский в фокусе-2» не подразумевает изучение темы «школьные принадлежности» во втором классе, с другой стороны, с ее помощью можно добиться еще большей вариативности команд и подготовить почву для изучения тем «Цифры» и «Цвета».

Урок начинается с повторения материала прошлого урока. Учитель говорит команды «Pick up the bed», «Touch the door», «Walk to the kitchen» и т.д.

С помощью уже изученных команд, учитель дает выражения:

- Pick up a book
- Put down a book
- Pick up the pencil и т.д.

Таким образом, вводятся два сета слов book, pencil, pen, paper, ruler, chalkboard. Затем с этой лексикой используются новые команды, такие как:

- Give the book to me
- Open the book
- Close the book
- Open the door
- Close the window
- Take the book from me
- Give pencil to Polina и т.д.

Как было указано ранее, работа с лексикой производится поэтапно. Сначала учитель и ученики выполняют вместе, затем только обучающиеся, и, в результате, дети выполняют каждый индивидуально. Примечательно, что в данном уроке не используются карточки, так как все обучающиеся уже имеют соответствующие предметы в рюкзаке.

В заключении учитель называет пару предметов/комнат, а обучающиеся должны показать карточку или предмет, который логически соотносится к этой группе.

Четвертый урок – «Colours»

Дети обязательно повторяют содержимое предыдущего урока, учитель проверяет, как дети запомнили названия школьных принадлежностей. Затем учитель раскладывает цветные карандаши перед собой и показывает на них или трогает.

- I will point to the red pencil

- I will touch the blue pencil

После демонстрации всех карандашей, учитель говорит: «I will show you a yellow pencil». Затем он просит обучающихся сделать тоже самое вместе с собой. Снова повторяет действия, пока не поймет, что дети усвоили данные выражения. Затем обучающиеся выполняют действия без учителя, только слушая команды. В итоге каждый ученик индивидуально показывает карандаши.

Новая комбинация: учитель заранее готовит разноцветные листочки и произносит команды с новыми и уже известными комбинациями:

- Pick up the yellow paper
- Show me black paper
- Show me green pencil
- Put down the yellow paper
- Touch the red paper и т.д.

В конце урока учитель проводит мини-игру. Он/она называет несколько предметов (несколько из них имеют общие признаки или функцию, а один будет лишним). Обучающиеся должны выбрать лишний предмет и на пальцах показать его номер, подняв руку. Таким образом, обучающиеся не только развивают аналитические навыки, но и учатся различать звуковую форму слов, разделяя их по номерам.

Подводя итоги, становятся ясно, что каждый урок по методу TPR содержит в себе определенную модель (мы назвали их этапы и сеты). Учитывая тот факт, что инструмент уже изобретен, учителю, при составлении своих уроков необходимо понимать, какие слова и выражения он будет использовать и какую логическую цепочку необходимо построить, чтобы гармонично преподнести материал. Таким образом, приведенные уроки представляют всю активную лексику первого модуля. Конечно, письменная форма ЛЕ не изучается детьми, с другой стороны, звуковая форма слов преподается в более краткие

сроки. Используя метод TPR, становится возможным сначала изучить и закрепить звуковую форму, сформировать и развить навыки аудирования, и, как следствие, навыки говорения, письма и чтения.

При необходимости учитель может интегрировать в предложенные выше уроки следующие дополнительные задания в рамках реализации метода **TPR**:

1) **Alphabet Back game**

Обучающиеся делятся на две группы по четыре человека и встают в линию лицом к доске. Учитель показывает первому человеку в каждой группе букву, но никому не разрешается говорить во время игры. Первый обучающийся пишет данную букву пальцем на спине следующего одноклассника. Это повторяется до тех пор, пока очередь не дойдет до последнего человека в группе, который пишет букву на доске.

2) **Hares and tortoises**

Эту игру можно использовать, когда класс изучает глаголы действия (такие, как jump, run, climb, swim, dance, etc.). Обучающиеся делятся на две группы, одна из них будет кроликами, другая черепахами. Соответственно, кролики выполняют действия быстро, а черепахи – медленно.

3) **Parts of the body**

«Stand up and write your name using your finger/nose/foot.»

Обучающимся необходимо встать и написать свое имя, используя палец, нос, ногу и т.д.

4) **Emotions**

Обучающиеся выбирают эмоцию и говорят слова, показывая конкретную эмоцию. Если обучающиеся еще не готовы говорить, они могут просто показать эмоцию.

5) **Fruit salad**

Обучающимся необходимо сесть на стулья в круг таким образом, чтобы одному человеку не хватало стула. Один из игроков встает в круг. Учитель делит обучающихся на группы фруктов, например, «oranges», «bananas» и

«apples». Водящий, который находится в круге, называет один из фруктов. Те игроки, которые входят в эту группу фруктов, должны поменяться местами, а водящий старается успеть сесть на свободный стул. Тот, кто остался без стула становится водящим. Водящий так же может сказать команду «Fruit salad!» и абсолютно все меняются местами.

б) Музыкально-песенный материал

Помимо игровых методик, учитель может использовать песни/видео с элементом TPR, которые содержат простую лексику и не требуют необходимости обращаться к словарю. В этом плане хотелось бы отметить каналы YouTube «Super Simple Songs – Kids Songs» и «The Singing Walrus - English Songs For Kids». Примечательность песен данных каналов заключается в том, что почти каждое речевое высказывание сопровождается движением, например, песня «**Make a circle**»:

Make a circle, big big big.

Small small small.

Big big big.

Make a circle, small small small.

Hello hello hello.

Make a circle, round and round.

Round and round.

Round and round.

Make a circle, round and round.

Hello hello hello.

Make a circle, up up up.

Down down down.

Up up up.

Make a circle, down down down.

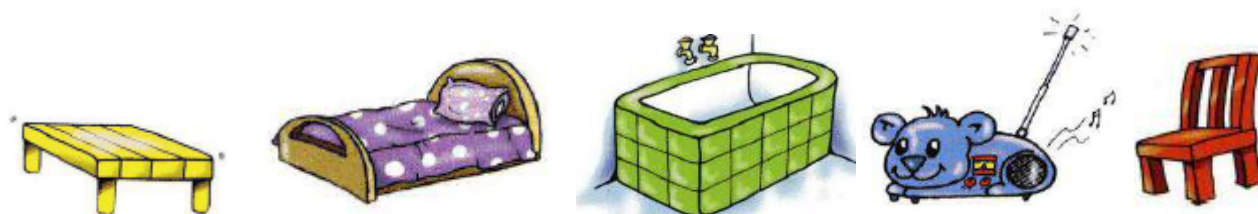
Now sit down.

2.4 Проведение опытно-экспериментальной работы по теме исследования и анализ ее результатов

В ходе исследования нами было проведено анкетирование среди обучающихся второго класса, которые изучали предмет «Английский язык» с использованием УМК Spotlight-2. После определения контрольной и экспериментальной групп обучающихся, нами было организовано контрольное тестирование, которое направлено на оценивание развития навыка аудирования. Тестирование включало приведенные ниже задания.

Задание 1

Учитель произносит названия предметов, обучающиеся показывают на картинку. Экспериментальной группе учитель дает команды «Show me...», «Touch the...», «Point to the...» и т.д. В данном задании проверяется насколько обучающиеся усвоили тему «Мебель».

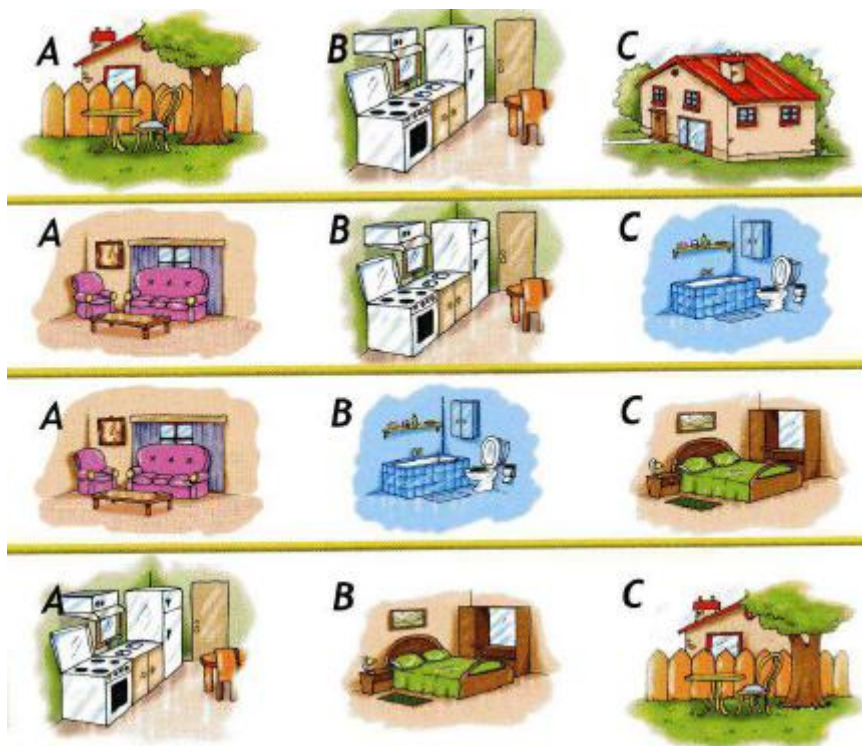


За каждый правильный ответ обучающийся получает 1 балл (итого 5 баллов)

Задание 2

Каждому ребенку учитель предлагает 4 набора картинок. Учитель называет только одну картинку, а обучающийся должен выбрать и указать на правильный ответ. Экспериментальной группе учитель дает команды «Show me...», «Touch the...», «Point to the...» и т.д. В данном задании проверяется

насколько обучающиеся усвоили тему «Комнаты».

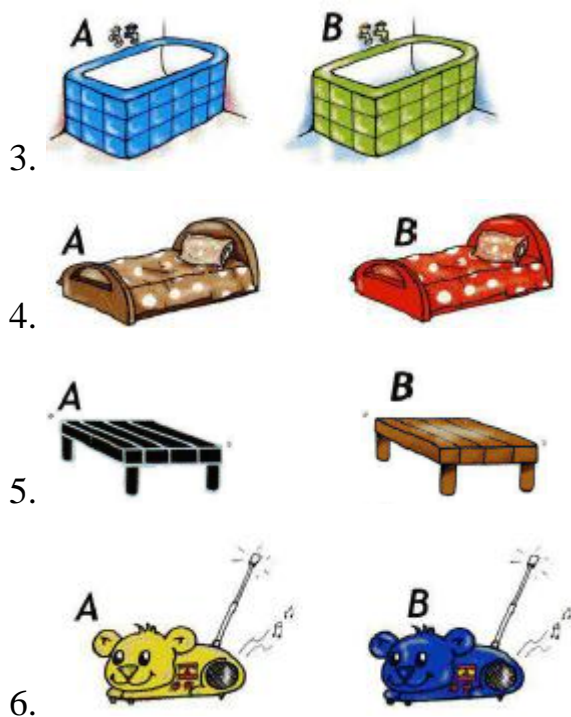


За каждый правильный ответ – 1 балл (максимум 4 балла)

Задание 3

Обучающимся будет предложено 6 пар картинок. Им необходимо выбрать ту картинку, которую назвал учитель. Экспериментальной группе учитель дает команды «Show me...», «Touch the...», «Point to the...» и т.д. В данном задании проверяется насколько обучающиеся усвоили тему «Цвета».





За каждый правильный ответ – 1 балл (максимальное кол-во баллов – 6)

Таким образом, максимально возможное количество баллов за контрольное тестирование составляет 15 баллов.

Критерии оценивания качества аудирования обучающимися

14-15 баллов

Учащиеся полностью поняли содержание текста на слух и выполнили все задания по тексту. Полное понимание (90-100%) Максимально допустимое количество смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) при ответе на вопросы к прослушанному тексту – 1.

11-13 баллов

Учащиеся поняли содержание текста без деталей на слух и выполнили 2/3 задания. Понято более 70% содержания

8-10 баллов

Учащиеся поняли только основной смысл текста на слух с небольшим искажением деталей содержания и выполнили 1/3 задания. Понято более 50% содержания.

0-7 баллов

Учащиеся не поняли содержания текста и выполнили задания по тексту неправильно. Понято менее 50% содержания.

Результаты контрольного тестирования

2 «А» (ЭГ)	Баллы	2 «Б» (КГ)	Баллы
София	11	Найырал	8
Екатерина	15	Кирилл	11
Павел	10	Артём	15
Сумайя	9	Роман К.	12
Василий	14	Анастасия	8
Максим	11	Ростислав	9
Дмитрий	11	Надежда	7
Константин	13	Тимофей	13
Джамшед	12	Анна	8
Никита	14	Кристина	9
Сапарбек	15	Роман Т.	9
Ника	10	Сумайя	8

Как видно из сводной таблицы, средний балл во 2 «А» классе составляет 12, 08 баллов, что соответствует оценке «хорошо». Средний балл во 2 «Б» классе – 9, 75 и демонстрирует оценку «Удовлетворительно». Стоит принимать во внимание, что перед экспериментальной группой стояла задача сложнее:

понять не только слово, но и команду. Например, если команда была «Touch the bed», а ребенок поднимал карточку и показывал ее, то ответ не засчитывался.

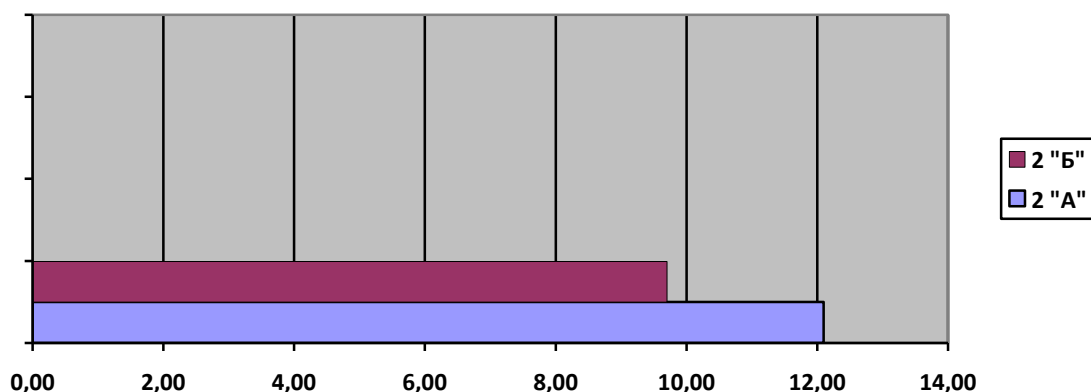


Диаграмма «Результаты контрольного тестирования»

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что метод TPR является наиболее эффективным, с точки зрения формирования и развития навыка аудирования. Следовательно, обеспечивает включение, которое является необходимым условием инклюзивного образования.

Контрольное тестирование «Познавательные логические УУД»

Вводное тестирование продемонстрировало умеренное владение логическими УУД среди обучающихся вторых классов. На протяжении опытно-экспериментальной работы, нами были внедрены задания, которые позволяют помочь обучающимся использовать метапредметные навыки и умения как на родном языке, так и на иностранном. Для того чтобы оценить способность обучающихся выполнять логические УУД на английском языке, нами было разработано контрольное тестирование по познавательным логическим УУД. Так же, как и во вводном тестировании, проверяются навыки сериации, анализа и восполнения недостающих компонентов. Нижеприведенные задания и их система оценивания аналогичны заданиям во вводном тестировании:

Задание 1 (макс. 5 баллов). Расставить карточки со словами в алфавитном порядке:

Chair, table, bathroom, radio, garden

Задание 2 (макс. 5 баллов). Обучающимся предлагается услышать несколько слов, среди них необходимо назвать/показать номер того слова, которое лишнее в ряду:

А) bathroom, bedroom, kitchen, bed

Б) red, blue, green, black, pick up

В) jump, walk, run, stand, sit

Г) chair, table, tree house, bathroom

Д) pen, pencil, book, door

Задание 3 (макс. 5 баллов). Обучающиеся на слух воспринимают информацию из нескольких слов. Им необходимо дополнить группу слов, используя карточку или предмет/показать действие:

А) table, chair, radio, ...

Б) pen, pencil, ruler, ...

В) stand up, sit down, run, ...

Г) kitchen, bedroom, living room, ...

Д) black, green, blue, ...

Итого: макс. 15 баллов

Результаты контрольного тестирования показали, что среди 12 обучающихся экспериментальной группы 2 «А» класса трое обучающихся справились с заданиями на высоком уровне, пятеро обучающихся продемонстрировали повышенный уровень, а 4 ученика – средний.

Диаграмма «Результаты контрольного тестирования»

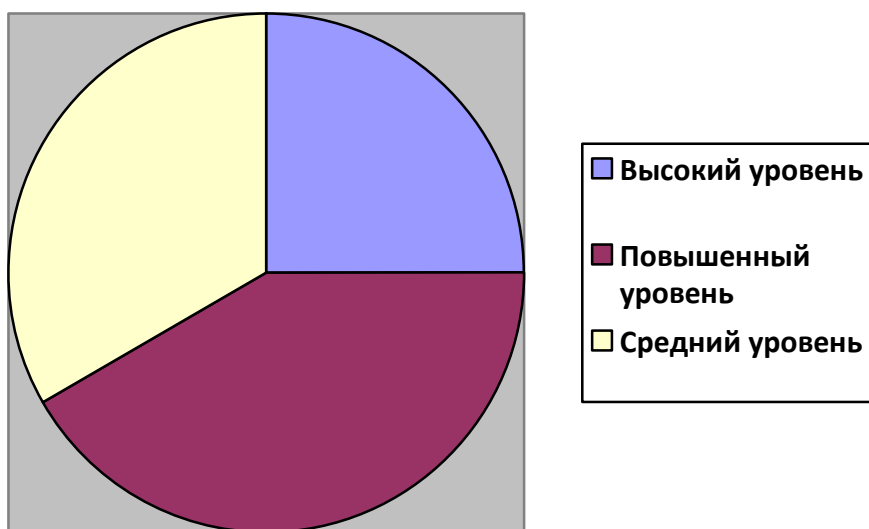
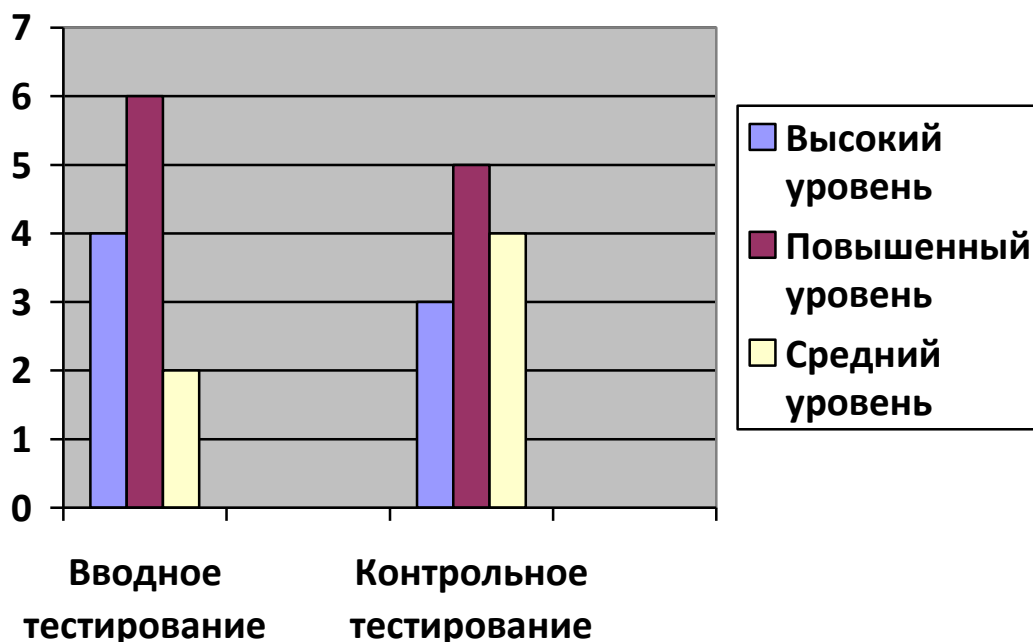


Диаграмма «Данные вводного и контрольного тестирования экспериментальной группы»



Исходя из данной статистики, стоит подчеркнуть, что обучающиеся в

меньшей мере смогли справиться с заданиями метапредметного содержания, чем на родном языке. С другой стороны, учитывая иноязычность заданий и сложность восприятия информации на слух, можно предположить, что обучающиеся справились с поставленной задачей, так как никто из них не продемонстрировал свои навыки на уровне «ниже среднего». Таким образом, обучающиеся смогли научиться использовать познавательные логические УУД на английском языке.

Выводы по второй главе

1. На основе анализа УМК «Английский в фокусе-2», было установлено, что методический комплекс не предоставляет необходимого включения обучающихся, востребованного на текущий момент.
2. В связи с этим был проведен обучающий эксперимент, в результате которого была оценена эффективность метода TPR.
3. Данные эксперимента были проанализированы и сопоставлены с методикой преподавания по УМК.

На основе данных исследования, мы делаем заключение, что метод позволяет избежать избыточного повторения, используя вариативность команд. Наличие комбинированных команд позволит развить языковую гибкость, которая является жизненно необходимой в слушании текста. Этот и другие факторы способствуют созданию комфортного и непринужденного изучения иностранного языка, что, в свою очередь позволяет включить каждого ребенка в процесс образования и добиться его эффективности.

Заключение

В ходе работы были описаны теоретические предпосылки и основания исследования метода полного физического реагирования в процессе реализации инклюзивного образования в рамках урока английского языка на уровне начального общего образования.

Предмет исследования демонстрирует высокую эффективность с точки зрения осуществления принципов инклюзивного образования. Метод Дж. Эшера позволяет достичь высоких результатов, благодаря последовательности развития речевых навыков. С другой стороны, деятельность, описанная в методе, стимулирует работу правого полушария мозга, а оно, в свою очередь, запускает работу левого, что критически важно в изучении иностранного языка.

Изучение проблем обучающихся с ограниченными возможностями показало, что представляется невероятно сложным подобрать корректный метод, с помощью которого бы получилось сделать урок иностранного языка максимально эффективным для всех детей. Метод TPR позволяет включить в образовательный процесс всех обучающихся, проявляя гибкость и учитывая возможности каждого индивидуума. В основе данного метода лежит язык телодвижений, что определяет доступность такой формы обучения.

В ходе опытно-экспериментальной работы нам удалось доказать правильность представленной в начале исследования гипотезы: использование метода полного физического реагирования на уроках английского языка на уровне начального общего образования способствует эффективной адаптации материала для всех участников образовательного процесса.

По результатам опытно-экспериментальной работы была разработана серия уроков по включению метода полного физического реагирования в процессе реализации инклюзивного образования на уровне начального общего образования.

Технология применения метода TPR получила экспериментальное подтверждение. В соответствии с разработанными параметрами и критериями

эффективности предлагаемой методики, результаты эксперимента показали, что метод полного физического реагирования обеспечивает достижение положительных образовательных результатов – включенность всех обучающихся. Необходимо подчеркнуть возросший интерес обучающихся к иностранному языку, повышение уровня доступности учебного материала и вариативность темпа и качества обучения. Подопытные демонстрируют положительную динамику формирования навыка аудирования, что подтверждает корректность вектора данной формы обучения.

Очевидно, метод TPR не является универсальным подходом. Нет никаких сомнений, что в других условиях этот метод окажется неприемлемым в силу своей специфики или потребностей обучающихся.

Практические данные опытно-экспериментальной работы, на основе которых строится вывод о включенности обучающихся на уроке, доказывают несомненную методическую перспективу применения исследуемого приема на уровне начального общего образования в процессе реализации инклюзивного образования на уроке английского языка.

Библиографический список

1. Абаева, О.В. Инклюзивное образования как важный фактор развития образования [Текст] / О.В. Абаева // Стратегия устойчивого развития в антикризисном управлении экономическими системами: сб. статей. – Донецк, 2019. С. 547-551.
2. Азиатцева, Т.В. Эффективные приемы обучения английскому языку на начальной ступени [Текст] / Т.В. Азиатцева // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – Курск, 2017. С. 1.
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность педагога [Текст] / С.В. Алехина // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»: сб. статей. – Москва, 2012. - №4 (22). - С. 117-127.
4. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования [Текст] / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – Москва, 2014. -№1. С. 5-16.
5. Арутюнова, А.К. Формирование толерантной среды в условиях инклюзивного образования в системе школьного образования РФ [Текст] / А.К. Арутюнова // Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития: сб. статей. – Москва, 2019. С. 176-183.
6. Аушева, М.А. Инклюзивное образование как основной вектор развития образования [Текст] / М.А. Аушева // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сб. статей. – Ставрополь, 2019. С. 15-17.
7. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – ЯИШ, 2001. № 4. С. 5-7.
8. Блохина, А.В. Использование метода полного физического реагирования при обучении иностранному языку на уровне НОО в условиях реализации

- ФГОС [Текст] / А.В. Блохина // Открытые сетевые инструменты и образовательные технологии в обучении иностранному языку на уроках и во внеурочной деятельности: сб. статей. – Саратов, 2017. С. 25-29.
9. Боброва, Т.О. К вопросу об использовании опыта зарубежных методических разработок в обучении иностранному языку в средней школе [Текст] / Т.О. Боброва // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: сб. статей. – Саратов, 2016. С. 5-9.
10. Вавилова, Ю.А. Область применения метода полного физического реагирования в рамках обучения иностранному языку [Текст] / Ю.А. Вавилова // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: сб. статей. – Красноярск, 2019. С. 33-40.
11. Вагнер, А.О. Раннее изучение иностранных языков с помощью TPR-метода [Текст] / А.О. Вагнер // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – Новосибирск, 2018. С. 11-13.
12. Ван, М. Программы интегрированного обучения: Конструктивные особенности и последствия [Текст] / М. Ван, Э. Бейкер // Журнал по специальному образованию. 1986. С. 503-521.
13. ВОЗ, Всемирный доклад об инвалидности [Электронный ресурс] / Всемирный банк. – Женева, режим доступа http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/EN/, свободный
14. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб, 2003.
15. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт [Текст] / Л.В. Голубева // Управление современной школой. 2011. С. 95.
16. Дмитриева, Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 2 [Текст] / Т.П. Дмитриева. // Методические рекомендации. – Москва, 2010.

17. Евстрахова, А.П. Роль образования в психическом развитии ребенка инклюзивного образования по П.П. Блонскому [Текст] / А.П. Евстрахова // Сборник материалов научной конференции с международным участием «Наука: взгляд молодых»: сб. статей. – Москва, 2019. С. 56-58.
18. Железнякова, Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации [Текст] / Е.А. Железнякова // Известия Пензинского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. Вып. № 28. С. 774-778.
19. Зборовский, Г.Е. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации [Текст] / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социологические исследования. 2013. Вып. № 2. С. 80-91.
20. К проблеме модернизации содержания общего образования [Текст] // ИЯШ. 2002. № 5. С. 5-8.
21. Кобрина, Л.М. Инклюзивное образование в России – опыт и перспективы [Текст] / Л.М. Кобрина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: сб. статей. – Москва, 2012. С. 111-117.
22. Кожекина, Т.В. Инклюзивное образование: учебно-методическое пособие [Текст] / Т.В. Кожекина // Перспектива – Москва, 2013.
23. Консилиум – решение школьных проблем [Текст] / О.Б. Григорьева, Е.П. Петрова, О.А. Лосина, О.Б. Тебеенькова. - Волгоград «Издание», 2009.
24. Косикова, Л.В. Инклюзивное образование: Отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию [Текст] / Л.В. Косикова // Северо-кавказский психологический вестник. – Москва, 2009. Т. 7. № 1. С. 69-72.
25. Кунгуров, А.П. Использование метода полного физического реагирования в обучении иностранному языку в начальной школе [Текст] / А.П. Кунгуров // Теория и методика преподавания иностранных языков

- в условиях поликультурного общества: сб. статей. – Красноярск, 2019. С. 143-147.
26. Мартынова, Ю.А. Развитие навыков аудирования у дошкольников посредством использования метода TPR [Текст] / Ю.А. Мартынова, М.Н. Малютина, Е.А. Чащина // Технологизация системы современного образования: сб. статей. – Старый Оскол, 2017. С. 201-204.
27. Мкртчян, Н. В. Квалифицированная миграция в России: баланс потерь и приобретений [Текст] / Н.В. Мкртчян, Ю.Ф. Флоринская // Мониторинг экономической ситуации в России. – Москва, 2018. С. 15-18.
28. Мухамидярова, Г.Ф. Инклюзивное образование: содержание и практика [Текст] / Г.Ф. Мухамидярова, С.Г. Усманова // Мир науки, культуры, образования. № 1. 2015. С. 45-47.
29. Организация Объединенных Наций Конвенция о правах инвалидов [Текст] - Нью-Йорк, Статья 30. 2006 г.
30. Организация Объединенных Наций Конвенция о правах инвалидов [Текст] - Нью-Йорк, Статья 24. 2006 г.
31. Петрова, Е.Э. Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении [Текст] / Е.Э. Петрова, Л.И. Дегтярева // Методическое пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов. – Новосибирск, 2009.
32. Покровская, Е.А. Метод полного физического реагирования в преподавании иностранного языка [Текст] / Е.А. Покровская // Вестник СИМБиП. – Сочи, 2016. С. 119-124.
33. Полякова, И.Н. Влияние физических нагрузок на процесс изучения иностранных языков [Текст] / И.Н. Полякова // Известия Института систем управления СГЭУ. – Самара, 2020. С. 55-57.
34. Скидмор, Д. Включение: динамика развития школы [Текст] / Д. Скидмор // Open University Press – Лондон, 2004. С. 112-127.

35. Тюрин, Н.Ш. Инклюзивное образование в мире [Текст] / Н.Ш. Тюрин // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – С. 181-190.
36. Филмер, Д. Инвалидность, бедность и школьное обучения в развивающихся странах: Результаты обследования домохозяйств [Текст] / Д. Филмер // Серия документов по обсуждения социальной защиты, Всемирный банк. 2005. С. 77.
37. Фуряева, Т.В. Педагогика интеграции за рубежом [Текст] / Т.В. Фуряева – Красноярск, 2005. С. 200.
38. Хазова, С.А. Развитие эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития на занятиях коррекционной ритмикой [Текст] / С.А. Хазова, М.Н. Майорова // Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2018. Т. 24. №2. С. 196-200.
39. Хитрюк, В.В. Институт инклюзивного образования: к вопросу о механизмах обеспечения качества инклюзивных процессов в образовании [Текст] / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы Материалы II Международного образовательного форума: сб. статей. – Минск, 2016. С. 21-24.
40. Хутиева, О.А. Инклюзивное образование – путь к обеспечению высококачественного образования «на равных» [Текст] / О.А. Хутиева, К.М. Анисимкова, В.Б. Матвейко // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: сб. статей. – Пенза, 2019. С. 118-120.
41. Чигишева, О.П. Концептуальные основы метода полного физического реагирования в интерпретации Джеймса Эшера [Текст] / О.П. Чигишева, Т.М. Гоголкина // Альманах современной науки и образования. - Тамбов, 2009. № 2. С. 150-153.
42. Шляйхер, А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? [Текст] / А. Шляйхер – Москва, 2018.

43. Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников [Текст] / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2010. С. 12-19.
44. ЮНЕСКО, На пути к инклюзивному образованию для детей с ограниченными возможностями: Руководящий документ [Текст] / ЮНЕСКО. - Бангкок. режим доступа www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf
45. ЮНЕСКО, Руководящие принципы для включения: обеспечение доступа к образованию для всех [Текст] / ЮНЕСКО. – Париж, 2005.
46. ЮНИСЕФ, Право детей с инвалидностью на образование: правозащитный подход к инклюзивному образованию [Текст] / ЮНИСЕФ. – Женева, 2012.
47. Asher, J. Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook [Текст] / J. Asher // Sky Oaks Production. - Los Gatos-California, 1988.
48. Cabello, F. TPR in First Year English [Текст] / F. Cabello // Sky Oaks Productions. – Los Gatos-California, 2004. 232 p.
49. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. [Текст] // OECD Publishing. – Paris, 2012. 170 p.
50. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility [Электронный ресурс] // OECD Publishing. - Paris, 2018. 192 p. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en#page1
51. PISA 2009 Results Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes [Текст] // OECD. – Paris. Vol. 2, 2010. 224 p.
52. Richards, J. Approaches and Methods in Language Teaching [Текст] / J Richards, C. Rodgers, S. Theodore // Cambridge University Press, 2001. – P. 73-79.