

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Факультет иностранных языков

Направление 44.03.05 – педагогическое образование

профиль - иностранный язык (английский/немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой английского языка

Н.В. Колесова (Ф.И.О.)

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2016 г.

(подпись, дата)

Выпускная квалификационная работа

**Обучение английскому языку детей с ограниченными возможностями**

**здоровья на среднем этапе**

Выполнил студент группы 54 «а»

И.И. Пушкарёв

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Форма обучения очная

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры английского языка

С.О. Кондракова

(ученая степень, должность, Ф.И.О)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск

2016

## Оглавление

Введение .....	2
Глава I. Специфика предмета «иностранный язык» .....	7
1.1. Специфика реализации ФГОС на уроках английского языка на среднем этапе обучения .....	7
1.2. Иностранный язык, как предмет изучения.....	12
1.3. Изучение иностранного языка на среднем этапе.....	19
Глава II. Инклюзивное образование .....	22
2.1. История инклюзивного образования .....	22
2.2 Общество и понимание инвалидности .....	30
2.3 Барьеры в образовании.....	31
2.4 От интеграции к инклюзии .....	33
2.5 Инклюзия и обучение иностранным языкам .....	38
Глава III. Обучение английскому языку детей с ОВЗ.....	43
3.1 Модель Социально-образовательной интеграции.....	43
3.2. Развитие мотивации к освоению английского языка у детей с ОВЗ .....	45
3.3. Работа с детьми с ОВЗ на среднем этапе.....	52
Заключение.....	62
Библиографический список .....	63

## **Введение**

В настоящее время всё больше внимания уделяется детям с ограничениями возможностей здоровья (ОВЗ). Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается, как конечная цель специального инклюзивного обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается, как процесс воспитания и обучения особых детей совместно со здоровыми детьми. Система отечественного образования долгие годы делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности наравне со здоровыми детьми, их не брали в учреждения, где обучались нормальные дети.

**Актуальность** работы заключается в необходимости создания условий для социализации детей с ОВЗ, а также в важности умения учителями формировать положительные отношения между всеми учениками.

Множество педагогов и психологов занимаются вопросами инклюзии и интеграции, а также разработке методик усвоения различных учебных предметов. Иностранный язык не является исключением. Как и прочие школьные предметы, он может вызвать определённые трудности в усвоении. Большая часть трудностей при изучении иностранных языков приходится на средний этап обучения (11–15 лет). На среднем этапе обучения ребёнок в наибольшей степени склонен испытывать эмоциональные потрясения. Формирование характера ребёнка может быть болезненным с точки зрения психологии. В связи с этим и возникают сложности в освоении навыков и умений использования иностранных языков. В случае с изучением иностранного языка дети с ОВЗ могут столкнуться с рядом трудностей психологического или физического характера. (Примерами педагогов,

затрагивающих сложности освоения иностранных языков являются  
Китайгородская Г. А., Зимняя И.А., Беляев Б.В., Гурьева С.А., Леонтьев А.А.)

Умение принять ребёнка с ОВЗ в общеобразовательную среду, желание помочь ему, а главное быть способным переступить через стереотипы – важнейшая задача педагога. Интегрированный класс, в котором присутствуют дети с различными ограничениями наряду со здоровыми детьми, может оказаться крайне неприветливым местом. Учитель должен продемонстрировать всем детям то, как важно уметь принять друг друга. Интегрированный класс - форма организации образовательного процесса, при которой дети с отклонениями в развитии обучаются в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной школы. Данная форма организации образовательного процесса является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению.

Далеко не для всех детей с ОВЗ подходит обучение в подобном классе. Например, для обучающихся, воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имеющих вторичных и сопутствующих нарушений (задержки психического развития, умственной отсталости, ярко выраженных нарушений слуха, зрения, поведенческих нарушений) интегрированный класс является приоритетной формой организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования.

Для успешного образования детей с ОВЗ в массовой школе необходимы специальные педагоги, и подготовка кадров на данный момент – это важнейшая задача программы «Доступная среда».

В школах требуются педагоги-дефектологи, социальные педагоги, психологи и тьюторы – педагоги сопровождения.

Обычный учитель по английскому языку или другому предмету может не знать всех особенностей детей, например, с ослабленным слухом. Когда в класс приходит такой ребёнок, на учителя ложится большая нагрузка, возможен даже негатив к такому ученику, из-за необходимости уделять ему

много внимания. Другое дело, преподаватель–дефектолог (например, логопед или сурдопедагог), знающий об особенностях детей с ОВЗ, об их диагнозе, психологии и уровне развития. Идеальный вариант в школе – это тандем из преподавателя и преподавателя–дефектолога.

Большую роль играет также школьный психолог. Он ответственен за обстановку в коллективе, помогает принять ребёнка с ОВЗ и здоровым детям, и их родителям. Ведь бывают ситуации, когда родители выступают против одноклассника с ОВЗ. Обсуждая это дома, они вселяют негатив и в своего ребёнка.

В большинстве своём ставки тьютора в учебных заведениях как таковой нет. Тьютором для ребёнка с ОВЗ может стать сам родитель или няня. Идеальные педагоги и тьюторы, знающие проблему, что называется, изнутри — это родители. Довольно часто, если рождается ребёнок, например, с нарушением слуха, его мама идёт на курсы сурдопедагога, и, получая квалификацию, в будущем становится помощником не только для своего ребёнка. Родители детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата — также хорошие специалисты в реабилитации.

Борьба с дискриминацией детей с ОВЗ и создание равного отношения ко всем людям является одним из важнейших принципов инклюзивного или совместного обучения. Инклюзивное (совместное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и т. д.).

(Материалом для исследования послужили научные работы и учебные пособия таких ученых как Айбазова М. Ю., Артюшенко Н. П., Зимняя И.А., Русакова Н. Г., Айшервуд М.М, Бим И.Л., Гез Н.И., Ляховицкий М.В.,

Бондаренко Г.И., Макарова И.В., Крылова Ю.Г, Трошина О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А, Г.А. Китайгородская, А.Н. Леонтьев. Труды этих ученых позволили глубже проследить тонкости в обучении детей с ОВЗ, в частности обучению иностранным языкам).

**Цели** нашего исследования:

- Разработка рекомендаций для учителей, работающих с детьми с ОВЗ;
- Разработка методических приёмов обучения английскому языку детей с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательной системы на среднем этапе;

**Задачи** нашего исследования:

- изучение понятий и аспектов касающихся работы с детьми с ОВЗ;
- изучение методик и упражнений, соответствующих тому или иному ОВЗ;
- использование и применение методик на практических уроках английского языка;
- формирование положительной мотивации у детей с ОВЗ;
- создание благоприятной атмосферы в класс, где есть дети с ОВЗ на уроке английского языка;

**Объект исследования** – процесс обучения английскому языку детей с ОВЗ.

**Предмет исследования** – деятельность специалистов, направленная на развитие навыков говорения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Практическая значимость** состоит в направленности результатов на совершенствование процесса комплексной реабилитации, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями; в разработке рекомендаций для учителей общеобразовательных учреждений, занятых в

интеграционных классах с целью создания условий, способствующих общему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- определены сущность, структура и содержание инклюзивного образования в современных образовательных учреждениях;
- выделены и охарактеризованы основные этапы развития навыков в изучении иностранных языков детьми с ОВЗ;
- обоснован алгоритм процесса создания ситуации успеха и мотивации к изучению английского языка у ребенка с ОВЗ;
- изучены особенности изучения английского языка на среднем этапе;

**Методы исследования:**

- сравнительно-исторический метод;
- обобщение и систематизация;
- Оценка исследуемых педагогических фактов, теорий обучения и воспитания;
- метод анализа и синтеза;

## Глава I. Специфика предмета «иностранный язык»

### 1.1. Специфика реализации ФГОС на уроках английского языка на среднем этапе обучения

Согласно целям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное образование [39].

ФГОС выполняет важную регулирующую функцию: он с самого начала выявляет те недостатки, которые есть в образовании, и позволяет поднять образование по стране в целом на новый, более качественный уровень. [40]

Задача иностранного языка лежит в формировании коммуникативной компетентности, что является одной из ключевых компетентностей отечественного образования. Иными словами, это способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

#### Цели и задачи:

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих:

- речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в 4х основных видах речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо)
- языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами
- социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре и традициям стран изучаемого языка

- компенсаторная компетенция – развитие умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств
- учебно–познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений
- развитие и воспитание понимания у школьников важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры.

**Коммуникативная компетентность**, в свою очередь, включает предметные компетенции:

- речевую
- языковую
- социокультурную
- компенсаторную
- учебно–познавательную

**Личностные результаты** обучающихся на среднем этапе обучения, формируемые при изучении иностранного языка:

- мотивация к изучению иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;
- осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка;
- стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом;
- коммуникативные компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации;

- стремление к развитию таких качеств, как воля, целеустремленность, креативность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность;

- стремление к лучшему осознанию культуры своего народа и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран; толерантное отношение к проявлениям иной культуры; осознание себя гражданином своей страны и мира;

- готовность отстаивать национальные и общечеловеческие (гуманистические, демократические) ценности, свою гражданскую позицию.

Учащиеся получают возможность **сформировать**:

- общекультурную и этническую идентичности как составляющих гражданской идентичности личности;

**Метапредметные результаты:**

- развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;

- развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли;

- развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации;

- развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные,

- устанавливать логическую последовательность основных фактов;

- осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Учащиеся научатся:

- планировать свое речевое и неречевое поведение:

- взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли;

- работать с информацией (осуществлять поиск нужной информации, обобщать и фиксировать информацию);

- осуществлять смысловое чтение.

Учащиеся получают возможность научиться:

- осуществлять исследовательскую учебную деятельность по предмету.

### **Предметные результаты:**

#### **Монологическая речь:**

Учащиеся научатся:

- кратко высказываться о фактах, событиях, используя такие типы речи, как описание, повествование, сообщение, а также эмоциональные и оценочные суждения;

- передавать содержание, основную мысль прочитанного текста;

- делать сообщения по прочитанному (услышанному) тексту;

- выражать свое отношение к прочитанному (услышанному) тексту.

- высказываться на заданную тему с опорой на ключевые слова, план, вопросы.

Учащиеся получают возможность научиться:

- высказываться на заданную тему без использования опоры.

#### **Диалогическая речь:**

Учащиеся научатся вести:

- диалоги этикетного характера;

- диалог–расспрос;

- диалог–побуждение к действию;

- диалог—обмен мнениями;

### **Аудирование:**

#### Учащиеся научатся:

- прогнозировать содержание текста по началу сообщения;
- понимать основное содержание кратких аутентичных прагматических текстов;
- выделять нужную информацию;
- определить основную тему текста; - выделить главные факты;
- игнорировать незнакомый языковой материал, не мешающий выполнению речевой задачи.

#### Учащиеся получают возможность научиться:

- понимать содержание текстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи;

### **Чтение:**

#### Учащиеся научатся:

- читать и понимать аутентичные тексты с различной глубиной и точностью проникновения в их содержание (в зависимости от вида чтения): с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение); с полным пониманием содержания (изучающее чтение); с выборочным пониманием нужной или интересующей или запрашиваемой информации (просмотровое/поисковое чтение).

#### В ходе ознакомительного чтения школьники научатся:

- определять тему/основную мысль;
- выделять главные факты, опуская второстепенные;
- устанавливать логическую последовательность основных фактов текста;
- догадываться о значении отдельных слов (на основе сходства с родным языком, по словообразовательным элементам, контексту);

- пользоваться сносками и лингвострановедческим справочником,

В ходе изучающего чтения дети научатся:

- читать несложные аутентичные и адаптированные тексты разных типов, полно и точно понимая текст на основе его информационной переработки (анализа отдельных мест текста, выборочного перевода и т.д.);

- оценить полученную из текста информацию, выразить свое мнение.

В ходе просмотрового/поискового чтения учащиеся должны уметь:

- выбирать необходимую/интересующую информацию, просмотрев один текст или несколько коротких текстов.

Учащиеся получают возможность научиться:

- устанавливать причинно–следственную взаимосвязь фактов и событий текста;

- выбирать необходимую/интересующую информацию, просмотрев один текст или несколько коротких текстов и использовать эту информацию в дальнейшей работе, интерпретировать полученную информацию.

**Письмо:**

Учащиеся научатся:

- делать различные записи (сокращать текст, убирать лишнее);
- составлять план текста;
- заполнять анкеты, бланки, таблицы;
- завершать начатые предложения с опорой на ранее полученные знания;
- выполнять лексико–грамматические упражнения.

1.2. Иностранный язык, как предмет изучения

Иностранный язык (в том числе английский) входит в область науки «Филология».

Всё чаще иностранные языки становятся объектом пристального внимания совершенно разных людей. Популярность изучения различных иностранных языков можно объяснить многими причинами. Многим изучение иностранных языков сулит возможность ознакомиться с культурой других стран и народов «напрямую», то есть, освоив тот или иной язык, человек становится ближе к менталитету носителей изучаемого языка. Наиболее популярным для изучения иностранным языком считается английский язык. На данном языке говорит большая часть населения Земли. Поэтому одним из самых распространённых языков, из числа изучаемых в школах является английский язык.

Нюансы в изучении иностранных языков были рассмотрены некоторым и из психологов (Артёмов В.А., Беляев Б.В., Зимняя И.А., Клычникова З.И.) и методистов (Бим И.Л., Гез Н.И., Ляховицкий М.В.).

Иностранные языки (в частности английский язык) и их место в массовой школе имеет множество задач: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно–познавательной: речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме); языковая компетенция – освоение разнообразных языковых средств (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, выбранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языке; социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах (5–9 классы); развитие умения презентовать свою страну, её культуру в условиях иноязычного межкультурного взаимодействия; компенсаторная компетенция

– развитие умений выходить из положения в условиях нехватки языковых средств, при получении и передаче различной информации; учебно-познавательная компетенция – последующее развитие общих и особых учебных умений; приобщение к доступным учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий; развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание патриотизма и национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к представителям иной культуры.

Рассуждая о тонкостях освоения иностранных языков, важно рассмотреть само определение языка. И.А. Зимняя выдвигает следующее определение языка: «язык – это сложное системное уровневое образование, посредством которого формируется понятийное (вербальное) мышление человека и опосредуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством человеческого общения» [10, с.21–32].

Такой предмет как иностранный язык разительно отличается от прочих школьных предметов. Как следствие, у учащихся могут возникнуть разные трудности, о которых далее пойдёт речь.

По определению И.А. Зимней: «Иностранный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др. Язык существует, живёт и развивается в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нём. Он обладает также и силой обособливать и соединять народы, сам по себе придавая единый национальный характер человеческим общностям даже когда они по своему происхождению гетерогенны» [11, с.21–33].

Иностранный язык характеризуется целым рядом отличительных признаков от родного языка. Как отметил Л.С. Выготский, он отличается следующими признаками:

- направлением пути овладения;
- плотностью общения;
- включённостью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека;
- совокупностью реализуемых им функций;
- соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка, т.е. периодом наибольшей чувствительности к овладению языком (от 2 до 5 лет). Рассмотрим специфику иностранного языка по каждому из выделенных выше пунктов.

Определяя всевозможные аспекты освоения родного и иностранных языков, Л.С. Выготский сформировал данный путь для освоения родного языка как «снизу–вверх», в то время как для иностранного языка больше подходит путь «сверху–вниз». «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребёнок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности» [6, с.21–43].

Ещё одной специфичной особенностью овладения и апеллирования иностранным языком является его, так называемое одностороннее «включение» сугубо в коммуникативную, а не в предметно-коммуникативную деятельность. По мнению И.А. Зимней: «В школе ребенок только общается при помощи языка, не используя его в своей непосредственной предметной деятельности. Это, приводит к тому, что, например, слово иностранного языка живёт в языковом сознании ребенка только в своей абстрактно-логической, понятийной стороне. Обозначаемые словом иностранного языка предметы лишены характеристик запаха, цвета, формы, размеров. Это может служить одной из причин непрочности

сохранения иноязычного слова в памяти, затруднений его актуализации» [12, с. 21–44].

Вышесказанное также относится и к особенности использования всех функций родного языка в иностранном языке. «Овладение родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе». По мнению И.А. Зимней: «Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности. В этом процессе естественно удовлетворяются и формируются его специфические человеческие (познавательные, коммуникативные и другие социальные) потребности» [12, с. 21–45]. Иностраный язык, в особенности в том виде, в котором осуществляется его изучение в условиях школьного обучения, не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли. Как отметил Л. В. Щерба: «Наблюдения над языком являются наблюдениями над мышлением...» и «выполняет эту предпосылку, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а, следовательно, и мышления, заставляя разделять его на части, рассуждать о соотношении этих частей, сравнивать их друг с другом, тем самым углубляя их понимание. Необходимо также обратить внимание на характеристику языка как «средства удовлетворения коммуникативной потребности выражения мысли, чувства, воли. И родной, и иностранный язык выступают в этом качестве. Однако родной язык первым становится естественной, натуральной формой осознания существования и обозначения эмоционально-волевой сферы человека. Любой другой язык, сосуществуя, не замещает и тем более не вытесняет родной язык в этой функции. Свидетельством этого является тот факт, что самое интимное, произвольное, лично-

значимое, люди, владеющие несколькими языками, выражают только на родном языке». [25, с.21–53].

Иностранный язык в школе усваивается ребёнком уже не в самый сенситивный период его речевого развития. Как известно, это «период от полутора до пяти лет, это период осознания языковых «правил», формирования общей сетки житейских, бытовых, по Л. С. Выготскому, понятий, период построения ребенком ситуативного развернутого высказывания [6, с. 21–43].

Иностранный язык в школе усваивается ребенком отнюдь не в сенситивный период его речевого развития. Как известно, это «период от полутора до пяти лет, это период осознания языковых «правил», формирования общей сетки житейских, бытовых, по Л. С. Выготскому, понятий, период построения ребенком ситуативного развернутого высказывания [6, 21–43].

Во многом английский язык, как предмет является и целью и средством обучения. Специфическими характеристиками иностранного языка являются:

- «беспредметность»;
- «беспредельность»;
- «неоднородность»;

Беспредметность иностранного языка демонстрируется в том, что его усвоение не предоставляет человеку непосредственных знаний об окружающей действительности (в отличие от таких дисциплин как математика, история, география, биология, химия, физика и так далее). Язык – это средство формирования, а затем форма существования и выражения мысли об объективной действительности, чьи свойства и закономерности являются предметом других дисциплин. Он лишь носитель этой информации, форма ее существования в индивидуальном и общественном сознании. То есть, в процессе обучения иностранному языку нужно сначала определить предмет учебной деятельности. В качестве данного предмета могут выступать, к примеру, сведения об истории, культуре, традициях народа,

говорящего на этом языке, или социальные, житейские, научные проблемы, подлежащие решению.

Ещё одной характеристикой иностранного языка является беспредельность. Это означает, что во время изучения языка, человек не может знать только лексику, не зная грамматики. Он должен обладать знаниями всей грамматики и всей лексики, необходимыми для требуемых программой условий общения. Но это «всё», например, в лексическом и стилистическом планах в языке практически не имеет границ. В этой связи ученые ввели «ограничение» в учебный языковой материал. Согласно П. Д. Стревенсу: «Ограничение – это процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить «всему английскому языку», мы ограничиваем себя каким-то стилем и видом английского языка, и именно он попадает в наш учебный материал, т. е. инвентарь лингвистических единиц...» [23, с.21–70].

Третьей специфической чертой иностранного языка в качестве учебного предмета является его неоднородность. Язык, в более широком смысле слова, включает во множество других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и т. д.

Кроме того можно выделить ещё одну особенность иностранного языка. Это – специфическое соотношение знаний и умений. Таким образом, иностранный язык в процессе освоения предполагает такой же большой, как и прочие «практические» дисциплины (спорт, ремесла и др.), процесс формирования речевых навыков. В то же время развитие предполагает объём знаний, равный объёму знаний для усвоения точных наук, объём языковых знаний в виде правил, закономерностей, программ решений разнообразных коммуникативных задач, которые в силу «беспредметности» иностранного языка относятся к построению, реализации самой речевой деятельности, тогда как в других научных дисциплинах они самоценны, как присущие самой науке и выявляющие её закономерности.

Специфической особенностью, как пишет в своей работе И.А. Зимняя, иностранного языка как учебного предмета является также сформированное

к нему негативное, субъективное отношение людей как к очень трудному, практически не поддающемуся в условиях школьного (да и институтского) обучения овладению предмету. «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее ... у человека больше времени и сил, чем любое иное». [12, с. 21–33].

Для тех, кто изучает иностранный язык важно осознавать цель изучения. В особенности это важно знать для тех, кто учит иностранный язык в условиях среднего или высшего образовательного учреждения. Правильная расстановка целей и приоритетов в изучении языка позволит человеку гораздо лучше понять собственные предпосылки и мотивы к изучению, а также получить, куда больший результат, чем при «механическом» зазубривании предмета.

### 1.3. Изучение иностранного языка на среднем этапе

Средний школьный возраст (11–15 лет) – это сложный переходный. Этот возраст является промежуточным между детством и взрослостью.

Всё больше подросток интересуется ценностями и поведением взрослых людей. Он решительно хочет казаться взрослым, всезнающим, уверенным в себе. Это также проявляется и в школьной жизни. В качестве субъекта учебной деятельности подросток характеризуется острым желанием утвердить свою позицию, намерением выделиться среди сверстников. Часто это способствует усилению познавательной мотивации. Подросток способен определить то, что будет важно для него в дальнейшей жизни [41].

Во время изучения иностранных языков на данном этапе, ученики уже не демонстрируют лёгкости в усвоении языка, как например, в начальной школе. На среднем этапе данный процесс начинает приобретать преимущественно интеллектуальный характер. Мыслительный процесс у подростков в этом возрасте переходит на новую стадию – формальных операций. Это значит, что он способен пользоваться схемами, анализировать и обобщать учебный материал. Во время обучения на среднем этапе ученики

способны мыслить не только конкретно, но и абстрактно. Ученики могут обучаться устной речи не только с помощью картинок или схем, но и вербальных ситуаций (монолог, диалог, полилог), а также разделять или объединять различные языковые средства.

Так как подростки свободно используют механизмы фронтальных операций, то они способны осознанно выражать свои мысли через монолог, в контексте изученного материала, а также им проще устанавливать смысловые связи в процессе аудирования и чтения.

Результатом такого обучения является достижение базового уровня владения языком (в условиях средней школы этот уровень характеризует выпускника 9 класса). Целью обучения иностранному языку на среднем этапе (5–9 классы), является усвоение учениками навыка осуществления непосредственного общения с носителями языка в более–менее повседневных ситуациях общения, и читать простые тексты с целью извлечения информации о стране изучаемого языка, культуре и быте. Иными словами, школьники достигают минимального уровня коммуникативной компетенции, на котором происходят воспитание, развитие и образование школьников средствами изучаемого языка.

Необходимые для освоения иностранного языка пособия на среднем этапе обучения направлены на развитие коммуникативных и социокультурных навыков. Содержание текстов в данных пособиях помогают ученикам ознакомиться с трудовой, социально-культурной, а также с бытовой сферами жизни. На данном этапе важную роль имеет самостоятельная работа учеников. Это связано с тем, что в школах на данном этапе иностранному языку уделяется в среднем 2–3 часа в неделю, что, безусловно, мало для совершенствования навыков говорения. В связи с этим фактом, больше внимания заострено на развитии навыков чтения, поскольку этот вид речевой деятельности предусматривает куда более высокое развитие владения языком, нежели другие виды деятельности.

Выводы.

В ходе проделанной работы мы рассмотрели:

- Специфику реализации ФГОС на уроках английского языка, методы реализации ФГОС, задачи, направленные на усовершенствования предметных знаний по английскому языку, а также разработки отечественных педагогов, реализуемые через ФГОС;
- Английский язык как предмет изучения в массовой школе, его специфику и место в качестве сегмента образовательной программы, а также мы рассмотрели мнения отечественных педагогов и психологов о данном предмете;
- Изучение иностранного языка на среднем этапе, психологические особенности детей–подростков, нюансы образа мышления детей-подростков, цели изучения иностранных языков на среднем этапе, предметное содержание и то, как детям лучше освоить иностранный язык на среднем этапе;

## Глава II. Инклюзивное образование

### 2.1. История инклюзивного образования

**Инклюзия** или **Инклюзивное образование** (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю, вовлекаю) — один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум [42].

Идея инклюзивного образования – это включение детей в образовательную систему, не смотря на их физические или умственные способности, но учитывая их потребность в образовании. Всё больше людей осознают важность инклюзии. Времена, когда люди и инвалидностью были обречены на забвение, постепенно уходят. Страны всего мира стараются предоставить детям шанс на образование и максимально полноценную жизнь, которую они могут получить. Люди, занимающиеся инклюзией, упорно сражаются за своё дело. Они следуют принципам, лежащим у истоков инклюзивного образования:

- Каждый человек уникален;
- Каждый человек имеет мысли и чувства;
- Каждый человек имеет право говорить и быть услышанным;
- Каждый человек нуждается в друге;
- Образование может быть осуществимо в случае реальных отношений;
- Каждый человек должен получить поддержку сверстников;
- Каждый человек прогрессирует в том, что он способен сделать;
- Разнообразие способствует всестороннему развитию человека.

Данное явление возникло в мировой педагогической науке и практике относительно недавно. Проблемы, связанные с включением детей–инвалидов в общеобразовательную среду в последние годы активно обсуждаются

ведущими ученые, педагогами, психологами, представителями медицины. Однако и родители детей с ОВЗ крайне заинтересованы в этом вопросе. У родителей и работников образовательной сферы есть чёткое стремление обучать и воспитывать детей-инвалидов в общеобразовательных учреждениях, дабы предоставить им возможность стать полноценными и полноправными членами общества.

Историю обучения детей с особенностями развития в школе можно принято условно делить на следующие этапы:

- начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья;
- середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации», интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь;
- середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения», т.е. инклюзия.

Тем не менее, история специальной педагогики свидетельствует о том, что около 200-т лет назад вопрос обучения особенных детей не просто волновал прогрессивных педагогов, но также был удачно внедрён в некоторые из европейских школ. И.Г. Песталоцци (1746-1827) был одним из первых педагогов, кто понимал необходимость обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, а также важность обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных [19, с. 60]. Его идеи способствовали обсуждению в европейской педагогической среде первой половины XIX века идеи совместного с обычными детьми обучения детей с отклонениями, а также поиски путей её реализации.

В качестве ещё одного педагога, обеспокоенного вопросом получения образования детей с ОВЗ можно выделить Самуила Гейнике (1727-1790). Он был основоположником немецкой сурдопедагогики, организатором и руководителем первой в Германии школы для глухих детей. Он предлагал

создавать внутри массовой школы специальные классы для глухих детей, в которых бы преподавал специально подготовленный учитель. Кроме того, он предлагал утвердить обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для ознакомления с тонкостями работы с глухими детьми.

В 1760 г. в Эдинбурге священнослужитель Т. Брайвуд открыл первую частную школу для глухих детей. Во Франции в 1770 г. была открыта первая в мире частная школа – Парижский институт глухонемых, основателем которого выступил Шарль-Мишель де л'Эпе, один из основоположников сурдопедагогики и создатель мимического метода. В дальнейшем идеи Ш. М. де л'Эпе развивал Р. А. Сикар. Он разработал систему всестороннего развития личности глухого ребёнка на основе ряда общеобразовательных знаний, подготовки к труду и социализации. В 1779 г. в Вене открылся Институт глухонемых, в котором мимический метод был преобразован И. Майем и Ф. Шторком: стала широко использоваться дактильная азбука, а жестовая речь служила вспомогательным средством. В 1817 г. в США открылся первый Институт (школа) глухих, основателем которого был Т. Галлоде. В 1869 г. в Бостоне были открыты первые «дневные классы» для глухих детей. В 1878 г. два таких класса для детей с нарушением поведения были организованы в Кливленде. В 1865 г. в Лондоне была организована первая школа для мальчиков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. С 1878 г. в Англии началась целенаправленная подготовка сурдопедагогов. В 1891 г. Совет школ Лондона решает открыть «школы специального воспитания» для умственно отсталых детей. Однако правила пребывания детей в специальных школах были довольно суровыми: дети должны были провести в специальных школах не менее 3 лет. Вместе с тем им не разрешалось покидать территорию учреждения [35, с. 215–222].

Тем не менее, не смотря на важность вопроса во второй половине XIX в. интерес европейской педагогики к интегрированному обучению глухих и слепых детей в массовой школе угасает. Становится очевидным, что для

обучения детей с ОВЗ требуется особая педагогика, которая могла бы видеть особенности развития таких детей, их образовательные и воспитательные нужды, которые должны быть учтены для построения обучения и воспитания. Кроме того, создание специальных образовательных учреждений и обеспечение обязательного государственного образования с помощью квалифицированных педагогов в них для детей с ОВЗ было рассмотрено во второй половине XIX в. как новое, прогрессивное явление в образовании, нежели малоквалифицированная педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы. В итоге некоторые страны распространили эту тенденцию по всей Европе:

- 1817 – в Дании принят Акт об обязательном обучении глухих;
- 1842 – распространение закона о начальном образовании на детей с ограниченными возможностями в Швеции, первыми приступившим к созданию системы отдельных от массовой системы образования школ для детей с отклонениями в развитии;

Так сформировалась **сегрегационная модель** (то есть отдельная) обучения детей с отклонениями в развитии.

Политика сегрегации детей с ОВЗ в дальнейшем приобретает черты жестокой и насильственной отправки неполноценных, по мнению государств и правительств, людей в специальные учреждения, организованные подобно тюрьмам. Вместе с тем она явилась стартом к разработке программ обязательной стерилизации людей с патологиями в развитии как «источника загрязнения генофонда нации» [38, с. 154–160].

Во многом такая политика была обусловлена появлением новых теорий. Сторонники радикальных мер относили умственно, психически и физически неполноценных людей, а также нищих и малообеспеченных жителей к определенной категории людей, являющихся угрозой развитию общества, существование которых в обществе влечет за собой его вырождение. Период Второй мировой войны и последующие годы заставили общество пересмотреть отношение к ценности человека и его жизни.

Усиление идей гуманизма в мире после Второй мировой войны явилось предпосылкой к созданию Организации Объединенных Наций (ООН) в 1945 г. Данная организация выступила инициатором реализации равноправия детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной системе и обращает пристальное внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав детей–инвалидов на получение ими качественного и доступного образования. Правовыми основами, призванными обеспечить реализацию инициатив ООН, явилось создание следующих документов:

- «Всеобщая декларация прав человека» (1948 г.);
- «Декларация прав ребенка» (1959 г.);
- «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.);
- «Европейская социальная хартия» (1961 г.) которая, как было заявлено закрепляет «право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию» [17, с. 182];
- «Декларация социального прогресса и развития, принятая Генеральной Ассамблей ООН» (1969 г.), которая еще более усиливает внимание государств и правительств к защите прав и «обеспечения благосостояния инвалидов, а также обеспечения защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками» [21, с. 76];
- «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.);
- «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.);
- «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982 г.);
- «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.);
- «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990 г.);
- «Всемирная декларация об образовании для всех» (1990 г.);

- «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью» (1993 г.);
- «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (1994 г.);
- «Дакарские рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию» (2000 г.);

В связи с разработкой данных законодательных документов совершенствуется система специальных образовательных учреждений. Происходит модернизация и формирование классификация категорий детей, нуждающихся в специальном образовании, а также увеличиваются типы специальных школ и процент детей, охваченных специальным образованием. Вместе с тем происходит расширение возрастных рамки оказания психологической и педагогической помощи. Активно начинают функционировать институты социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии, а также организуются благотворительные, профессиональные, общественные организации, союзы и ассоциации [37, с. 78].

Однако учреждения для детей с ОВЗ всё ещё оставались сегрегационными. Их суть противоречила идеям гуманизма. Данная образовательная система во многом была дискриминационной, изолированной от массовых школ, а её подопечные, по словам свидетелей, становились жертвами стереотипов, получая определённый ярлык в обществе. В итоге начиная со Швейцарии, а затем в большинстве развитых стран интернаты и лечебницы для отстающих в умственном развитии граждан были закрыты.

В 1970–е гг. в Швеции Глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие «нормализация» [34, с. 19–23]. Главным принципом нормализации является положение о праве людей с

ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным [26, с. 65–78]. Концепция нормализации выступила альтернативой представлениям, лежащим в основе медицинской модели.

Основные положения концепции нормализации следующие:

- ребёнок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей его развитие;
- ребёнок с особенностями развития есть, в первую очередь, ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной;
- лучшим местом для ребёнка является родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях;
- учиться могут все дети, и каждому ребёнку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование.

Модель нормализации в целом предполагала, что ребёнок должен быть готов для принятия его школой и обществом, но не учитывала широкого спектра индивидуальных отличий в обществе и неизбежно вызывала вопрос о критериях нормы [32, с. 187].

Основные идеи и принципы инклюзивного образования как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями были впервые наиболее полно сформулированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994). В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями является одним из основополагающих международных

документов. Этот документ весьма важен. В нём содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования, предусматривающих не только активное введение и участие детей с ОВЗ в обычном образовательном учреждении, но также способствует перестройке системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью создания благоприятных условий для всех детей [16].

Что касается России, то практика инклюзивного образования стала популярна относительно недавно. Однако она имела предпосылки в прошлом, в том числе во времена СССР. Для Российской Федерации Конвенция вступила в силу 15 сентября 1990 года. Возможность реализации инклюзивного подхода уже заложена в рамках действующего законодательства Российской Федерации в области образования. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. №3266-1 «Об образовании» гарантирует получение образования всеми гражданами, независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости (п.1 ст.5). Действующий закон РФ «Об образовании» позволяет осуществлять образование детей с ограниченными особенностями здоровья:

- родители и законные представители ребенка наделены правом выбора, как формы получения образования, так и образовательного учреждения по месту жительства семьи – согласно п.1 ст.52;
- по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), но только с согласия родителей (законных представителей), допускается направление детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы) – согласно п.10 ст.50.;

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов».

Инклюзивное образование в России законодательно закреплено и имеет статус официальной государственной политики. Закон «Об образовании», принятый 29 декабря 2012г. даёт право родителям выбирать в каком типе образовательной организации они хотят обучать своего ребёнка с ОВЗ: специальном или обычном.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что процесс инклюзивного образования в разных странах мира происходит по-разному, с учетом конкретных социально-культурных условий и политической воли руководства. Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. На современном этапе инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

## 2.2 Общество и понимание инвалидности

Инклюзивный подход в образовании возник в изменении восприятия инвалидности как сугубо медицинской проблемы. В контексте медицины, ограничения здоровья также ограничивали получение помощи людям-инвалидам. Иными словами, единственное, что создавало проблемы в обществе для носителя того или иного недуга была инвалидность. Однако в социальной модели восприятия инвалидности персон с разного рода ограничениями здоровья не является обладателем проблемы. Наоборот, именно общество создаёт проблемы для получения образования ребёнком-инвалида. Образовательная система далека от совершенства. Она не

учитывает индивидуальные особенности всех учащихся в условиях общеобразовательной школы. Для того чтобы успешно применить инклюзию учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс обучения и осуществить социальный подход следует изменить саму образовательную систему. Для этого важно проявить гибкость, иметь способность обеспечить равноправие возможностей при обучении всех детей.

При рассмотрении принципов социальной модели, обществу нужно преодолеть отрицательное отношение к детской инвалидности, а также предоставить детям-инвалидам шанс на полноценное участие в жизни школы и класса, дать возможность продемонстрировать свои лучшие стороны, показать, что ребенок–инвалид в первую очередь человек, личность, которой, как и всем нужна помощь и понимание.

### 2.3 Барьеры в образовании

Образовательные учреждения, которые задались целью внедрить инклюзивную деятельность в образовательный процесс должны рассмотреть все возможные трудности, которые могут появиться при обучении тех или иных учащихся, конкретизировать их, и постараться устранить на стадии предположения. Одной из самых распространённых проблем для ученика является физическая недоступность: отсутствие пандусов и лифтов в доме и школе, отсутствие транспортного маршрута между домом и школой, отсутствие так называемых звуковых светофоров по дороге из школы домой и наоборот, и так далее. Финансовые трудности также могут создать множество барьеров в случае обязательных расходов и педагогической опоры для учеников с различными ограничениями здоровья. Но самыми непреодолимыми «барьерами» являются социальные барьеры. Они возникают в результате взаимоотношений учащихся. Социальные барьеры могут не иметь внешнего проявления. Но, к сожалению, они встречаются гораздо чаще, чем другие барьеры. Они встречаются как в школе, так и в

любом заведении, сообществе, даже в системе законодательства. Школы способны справиться с устранением многих барьеров. Для этого важно понять, что проблема лежит не только в отсутствии необходимого количества материальных ресурсов при создании условий для инклюзии [43].

Подводя итог, можно выделить следующие барьеры во введении инклюзии:

- отсутствие гибких образовательных стандартов;
- несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка;
- отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;
- отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;
- недостаточное материально–техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.);
- Отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.
- Барьеров действительно много. Но с ними можно бороться. Для устранения барьеров при развитии инклюзии важно сделать следующее:
- улучшить физическую среду школ, жилых домов и транспорта так, чтобы она стала доступной для всего населения;

- увеличить финансирование образовательных учреждений для работы с особенными учениками;
- устранить социальные барьеры;

Последний пункт, как уже было сказано ранее, является самым трудным. Сознание людей, их восприятие не изменится за один день. Важно предоставить шанс не только людям с инвалидностью, но и обычным людям на то, чтобы привыкнуть, а потом и принять тех, кто отличается. Всё это идёт из детства, поэтому социальные барьеры необходимо устранять с максимально доступного для понимания данной проблемы возраста. Многие родители относятся с недоверием к инклюзии, что опять же свидетельствует о том, как наше общество далеко от важности ее понимания. Но важно учесть одно: инклюзивное образование является совершенно новой системой, которой ещё предстоит показать себя. Она не направлена на ущемление прав здоровых учеников. Напротив, её цель – позволить всем учащимся получать образование наравне.

#### 2.4 От интеграции к инклюзии

Инклюзия не может быть сформирована на пустом месте. Важнейшим этапом при формировании инклюзии является социальное и образовательное введение детей с особенностями психического и физического здоровья в систему общеобразовательной системы. В более широком смысле, (лат. интеграцио – *восстановление, восполнение, цельный*) это понятие означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [44]. Главное условие интеграции – это внедрение детей с ограниченными возможностями здоровья в систему образования, которая в свою очередь остаётся неизменной. Иначе говоря, особенные дети учатся в обычной школе. При интеграции обучение данных детей возможно лишь в том случае, если они соответствуют стандартам, выдвигаемым системой образования. Интеграционный подход, который имеет свою длительную историю развития

в России, Европе, Северной Америке, ряде других стран, осуществляется путём переноса элементов коррекционного образования в систему общего образования. Как и у любой методики, у интеграции есть свои плюсы и минусы:

Плюсы:

- Ребёнок получает опыт социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
- Полноценная речевая среда. Это значит, что в течение времени ребёнок вырабатывает привычку общаться с другими детьми, и в дальнейшем легче приспосабливается к обучению в общеобразовательном или высшем учебном заведении.
- Постепенное снятие трудностей во взаимодействии между здоровым учеником, и учеником с инвалидностью.

Минусы:

- Сложности в воспроизведении или в восприятии монологической речи, диалога или полилога. Например, ребёнок, у которого имеются проблемы с речью или со слухом, не всегда может правильно понять или воспроизвести те или иные слова. Как следствие, такой ребёнок может стать объектом для насмешек среди сверстников.
- Сложности понимания и принятия устоявшихся норм поведения, сделать ребенка так называемым социальным инвалидом.
- По мере осознания себя не такими как все, дети-инвалиды могут поставить между собой и остальными учениками или учителями стены, отказывая в общении с окружающими людьми, замыкаясь на себе. Если детей с одинаковыми ограничениями в классе несколько, то они могут образовывать замкнутые группы, полностью абстрагированные от остальных людей.
- Многие из особенных детей часто получают повышенное внимание в семье. Привыкший к всесторонней заботе ребёнок может

почувствовать дискомфорт и напряжение в классе, где каждому ученику положено одинаковое внимание.

- Дети–инвалиды крайне редко могут обрести друзей среди полноценных учеников, что также становится причиной замкнутости и отчуждённости.
- Незнание особенностей развития детей с ОВЗ и, как правило, отсутствие заинтересованности преподавателей образовательного учреждения в работе с особенным ребёнком.

Однако как показывает практика, что преподаватель, чья работа изначально связана с обычными учениками в общеобразовательной школе и оказавшийся в условиях интегрированного обучения, не располагает знаниями о специфике обучения детей с ограниченными возможностями, и не владеет специально-педагогическими умениями и навыками. Исходя из этого, такой преподаватель не может оценить степень нарушения должным образом, и разработать пути дальнейшего развития такого ребенка. Кроме того, создаётся эмоциональное напряжение в отношениях между учителями, особыми детьми и их родителями. В этом случае становится невозможной не только коррекционная работа, но и образовательный процесс в целом. Это явление В.И. Лубовский назвал «вынужденной интеграцией». [14, с. 5–15]

При интеграции часто лишь небольшая часть учеников с ограниченными возможностями здоровья, способна включиться в образовательный процесс. Главным недостатком интеграции является то, что образовательная система остаётся неизменной. Иными словами, методики и программы обучения остаются общими как для обычных, так и для особенных учеников. К сожалению, при таком подходе только незначительная группа детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья может быть полностью включена в среду общего образования. Это и стало существенной проблемой при распространении политики и практики включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Тщательное изучение вопроса

создания приемлемых условий для детей со специальными потребностями способствовало изменению концепции «особых образовательных потребностей» и формированию нового подхода под названием «инклюзия».

Идея инклюзии пролегает в том, что трудности и преграды в обучении, мешающие ученикам с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях возникают из-за неприспособленных, устаревших методов обучения в нынешней организации образовательного процесса. При инклюзивном подходе важно не адаптировать детей с различными трудностями в обучении к существующим стандартам и требованиям образовательных учреждений, а преобразовать школы и искать другие педагогические пути к обучению таким образом, чтобы было возможно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся в полной мере, при их возникновении.

Инклюзивное образование, которое также называют включающим образованием или инклюзией – это также как и интеграция, процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных общеобразовательных учреждениях вместе со сверстниками. Но разница в том, что инклюзия – более обширный процесс интеграции, предполагающий равные возможности в получении образования для всех детей и разработку общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это перестройка школ, переоформление учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Иными словами, образовательный процесс подстраивается под нужды и потребности обучения и развития детей.

В мировой школьной практике инклюзия рассматривается исключительно как обучение детей с нарушениями развития в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками.

В международной практике (ЮНЕСКО) термин «интегрированное образование» (integration) был заменен термином «инклюзивное образование» [42].

Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс в обычных общеобразовательных учреждениях по месту жительства, то есть инклюзивное образование – это совершенно подход для образовательной системы в России.

Инклюзия имеет множество положительных аспектов:

- Введение в общеобразовательное учреждение специальных условий для обучения детей с ОВЗ.
- Разработка подвижной приспособленной образовательной среды, способной соответствовать образовательным потребностям всех детей данного образовательного учреждения.
- Получение образования в условиях общих классов массовой школы, с возможностью предоставить ученику необходимую психологическую и педагогическую поддержку профильными специалистами.
- Подготовка ученического, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья и организация таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей, и способствовали бы постижению максимального уровня развития, а также социальной реабилитации ребенка и его дальнейшего выхода в общество.
- Формирование в школьном сообществе (класс, группа, школа в целом) навыков толерантности. Ученики должны иметь представление о терпимости, милосердии и взаимоуважении.

Что касается минусов, то в идеале никаких минусов в инклюзии быть не должно. Инклюзивное образование содействует совершенствованию качества жизни детей, в особенности детей из социально уязвимых групп и оздоровлению общества в целом. Однако учитывая наши социально-экономические условия и недоверие общественного сознания, инклюзия в России пока что является экспериментом.

Формирование системы инклюзивного образования в России, требует принципиальных трансформаций в системе не только среднего (как, к примеру «школы для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»). До сих пор отсутствуют единые государственные правовые и финансово-экономические нормы, затрагивающие основы инклюзивного образования детей с определенными нюансами физического или умственного развития.

## 2.5 Инклюзия и обучение иностранным языкам

Особенно остро проблема инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья стоит перед учителями иностранного языка. Зарубежными странами накоплен богатый и успешный опыт совместного обучения детей. Однако, анализ зарубежной научно-исследовательской литературы, показал, что вопрос о выборе эффективной технологии обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения до сих пор остается дискуссионным. С одной стороны, данная проблема обусловлена традиционно сложившимся в системе образования взглядом на то, что изучение иностранного языка является сложным процессом, и особенно для детей с психофизическими нарушениями. С целью снижения учебной нагрузки на детей с ограниченными возможностями здоровья до недавнего времени считалось нецелесообразным обучение их иностранному языку как дополнительному, мотивированное, прежде всего, учетом интересов данной категории детей. В этой связи важным является вопрос о заинтересованности детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению зарубежных исследователей, данные дети проявляют интерес к изучению иностранного языка не меньше их здоровых сверстников: успешная карьера, перспектива обучения по различным международным образовательным программам, возможность общаться с зарубежными друзьями, познание иноязычной культуры. С другой стороны, нередко внимание педагогов сфокусировано на

диагностировании психофизического нарушения в развитии ребенка, что, безусловно, является важным, особенно на ранней ступени обучения. Но, если диагностика выступает как самоцель и не является основой для разработки индивидуальной образовательной траектории учащегося в соответствии с природой его возможностей, то в данном случае обучение иностранному языку, как и другим общеобразовательным предметам, невозможно. Рассматривая точку зрения Р. Шварца, раннее диагностирование у учащихся трудностей в обучении иностранного языка должно быть рассматриваться не как установление факта невозможности их обучения, а как обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в группе учащихся, изучающих иностранный язык. Возможно, в этой ситуации и заключается парадокс в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья иностранному языку, основная идея которого заключается в следующем. Специфика процесса обучения иностранному языку заключается в максимальной индивидуализации данного процесса, предполагающую активизацию включения и участия каждого ученика путем использования вариативных технологий обучения. Совершенно очевидно, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья требуют внедрения специально разработанных подходов к их обучению. Однако, в инклюзивном классе образовательные векторы обучения иностранному языку «особых» детей и их сверстников должны быть коллинеарными [31, с. 321]. Очевидно, что ведущей задачей как учителя иностранного языка, преподающего в инклюзивном классе, так и школы в целом, является создание образовательной среды, в котором весь процесс обучения будет обеспечивать успех в достижении всеми учащимися класса необходимых образовательных результатов, что в свою очередь предполагает использование эффективных учебных стратегий, направленных на прогнозирование и снятие возможных трудностей в обучении иностранного языка, возникающих у каждого ученика класса при изучении иностранного языка [32, с. 187]. Создание «безбарьерной» образовательной среды при обучении иностранному языку

детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса начинается с создания благоприятного микроклимата, способствующего достижению всеми учащимися класса академических результатов и расширению их возможностей [27, с. 119]. Учитывая специфику предмета «Иностранный язык», Г. Гарднер считает, что процесс обучения иностранному языку должен реализовываться в рамках «социально-педагогической» модели, основанной на расширении возможностей их включения и активного участия детей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную коммуникацию в соответствии с особенностями развития их когнитивных и эмоциональных сфер [29, с. 208]. Данную модель следует рассматривать как системно-структурное понятие, основополагающими компонентами которой являются следующие: социально–культурная среда, предшествующие факторы (совокупность биологических и эмпирических факторов, индивидуальные особенности эмоционально–когнитивной деятельности), учет индивидуальных различий в процессе обучения, обучение иностранному языку в вариативных контекстах, приобретение языковых навыков в различных контекстах, результаты обучения. Обучение иностранному языку в социокультурном контексте предполагает максимальную концентрацию учителя на индивидуальных различиях учащихся, которые условно можно разделить на две группы: когнитивные и эмоциональные. Компонентами когнитивной группы являются особенности интеллектуальной деятельности, уровень владения языком и стратегиями изучения языка. К эмоциональной сфере относятся отношение к языку, мотивация и языковые барьеры. Данные компоненты следует рассматривать в их взаимообусловленности и взаимозависимости. Так, например, позиция по отношению к своему собственному языку и языку других людей оказывает сильное влияние на мотивацию, а высокий уровень мотивации в свою очередь позволяет снизить эмоциональную тревожность в успешности изучения иностранного языка или, наоборот, высокий уровень беспокойства обуславливает существенное понижение уровня мотивации. Кроме того,

уровень эмоциональной тревоги и мотивация могут оказывать сильное влияние на стратегии. Процесс обучения иностранному языку в социокультурном контексте должен быть направлен на формирование и развитие собственно лингвистических и нелингвистических умений и навыков учащихся. Реализация данной цели предполагает моделирование ситуаций реального общения, в ходе которых актуализируются коммуникативные потребности в использовании иностранного языка, важные для выстраивания дальнейших перспектив его изучения [30, с. 202]. Правильная организация коммуникативной деятельности учащихся в инклюзивном классе позволяет: повысить уровень сотрудничества между всеми учащимися класса без исключения, уровень уверенности учащихся в своих силах и внимательного отношения к потребностям других; разработать систему дифференцированных упражнений и запланировать дополнительное время для их выполнения; реализовывать немедленную обратную связь между учащимися класса, обеспечивающую возможность закрепления и расширения языковых и речевых навыков учащихся. Использование коммуникативного подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья призвано обеспечить формирование и развитие основных видов речемыслительной деятельности учащихся. Одна из приоритетных задач учителя при этом заключается в оказании помощи ребенку в достижении успеха в обучении. Соответственно, успех обучения во многом напрямую зависит от комплексного и систематического внедрения в учебный процесс различных образовательных технологий. Например, с целью актуализации всех органов чувственного восприятия учащихся в процессе коммуникативного общения ученые рекомендуют использовать мультисенсорный подход [36, с. 42].

Таким образом, проблема обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования является одним из актуальных и дискуссионных вопросов в современной педагогической науке.

Выводы.

В ходе проделанной работы мы рассмотрели:

- Историю становления и развития инклюзивного образования, место образования детей с особенностями развития на разных этапах истории, педагогов, которые были заинтересованы в образовании детей с ОВЗ; формирование законов о заботе и обучении детей-инвалидов, а также место обучения особенных детей не только в зарубежных странах, но и в России;
- Медицинскую и социальную модели понимания инвалидности, минусы образовательной системе в отношении детей с ОВЗ, а также важность преодоления негативного отношения к особенным детям;
- Барьеры, встречаемые при обучении детей с ОВЗ в массовой школе; барьеры в понимании особенностей здоровья детей с ограничениями, их классификацию, а также наиболее распространённые барьеры, встречаемые в массовой школе;
- Определения интеграции и инклюзии, взаимосвязь интеграции и инклюзии, их развитие, их сходства и различия, а также плюсы и минусы данных явлений;
- Тонкости обучения иностранному языку детей с ОВЗ, мнения и рекомендации опытных педагогов и психологов об обучении иностранным языкам детей с ОВЗ, важность вопроса об обучении детей с ОВЗ иностранным языкам;

## Глава III. Обучение английскому языку детей с ОВЗ

### 3.1 Модель Социально-образовательной интеграции

В настоящее время в России социализацию детей с ОВЗ часто связывают с образовательной интеграцией. У неё можно выделить две модели: интернальная и экстернальная [8]. Интернальная интеграция — это интеграция внутри системы специального обучения, а экстернальная предполагает взаимодействие специального и массового обучения.

Данный процесс предполагает создание совместного обучения, которое обеспечивает условия, необходимые для развития среди учеников опыта положительного взаимодействия. Содержание образования для детей, включённых в общеобразовательное учреждение, должно быть отличным от того, что преподносится в коррекционных классах. Данный вид обучения является эффективным лишь для детей, соответствующих или близких по уровню психофизического и речевого развития возрастной норме и психологически готовых к совместному обучению со здоровыми сверстниками. Эти дети (от 1 до 5 человек) включаются в обычные классы общеобразовательной школы по месту жительства.

В общеобразовательной школе растёт число уроков, которые дети с ОВЗ могут посещать вместе с обычными сверстниками. Однако при обучении таких учеников необходимо следовать специальным образовательным программам. Ещё труднее построить систему обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Они нуждаются в специальных условиях обучения, социально–психологического сопровождения, воспитания и первоначальной профессиональной подготовки. Важно привлечь специалистов по работе с особенными детьми (логопеды, психологи, тьюторы), и снабдить учителей-предметников дополнительными материалами по работе с особенными учениками, научить их взаимодействовать с детьми с ОВЗ.

Как учесть все эти сложные моменты, возникающие при интеграции? Опыт экспериментальной работы свидетельствует о том, что наиболее эффективно обучение детей с ОВЗ при комбинированных вариантах. Выбор модели оказания коррекционно–педагогической поддержки учащимся с отклонениями в развитии должен осуществляться с учётом состава учащихся школы и желания педагогического коллектива обучать всех детей, поступивших в нее.

Разработка и внедрение стандарта образования для детей с проблемами в развитии позволит подойти к решению основных проблем как интернальной, так и экстернальной интеграции.

Л.М.Шипицина отмечает, что в соответствии с российским и международным опытом в России сегодня «отстаиваются» положения, наиболее полно обеспечивающие возможность включения детей с проблемами в развитии и инвалидов в образовательный процесс, при котором система специального обучения является [7, с. 1301]:

- индивидуализированной, т.е. основанной на потребностях и возможностях ребенка и направленной на максимальную реализацию;
- всеобъемлющей, т.е. обеспечивающей полноценное адекватное образование вне зависимости от возраста и тяжести нарушения в развитии ребенка;
- доступной, т.е. максимально близко расположенной к месту жительства ребенка (чему способствует интеграция в массовую школу);
- оказывающей дополнительные услуги и помощь для удовлетворения особых нужд ребенка и его родителей;
- направленной на выявление, комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику и проведение коррекционных мероприятий в раннем возрасте и отслеживании результативности в динамике развития ребенка.

Л.М.Шипицина подчеркивает, что все сказанное, а также объективный, научно обоснованный подход к инклюзивному обучению позволит создать

для детей с проблемами в развитии равные возможности с их нормально развивающимися сверстниками и наиболее адекватные условия социализации.

Важно понимать, что образовательная интеграция не равна интеграции социальной. В ключе исследуемой проблемы речь должна идти, в первую очередь об организации совместной деятельности детей с отклонениями в развитии и детей, нормально развивающихся в рамках образовательного учреждения, о совместном проведении досуга и различных школьных мероприятий, то есть, прежде всего, об интеграции социальной. Всё это способствует усилению положительных результатов в образовании с последующей социализацией.

### 3.2. Развитие мотивации к освоению английского языка у детей с ОВЗ

Мотивация (от лат. *movere*) — побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [45].

Мотивация — основной компонент структуры учебной деятельности. При этом велико значение самой личности как субъекта этой деятельности. В.Г. Асеев [2, с. 158] отмечает, что мотивационная система человека имеет очень сложную структуру, т. е. «сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя: потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т. д. Такая структура мотивированной сферы определяет направленность личности человека, который имеет разный характер в зависимости от того, какие мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими». Успех в дидактике и теории воспитания характеризуется как достижение хороших результатов в работе и учебе [18, с. 870]. Успех предполагает наличие у стремящегося к нему цели - предвосхищаемого результата, мотиваций и средств достижения. В обучении успех и мотивация тесно связаны друг с другом. Желание знать

больше и лучше усиливается, если процессу познания нового сопутствует личный успех обучаемого.

Успех во многом зависит от того, какие мотивы преследуют учащиеся в процессе обучения любому иностранному языку. Согласно определению И.А. Зимней [10, с. 130–134], «мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-нибудь действия, включенного в определенную этим мотивом деятельность». Следовательно, «понятие деятельности необходимо связывать с понятием мотива. Деятельность без мотива не бывает». С.Л. Рубинштейн считает: «Всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [22, с. 111–112]. Таким образом, деятельность и мотив взаимосвязаны. Однако важно разделять понятия «мотив» и «мотивация». Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей: Л.И. Божович. По ее мнению: «Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [4, с. 148–153].

У мотивации, как у многих других понятий есть разные стороны. Она может быть как позитивной, так и негативной. Кроме этого, можно выделить так называемую антимотивацию. Рассмотрим каждый из видов:

- Позитивная мотивация является позитивным отражением ваших идей и действий. К примеру, ученик что называется «загорелся» идеей изучения иностранных языков. К примеру, английского. Он грезит о том, как посещает Великобританию или США, где может свободно изъясняться с непосредственными носителями изученного им языка. Положительные эмоции дают ученику прилив сил, и он начинает верить в себя и в свой успех, штудирую необходимые для осуществления его мечты пособия.

- Негативная мотивация сама по себе является худшим из того, что может возникнуть у человека в голове. Данная мотивация – это призыв к

действию через страх или неуверенность в себе, то есть двигателем здесь в отличие от позитивной мотивации являются негативные эмоции. Из-за этого человек не способен трезво оценивать собственные силы, что и приводит к неудачам;

- Антимотивация возникает за счёт вмешательства других людей. Как правило, возникает она из-за слухов о трудностях в изучении того или иного языка, столкновением с некомпетентным преподавателем, или старой обидой на насмешку в ту пору, когда язык толком не был освоен. В этом случае следует собраться с мыслями, и осознать, что однажды пришедшая беда не будет преследовать всю жизнь;

На среднем этапе обучения мотивация к изучению иностранных языков заметно падает. Это объясняется тем, что данный возраст, как подчеркивают психологи, за счёт своей «взрослости» включает в себя отказ от какой-либо помощи, неприятие контроля над действиями. Также могут возникнуть проблемы из-за несформированной языковой компетенции, пришедшей за учеником из начальной в среднюю школу: плохое владение основами грамматики, отсутствие навыков письма и говорения на иностранном языке и многое другое. Но главная проблема – это отсутствие тщательно разработанной методики поддержания и развития мотивации к изучению иностранного языка, недостаток знания и учёта со стороны учителя психологических тонкостей развития мотивации и учёта возрастных особенностей школьников на разных этапах обучения.

Помимо вышеуказанных видов, в условиях образовательной системы существуют следующие виды мотивации: внешние и внутренние:

- Внешняя мотивация определяется внешними факторами. Иными словами, здесь выступает окружение подростка. Данный вид мотивации возникает быстрее, но, как правило, быстро проходит после исчезновения или ослабления фактора, который её вызвал. Кроме того, данный вид мотивации часто вызывает дискомфорт и может привести к стрессу;

- Внутренняя мотивация – это мотивация, возникающая у ребёнка под воздействием собственных мыслей, раздумий, стремлений, потребностей, подкрепленных эмоциональными переживаниями, в результате которых появляется осознанная внутренняя необходимость совершения определенных действий и достижения конкретных результатов. Как правило, данный вид мотивации возникает с помощью позитивных мыслей, улучшения самочувствия, но его труднее вызвать. Но главное, её трудно поддерживать на протяжении длительного времени;

Каким образом возможно развить мотивацию у детей с ОВЗ к изучению английского языка на среднем этапе? У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя. В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование [46]. Важнейшей задачей является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования. Это значит, что в развитии мотивации детей с ОВЗ должны быть задействованы все сотрудники школы.

Класс, в котором присутствуют дети с ОВЗ, является более насыщенным, чем прочие классы. Приоритетом в работе с детьми с ОВЗ является индивидуальный подход, который учитывает особенности их здоровья.

Разные отклонения требуют разных подходов. Таким образом, мы можем выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- обучать ребёнка соответственно его нарушению;
- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, для улучшения процесса обучения ребёнка с ОВЗ;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию "обходных путей" обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- уметь корректно составить учебный план, а также снабдить класс необходимыми ресурсами для работы с детьми с ОВЗ;

Во многом, ответственность в мотивации учеников к изучению иностранных языков в первую очередь лежит на преподавателе. Важно построить учебный процесс таким образом, чтобы раскрытие важности предмета затрагивало: во-первых, сам учебный процесс, т.е. текстовые упражнения для аудирования, беседы для совершенствования использования новых лексических единиц, познавательная и легко усваиваемая презентация грамматических структур, и т.д. Во-вторых, являлось составной частью внеурочной работы по средствам разного рода внеклассных мероприятий. В обоих случаях необходимо использовать профессиональные намерения учащихся. Как вариант, учитель может повесить плакат в классе, где проводятся занятия, с изречением об иностранном языке. Также интерес к изучению иностранного языка увеличивается, если учитель детально раскрывает практическую значимость темы, и её связь с актуальными проблемами современности. В своей работе учитель может использовать пословицы или поговорки, что также является успешным ходом (к примеру, сравнение английских и русских продуктов народного творчества). Одним из сильнейших методов вовлечения учащихся в изучения иностранных

языков являются учебно-познавательные игры. В условиях обширного внедрения в школы компьютеров все большее значение принимает применение игр и учебных программ с ЭВМ (электронно-вычислительные машины) [3, с.22–26]. Положительное влияние на мотивацию оказывает просмотр на уроке видео на иностранном языке по теме, которую затрагивает занятие в классе. Осознавая, что средний школьный возраст по своей сути является «бурной социализацией личности школьника», учителю важно быть внимательнее к использованию групповой формы работы, предполагающей взаимодействие учащихся для решения различных задач. Не случайно в интенсивном методе [12, с. 67] формулой обучения является обучение в коллективе или через коллектив. Ребята должны общаться, они хотят общаться и, как показывает опыт учителей, делают это с удовольствием. Когда работа проводится в коллективе, в группах и парах, то у школьника нет ощущения, что его спрашивают, а есть коммуникативный настрой, обращенность речи.

Необходимо развить самостоятельность у детей с ОВЗ. Нередки случаи, когда ребёнок с тем или иным ограничением, начинает привыкать к своей инвалидности, принимать её как средство оправданий своих ошибок или несамостоятельности в сложных ситуациях. Причиной такого отношения к себе чаще всего выступают родители. Самостоятельность в решении предметных задач в школе способна научить любого ребёнка (особенно ребёнка с ОВЗ) самостоятельности в жизни. Стимулом к самостоятельности может выступить положительная оценка. Ребёнок должен гордиться собственными достижениями, в особенности, если это достижение является высокой оценкой. В.А. Сухомлинский утверждал, что учитель должен осторожно пользоваться оценкой как стимулом, побуждающим к труду, особенно, когда учебное задание требует творческих умственных усилий. «Ребенок всегда должен осознавать оценку, – подчеркивал педагог, – как результат умственных усилий» [24, с. 270]. Сухомлинский не ставил оценок за решение задач до тех пор, пока ученик не научился думать

самостоятельно – другими словами, пока он не пережил радость успеха в труде. Во многом такой подход может оказать положительное влияние на ученика с ОВЗ.

Для формирования полноценной учебной мотивации у школьников с ограниченными возможностями здоровья необходима целенаправленная, специально организованная работа. Поэтому мы предлагаем следующие рекомендации по развитию учебной мотивации учащихся с ОВЗ:

- создавать на уроке комфортные психологические и организационные условия работы;
- уметь вызвать активность среди учащихся;
- включать интересный, оригинальный материал, способный привлечь внимание любого ученика;
- уметь поощрять ребёнка за его заслуги;
- уметь донести свою мысль для каждого ученика;
- применять новейшие методы и технологии для повышения мотивации;
- развивать сотрудничество семьи и школы с целью формирования учебной мотивации детей;
- применять следующие ресурсы для повышения мотивации:
  1. дидактические игры (сюжетные, ролевые, пр.);
  2. наглядность;
  3. творческие работы по разным темам;
  4. участие в конкурсах;
  5. научно–исследовательская деятельность;
  6. проектная деятельность учащихся;
  7. внеклассные мероприятия;
  8. индивидуализация (учёт не только способностей, но и интересов);
  9. дифференциация (разноуровневые задания).

Внеурочная деятельность также может сослужить хорошую службу, как для учителя, так и для учеников. Олимпиады, творческие конкурсы, доклады и сочинения на иностранном языке также приносят пользу и удовлетворение учащимся за счёт мотивации к получению положительных результатов, или поощрений со стороны учителя и товарищей по классу. В свою очередь учитель помогает ученикам постичь предмет с новых сторон, тем самым получая благодарность от них.

Безусловно, мотивировать ребёнка на изучение любого предмета чрезвычайно сложно. В случае с мотивацией к изучению иностранных языков мы рассмотрели множество так называемых «подводных камней», препятствующих формированию уверенности в себе и важности изучаемого предмета. Необходимо дать понять ребёнку, что он уникален, и что он не просто школьник, но личность, способная не только трудиться, но и получать удовольствие от собственного труда и труда окружающих на уроке. Формирование мотивации является важным качественным показателем эффективности учебно-воспитательного процесса.

### 3.3. Работа с детьми с ОВЗ на среднем этапе.

Как уже было сказано ранее, разные отклонения требуют разных подходов. Нельзя одинаково обучать ребёнка с нарушением зрения и ребёнка с нарушением слуха. Индивидуальный подход к особенностям каждого ребёнка с ОВЗ способствует созданию благоприятных условий для ребёнка с ОВЗ, а также быстрее помогает ему войти в образовательную среду массовой школы.

Ни смотря на различие между отклонениями здоровья, существуют условия, которые являются общими для всех учащихся с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения. Основанием для зачисления детей с ОВЗ в общеобразовательный класс является заявление родителей (или лиц, их заменяющих) и заключение ПМПК. Условиями к обучению детей с отклонениями в массовой школе считаются:

- желание родителей, их стремление и готовность помогать в процессе обучения;
- уровень психофизического и речевого развития, хотя и отстающий от возрастной нормы, но всё же позволяющий овладеть учебными программами в сроки, предусмотренные для нормально развивающихся детей;
- психологическая готовность к обучению среди обычных сверстников;
- личностные качества ребёнка, особенно такие, как активность, самостоятельность, инициативность, которые положительно влияют на развитие общения с другими детьми и педагогами;

Существуют разные виды отклонений: нарушение слуха, зрения, речи, опорно–двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. В нашей работе мы объясняем тонкости обучения детей с нарушениями слуха, зрения, и опорно–двигательного аппарата, особенности их развития, а также методические рекомендации по работе с такими детьми.

### **Обучение детей с нарушением слуха.**

Дети с нарушением слуха заметно отличаются от сверстников особенностями познавательной деятельности. Из–за нарушения слуха у них наблюдается затруднение со следующими познавательными функциями: внимания, восприятия, памяти, мышления. Но самое главное, у них есть проблемы с овладением устной речи. Часто в речи слабослышащего ученика можно заметить ошибки, трудности с пониманием значения тех или иных словесных единиц. Тексты читаются механически, неосознанно, запоминаются дословно. В речи используются однотипные грамматические конструкции, однообразные слова и фразы. Эти проблемы не позволяют детям с нарушением слуха включиться в образовательную среду, быстро наладить контакт со слышащими сверстниками, а также осуществить переход

наглядно–образного к словесно–логическому мышлению. Всё это оказывает глубокое влияние на становление их личности.

Одной из самых важных и сложных задач обучения и воспитания детей с нарушенным слухом является формирование навыков говорения. Это одно из главных условий возмещения нарушения (или потери) слуха у данного ребёнка. Устная речь является способом общения, фундаментом владения языком, и инструментом передачи мыслей. При этом задача формирования и коррекции произношения имеет ряд сложностей, т.к. реализуется в условиях нарушения единства слуха и речи. Можно заметить, как дети с нарушением слуха овладевают устной речью в процессе подражания речи взрослых. Успех этой задачи зависит от усвоения словаря, грамматического строя языка, навыков восприятия устной речи и произношения, а также навыков общения с окружающими.

Слабослышащему ученику необходимо помочь понимать читаемый текст. Такие дети встречаются с особыми трудностями понимания прочитанного вследствие неточного понимания слов и непонимания грамматических форм. Чтобы научить ребенка сознательно читать, необходимо при чтении даже самого элементарного текста неотступно проверять понимание им слов, грамматических форм и текста в целом.

Учитель, работающий с детьми с нарушением слуха, должен следовать следующим принципам коррекционной работы:

- осуществлять индивидуальный подход к ученику;
- использовать методы, способные активизировать познавательную деятельность, а также развивающие устную и письменную речь и формирующие важные для ребёнка учебные навыки;
- уметь чередовать умственную и практическую деятельность, преподносить материал небольшими порциями, использовать интересный и красочный дидактический материал и средства наглядности, включать в материал урока игровые ситуации;

Кроме того, можно выделить ряд рекомендаций, которые способны помочь осуществить положительное общение в классе с детьми с нарушением слуха:

- лицо учителя всегда должно быть направлено к ученикам, открыто и хорошо освещено;
- речь учителя должна быть в среднем темпе;
- учитель должен отвечать детям словами, то есть ни кивками, ни жестами;
- учитель не должен обильно жестикулировать;
- важно следить за тем, что ребёнок понимает речь;
- учитель должен спокойно относиться к трудностям, возникающим у слабослышащего ребёнка;

• учитель обязан способами помощи ребенку, если ребёнок не может считывать с губ речевой материал:

1. напишите слово или фразу на доске, в тетради\палочкой на снегу, земле (в случае внеурочного занятия);
2. повторите всю фразу в более медленном темпе, но без выраженной артикуляции;
3. сделайте перестановку слов в предложении, сделав фразу более знакомой, общепринятой;
4. замените словосочетание или отдельное слово, не меняя смысла фразы;
5. напишите свою фразу с последующим одновременным проговариванием;

### **Обучение детей с нарушением зрения.**

При обучении слепых и слабослышащих учащихся преподаватели используют материал, который во многом используется при работе с обычными детьми: аудиокниги, проектор, различные устройства для увеличения текста. Широкое использование ИКТ, как в случае с прочими

ОВЗ способствует росту позитивных результатов обучения детей с нарушением зрения. Также необходимо наличие рельефно-точечной системы Брайля, и подача материала из учебника в виде аудиофайлов. Наличие подобных ресурсов является необходимой альтернативой для ребёнка с проблемами зрительного восприятия.

При подаче ребёнку нового материала важно соблюдать последовательность формирования у детей с нарушением зрения корректного представления об окружающем мире.

Дети с нарушением зрения обладают неполными знаниями о предметах, наполняющих окружающее пространство. Из этого следует, что ознакомлении с предметами и явлениями окружающего мира преподаватель должен обучить детей досконально рассматривать и исследовать предъявленные. Вместе с тем необходимо побудить детей к активному использованию всех средств восприятия, обогащая восприятие каждого ребенка знаниями о форме, величине, фактуре, расположении предмета в пространстве. Показывая способ изображения предмета, учитель создает у ребенка представление о возможности изобразить увиденное. Наиболее эффективный способ – совместные движения, когда ребёнок действует с помощью взрослого (тьютора, родителя или самого учителя).

Учитывая особенности восприятия объектов окружающего мира у детей с нарушением зрения, важно соблюдать определенный алгоритм в предъявлении и изучении нового материала. Здесь можно выделить два вида подачи материала: тактильно–осязательный, и зрительный. В первом случае ребёнок осознаёт предмет не только путём зрительного восприятия. В виду особенностей развития, для ученика с нарушением зрения или слепотой прикосновения являются одним из способов познать окружающий мир. Поэтому, в случае с тактильно–осязательным восприятием необходимо наличие объёмных макетов, отображающих предметы из реального мира, наличие цветных изображений выполненных в рельефе, а также силуэтные или контурные изображения. Всё это помогает включиться ребёнку в

образовательную среду через привычные для него средства восприятия мира. В случае со зрительным восприятием (для не слепых детей) используются те же средства, но к ним подключается зрение, для осознания как тактильного, так и зрительного. Ребёнку, у которого есть проблемы со зрением важно иметь зрительный образ объектов окружающего мира, не только тактильный.

Наличие дополнительных дидактических материалов для работы с детьми с нарушением зрения является важным пунктом для учителя. Существует множество видов наглядного материала. Наглядность – основной элемент образовательного процесса не только зрячих, но и детей с нарушением зрения. Ребенок, имеющий глубокую зрительную патологию, нуждается в целенаправленном обучении способам ознакомления с окружающим миром. Без использования специальных средств наглядности это невозможно, так как непосредственное чувственное восприятие многих предметов или явлений часто бывает затруднено или недоступно. Е.Н. Подколзина выделяет следующие виды [20, с.33–40.]:

- натуральные наглядные пособия, то есть предметы ближайшего окружения;
- объемные наглядные пособия, то есть модели, макеты и так далее;
- дидактические игрушки: куклы, кукольная мебель, посуда, игрушки, изображающие животных, птиц, насекомых и т.д;
- изобразительные наглядные пособия, то есть объёмные иллюстрации к различным произведениям;
- графические наглядные пособия: таблицы, схемы, планы.
- символические наглядные пособия: исторические, географические, биологические карты;
- рельефные наглядные пособия подбираются в зависимости от изучаемой темы урока;

Наглядный материал может быть демонстрационным и раздаточным, Демонстрационная наглядность используется для фронтального показа (всей группе учащихся), раздаточный рассчитан на работу с одним ребенком.

Рекомендации учителю к работе со слабовидящими детьми:

- учитель должен знать индивидуальные особенности функционирования зрительной системы ученика;

- наличие дополнительного освещения в классе (если у ребёнка нет светобоязни). Если у ребёнка есть сильная светобоязнь, он должен сидеть спиной к окну или закрыть окно шторой. При наличии светобоязни на одном глазу, ребёнку следует сидеть так, чтобы свет падал с противоположной стороны;

- необходимо следить за осанкой ученика с нарушением зрения. Расстояние от глаз ученика до рабочего стола должно быть не менее 30 см. Для чтения можно использовать подставки;

- в зависимости от индивидуальных особенностей, нагрузка на глаза не должна превышать 10–20 минут;

- важно знать, что темп письма и чтения слепого или слабовидящего ниже. В связи с этим используются диктофоны, на которые записываются фрагменты урока;

- учитель должен проговаривать каждое своё действие, а сама речь должна быть грамотной;

- словарную работу следует проводить на каждом уроке, поскольку для многих слабовидящих характерен вербализм, который объясняется обедненностью опыта и отсутствием за словом конкретных представлений.

- важно научить ребёнка пользоваться всеми органами чувств.

### **Обучение учеников с нарушениями опорно-двигательной системы (НОДА)**

Дети с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, как и дети с другими ограничениями психического, физического или

умственного здоровья склонны иметь комплексы, чувство неуверенности в себе и своих силах. Замкнутость таких детей заметна невооружённым глазом. Одним из сложнейших для освоения видов речевой деятельности для таких детей является говорение. Речь детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности детей с детским церебральным параличом (ДЦП), характеризуется краткостью, бедностью словарного запаса, обилием грамматических ошибок. Трудности в освоении навыка говорения возникают не только из-за физических, но и психологических препятствий. В условиях интегрированного, или инклюзивного образования ребёнку тяжело осуществить устное общение со сверстниками или с учителями. Учитывая принципы интеграции и инклюзии, учителя должны быть способны помочь данным ученикам преодолеть их трудности.

При проведении уроков с детьми с НОДА, необходимо использовать физкультминутки. Проведение физкультминуток – это полезный метод поддержания работоспособности учащихся, так как во время физкультминутки происходит отдых центральной нервной системы, а также скелетных мышц, которые испытывают статическое напряжение из-за длительного нахождения за партой. Для того чтобы физкультминутка оказывала универсальный, профилактический эффект, она должна включать упражнения на расслабление и напряжение для различных групп мышц и для улучшения мозгового кровообращения. У детей с НОДА, как правило, уроки английского языка не вызывают особых затруднений. У них хорошая память, и они способны грамотно пользоваться изученным материалом. Основная трудность заключается в скорости письменной речи, или работы за компьютером. Очень важно терпение учителя. Не стоит торопить ребёнка, необходимо давать возможность отдохнуть руке, делать короткие перерывы для массажа пальцев или упражнения для кистей рук.

## **Рекомендации по организации обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП**

- учитель должен обладать информацией о недуге особенного ученика;
- разработать индивидуальные способы сопровождения ребенка с ДЦП и НОДА специалистами, занятыми в школе (учитель, психолог, логопед, воспитатель), которые должны обладать:
  1. системный подход к обучению ребёнка с нарушениями;
  2. поэтапное развитие познавательной деятельности и коррекцию ее нарушений;
  3. развитие мелкой моторики и координации движений;
  4. воспитание устойчивых форм поведения и деятельности, необходимых для социальной адаптации;
- организовать учебную деятельность в классе с учетом физического и психического состояния ребенка с НОДА:
  1. осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику;
  2. избегать переутомления учащихся;
  3. использовать методы, мотивирующие ребёнка учиться;
  4. оценивать устные ответы и письменные работы с учетом физических и психических особенностей ребенка;
  5. создавать ситуации успеха, своевременно оказывать помощь каждому ребёнку, развивать веру в собственные силы и возможности.
- провести работу среди всех участников образовательного процесса (особое внимание необходимо уделить работе с родительской общественностью) по формированию толерантного отношения к детям с ДЦП и нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- рекомендовать обследование у врачей-специалистов, регулярно проводить комплексное восстановительное лечение, включающее в себя различные методы и средства лечения (ЛФК, физиотерапевтические процедуры и так далее);

Подытожив стоит отметить, что каждый ребёнок (с ОВЗ или без) должен быть поощрён собственными успехами. Переход от простых к сложным задачам помогает подпитывать интерес учащегося, мотивировать его на получение положительных результатов. Каждое задание должно быть подобрано по уровню развития учащегося. Всё это поможет учителю корректно сопроводить ученика по образовательному процессу.

Выводы:

В ходе проделанной работы мы рассмотрели:

- Модель социально–образовательной интеграции, процесс её становления, сложности, возникающие в данной модели; а также положения, помогающие включить детей в образовательный процесс в массовой школе;
- Определение мотивации, трактовку термина «мотивация» у разных педагогов и психологов, виды мотивации и мотивов, связь успеха и мотивации, особенности общеобразовательного класса с детьми с ОВЗ, рекомендации различных педагогов по работе с детьми с ОВЗ, а также способы развития мотивации у детей с ОВЗ к изучению английского языка на среднем этапе;
- Различные подходы к обучению детей с ОВЗ английскому на среднем этапе с учётом психологического, умственного и физического развития ребёнка с ОВЗ, а также рекомендации по работе с детьми с разными ограничениями здоровья;

## Заключение

В ходе исследования был проведён анализ понятий, затрагивающих специфику обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, в ходе проведённой работы было рассмотрено отношение к людям с ОВЗ, меняющееся с ходом исторического и социального развития.

Различные исследования психологов и педагогов позволили рассмотреть тонкую грань между интеграцией и инклюзией. Переход от интеграции к инклюзии до сих пор осуществляется в общеобразовательных учреждениях.

Изучение аспектов преподавания английского языка детям ОВЗ на среднем этапе позволяет нам выдвинуть следующие рекомендации к практическим занятиям:

- обеспечение благоприятной среды как детей с ОВЗ, так и обычных учащихся;
- формирование толерантного отношения, как у педагогического состава, так и у учеников;
- чередование упражнений при работе с учеником с ОВЗ;
- развитие положительной мотивации учащихся с различными отклонениями к изучению иностранного языка;
- использование методической литературы в работе с особенными детьми;
- изучение тонкостей работы с особенными детьми. Умение помочь как в плане учёбы, так и в психологическом плане;
- использование ИКТ в классах, где присутствуют дети с ОВЗ;
- подбор ресурсов с учётом нарушения ученика с ОВЗ;
- умение корректно относиться к результатам ученика с ограниченными возможностями здоровья;

## Библиографический список

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении [Текст]. Под ред. Г.И. Щукиной. - М.: Просвещение. 1984. С. 176.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст]. М., 1976. С. 158.
3. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения [Текст]. Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология» №6, 1987 г.
4. Биографическая библиотека Ф. Павленкова: Жизнь замечательных людей [Текст]: В 3 т. Т.2
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды [Текст]. Москва, 1995, с. 148–153
6. Большой Российский энциклопедический словарь [Текст]. – Большая Российская энциклопедия, 2007. – 1888 с.
7. Выготский Л.С. «Вопросы теории и истории психологии» [Текст], 1982 г.
8. Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества [Текст], стр. 1301
9. Егорова Т.В. «Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Текст]: учеб. пособие — Балашов: Издательство "Николаев", 2002
10. Зимняя И.А. «Педагогическая психология» [Текст]. Учебник для вузов. - М.: Логос, 2007-384с.
11. Зимняя И. А. «Психология обучения иностранным языкам в школе» [Текст], 1991 год.
12. Зимняя И. А. «Лингвopsихология речевой деятельности» [Текст], 2001 год.
13. Китайгородская Г.В. Интенсивное обучение иностранному языку [Текст]. - ИЯШ, 1980-№2, с 67.
14. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] – М, Педагогика, 1989

15. Лубовский В.И. Развитие системы специального обучения и интеграция // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование [Текст]. Сборник научных статей - М, 2014, с.5 – 15
16. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) [Текст]. Монография. 2-ое изд., перераб. и доп.- М, Буки Веди, 2013
17. Международные документы по правам человека [Текст]. Сборник нормативных актов. СПб., 1997
18. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст]: в 2-х ч. М.: Печатный двор, 1996. Ч. 1. Западная Европа. 182 с.
19. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] /С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведов. – М.: АЗЪ, 1993. - С. 870.
20. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения [Текст]. // Журнал Дефектология, 2005 - №6,
21. Права человека и инвалидность: доклад комиссии по правам человека ООН [Текст]: E/CN, 4/SUB 2/1 911/31. 76 с
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. Москва,1989, с. 111–112.
23. Стревенс П. Д. «Еще о месте лингвистики в преподавании языка. Английская точка зрения [Текст]: Сб. Методика преподавания иностранных языков за рубежом», 1967 год.
24. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / сост. С.Соловейчик. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
25. Щерба Л В. «Языковая система и речевая деятельность. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» [Текст], 1974 год.

26. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion [Текст] // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78
27. Cummins, J. A theoretical framework for bilingual special education [Текст] //Exceptional Children, 1989, № 56. P. 111-19
28. Gardner, R. C., P. D. MacIntyre A student's contributions to second language learning [Текст]. Part II: Affective variables // Language Teaching, 1993, № 26, P.1–11
29. Gardner, R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation [Текст]. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
30. Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford [Текст]: Pergamon Press, 1982, 202p.
31. Ortiz, A. A. Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences [Текст] //Journal of Learning Disabilities, 1997, № 30, P. 321-32
32. Oliver M., Barnes C. Disabled People and Social Policy [Текст]: from Exclusion to Inclusion. L.: Longman, 1994. 187 p.
33. Ortiz, A. A.,Wilkinson, C. Y. Assessment and intervention model for the bilingual exceptional student (AIM for the BEST) [Текст] // Teacher Education and Special Education, 1991, № 14. P. 35-42
34. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications [Текст] // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23
35. Pritchard D. G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century [Текст] // History of Education Quarterly. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215-222.
36. Tlustošová, P. Teaching English to children with specific learning difficulties [Текст]. Brno, 2006, 42p.

37. The Costs of Inclusion [Текст] / J. MacBeath, M. Galton, S. Steward et. al. Cambridge: Victoria Press, 2005. 78 p.

38. Wang H. L. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? [Текст]: a critical analysis // International Education Studies. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154-160

39. <http://old.school.msk.ort.ru> [Электронный ресурс] – об интеграции

40. <https://ru.wikipedia.org> [Электронный ресурс] – определение инклюзивного образования

41. <http://www.gosbook.ru> [Электронный ресурс] – барьеры в реализации инклюзии

42. <https://ru.wikipedia.org> [Электронный ресурс] – определение мотивации.

43. <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> [Электронный ресурс] – Федеральные государственные образовательные стандарты.

44. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/79/> [Электронный ресурс] – закон об образовании детей с ОВЗ.

45. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация> [Электронный ресурс] – определение мотивации.