

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки и
методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»

Профиль подготовки
«Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему «Реализация индивидуального образовательного маршрута в
процессе обучения иностранному языку детей с ограниченными
возможностями здоровья»

Студент _____ Хаук Мария Николаевна

Руководитель _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от ____ № ____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от ____ № ____)

Секретарь ГЭК _____

Пенза, 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Обучение иностранному языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в теории и практике современной школы	7
1.1. Теоретические основы реализации инклюзии как стратегии зарубежного и отечественного образования	7
1.2. Учёт психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья при построении индивидуального образовательного маршрута	19
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. Реализация индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения иностранному языку.....	35
2.1. Построение индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения английскому языку (на примере портфолио)	35
2.2. Методические рекомендации по применению технологии портфолио в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута	45
Заключение.....	56
Список использованной литературы.....	59
Приложение 1.....	65
Приложение 2.....	74
Приложение 3.....	75

Введение

Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей и инвалидов: в 1990 году СССР подписывает Конвенцию о правах ребенка, в 2008 году Россия подписывает Конвенцию о правах инвалидов. Кроме того, в 1992 году появляется Закон «Об образовании в Российской Федерации», в который затем неоднократно вносились поправки, связанные с инклюзивным обучением детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Так был принят Федеральный закон «О внесении изменений в статью 71 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 01.05.2017 № 93-ФЗ. В 2014 г. выходит постановление Правительства РФ № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развития образования» на 2013 – 2020 годы, а в 2015г. постановление Правительства РФ № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2020 г.

С 01.09.2016 г. начал действовать Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 г. №1598 (далее – ФГОС НОО ОВЗ), который регламентирует порядок обучения детей с ОВЗ на базе общеобразовательной школы [47].

Актуальность проблемы социальной интеграции детей с ограниченными возможностями определяется устойчивым увеличением в социальной структуре общества числа детей с отклонениями в развитии. Это

свидетельствует о масштабности данной проблемы и определяет необходимость принятия комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями. Для достижения этой цели разработана и внедряется во многих странах мира идея инклюзивного (включающего) образования [2].

Проблемой развития и внедрения инклюзивного образования в России занимались такие педагоги и психологи, как И.В. Маляревский, Г.Я. Трошин, В.П. Кащенко, Л.С. Выготский и др.

Исследователи отмечают, что младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья характеризуются как дети с неустойчивостью и неравномерностью внимания, низкой степенью концентрации, повышенной отвлекаемостью, слабостью распределения и переключаемости, большими затруднениями при запоминании, сохранении и воспроизведении материала.

Предметная область «иностранный язык» обладает большими возможностями по эффективному осуществлению социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, большим образовательным потенциалом в развитии общеучебных умений и навыков, а также речевом и коммуникативном развитии.

На данный момент имеет место форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных образовательных учреждений, не соизмеренное в своей динамике и мере с развитием других компонентов (объема обученных специалистов, разработкой необходимых методических рекомендаций, технологий и приемов работы, недостаточной трансляции философии и идеологии инклюзии среди специалистов и в обществе и т.п.). Несмотря на разработанный ФГОС НОО ОВЗ и прописанные в нем требования к структуре, условиям реализации и усвоения адаптированных программ, у учителей остается много вопросов по тому каким образом реализовывать индивидуальный образовательный маршрут на уроке. Данная проблема и обусловила выбор темы исследования «Реализация индивидуального

образовательного маршрута в процессе обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья».

Цель исследования – выявить пути и средства реализации инклюзивного образования иностранному языку детей с ОВЗ.

Объект исследования – процесс инклюзивного обучения в предметной области иностранный язык детей с ОВЗ.

Предмет исследования – реализация индивидуального образовательного маршрута в процессе обучения иностранному языку детей с ОВЗ.

Задачи исследования:

- дать сущностную характеристику понятия «инклюзивное образование»;
- выявить психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья при построении ИОМ;
- выявить пути и средства инклюзивного образования детей с ОВЗ в процессе обучения иностранному языку;
- дать практические рекомендации педагогам по реализации индивидуального образовательного маршрута;
- дать практические рекомендации педагогам по применению технологии портфолио в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута.

Практическая значимость исследования заключается в разработке практических рекомендаций педагогам по реализации ИОМ, практических рекомендаций по применению технологии портфолио в рамках реализации ИОМ, а также конспекта урока английского языка в инклюзивном классе.

Методы исследования: теоретические (анализ педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования, сравнение, обобщение, синтез, систематизация); эмпирические (изучение и обобщение передового педагогического опыта обучения иностранным языкам детей с ОВЗ).

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по первой главе, заключения, списка использованной литературы и трех приложений.

Глава 1. Обучение иностранному языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в теории и практике современной школы

1.1. Теоретические основы реализации инклюзии как стратегии зарубежного и отечественного образования

Одним из ведущих направлений государственной политики в области образования во всем мире является решение вопросов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

История специальной педагогики показала, что европейские педагоги начали заниматься проблемой обучения детей с особыми образовательными потребностями ещё в начале XIX века. Ими был накоплен богатый опыт подобного обучения, позволивший в последующем преобразовать инклюзивное образование до состояния, в котором оно находится сейчас.

Обращаясь к вопросу истории появления инклюзивного образования, отправной точкой принято считать 60-е годы XX века. Однако феномен включающего образования имеет более глубокие корни и насчитывает более 200 лет. Идея совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей существует с тех пор, как было признано их право на образование.

Начало для реализации совместного обучения (инклюзией такое обучение стали называть лишь с середины 80х гг. XX в.) обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями было положено идеями великого швейцарского педагога И.Г. Песталоцци (1746-1827) [38]. Он одним из первых заговорил о важности обучения детей с умственной отсталостью, физически и социально неблагополучных. Он считал, что таких детей не просто возможно, а даже необходимо обучать в соответствии с их индивидуальными возможностями, а также готовить их к трудовой деятельности.

В первой половине XIX в. на основе педагогических идей Песталоцци начали обсуждаться пути практической реализации идеи совместного обучения на базе элементарной школы.

Согласно истории специальной педагогики, Самуил Гейнике (1727-1790), немецкий сурдопедагог и руководитель первой школы для глухих детей в Германии, в своих ранних трудах одним из первых предложил создавать специальные классы для глухих детей на базе массовой народной школы [15]. В таком классе обучать детей должен был специально обученный педагог. Кроме того, для распространения опыта обучения таких детей и подготовки педагогических кадров, он предложил открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей при школе для глухих детей.

У данного обучения было выявлено множество преимуществ в социокультурном, а также экономическом аспектах. Педагоги отмечали, что совместное обучение детей с отклонениями в развитии является для них хорошей школой социализации: они учатся общаться со сверстниками и окружающим миром, что очень пригодится им в дальнейшей жизни [15]. Кроме того, совместное обучение предоставляет возможность для обучения большего количества детей с нарушениями в развитии, поскольку специальных учебных заведений на тот момент не хватало; появляется возможность использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно исключена при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната. Что же касается преимуществ в экономическом аспекте, предполагалось, что совместное обучение в массовой школе будет дешевле, чем в школе-интернате, если детей будет обучать специально подготовленный специалист. Несмотря на все преимущества, его идеи еще долго не могли найти практической реализации. Лишь в 1803 г. был открыт добавочный класс для умственно-отсталых детей в г. Зайтц. Опыт работы этой школы, который был подробно описан одним из ее учителей И.Т. Вайзе

(1793-1859) стал использоваться для открытия и работы подобных классов в школах по всей Германии [12].

Результатом работы педагогов-новаторов явилось предписание о приёме слепых и глухих детей в элементарную школу, принятое в 20-е и 30-е гг. органами управления образованием в некоторых герцогствах Германии.

В XIX веке во Франции также искали пути реформации несовершенной системы обучения детей с нарушением слуха, которые находились в изоляции от общества в закрытых учебных заведениях. Идею совместного обучения глухих детей со слышащими во Франции в 1850 г. выдвигает Александр Бланше (1817-1867), доктор медицины, отоларинголог Парижского национального института глухонемых [28]. Он считал существующую мимическую систему обучения несовершенной, так как видел важность устного слова для успешного обучения. Поэтому он поместил слабослышащих детей в общие классы, а глухих детей – в отдельный класс при этой же школе. По окончании обучения, были опубликованы отчёты об успеваемости. Проверившая результаты обучения комиссия отметила, что присутствие слабослышащих детей никак не влияет на развитие слышащих, а уровень усвоения программы их мало отличается от обычных детей. Важно отметить, что слышащие дети относились к слабослышащим и глухим детям на равных.

Однако практика совместного обучения стала практически невозможной с тех пор, как образование стало обязательным для всех, и был введен жесткий образовательный ценз. Обязательное бесплатное обучение впервые было введено в первой четверти XIX в. в Саксонии, Пруссии и Баварии. В 50-х гг. XIX в. такой закон вводится в США, в 1870 г. – в Англии, в 1880-х гг. во Франции [28]. Количество школ увеличилось, но, тем не менее, классы были переполнены (в классе могло обучаться до 80 человек). В таких условиях стало сложно обучать детей с особыми образовательными потребностями. Стало понятным, что им нужна особая педагогика, которая, исходя из индивидуальных особенностей развития таких детей, могла бы

соответствующим образом строить процесс обучения и воспитания. Появилась необходимость в создании специальных образовательных учреждений и подготовке квалифицированных педагогов. Одними из первых реализацией обучения отдельной от массовой школы занялись скандинавские страны (Дания, Швеция).

Таким образом, с начала XX века появляется новая модель обучения детей с особенностями развития – сегрегационная или «медицинская модель». Согласно этой модели, детей с отклонениями в развитии считают больными и нуждающимися в особом отношении к ним; таких детей помещают в интернаты и психиатрические больницы, где им оказывается долговременный уход и лечение [15, С. 91]. К середине 60-х годов правомерность данной модели была подвергнута сомнениям, поскольку стало понятно, что способности находящегося в закрытых условиях человека постепенно атрофируются, теряется навык общения и социализации, падает самооценка, что закрывает дорогу к жизни в обществе. Кроме того, изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви и просто жестокое обращение являлись свидетельствами грубейшего нарушения прав человека. Эти заведения начали постепенно закрывать, что повело за собой изменение в отношении общества к данной категории людей: все чаще стали говорить о необходимости реформирования системы в сторону гуманизма (это произошло чуть позже, на смену «медицинской модели» пришла модель «нормализации»). В результате на Западе значительно уменьшилось количество учреждений по типу российских домов ребенка, в которые помещаются младенцы с отклонениями, которых оставили родители сразу после их рождения. Например, более 90% семей в Англии воспитывают таких детей дома. Остальные дети усыновляются или помещаются в патронатные семьи. Однако полностью отказаться от психиатрических лечебниц смогли только в Англии и Италии.

Во второй половине XX века в Европе и США начали заново открывать образовательную интеграцию. С учётом накопленного опыта предшественников начались новые поиски путей решения проблемы, связанной с интеграцией детей с особенностями в развитии. Пути развития и внедрения интеграции в практику были подготовлены рядом событий политического, научного и социального характера.

По окончании Второй мировой войны человечество не могло не пересмотреть отношение к ценности человеческой жизни и начало искать способы воздействия на мир с целью его гуманизации. Одним из таких средств было создание Организации Объединенных Наций. Остановимся лишь на тех актах ООН, которые затрагивают права человека и в последующем повлияют на судьбу людей с особенностями развития. Самыми значимыми стали: Всеобщая декларация прав человека, принятая в 1948 году, Декларация прав ребенка от 1959 года, Конвенция о правах ребенка (1989 г.), которую на сегодняшний день подписали 193 страны, Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990 г.), Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993 г.), а также Декларация о развитии включающего образования (1994 г.) [15, С. 90].

Ещё одной немаловажной предпосылкой развития и внедрения интеграции стали клинические, психофизиологические и педагогические исследования детей с особенностями в развитии. Эти исследования подтверждают высокую степень значимости раннего периода развития ребенка для профилактики и коррекции вторичных нарушений и отклонений в его развитии, что становится определяющим условием успешной интеграции ребенка на следующих этапах его возрастного развития.

В результате в середине 60-х годах XX века была введена «модель нормализации» (интеграционная модель), авторами которой были глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Э. Бенк-Миккельсен и директор Шведской Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье [35].

Сущность этой модели заключалась в том, что «особенные» дети имеют право находиться и обучаться в окружении обычных сверстников, либо в среде, максимально приближенной к нормальной. Данная модель применялась на протяжении двадцати лет до середины 80-х годов.

Практическая реализация этой модели представляла собой разностороннюю интеграцию «особенных» людей в общество: физическую (посещение обычной школы или получение работы), функциональную (обеспечение инвалидам доступной среды), социальную (уважительное отношение общества), общественно-организационную (участие в жизни общества) и личную. Эта модель была не только принята, но и доработана в США и Канаде, где вскоре была сформирована модель культурно-нормативной жизни тех, кто ранее находился в изоляции от общества. В этот период детей с особенностями развития начали интегрировать в среду сверстников.

Однако эта концепция оказалась не совсем совершенной. Предполагалось, что ребенок должен был мобилизовать свои силы и учиться, а общество должно быть готово принять ребенка таким, какой он есть и помочь ему интегрироваться. Но общество оказалось не готово к быстрой перемене в отношении к ребенку с особыми потребностями, а дети с особыми потребностями не смогли почувствовать себя уверенно и защищённо в среде своих сверстников. Таким образом, в модели «нормализации» отсутствовала социальная составляющая. Кроме того, эта модель не предполагала учёта широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе [15, С. 91].

Понимание необходимости усовершенствования существующей модели привело к появлению нового термина ***inclusion*** – включение. Такая замена естественна, если рассмотреть этимологический смысл слов *integrate* – как объединять в единое целое и *include* – как включать, охватывать, иметь в своем составе. Тогда термин *inclusion* лучше отражает новый взгляд на человека, его образование и место в обществе. В основе этой модели лежит

понимание того, что человек не обязательно должен быть «готов» к тому, чтобы участвовать в жизни общества, учиться в школе, работать [28].

Из вышеизложенного следует, что инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идея, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [28].

Значительное распространение в мире данной модели стало возможным только с 1994 года после проведения Всемирной конференции по образованию людей с особыми потребностями, на которой был провозглашен принцип инклюзивного образования.

Рассмотрев историю развития инклюзивного образования в странах Европы и США, обратимся к истокам становления данной системы в России. В тот момент, когда в Европе и США возникали идеи об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в России практиковалась «медицинская модель». Дети с ограниченными возможностями здоровья обучались в полной изоляции от общества в специальных учебных заведениях. Когда Европа перешла на новую терминологию – инклюзия, для России в это время характерной стала «модель нормализации», интегрирующая людей с ОВЗ в общественную жизнь. Термин «инклюзия» получил распространение в нашей стране только в 90-е годы XX века [2].

Необходимо отметить, что Россия также внесла немалый вклад в развитие интеграционных и инклюзивных процессов: научные разработки в

области дефектологии, тесно связанные с проблемой интеграции, велись нашими учеными-педагогами с середины XIX в.

К.Д. Ушинский в своём труде «Человек как предмет воспитания» доказывал, что путём целенаправленного воспитания, опирающегося на изучение человека, каков он есть в действительности, можно «далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [45]. Антропологическое учение К.Д. Ушинского стало педагогической основой выстраивания в России практики интегрированного обучения, которая в конце XIX – начале XX вв. вылилась в открытие целой сети медико-педагогических заведений для детей с ограниченными возможностями развития, отстающих детей, детей-сирот и детей с девиантным поведением, одним из первых основателей которых стал И.В. Маляревский (1882) [32].

Отдельного упоминания заслуживает деятельность Г.Я. Трошина (1874-1938) – выпускника Казанского университета, разработавшего антрополого-гуманистическую концепцию аномального детства [44]. Он утверждал, что нужно изучать ребенка, а не его болезнь: «У нормальных и ненормальных детей развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития». Кроме того, он одним из первых приступил к разработке теории педагогической интеграции.

Эта идея получила воплощение в рамках комплексно-санаторного подхода, разработанного врачом, педагогом, психологом и педологом В.П. Кащенко[22]. В 1908 г. им был создан уникальный санаторий-школа для дефективных, нервных и трудных детей, подобие которого появилось в Европе только к середине XX в. (детский центр Т. Хелльбрюгге в Германии).

Фундаментальное значение в становлении интеграционной педагогики играет культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Он обосновал идею интегрированного обучения, где указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [14].

Развивая идеи Л. С. Выготского, российские исследователи-дефектологи начали разрабатывать и экспериментально апробировать комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и на этой основе как можно более ранней интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду. Но несмотря на разработанные программы и доказанную важность интегрированного обучения, в СССР эта идея не нашла поддержки, поэтому «медицинская модель» практиковалась в нашей стране до 90-х годов прошлого века [10, С. 71].

Одними из первых причин появления инклюзивного образования в России можно считать разработку и распространение на западе нормативно-правовых документов и законодательных Актов, упомянутых нами выше. На основании этих документов в 1990 году СССР подписывает Конвенцию о правах ребенка, в 1992 году появляется Закон «Об образовании в Российской Федерации», в который затем неоднократно вносились поправки, связанные с инклюзивным обучением детей с ОВЗ. Так, был принят Федеральный закон «О внесении изменений в статью 71 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 01.05.2017 № 93-ФЗ [49].

В 2008 г. Россия подписывает Конвенцию о правах инвалидов, которую 27 апреля 2012 г. ратифицирует Совет Федерации. Также в 2008 г. утверждаются Рекомендации Министерства образования и науки РФ по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в Российской Федерации. В декабре 2010 г. Государственная Дума Российской Федерации приступает к практической работе по изменению российского законодательства в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов. В 2014 г. выходит постановление Правительства РФ № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

на 2013 – 2020 гг., а в 2015 г. постановление Правительства РФ № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2020 гг.

Нельзя не отметить, что правовая зрелость стран запада оказала должное влияние на образовательную и социальную политику СССР и России. Тем не менее, появление законодательной базы невозможно без готовности государства и общества к изменениям, без осознания необходимости изменения отношения к инвалидам и людям с особыми образовательными потребностями, признания их права на полноценную жизнь. Всё это составляет гуманистическую предпосылку становления инклюзивного образования в России.

Ещё одной предпосылкой активного внедрения инклюзивного образования в России является увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. При этом около 90 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам [18, С. 34-36]. Обучением и воспитанием таких детей раньше занимались специальные коррекционные детские сады и школы, но многие родители выступают против изолированного обучения их детей и навешивания ярлыка «инвалид».

Первое образовательное учреждение, работающее по инклюзивной программе в России, появляется в 1990 г. XX века. Это первая школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321). Сейчас по всей России увеличивается количество учебных заведений, работающих по программе инклюзивного образования.

Таким образом, инклюзивное образование получает всё большую поддержку в нашей стране и становится приоритетным направлением образовательной политики каждого субъекта Российской Федерации [2]. По

мнению известных отечественных ученых **Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицыной и др.**, главным направлением развития инклюзивных процессов в нашей стране является сближение систем общего и специального образования на всех его ступенях. Они считают, что отечественная концепция инклюзивного обучения строится на трех основных принципах [30], [55], [54].

Первый принцип – ***раннее выявление отклонений*** – требует создания законодательного оформления системы ранней помощи. Данная система обязательно должна включать комплекс специалистов медицинского, социального, психолого-педагогического и дефектологического профиля, поскольку раннее выявление нарушений и проведение коррекционной работы с первых лет жизни позволяет достигать принципиально иных результатов в развитии ребенка.

Второй принцип – ***обеспечение медико-психолого-педагогическим сопровождением каждого интегрированного ребенка***. Даже при достижении высокого уровня психофизического и речевого развития, позволяющего ребенку обучаться в массовых образовательных учреждениях, у него сохраняются особые образовательные потребности, связанные с тем или иным отклонением в развитии, которые должны быть удовлетворены.

Третий принцип – ***обоснованный отбор детей для интегрированного обучения***. Признавая важность и значимость интеграции как инновационного процесса в системе образования, важно отметить те негативные тенденции, которые связаны с невозможностью интеграции всех детей в широкое социокультурное пространство.

Ученые также выделяют четыре формы инклюзивного обучения: временная, частичная, комбинированная, полная [25]:

Временная (эпизодическая) интеграция выступает, по сути, этапом подготовки к возможной дальнейшей более совершенной её форме. В этом случае воспитанники специальной (коррекционной) группы, вне зависимости от уровня их психофизического развития, объединяются с обычными детьми

не реже двух раз в месяц для проведения различных воспитательных мероприятий либо помещаются в класс массовой школы на определённое время с диагностической целью.

Частичная (фрагментарная) интеграция осуществляется в случаях, когда дети с проблемами в развитии ещё не достаточно способны на равных с обычными сверстниками овладевать образовательным стандартом и посещают те занятия в массовой школе, содержание которых им доступно и соответствует их возможностям. В остальное время они находятся на домашнем обучении или учатся в классе специальной (коррекционной) школы.

Комбинированная интеграция предполагает, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья в течение всего дня находится в группе (классе) обычных детей, но, кроме того, посещает коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога.

Полная интеграция подразумевает помещение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычный класс массовой школы на весь срок обучения. Она более всего подходит детям со слабо выраженными, стертыми формами отклонений в развитии (например, незначительными нарушениями речи, сглаженными формами церебрального паралича).

Важно подчеркнуть, что если модель полной интеграции может быть эффективна лишь для части нетипичных детей с относительно высоким уровнем психофизического развития, то частичная и особенно временная формы целесообразны для подавляющего большинства детей с ОВЗ.

Становление новой системы образования в России – процесс трудоемкий и длительный, требующий от всех участников большого терпения, умственных и душевных затрат, направленных на достижение наивысшего результата всей инклюзивной образовательной системы. Проблема инклюзивного образования сложна, дискуссионна, но главное – она является действительно социальной, так как в ходе её решения затрагиваются интересы колоссального количества людей.

1.2 Учёт психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья при построении индивидуального образовательного маршрута

Дети разного возраста, как известно, очень сильно отличаются между собой по своему общему психологическому облику. Это даёт основание говорить о психологических особенностях, типичных, например, для детей дошкольного возраста, для младших школьников или подростков. Говоря об обучении детей в младшем школьном возрасте, нельзя не обратить внимание на возрастные особенности данного периода развития ребенка. В данном исследовании рассмотрим подробнее период младшего школьного возраста от 7 до 11 лет.

По словам И.М. Никольской, младший школьный возраст определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу[34].

Интеграция особых детей в учреждение для нормально развивающихся сверстников должна происходить с учётом уровня развития каждого из них. Потому следует рассмотреть психолого-педагогические особенности детей данной возрастной категории.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [18]. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами/потребностями», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «исключительные дети». Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития. Потеря слуха на одно ухо или поражение зрения на один глаз не обязательно ведет к отклонению в развитии, поскольку в этих случаях

сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы сохранными анализаторами [53].

Таким образом, детьми с ограниченными возможностями здоровья можно считать детей с нарушением психофизического развития, нуждающихся в специальном (коррекционном, компенсирующем) обучении и воспитании.

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие).
3. Дети с нарушением речи (логопаты).
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.
5. Дети с умственной отсталостью.
6. Дети с задержкой психического развития.
7. Дети с нарушением поведения и общения.
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [26].

Общим для данных категорий детей являются незрелость сложных форм поведения. У большинства таких детей наблюдается соматическая астения, причинами которой являются различные хронические заболевания, инфекции, детские неврозы, врождённые и приобретённые пороки развития соматической системы; у некоторых присутствует стойкое астеническое проявление, которое снижает не только физический статус, но и психологическое равновесие.

Обращая внимание на физическое развитие, необходимо отметить, что для большинства детей с ОВЗ характерен средний или ниже среднего уровень физического развития. По физическим особенностям дети с ОВЗ часто напоминают детей младшего возраста, имеют малый рост и вес. Моторика в большинстве случаев недостаточна. Малая

дифференцированность движений кистей рук отрицательно сказывается на продуктивной деятельности – лепке, рисовании, конструировании, письме. Движения недостаточно координированные, недоразвиты сложные произвольные движения.

Что касается нервно-психического развития, то у основной массы детей с ОВЗ наблюдается задержка его развития. У них отмечается замедленный темп развития, быстрая истощаемость психических функций, их низкая продуктивность и произвольная регуляция, неравномерность проявления недостаточности, которая приобретает наибольшую выраженность в интеллектуальной деятельности.

Психологическое развитие лишь у части детей с ОВЗ приближается к возрастной норме, у остальных уровень актуального развития ниже нормы. Отмечается неустойчивость и неравномерность внимания, низкая степень концентрации, повышенная отвлекаемость, слабость распределения и переключаемости. Они испытывают большие затруднения при запоминании (низкая активность, недостаточная целенаправленность, замедленная скорость, снижение объёма, точности и прочности запоминаемого, слабая помехоустойчивость), сохранении и воспроизведении материала (неточность, неполный объём и нарушение порядка воспринятого, называют несущественные детали, трудности при воспроизведении логических выводов и обобщений) [37].

Мыслительная деятельность детей с ОВЗ характеризуется инертностью, низкой продуктивностью и неустойчивостью. Наблюдается недостаточность аналитико-синтетических операций (особенно умственного анализа), затруднения в установлении тождества при необходимости учитывать несколько параметров, затруднения в процессе переноса усвоенного при выполнении аналогичных действий.

Познавательная деятельность может сопровождаться нарушением последовательности действий, затруднениями в переключении с одного приёма работы на другой, недоразвитием самоконтроля и словесной

регуляции действий (недоразвиты такие речевые функции, как планирующая, фиксирующая и обобщающая). Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимым ребенку на первых этапах обучения в школе.

Недостаточная саморегуляция в деятельности тесно связана и с личностными особенностями детей. Их характеризует неадекватная самооценка, слабость познавательных интересов, низкий уровень притязаний и мотивации. Учащиеся с задержкой развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость. Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к эмоционально «теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, не могут организовать своего поведения.

Речевое развитие у части детей с ОВЗ, в основном, соответствует возрастной норме. У остальных наблюдаются либо общие нарушения речи (ОНР), либо специфические (СНР). Развитие речи при задержке отличается от нормального только по своим темпам; переход от одной стадии речевого развития к другой чаще происходит, как и при нормальном развитии, скачкообразно. Многим присущи недостатки звукопроизношения и фонематического развития. Недостаточное овладение звуко-буквенным составом слова приводит к тому, что учащиеся с ОВЗ пишут так, как говорят. Они не могут контролировать своё письмо из-за дефектности произношения. Дети с особыми образовательными потребностями имеют ограниченный словарный запас, пассивный словарь резко преобладает над активным (у нормально развивающихся детей такое расхождение значительно меньше).

Основные проблемы касаются формирования связной речи: дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание. Отстает развитие способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. В школе дети с ОВЗ с большим трудом овладевают письмом и чтением. Часто путают буквы, сходные по начертанию или обозначающие оппозиционные фонемы, путают сложные по составу гласные, что требует от учителя определённой коррекционной работы [37].

Сложность структуры атипичного развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего своеобразного развития на патологической основе.

Интеллектуальная недостаточность, возникшая в результате первичного дефекта – органического поражения коры головного мозга, порождает вторичные нарушения – отклонения в деятельности высших познавательных процессов (активного восприятия и внимания, произвольных форм памяти, абстрактно-логического мышления, связной речи), которые становятся заметными в процессе социокультурного развития ребенка. Третичные недостатки – недосформированность психических свойств личности ребенка проявляются в примитивных реакциях на окружающее, недоразвитии эмоционально-волевой сферы: негативизм, невротическое поведение. Принципиальным моментом является то, что вторичные и третичные нарушения могут влиять на первичный дефект, усугубляя его, если не проводится целенаправленная и систематизированная коррекционно-реабилитационная работа.

Важной закономерностью является соотношение первичного и вторичного дефектов. В связи с этим Л.С. Выготский отмечал, что чем дальше отстоит симптом от первопричины, тем он более поддаётся воспитательному и лечебному воздействию [14].

Согласно этому положению Л.С. Выготского, чем дальше разведены между собой первичный дефект биологического происхождения и вторичный симптом (нарушение в развитии психических процессов), тем более эффективна коррекция и компенсация последнего с помощью психолого-педагогических и социокультурных средств.

В процессе атипичного развития проявляются не только негативные стороны, но и положительные возможности ребенка, которые являются способом приспособления личности ребенка к определенному вторичному дефекту. Например, у детей, лишенных зрения, остро развивается чувство расстояния (шестое чувство), дистантное различение предметов при ходьбе, слуховая память, осязание и т. д. [30].

Данная положительная оценка определённых проявлений своеобразного нетипичного развития – необходимое основание для разработки системы специального обучения и воспитания с опорой на позитивные возможности детей. Учитывая конкретность мышления детей и относительно сохранные резервы восприятия, в учебном процессе предпочтение отдается наглядному материалу и предметно-практической деятельности [52].

Таким образом, на развитие ребенка с ограниченными возможностями будут влиять четыре фактора:

1. Вид (тип) нарушения.

2. Степень и качество первичного дефекта. Вторичные отклонения в зависимости от степени нарушения могут быть ярко выраженными, слабо выраженными и почти незаметными. Степень выраженности отклонения определяет своеобразие атипичного развития. Существует прямая зависимость количественного и качественного своеобразия вторичных нарушений развития нетипичного ребенка от степени и качества первичного дефекта.

3. Срок (время) возникновения первичного дефекта. Чем раньше имеет место патологическое воздействие и, как следствие, – повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем будут более выражены отклонения

психофизического развития. Например, у слепорожденного ребенка отсутствуют зрительные образы. Представления об окружающем мире будут у него накапливаться с помощью сохранных анализаторов и речи. В случае потери зрения в дошкольном или младшем школьном возрасте ребенок сохранит в памяти зрительные образы, что дает ему возможность познавать мир, сравнивая свои новые впечатления с сохранившимися прошлыми образами. При потере зрения в старшем школьном возрасте представления характеризуются достаточной живостью, яркостью и устойчивостью, что существенно облегчает жизнь такого человека [56].

4. Условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды. Успешность развития аномального ребенка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно-реабилитационной работы с ним.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, изучаемые предметы, а также различные формы педагогической работы с ним.

Начальной школе принадлежит в этом особая миссия, поскольку речь идет о становлении личности младшего школьника, а также развитии его способностей.

Стимуляция деятельности этих детей, оказание им своевременной помощи позволяет выделить у них зону ближайшего развития. Поэтому младшие школьники с ОВЗ, при создании им определённых образовательных условий, способны овладеть программой общеобразовательной школы и в большинстве случаев продолжить образование.

При обучении иностранному языку детей с ОВЗ учитель должен использовать имеющиеся у школьника психологические особенности для более успешного усвоения материала учащимися [9].

Учёт психолого-педагогических особенностей – это отправная точка для конструирования курса обучения. Л.С.Выготский полагал, что, хорошо то обучение, которое забегают вперёд развития, а «зоной ближайшего развития» принято считать те действия, которые сегодня ребёнок выполняет под руководством педагога, а завтра будет выполнять самостоятельно [39].

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимании, памяти, воображения и мышления, создает новые условия для личностного развития ребенка.

Развивать речевые и познавательные способности ребёнка, опираясь на речевой опыт, как в родном, так и в иностранном языке – вот важнейшие задачи, которые ставятся на начальном этапе обучения иностранному языку.

Предметная область иностранный язык обладает большими возможностями для развития, воспитания и образования. В процессе обучения иностранному языку ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Иностранный язык создаёт возможности для развития произвольной памяти и воображения.

Поскольку для младших школьников с ОВЗ характерны большие затруднения при запоминании и воспроизведении материала, низкий уровень мотивации, недостаточность организованности и целенаправленности, выраженная истощаемость, импульсивность и большое количество ошибок, то необходимо задавать им соответствующие установки. Легче всего это происходит в игре.

Игровая мотивация позволяет естественно и эффективно организовать обучение иностранному языку как средству общения и строить его как процесс, максимально приближенный к естественному процессу

использования языка. Если для достижения успеха в игре ребёнку нужно совершить какое-то речевое действие, то оно осваивается почти без усилий. Игра создаёт прекрасные естественные условия для овладения языком, она помогает усвоению языка в любом возрасте, но в младшем школьном она особенно продуктивна. В этом возрасте игра является способом приобщения к миру взрослых, способом познания [41].

Процесс развития личности характеризуется единством и взаимодействием системы биологических и социокультурных факторов. Каждый ребенок имеет свои неповторимые врожденные свойства нервной системы (силу, уравновешенность, подвижность нервных процессов, быстроту образования, прочность и динамичность условных связей). От этих индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности зависят способности к овладению социальным опытом, познанию действительности, то есть биологические факторы создают предпосылки психического развития человека [13].

Изучая иностранный язык, ребенок с ОВЗ приобретает опыт общения с окружающим миром, с другими людьми, происходит процесс социализации его личности.

В процессе обучения происходит активное общение детей. С первого дня обучения в школе они сообща выполняют разные виды деятельности, а в процессе выполнения совместной творческой деятельности возникают и развиваются общие интересы, склонности, потребности, адекватные отношения к тем или иным явлениям, фактам, процессам, событиям. Систематическое общение в разных сферах жизни и деятельности детей и подростков разнообразных национальностей, совместно обучающихся в одном классе, часто формирует и развивает общие и близкие интересы, потребности и идеалы.

Согласно Федерального государственному образовательному стандарту начального общего образования предмет «Иностранный язык» не только вооружает учащихся знаниями, умениями и навыками в данной области, но

также формирует «дружелюбное отношение и толерантность к носителям другого языка» [46].

Языковое образование как процесс направлено на приобщение младших школьников, в том числе и с ОВЗ, к новому для них средству общения, на познание им чужой культуры и осмысление своей.

Обучение иностранному языку в младшем школьном возрасте невозможно без формирования положительного отношения к предмету. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку учитель формирует нравственное отношение учащегося к окружающему миру. Через систему эмоциональных оценок учитель имеет возможность показать ребенку существующие образцы поведения.

Таким образом, при организации педагогической деятельности с младшими школьниками с ОВЗ, необходимо учитывать все выше названные факторы, а также специфику технологии обучения английскому языку.

С 01.09.2016 г. в России начал действовать Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 г. №1598 (далее – ФГОС НОО ОВЗ), который регламентирует порядок обучения детей с ОВЗ на базе общеобразовательной школы[47].

Согласно пункту 1.1, ФГОС НОО ОВЗ является основой для разработки примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее – АООП НОО) и представляет собой совокупность обязательных требований по реализации АООП НОО обучающихся с ОВЗ [47].

Образовательной организацией разрабатывается АООП НОО обучающихся с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивают коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

АООП НОО учитывает виды образовательной деятельности учащихся, методы и формы диагностики образовательных результатов, технологии

освоения учебного содержания и т.п. На основе АООП НОО формируется индивидуальный образовательный маршрут учащегося, который разрабатывается для каждого конкретного ученика и учитывает зону его актуального и ближайшего развития в практике современной школы [47, С. 6].

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся и его родителям позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами и специалистами педагогической поддержки самоопределения и самореализации обучающегося [25].

Индивидуальный образовательный маршрут определяет специфику освоения содержания образовательного стандарта на основе индивидуальной программы реабилитации ребенка с ОВЗ, комплексной диагностики особенностей личности и поведения ребёнка, ожиданий родителей с целью создания условий для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка в процессе обучения и воспитания. Разработка индивидуального образовательного маршрута происходит совместно педагогом дополнительного образования, учащимся и его родителями.

Индивидуальный образовательный маршрут должен быть направлен на преодоление несоответствия между процессом обучения, воспитания и социализации ребенка с психофизическим нарушением по образовательным программам определенного уровня образования и реальными возможностями ребенка исходя из структуры его нарушения, познавательных потребностей и возможностей [20].

Основываясь на исследовании А.В. Хуторского, мы выделили следующие компоненты индивидуального образовательного маршрута [50]:

– целевой (постановка целей получения образования, формулирующихся на основе ФГОС НОО ОВЗ, мотивов и потребностей ученика при получении образования);

– содержательный (обоснование структуры и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпредметных и внутрипредметных связей);

– технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания);

– диагностический (определение системы диагностического сопровождения);

– организационно-педагогический (условия и пути достижения педагогических целей);

– результативный (формулируются ожидаемые результаты).

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также ФГОС начального общего образования. Разработка индивидуального образовательного маршрута требует опоры на определенные принципы его построения, выделение структурных элементов, соблюдения ряда положений.

Специальные дидактические принципы, на которые следует опираться при составлении индивидуального образовательного маршрута:

1) **принцип индивидуального подбора педагогических технологий**, которые позволяют на основе полученных диагностических данных определить оптимальные для данного ребенка формы и методы учебного взаимодействия, характеризующие, с одной стороны, психолого-педагогические методы обучения, а с другой – наиболее приемлемые для конкретного ученика формы его учебной деятельности;

2) **принцип контроля и корректировки**, позволяющий контролировать результат тех или иных воздействий на ребенка, корректируя или изменяя психолого-педагогические методы и формы работы с ним в случае их неэффективности;

3) **принцип систематичности наблюдений**, позволяющий на основе систематического психолого-педагогического наблюдения за учащимися в ходе учебной деятельности сделать соответствующие выводы и если необходимо внести коррективы;

4) **принцип пошаговой фиксации данных**, все полученные данные о ребенке (включая результаты диагностики и наблюдений), а также намеченные психолого-педагогические мероприятия на тот или иной период обучения должны фиксироваться в индивидуальной карте его обучения и развития, отражающей его индивидуальный образовательный маршрут на протяжении обучения в начальной школе;

5) **принцип соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития**. Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний, как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуальной траектории развития ребенка;

6) **принцип соблюдения интересов ребенка**. Л.М. Шипицина называет его «на стороне ребенка» [52]. Причиной любой проблемной ситуации развития ребенка выступает как сам ребенок, так и его социальное окружение. В сложных ситуациях требуется объективный анализа проблемы, учет жизненного опыта взрослых, их многочисленных возможностей независимой самореализации, учет множества социальных структур и организаций. А на стороне ребенка часто бывает только он сам. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка;

7) **принцип непрерывности**, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден;

8) **принцип отказа от усредненного нормирования**. Реализация данного принципа предполагает избегание прямого оценочного подхода при

диагностическом обследовании уровня развития ребенка, ведущего в своем предельном выражении к стремлению «навешивать ярлыки», понимание того, что есть норма. Учителю необходимо понимать, что норма – это то лучшее, что конкретный ребенок может сделать в своем возрасте и исходя из конкретных условий. «Одна из важнейших задач специалистов, реализующих идеологию психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребенка, состоит в том, чтобы эти условия определить, а при необходимости и создать» (В.И. Слободчиков) [43].

На сегодняшний день не существует однозначной структурированной схемы проектирования индивидуального образовательного маршрута. Тем не менее, этот процесс можно разложить на следующие этапы:

- 1) диагностический этап, который включает в себя анализ результатов нескольких аспектов: диагностику возможностей учебного заведения, потребности конкретного обучающегося и его психологический профиль;
- 2) этап определения необходимых компонентов модели и их содержательное наполнение;
- 3) этап определения алгоритма педагогических действий, устанавливающих функциональные связи между компонентами модели и обеспечивающих процесс реализации ИОМ учащегося;
- 4) этап определения условий, существование которых обеспечивает эффективность реализации индивидуального маршрута учащегося в образовательном пространстве конкретной школы [36].

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ требует от педагогического коллектива больших усилий и времени. Проведение диагностики, обработка и систематизация собранного материала, сам процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута, работа педагогов по спроектированному маршруту, и, наконец, системный анализ для своевременного внесения соответствующих корректив в маршрут. Только при соблюдении этих и ряда других условий работа по индивидуальному образовательному маршруту приведет к успеху.

Выводы по первой главе

Изучив историю становления инклюзивного образования, мы выяснили, что за 200 летнюю историю зарубежные и российские педагоги и психологи накопили богатый опыт совместного обучения, позволивший в последующем преобразовать инклюзивное образование до состояния, в котором оно находится сейчас.

Мы выяснили, что понятие инклюзивное образование появилось при переходе от модели интеграции как лучше отражающее взгляд на человека, его образование и место в обществе. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Также мы выяснили, что младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья – это группа детей с особыми потребностями, которые возникли в связи с нарушением психофизического развития и повлекли за собой ограничение возможностей освоения образовательных программ, формирования и развития социальных навыков.

Однако таких детей не только можно, но и нужно обучать, поскольку они могут реализовать свой потенциал только при условии своевременного и адекватно организованного обучения на базе общеобразовательной школы. Поэтому существует необходимость создания специальных условий обучения и воспитания данной категории детей.

На сегодняшний день в школах создается специальная безбарьерная среда и особые условия обучения. Был разработан и утвержден ФГОС НОО ОВЗ на основе которого, с учетом психофизических особенностей ребенка с ОВЗ создается индивидуальный учебный план, разрабатывается адаптированная образовательная программа и индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальный образовательный маршрут является неотъемлемой частью инклюзивного образования, поскольку направлен на преодоление несоответствия между процессом обучения, воспитания и социализации в общеобразовательной школе и реальными возможностями ребенка с психофизическим нарушением. На проектирование индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ затрачивается много усилий и времени, однако при качественно спроектированном ИОМ работа по нему приведет к успеху.

Глава 2. Реализация индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения иностранному языку

2.1 Построение индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения английскому языку (на примере портфолио)

Ценность ИОМ заключается в возможности обеспечить процесс выявления и формирования творческой индивидуальности, формировать и развивать ценностные ориентации, собственные взгляды и убеждения, неповторимую технологию деятельности, построенную на основе своевременно регулируемой самооценки, при активном стремлении к самосовершенствованию [25].

Проектирование индивидуального образовательного маршрута и реализация его на уроке иностранного языка имеет ряд особенностей, определяемых спецификой иностранного языка как учебной дисциплины в школе.

Как учебная дисциплина иностранный язык отличается от других дисциплин тем, что является одновременно и целью, и средством обучения. Изучение иностранного языка может осуществляться только в процессе общения на нем. В качестве специфических особенностей иностранного языка как учебного предмета выделяют его беспредметность, большое разнообразие форм работы на занятиях, в том числе и широкое использование фронтальных форм работы, которые являются одной из эффективных форм отработки знаний, умений и навыков [7]. Раскрытие личностных возможностей обучающегося, без которого невозможна реализация коммуникативной составляющей обучения иностранному языку

как специфической его особенности, осуществляется в активном участии ученика в парной и групповой работе, коллективном обсуждении проблем.

Следующей особенностью иностранного языка как учебного предмета, является его целевое назначение – формирование вторичной языковой личности как показателя способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Участие в межкультурном диалоге делает возможной практическую реализацию интеллектуального и личностного потенциала учащихся, поскольку требует высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения, в том числе и на иностранном языке. Усилия большинства учителей направлены на то, чтобы учащиеся на занятии пользовались иностранным языком в речевом общении, близком к реальной коммуникации [7].

Проектирование ИОМ для изучающего иностранный язык младшего школьника с ОВЗ должно учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников с ОВЗ, а также упомянутые выше особенности иностранного языка как учебной дисциплины на всех этапах моделирования и реализации ИОМ. Так на диагностическом этапе в комплекс исследования качеств личности должны быть включены как общеучебные и личностные качества, так и специфические предметные характеристики. Комплекс диагностики, включая исследование ценностных ориентаций и субъектности учащегося, его способности к саморазвитию, должен установить мотивы деятельности ученика, предпочитаемые им виды деятельности, формы и методы занятий [50]. Важнейшим критерием в данном блоке, учитываемым при составлении ИОМ, является способность и готовность обучающегося к разным видам коммуникации. К специфическим предметным характеристикам будут относиться диагностика начального объема и содержания предметного образования ученика, то есть количество и качество знаний, умений и навыков по предметной теме. Она включает в себя проведение тестирования по разным видам речевой деятельности для

выявления уровня владения иностранным языком: тесты по аудированию, чтению, письму, а также лексические и грамматические тесты. Тесты должны разрабатываться с учетом возрастных особенностей младшего школьника и изученного им материала. Третьим элементом диагностического комплекса будет выявление уровня лингвистических способностей, определяющего индивидуальный темп, скорость продвижения учащихся в обучении. К таким способностям относятся хорошая слуховая дифференциальная чувствительность, т. е. способность различать звуки и их оттенки, узнавать их в потоке речи и имитировать их; достаточный объем памяти и словесно-логическое мышление.

Результаты диагностического этапа позволяют создать на этапе моделирования ИОМ базовую технологическую карту, включающую систему занятий по теме, отобранный материал, формы, методы, необходимые средства обучения [50]. Изучение любой темы должно строиться таким образом, чтобы учебные задания как можно полнее соотносились с индивидуальными особенностями личности ученика: с учетом его деятельности, жизненным опытом, мотивами, интересами, чувствами, мировоззрением, статусом личности. Поскольку педагог, работающий с учащимися с ОВЗ, располагает сведениями о внеучебных интересах младшего школьника с ОВЗ, а также о том, как ученик относится к иностранному языку, то он может предлагать ученику сюжеты к ситуации по разговорной теме максимально приближенные к тем, которые он часто встречает в своей жизни. Эта информация позволит учителю предварительно сформулировать речевые задания и обеспечить учащегося необходимым материалом для выражения своих мыслей на иностранном языке. Также учитель может использовать сумму знаний, полученных учащимся на уроках литературы, истории, географии, помочь ему реализовать эти знания на иностранном языке в ходе работы над разговорной темой.

Проектирование индивидуального образовательного маршрута должно учитывать рациональное соотношение видов деятельности ученика с

приоритетом коммуникативной составляющей как особенности данного учебного предмета. На этапе проектирования ИОМ необходимо определить оптимальное соотношение количества индивидуальных заданий с участием в групповых и фронтальных формах работы с учетом индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося [50]. Групповая работа является очень важной, поскольку помогает учащимся подготовиться к реальной коммуникации по обмену информацией. Так, в рамках организации групповой работы по чтению текста коммуникативная составляющая будет проявлять себя в том, что, например, организуется чтение всеми учениками не одного и того же текста с последующим пересказом его друг другу, а осуществляется работа над разными текстами. Это позволяет каждому участнику группы выполнять посильные для него задания и одновременно обмениваться информацией с другими участниками. Если работа на занятии организована правильно, то результатом будет способствование развитию речевой инициативы, совершенствование учебных и коммуникативных умений каждого обучающегося.

Что касается этапа реализации ИОМ, важным составляющим элементом будет привлечение Интернет-ресурсов для более успешного освоения обучающимся иностранного языка. Информационно-коммуникационные технологии как средство обучения весьма удобны для знакомства с культурой страны изучаемого языка, для общения, для получения информации. Информационно-обучающая среда создает условия для формирования и развития языковых знаний, умений и навыков, способствуя развитию личности учащегося. Использование Интернет-ресурсов в проектируемом ИОМ может обеспечить условия для творческого освоения письма, а также развития самостоятельной познавательной учебной деятельности [51].

Игровая технология в форме ролевой игры будет иметь особое значение на уроке иностранного языка. Ролевая игра полностью отвечает главной идее и таким основным принципам метода коммуникативности как речевая

активность, личностная индивидуализация и функциональность. Правильно организованная ролевая игра всегда учитывает принцип личностной индивидуализации, когда отрабатываемый языковой материал используется в активном речевом общении с максимальной эффективностью. Ролевая игра наиболее полно отвечает принципу речевой активности, так как в игре учащийся не просто воспроизводит речевые единицы – высказывания, а совершает речевые действия, языковые средства которых либо заимствует из опорного материала или реплик преподавателя, либо конструирует самостоятельно. Выполняя конкретные речевые задачи, определяемые содержанием ролей и правилами игры, говорящий проявляет речемыслительную и речевую активность, развивая речевые умения, перенос которых возможен в реальное общение. В условиях обучения устной иноязычной речи ролевая игра выполняет три функции одновременно – учебную, речевую и игровую и позволяет организовать реализацию ИОМ на конкретном уроке иностранного языка [49].

Также большую практическую значимость при изучении иностранного языка в рамках реализации ИОМ имеет применение *технологии портфолио*. Фиксация достигнутых результатов в портфолио личных достижений является логическим завершением индивидуального образовательного маршрута.

Понятие портфолио зародилось в Западной Европе в XV - XVI вв. в эпоху Возрождения. Архитекторы представляли заказчикам наброски своих строительных проектов и готовые работы в особой папке, которую называли «портфолио». В области образования термин «портфолио» стали использовать в середине 80-х гг. XX в. в США. В 2004 году рабочая группа при Министерстве образования и науки РФ представила концепцию «портфолио достижений ученика в средней школе», которая «поможет проследить развитие ребенка, обнаружить в нем склонности к тем или иным наукам и скрытые таланты» [42]. «У каждого ученика, – писал В. М. Филиппов, – будет «портфолио», то есть индивидуальный «портфель»

образовательных достижений – результаты районных, областных олимпиад, интересные самостоятельные проекты и творческие работы» [42]. В конце прошлого века идея «портфолио» или «папки индивидуальных учебных достижений» учащихся становится в нашей стране все более популярной. Все больше школ применяют его в своей практике.

Портфолио – это целенаправленная коллекция работ и достижений учащегося (грамоты, дипломы, фотографии, видеоматериалы, презентации, проекты и др.), которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Оно формируется лично учеником и реально показывает уровень его подготовленности и активности в различных учебных и внеучебных видах деятельности в школе и за ее пределами [24, с. 32].

Технология портфолио рассматривается в инклюзивном образовании в качестве эффективного инструмента по реализации ИОМ, поскольку позволяет качественно и тактично реализовывать дифференцированный подход, осуществлять индивидуализацию учебного процесса с учетом уровня языковой подготовки учащихся, а также умственных и физических данных учеников, не акцентируя на этом их внимание. Кроме того, технология портфолио создает благодатную почву для реализации деятельностного подхода, а именно переход от системы «мне дали знания» к системе «я хочу получить их сам». Портфолио стимулирует саморазвитие младшего школьника с ОВЗ путем повышения его самооценки, свободы выбора им видов, способов, средств деятельности [1, С 10 - 11]. Возможность выбора не только создает условия для развития индивидуальности, но и учит самостоятельности, способствует качественной социализации ребенка. Этого и требует от школы современная система образования и ФГОС НОО ОВЗ.

Наличие портфолио это не просто альтернативный способ оценивания детей с ОВЗ или собрание их работ, это целая образовательная философия. Самым главным является не собранное портфолио, как таковое, а совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемая при работе над

созданием портфолио. Работа по технологии портфолио предполагает, что ученик самостоятельно планирует, создаёт и защищает свое портфолио, тем самым он активно включается в образовательный процесс, а также в процесс коммуникативной деятельности. Технология портфолио позволяет закрепить лексический и грамматический материал, глубже изучить тему [1, С 10 - 11]. Данная технология обеспечивает выход речевой деятельности, учитывая возможности и потребности учащихся, а также помогает преодолеть страх ведения беседы на иностранном языке, поскольку при демонстрации результатов деятельности по сбору портфолио учащемуся необходимо грамотно и аргументированно преподнести собранный и исследованный материал.

Развивая свои языковые и интеллектуальные способности, формируя устойчивый интерес к изучению языка и потребность в самообразовании, обучающийся достигает коммуникативной компетенции, как определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Портфолио также является прекрасным средством формирования, развития и углубления познавательных интересов детей с ОВЗ, формирования готовности к самостоятельному познанию, а также развитию мотивации дальнейшего творческого роста [1, С 10 - 11].

Помимо общеобразовательных, одной из основных задач портфолио является создание ситуации успеха для каждого ученика, повышение самооценки и уверенности в собственных возможностях. Следует отметить, что это достигается за счет смещения акцента с того, чего не знает и не умеет ученик, на то, что он знает и умеет. Портфолио становится своего рода «историей успеха», помогающей проследить индивидуальный прогресс учащегося. Также важно, что внимание концентрируется не только на результате деятельности, но учитывается и пройденный учеником путь до

достижения результата, а также его субъективная оценка проделанной работы [1, С 10 - 11].

Безусловная ценность портфолио заключается в том, что оно не только способствует повышению самооценки ученика, но и максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка. Ведь одной из основных задач портфолио является показать ученику все, на что он способен и убедить его в том, то он может многое. Это особенно важно при работе с детьми с ограниченными возможностями, поскольку им с рождения внушалось, что многое им не под силу.

Поскольку творчество для детей с ограниченными возможностями здоровья есть путь к самореализации и самоутверждению, то очень важно помочь ребенку найти себя в творчестве, приобрести уверенность, достичь успеха. Портфолио помогает учащемуся проводить рефлексию собственной учебной работы, анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями, самостоятельно устанавливать связи между предыдущими и новыми знаниями, готовить обоснования будущей исследовательской работы. Портфолио при работе с детьми с ОВЗ необходимо для отслеживания динамики развития каждого учащегося, оно будет помогать проектировать его «зону ближайшего развития», коррекции отклонений и оказания ему посильной помощи в адаптации к нашей современной сложной действительности. Работа в школе с детьми с особыми образовательными потребностями состоит в том, чтобы подготовить каждого учащегося к жизни в социуме с учётом показателей здоровья, личностных характеристик и индивидуальных возможностей каждого; подготовить, по возможности, учащегося к получению в будущем, профессии, трудоустройству, пониманию и защите своих прав и интересов, достаточной коммуникации с другими членами общества. И одним из таких помощником для дальнейшей социальной адаптации в обществе может стать портфолио учащегося.

В зависимости от цели, которая отражает результат, ради которого собирается портфолио, существуют:

1. Портфолио-собственность (собирается для себя);
2. Портфолио-отчет (собирается для учителя).

В зависимости от содержания можно выделить следующие виды портфолио:

1) Портфолио достижений

Оно содержит в себе результаты работы учащегося (похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке, шахматах; благодарственные письма родителям, таблицы успеваемости, значки, медали и т. п.) Этот тип портфолио отражает успехи ребенка и направлен на повышение собственной значимости ученика.

2) Рефлексивное портфолио

В эту папку собираются все контрольные, исследовательские и творческие работы ученика (сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачетные работы, видеокассеты, результаты медицинских и психологических обследований и т. д.), которые делались в течение определенного срока, например, четверти или года. Данное портфолио раскрывает динамику личностного развития ученика, помогает отследить результативность его деятельности, как в количественном, так и качественном плане.

3) Проблемно-исследовательское портфолио

Это портфолио представляет собой набор материалов, связанный с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Все материалы в данном портфолио распределены по определенным рубрикам (варианты реферата, доклада или статьи, список литературы для изучения, проблемные области, план исследования, дискуссионные точки зрения, статистика, цитаты, афоризмы, интеграция с другими предметными областями, результаты исследования, прогнозы и перспективы и др.). Такое портфолио помогает учащимся не только достойно

написать какую-либо научную работу, но и развивает их познавательные интересы.

4) Тематическое портфолио

Такое портфолио создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса и включает в себя материалы, отражающие работу в рамках той или иной темы или модуля. По окончании работы над темой ученики могут представить свое портфолио перед одноклассниками.

Портфолио позволяет учитывать всё многообразие достижений ученика, фиксировать промежуточные и конечные результаты в самых разных видах деятельности: образовательной, творческой, социальной, коммуникативной. Портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные задачи: поддерживать высокий уровень мотивации; поощрять активность и самостоятельность, развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности.

Несмотря на то, что технология портфолио используется в системе российского образования около 20 лет, появление детей с ОВЗ в общей школе ставит перед педагогами вопрос о том, каким образом пользоваться данной технологией в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута. Поскольку жестких требований государственного образца к реализации данной технологии и созданию портфолио на данный момент не существует, у педагогов может возникнуть вопрос, каким образом лучше работать по технологии портфолио с младшими школьниками с ОВЗ.

Педагогу необходимо помнить, что портфолио создается обучающимися в основном для оценки своего прогресса. Учитель лишь помогает им организовать этот процесс и оценить свои достижения. Поэтому педагогу следует рассматривать технологию портфолио как эффективное средство для саморазвития обучающихся, а не как внедрение новой, модной технологии. Уверенность педагога в успешности данного средства обучения передается ребенку и пробуждает желание работать над портфолио.

Мотивация в начале создания и в процессе работы над портфолио у младшего школьника с ОВЗ должна быть высокой.

Таким образом, особенности специфики предмета «Иностранный язык» находят свое отражение на всех этапах проектирования ИОМ. Это значит, что выбор методов, приемов обучения и педагогических технологий, отбор содержания обучения, которые найдут отражение в ИОМ учащегося, будут нацелены, в первую очередь на формирование у учащегося навыков и умений речевой коммуникации, как специфической особенности учебного предмета иностранный язык в школе. Проектируемый ИОМ будет приоритетно содержать возможности формирования у ученика способности использовать иностранный язык в необходимых ситуациях речевого общения.

2.2 Методические рекомендации по применению технологии портфолио в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута

На уроке иностранного языка учитель может встретиться с разными ситуациями, касающимися реализации ИОМ. Соответственно на этапе реализации ИОМ на уроке иностранного языка учитель должен создать определенные условия, обеспечивающие достижение цели.

1. Урок для детей с ОВЗ обязательно должен ***иметь четкий алгоритм***. Привыкая к определенному алгоритму, дети становятся более организованными.

An exemplary structure of the lesson:

1. Quick review of the previous topic
2. Presenting a new topic/ new language in a context
3. Checking understanding
4. Doing controlled and freer practice activities
5. Checking homework
6. Discussing homework for the next lesson.

Для достижения лучшего результата можно использовать инструкционные карточки, в которых отражен алгоритм действий школьника по выполнению задания, приведены различные задания и упражнения. Они особенно необходимы, когда изучаемые темы отличаются, и учитель не может уделять много времени учащемуся с ОВЗ. Такие карточки можно также использовать для самостоятельной работы остального класса, если учителю предстоит объяснить сложную тему детям с ОВЗ.

2. Поскольку дети с ОВЗ с трудом переключаются с одной деятельности на другую, необходимо *начинать урок с организационного момента, который способствует постепенному включению детей в работу.*

3. Что касается *темпа подачи учебного материала, он должен быть медленным и спокойным, с многократным повтором основных моментов.* Прежде чем начать объяснение нового материала, надо напомнить учащимся основные знания, на которых базируется новый учебный материал. Если предстоит изучение достаточно сложного материала, то его необходимо разделять на отдельные части и давать их постепенно с выделением главных составляющих. Учащихся с ограниченными возможностями здоровья следует постепенно подводить к основным теоретическим определениям, понятиям. Теоретический материал лучше подавать в ознакомительном плане и опираясь на наглядные представления учащихся.

4. *Каждый этап занятия следует фиксировать,* обращая внимание учащихся на то, что они уже сделали и что им еще предстоит сделать: Thank you for doing crossword. Now let's listen to Pete. Подведение итогов становится своеобразным стимулом, побуждающим учащегося к включению во все более усложняющуюся работу. Как и в работе с обычными детьми, трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка. Важна не быстрота и количество сделанного, а тщательность и правильность выполнения самых простых заданий. В момент

выполнения задания недопустимо отвлекать учащегося на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции, т.к. процесс переключения у них достаточно снижен.

5. Отдельного внимания требует вопрос о **формулировке задания** для детей ОВЗ:

1. Задание должно быть сформулировано как в устном, так и в письменном виде.

2. Задание должно быть кратким и четким, желательно одним глаголом: Match the words to the pictures/ Listen and repeat.

3. Для контроля понимания задания необходимо спросить ребенка о том, что он будет делать: “What are you going to do?”

6. У учащихся с ограниченными возможностями здоровья наиболее развито наглядно-образное мышление, поэтому **необходимо облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на уроке**. При выполнении заданий и упражнений учащиеся могут пользоваться различными опорными таблицами, схемами, карточками, инструкциями, так как в силу особенностей психического развития сразу запомнить правило или теоретические знания они не способны. Использование подобных вспомогательных средств обучения оказывает благоприятное воздействие на запоминание.

7. Для детей с ОВЗ характерно быстрое наступление утомления. Учитель не должен забывать об этой особенности таких детей и стараться **не допускать их переутомления**. Для этого можно использовать различные приемы:

- давать кратковременную возможность для отдыха с включением в урок динамических пауз: Stand up, please. Let’s sing a song “I can jump”;
- осуществлять частую смену видов деятельности;
- использовать как можно больше интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности.

8. Дети с ОВЗ достаточно быстро теряют интерес к предмету, особенно если у них что-то не все получается. Нужно **на каждом уроке создавать ситуацию успеха**, ведь когда ребенок успешно справляется с заданием, это придает ему уверенности. Важно, чтобы школьники через выполнение доступных по темпу и характеру личностно ориентированных заданий поверили в свои возможности, испытали чувство успеха, которое должно стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

Помимо создания ситуации успеха можно использовать следующие способы повышения интереса детей к предмету:

- занимательность

Для формирования познавательной активности учащихся с ОВЗ хорошо использовать занимательный материал. Использование занимательного материала на уроках помогает разнообразить учебный процесс, развивает познавательную активность, наблюдательность детей, внимание, память, мышление, снимает утомление у детей, придаёт позитивное настроение.

- похвала со стороны учителя, положительная оценка деятельности, стараниям для таких учащихся очень важна. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

- игровые ситуации

Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету наряду с другими методами и приемами являются игровые и соревновательные моменты на уроке. Устойчивый интерес к учебной деятельности у детей с ОВЗ формируется также через привлечение сказочных персонажей, проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих проектов.

9. На уроке дети с ОВЗ нуждаются в помощи учителя чаще, чем их остальные сверстники, и учителю необходимо оказывать эту помощь. Мы же считаем, что все время помогать «особому» ребенку было бы ошибкой. Ему

нужно позволить принимать самостоятельные решения, учиться решать проблемы, справляться с ситуацией. Этим детям **нужно давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей**, но делать это тактично, используя игровые приемы. For example, check your answers with Maksim's answers (в данном случае используется карточка с ответами и картинка книжного персонажа Максима).

10. Однако это не означает, что нужно полностью отказаться от контроля, поскольку без обратной связи нельзя достигнуть хороших результатов. **На каждом уроке необходимо проверять выполнение домашнего задания**, выполненных заданий на новую тему. Но обычной проверки и выявления пробелов не достаточно, нужно каждый раз подробно обсуждать выполненное задание, после которого следует еще раз объяснить то, что не было понято учеником, и закрепить материал, выполнив похожее задание.

11. Что касается **системы оценивания** ребенка с ОВЗ, то здесь также можно выделить несколько приемов:

1. Чаще использовать систему оценки: зачет-незачет
2. Устно отмечать малейшие успехи, а также использовать промежуточное оценивание, т.е. можно подойти, похвалить и сказать, что на данном этапе он выполнил работу на «4», или наоборот, что нужно немного постараться
3. Разрешать ребенку переписывать работу, чтобы получить лучшую отметку и в дальнейшем ставить в журнал отметку за переделанную работу.
4. Если «особому» ребенку трудно отвечать перед всем классом, то лучше ему предоставить возможность сделать это в малой группе, в которой он сможет раскрыться. Также можно использовать систему взаимоконтроля, когда одноклассники сами решают, на какую оценку школьник с ОВЗ выполнил задание.

Чтобы отследить положительную динамику в продвижении ребенка и выявить пробелы в знаниях можно использовать технологию портфолио.

Этапы работы с технологией портфолио могут выглядеть следующим образом:

1. Проведение урока для детей с ОВЗ, в ходе которого педагог рассказывает, что такое портфолио, какова цель и преимущества его создания, а также каким образом будет проходить работа учащихся. Помимо того, мы считаем важным обсудить с детьми их отношение к преподаваемому предмету и узнать их мнение о том, в чем польза этого предмета для них. На вводном уроке необходимо рассказать содержание предмета на ближайшую четверть. Только зная основные темы, которые будут изучаться в четверти, и время, отведенное для работы над портфолио, учащиеся смогут представить себе, как будет выглядеть их будущее портфолио и поставить перед собой цели. Содержание изучаемого материала и сроки целесообразно представить в печатном виде (в форме краткого текста или схемы) для того, чтобы обучающиеся в любой момент могли обратиться к этому разделу.

2. Определение вида портфолио, который может быть задан педагогом или выбран учащимся. На наш взгляд, тематический вид портфолио является наиболее приемлемым, поскольку работа над ним не растянута во времени, что позволяет сохранить интерес ученика к работе и поддержать познавательную активность на достаточно высоком уровне.

3. Определение общей структуры и содержания портфолио

Содержание портфолио зависит от его вида и цели, для достижения которой оно создается. Четкого списка материалов, необходимых для включения в портфолио, не существует. Структура портфолио не является жесткой и определенной, она может меняться по мере освоения учащимися способа организации портфолио. Задача учителя на этом этапе помочь детям обозначить разделы в портфолио и примерное содержание каждого из них. Портфолио оформляется самим учеником в папке-накопителе с файлами на бумажных носителях и/или в электронном виде.

Представим в данной главе приблизительную структуру тематического портфолио по теме «*My family*»:

I. Раздел «Мой портрет»

Данный раздел предназначен для представления информации об ученике – авторе портфолио, который имеет возможность представить себя любым доступным способом. Каждый обучающийся сам может выбрать форму создания портрета, поскольку самостоятельный выбор делает рефлексию более глубокой и повышает уровень творчества. Это может быть общая семейная фотография и коллаж из отдельных фото, рисунок или даже небольшое эссе, написанное на английском языке, которое должно содержать рассказ автора портфолио о своей семье и себе, может включать записи о нем других людей, характеристику, сертификаты и т. п. Также здесь можно поместить вступительную статью – обоснование, в которой сформулирована цель создания данного портфолио, а также аргументируется, почему те или иные материалы включены в портфолио, какие результаты деятельности они отражают.

II. Раздел «Коллектор»

Этот раздел содержит материалы, авторство которых не принадлежит ученику. Это могут быть материалы, предложенные ученику педагогом (слова по теме: family, mother, father, sister, brother, uncle, aunt, relatives, house и т. п.; различные тексты, упражнения по работе с аудио- и видеозаписями, стихотворения, таблицы и схемы по грамматике). Также в этот раздел можно включить материалы, найденные учеником самостоятельно при работе над заданиями или материалы товарищей по группе. Здесь могут находиться словарные и энциклопедические статьи, любой иллюстративный материал и т. д., одним словом, все, что связано с тематикой портфолио и не является продуктом деятельности учащегося – создателя портфолио. Иными словами, «Коллектор» – это своего рода копилка материалов и информации, часть из которых будет использована в работе, а часть может перейти в архив, другой портфолио или не будет привлекаться совсем. Задача учителя состоит в том,

чтобы помогать детям при составлении данного раздела, обучать их основам поиска информации, ее классификации, фиксации, конспектированию и т. д.

III. Раздел «Творческие работы»

Включает обязательные и дополнительные работы самого обучающегося; это своего рода «копилка» творческих работ, выполненных автором портфолио в процессе обучения (созданное генеалогическое древо, задания и рисунки, выполненные в период обучения на уроках иностранного языка, созданные проекты в рамках темы по иностранному языку, творческие работы, сочинения, фотографии). Педагогу, реализующему технологию портфолио на уроках ИЯ необходимо продумать содержание занятий таким образом, чтобы ребенок на каждом занятии мог получить осязаемый продукт своей деятельности. Мы считаем, что именно этот раздел необходимо сделать основным и в последующем в основном его подвергать анализу и оценке, поскольку именно при работе над ним учащиеся в полной мере реализуют себя и свои способности.

IV. Раздел «Мои достижения»

Он содержит работы, демонстрирующие успехи ученика, его прогресс в обучении. Это могут быть результаты хорошо выполненных домашних работ, самостоятельных и контрольных работ, грамоты олимпиад, конкурсов, похвальные листы, рефлексивный анализ (заполняется учеником), листы активности на уроке (заполняется учителем) и др. Также можно ввести систему взаимной оценки обучающихся, фиксировать ее и вносить в данный раздел, использовать характеристики (со стороны одноклассников, учителей, родителей) и другие формы и методы оценки достижений.

Внутри этих разделов могут выделяться рубрики, помогающие систематизировать материал и формирующие структуру раздела. Рубрики могут быть обязательными и необязательными. Обязательные рубрики – это тот материал, который является принципиально важным для данного портфолио и должен быть у учащегося. Свободно выделяемые рубрики позволяют индивидуализировать содержание, структуру, объем портфолио,

расширить или углубить уровень освоения содержания модуля, и рассчитаны на высокую познавательную активность учеников.

В процессе работы над портфолио учащимся могут помогать взрослые: педагоги, родители, классные руководители. Особенно важно здесь проявлять искренний интерес к помещаемым в портфолио работам, не оставляя без внимания деятельность ребенка по его формированию – напротив, всячески поощряя активность школьника. В ходе совместной работы между учеником и помогающим ему взрослым устанавливаются партнерские отношения, и повышается степень доверия друг к другу. Это позволяет учащимся постепенно развивать уверенность и самостоятельность, брать на себя контроль и ответственность. Не только учитель или родитель, вносят свою лепту в составление портфолио, одноклассники также могут давать рекомендации и советы и делать конструктивные замечания своим товарищам.

4. Определение вида презентации портфолио и критериев его оценивания

На организационном уроке нужно заранее вместе с учеником определить, все ли материалы, рубрики, разделы портфолио будут оцениваться, в каком виде ученику необходимо будет представить их и кто, каким образом и по каким критериям будет его оценивать [10]. Педагог может предложить разные варианты, а ученик выбирает приемлемый для себя вариант. Для того чтобы в ходе оценки у обучающихся развивались навыки самооценки и рефлексии, а также для экономии времени педагога, перед уроком по оценке портфолио каждый учащийся должен проделать подготовительную работу. В ходе ее ученик еще раз просматривает поставленные цели и задачи и подбирает материал, свидетельствующий о достижении поставленных задач или о работе в данном направлении. Можно разложить материал в соответствующем порядке или сделать закладки в тетради.

Презентация портфолио может проходить следующим образом:

1. Презентация портфолио на индивидуальной встрече педагога и младшего школьника с ОВЗ. В этом случае выделяется время для индивидуальных встреч, либо педагог выделяет время на уроке во время выполнения творческих заданий.

2. Презентация портфолио в малых группах. Учитель заранее дает и разъясняет план работы микрогрупп, назначает лидера. Группа должна заслушать и обсудить ученика и дать рекомендации в течение 5-8 минут. Оценки и рекомендации фиксируются и помещаются в портфолио. Учитель в процессе такого урока перемещается из группы в группу. Если портфолио оценивается в баллах, то после такого урока учитель выставляет отметку на основе рекомендаций группы и содержания портфолио.

Воспитательную систему класса очень хорошо использовать для реализации инклюзивного образования. Ведь одной из задач инклюзивного образования является создание условий для воспитания и социализации нравственной личности, готовой к активной, творческой и инициативной деятельности через организацию совместной деятельности детей и взрослых, управление процессом развития личности, взаимодействием всех участников воспитательного процесса.

3. Презентация портфолио перед всем классом. Такой вид защиты портфолио целесообразно использовать лишь в том случае, если ученик достаточно открыт, коммуникабелен и хорошо адаптирован к среде обучения. По окончании выступления заранее организованная комиссия оценивает содержание портфолио и выступление ученика по заранее определенным критериям.

В качестве критериев оценивания можно взять:

- необычную презентацию идеи портфолио или его раздела;
- вдумчивое использование материалов;
- наличие высокой степени интереса и настойчивости в достижении результата;

- наличие собственной деятельности;
- уровень коммуникативной организации материала для презентации.

Данные критерии интерпретируются для понимания младших школьников. На обсуждении результатов нужно сделать акцент на то, что удалось ребенку. О том, что у ребенка не получилось нужно говорить очень корректно: лучше избегать слов «у тебя не получилось», «тебе не удалось», а сделать это в виде рекомендаций и креативных идей для будущих работ школьника.

Использование такого алгоритма работы позволяет учащимся самостоятельно конструировать структуру и содержание портфолио, поэтому создаются условия для разноуровневого освоения учебного содержания модуля, выбора форм учебной работы, приемов и способов оценивания и презентации готовых материалов. Учащимся предоставляется возможность самостоятельно планировать свою работу, работать в собственном темпе, иметь свободу выбора маршрута обучения, что позволяет значительно повысить познавательную, творческую активность детей и обеспечить компетентность по предмету. За счет этого реализуется индивидуальный маршрут обучения.

Правильно выстроенный образовательный маршрут для учащихся с ОВЗ и его грамотная реализация позволяют обеспечить личностное развитие каждого школьника.

Заключение

Устойчивое увеличение в социальной структуре общества числа детей с отклонениями в развитии и необходимость в их социальной интеграции актуализирует проблему внедрения инклюзивного образования. Данная проблема широко освещена в психолого-педагогической и методической литературе.

Взгляды на проблему инклюзивного образования неоднозначны, это сложный и дискуссионный вопрос, проблемой развития которого занимались многие педагоги и психологи.

Проведенное исследование показало актуальность заявленной проблемы.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [48].

В исследовании обосновано положение о том, что в начальной школе особенности ребенка активно развиваются, формируются знания норм поведения и вырабатываются привычки поведения в обществе.

Исследование психолого-педагогических особенностей таких детей доказало, что включать их в общество необходимо в раннем возрасте и продолжать на протяжении всего обучения ребенка в школе, причем интеграция особых детей в учреждение для нормально развивающихся сверстников должна происходить с учётом уровня развития каждого «аномального ребенка». Успешность развития аномального ребенка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала коррекционно-реабилитационной работы с ним.

Иностранный язык как учебный предмет обладает большим образовательным потенциалом в развитии общеучебных умений и навыков, а также речевом и коммуникативном развитии, что особенно важно для детей

с ОВЗ. Изучая ИЯ, младший школьник приобретает опыт общения с окружающим миром, с другими людьми, происходит процесс социализации его личности. В процессе обучения иностранному языку учащиеся развивают произвольную память и воображение.

Проведенный анализ психолого-педагогической, методической литературы и современного состояния инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы показал, что эффективным путем реализации инклюзивного образования является индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья и существует необходимость разработки практических рекомендаций по его реализации для учителей.

Нами обоснованы условия, обеспечивающие достижение цели на этапе реализации индивидуального образовательного маршрута:

- 1) четкий алгоритм урока;
- 2) постепенное включение детей в работу;
- 3) спокойный темп подачи учебного материала, с повтором основных моментов;
- 4) фиксация каждого этапа занятия;
- 5) четкая формулировка задания;
- 6) использование зрительных опор на уроке;
- 7) недопущение переутомления;
- 8) создание ситуации успеха;
- 9) возможность самоконтроля;
- 10) систематическая проверка домашнего задания;
- 11) альтернативная система оценивания.

Портфолио – это целенаправленная коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Оно формируется лично учеником и реально показывает его уровень подготовленности и активности в различных учебных и внеучебных

видах деятельности в школе и за ее пределами. Данная технология является одним из способов оценивания компетентности учащихся.

В процессе учебной работы, организованной с использованием портфолио, учащимся предоставляется возможность самостоятельно планировать свою работу, работать в собственном темпе, иметь свободу выбора маршрута обучения, что позволяет значительно повысить познавательную, творческую активность детей и обеспечить компетентность по предмету.

Таким образом, проведенное исследование показало, что иностранный язык имеет большой образовательный потенциал для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Проведенное исследование позволило подготовить практические рекомендации для учителей по реализации на уроке индивидуального образовательного маршрута учащихся и технологии портфолио. Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

Список использованной литературы

1. Аверин М.М., Гуцалюк Е.Ю., Харченко Е.Р. Горизонты. 5 класс: книга для учителя. – М.: Просвещение, 2013. – 137 с.
2. Акимова О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования//Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С.10-11
3. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
4. Английский язык. Forward. 2 класс: учебник: в 2ч. // М. В. Вербицкая, О. С. Миндрул, К. Д. Каминс, Д. Парсонс: изд.2, дораб. – М.: Издательский центр Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2015. – Ч. 1 – 79 с.
5. Английский язык. Forward. 2 класс: рабочая тетрадь // М. В. Вербицкая, О. С. Миндрул, К. Д. Каминс, Д. Парсонс: изд.2, дораб. – М.: Издательский центр Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2014. – 104 с.
6. Английский язык. Forward. 2 класс: пособие для учителя // М. В. Вербицкая, О. С. Миндрул, К. Д. Каминс, Д. Парсонс. – М.: Издательский центр Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2014. – 304 с.
7. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
8. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранному языку// Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5-7.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Фельдштейна Д.И.. – Воронеж.: Академия, 1997. – 352 с.
10. Большая книга о маленькой школе / Под ред. Т.В. Светенко, И.В. Галковской. – Псков: ПГПИ, 2003. – 244 с.

11. Большой энциклопедический словарь Академик [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/49430> (дата обращения: 29.09.2017)
12. Вайзе И.Т. Размышления о слабоумных детях с точки зрения их различия, основных причин, признаков и средств приблизиться к ним легким способом с помощью обучения, 1820.
13. Выготский Л. С. Основы дефектологии: учебник для вузов. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т., Т. 5 Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
15. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–104. URL: <https://cyberleninka.ru/journal> (дата обращения: 22.10.2017)
16. Ellger-Rüttgardt S.L. Geschichte der Sonderpädagogik. [Электронный ресурс] – München: Ernst Reinhardt Verlag, 2008. URL: <http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/inhalt83629.pdf> (дата обращения: 27.10.2017)
17. Heimlich U. Integrative Pädagogik. Eine Einführung. – München, 2004.
18. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.
19. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Волосовец Т.В., Казьмин А.М., Кутепова Е.Н. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
20. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор. Сборник. – М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, 2001. – С. 34-36.
21. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.

22. Кащенко В.П. Дефективные дети и школа: сборник статей / И.И. Воскобойников, В.П. Кащенко, С.Н. Крюков, А.М. Шуберт / под ред. В.П. Кащенко. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912. – 279 с.
23. Кириллова Е.А. История становления новой системы образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: сборник научных статей и докладов X Всероссийской научно-практической конференции/ под редакцией Т.Н. Шурухина, Е.В. Глухих, Е.Н. Марагина, 2016. URL: <http://uss.dvfu.ru/> (дата обращения: 04.11.2017)
24. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – М.: 2000. – С.67.
25. Кунаш М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. – Волгоград, 2013. – 170 с.
26. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
27. Löwe A. Hörgeschädigtenpädagogik international. Heidelberg, 1992
28. Мазалова М. А., Уракова Т. В. История педагогики и образования: пособие для сдачи экзамена. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
29. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения [Электронный ресурс] // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3-18 URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/zapadnoevropejskij-opyt-soprovozhdenija-uchaschihsja-s> (дата обращения: 01.11.2017)
30. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч., ч. 1: Западная Европа. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
31. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология, 2008. – №2. – С. 86-94.

32. Маляревский И.В. Врачебно-воспитательное заведение в Санкт-Петербурге, основанное в 1882 г. И. В. Маляревским. Краткие сведения из истории заведения за 20-ти летний период его существования. – СПб.: типография Э.Л. Пороховщиковой. – 1903. – 24 с.

33. Миронова Э. В., Шматко Н. Д. Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа // Дефектология. – 1995. – №4. – С. 66-74.

34. Никольская И.М. Диагностика эмоциональных и поведенческих отклонений у школьников // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1996. – № 2. – С. 184-185.

35. Nirje B. The normalization principle and its human management implications [Электронный ресурс]// The International Social Role Valorization Journal. – 1994. – Vol.1. – No 2. – P. 19-23. URL: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/60s/69/69-CPS-PCR.pdf> (дата обращения: 24.10.2017)

36. Остренко М. Г. Моделирование и реализация индивидуальных маршрутов в образовательном процессе школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Псков, 2004. – 242 с.

37. Парфёнова Т.А. Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных учреждениях// Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. интернет-конф. / под ред. Н.В.Рябовой. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2011. – С. 262-268. URL: <http://labintegro.mordgpi.ru/> (дата обращения: 25.09.2017)

38. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. – М.: Педагогика, 1981. – 750 с.

39. Подласый И.П. Педагогика. – М., Просвещение, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – С. 139.

40. Подласый, И. П. Педагогика: уч. для вузов. / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 547 с.
41. Протасова В.Н. Особенности процесса обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте. // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С.37.
42. Российские школьники будут накапливать достижения в персональных портфолио [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2004. – № ФС 77 – 4821. URL: <http://technomag.bmstu.ru/doc/72400.html> (дата обращения: 11.01.2018)
43. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. – 400 с.
44. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. – Пг.: Школа-лечебница д-ра мед. Г. Я. Трошина, 1915.
45. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: избр.труды. – М.: Дрофа, 2005. – Т.4.
46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 11.01.2018)
47. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] <https://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 22.01.2018)
48. Федеральный закон «Об образовании» в Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.01.2018)
49. Федеральный закон «О внесении изменений в статью 71 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 01.05.2017 № 93-ФЗ [Электронный

ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216077/ (дата обращения: 18.12.2017)

50. Фетисова Л. Ю. Ролевая игра как существенное дидактическое средство обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2015. — №15.2. — С. 74-75. URL: <https://moluch.ru/archive/95/20775/> (дата обращения: 18.01.2018).

51. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

52. Хуторской А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 320с.

53. Шипицына Л. М., Иванов Е. С., Данилова Л. А., Смирнова И. А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. – СПб.: Образование, 1995. – 208 с.

54. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

55. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41-46.

56. Эволюция идеи интегрированного обучения в педагогической науке и практике [Электронный ресурс] / В.А.Ситаров, С.Н. Глаголев, А.И.Шутенко // Знание. Понимание. Умение, 2010. – №1. – С. 152-159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-idei-integrirovannogo-obucheniya-v-pedagogicheskoy-nauke-i-praktike> (дата обращения: 30.10.2017)

57. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Осипова Г. В. – М.: Наука, 1995. – С. 124-127.

Конспект урока английского языка в инклюзивном классе

Класс: 2

Тема урока: My family

Базовый учебник: М.В.Вербицкая, М.Гаярделли и др. Английский язык. 2 класс (« Forward »). Москва, «Вентана-Граф», 2015 г.

Цель: формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся

Задачи:

Практические

- Актуализировать знания учащихся по теме.
- Расширить словарный запас учащихся посредством знакомства с новыми словами.
- Развитие слухо-произносительных навыков
- совершенствование техники чтения вслух
- Развитие умения ознакомительного и выяснительного аудирования.
- Развитие умений монологической речи (описание семьи).
- Развитие и применение в речи грамматических конструкций (this is..../he is.../she is.....).

Образовательные

- Формировать общеучебные умения и навыки (умение сравнивать, обобщать, делать выводы, анализировать).

Воспитательные

- Способствовать формированию целостного мировоззрения.
- Воспитывать вежливость и взаимопомощь учащихся при работе в парах и группах.
- Познакомить учащихся с правилами речевого этикета при составлении диалога-расспроса.
- воспитывать чувство любви и уважения к членам семьи;

Развивающие

- Развивать способности к языковой догадке.
- Развивать память и логическое мышление учащихся.
- Развивать познавательную активность.

Тип урока: открытие новых знаний; комбинированный

Формы работы обучающихся: фронтальные, парные, индивидуальные.

Методы: репродуктивные (Р), продуктивные (П), частично-поисковые (Ч-П), объяснительно-иллюстративные (О-И), игровой

Оборудование: *для учителя:* персональный компьютер, проектор, доска, аудиозаписи к учебнику, учебник, картинки с изображением семьи;
для обучающихся: учебники, тетради, карандаши, смайлики.

Технологическая карта урока

Цель этапа	Деятельность учителя	Деятельность ученика		Формируемые УУД
		Общеобразовательная программа	Адаптированная программа для ребенка с ОВЗ	
1 этап. Организационный				
Создание условий для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебный процесс.	Создает доброжелательную атмосферу через приветствие учащихся. Hello, how are you? Настраивает учеников на работу. Давайте споем песню „How do you do?” на стр.51 №7 и поднимем друг другу настроение (помогает ученику с ОВЗ найти нужную страницу). Are you all fine? Are you ready to start our lesson?	Отвечают на приветствие учителя. Hello, I’m fine Открывают учебник и все вместе поют песню „How do you do?” Yes. Показывают готовность начать урок, подняв большой палец вверх	Отвечает на приветствие учителя. Говорит как у него дела. Поет песню вместе с классом Показывает готовность начать урок, подняв большой палец вверх	<u>Личностные:</u> формировать интерес (мотивацию) к учению; формировать доброжелательность и эмоционально-нравственную отзывчивость. <u>Коммуникативные:</u> участвовать в диалоге с соблюдением норм речевого этикета; слушать и понимать других. <u>Регулятивные:</u> формировать психологическую готовность к переходу от отдыха к речевой деятельности; использовать речь для регуляции своего действия.
2 этап. Мотивация учебной деятельности учащихся. Постановка цели и задач урока				
Введение в речевую ситуацию урока Подготовить мышление учащихся и способствовать развитию ощущения удовольствия от собственных знаний, а также осознание	Выводит на экран фотографию семьи. Look at the screen, please. Who can you see? Какая у нас тема урока сегодня? Как вы думаете, что мы сегодня научимся делать? А что нам нужно	Смотрят на экран и говорят, что видят на картинке большую семью. Определяют, что сегодня будут говорить о семье.	Участвует во фронтальной работе. Также высказывает свое мнение. Настраивается на	<u>Личностные:</u> формировать доброжелательное отношение к другим участникам учебной деятельности на основе этических норм. <u>Познавательные:</u> осознанно строить речевые высказывания, аргументировать свою точку зрения; самостоятельно формулировать

внутренней потребности узнавать новое Постановка целей и задач урока	для этого? Помогает ученикам сформулировать цель и задачи урока, составить план действий по достижению целей. Today we 'll listen, read, make up dialogues. And you will tell us about your families.	Настраиваются на работу на уроке При помощи учителя формулируют, что необходимо сделать для того, чтобы описать свою семью.	работу на уроке Вместе с классом пытается высказать, что нужно для умения описывать семью.	познавательные цели и задачи урока. <u>Коммуникативные:</u> строить высказывания в соответствии с коммуникативными задачами (с опорами и без использования опор); высказывать свою точку зрения, оформлять свои мысли в устной форме; взаимодействовать с учителем во время фронтальной беседы <u>Регулятивные:</u> планировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей; осуществлять самоконтроль.
3 этап. Актуализация знаний и введение новой лексики				
Актуализация уже знакомых лексических единиц по теме «Family» Развитие слухо-произносительных навыков	Какие слова вы уже знаете? Подписывает слова и рисует стрелочки к людям на фотографии. Посмотрите, ребята, мы до сих пор не назвали бабушку и дедушку по-английски. Давайте узнаем как? Показывает на бабушку и произносит слово – grandmother. Просит повторить хором и жестом показывает свою просьбу. Просит повторить слово громче, а затем тише. Потом	Называют ранее изученные слова по теме «Семья»: mother, father, sister, brother Повторяют слова вслед за учителем.	Участвует в работе. Учителю нужно будет похвалить, даже если ребенок просто повторил слово, которое уже произнес кто-то из учеников Повторяет слова вместе с классом.	<u>Познавательные:</u> осуществлять актуализацию и систематизацию полученных ранее знаний по теме; выполнять задание с опорой на образец. <u>Коммуникативные:</u> воспроизводить информацию на уровне слова. <u>Регулятивные:</u> осуществлять самоконтроль правильности произношения; соотносить свои действия с действиями учителя; осознавать и сохранять учебную задачу.

	указывает на отдельных учеников и просит произнести слово вслух. Все повторяется для слова grandfather. Также вводятся слова mum, dad. Хвалит за выполнение работы.			
4 этап. Отработка новой лексики				
Развитие орфографических навыков Открытие нового знания и первичное закрепление с проговариванием вслух	Давайте запишем новые слова в словарик. Учитель пишет слова на доске и рисует стрелочки к людям на фотографии. Дети записывают слова в словарик. Ребята, посмотрите, кто-то перепутал все буквы в словах. Давайте поможем Бену узнать, что же было написано.	Записывают слова с доски в словарик. Выполняют задание.	Под контролем учителя переписывает слова в словарик Ученику с ОВЗ нужно помочь с выработкой алгоритма по выполнению задания, а также помочь исправить первые 3 слова вместе. Остальные он делает самостоятельно. Для ученика с ОВЗ задание облегчается тем, что в бланке ответов уже написана первая буква слова, а также тем, что не все буквы	<u>Познавательные:</u> выполнять упражнение с опорой на памятки; систематизировать и дифференцировать новые полученные знания; осуществлять контроль и самоконтроль посредством сравнения с эталоном; формировать умение поиска недостающей информации; формировать умение делать умозаключения по результатам сравнения. <u>Коммуникативные:</u> Взаимодействовать с учителем и одноклассниками для решения познавательных задач. <u>Регулятивные:</u> Проявлять саморегуляцию и познавательную инициативу. Самостоятельно активизировать мыслительные процессы, контролировать правильность сопоставления информации.

	А теперь поменяйтесь тетрадками с соседом и сверьте с экраном. Ребята, вы все молодцы!	Меняются тетрадками и сверяют ответы соседа с экраном.	поменяли свое место (см. Приложение 2). На выбор можно предложить задание по заполнению пропусков в словах (см. Приложение 3). Также сверяет ответы соседа и корректирует если нужно.	
5 этап. Динамическая пауза				
Снять эмоциональное и физическое напряжение.	А теперь немного подвигаемся! Встаньте и выйдите из-за парт. One, one, one I can run Two, two, two, I can jump too Three, three, three, Look at me!	Встают и выполняют вместе с учителем. (показываем указательный палец) (бег на месте) (показываем 2 пальца) (прыгаем на месте) (показываем 3 пальца) (ребенок замирает в смешной позе)	Ребенок выполняет упражнение вместе с другими детьми по самочувствию.	<u>Личностные:</u> формировать установку на здоровый и безопасный образ жизни. <u>Регулятивные:</u> формировать умение осуществлять пошаговый контроль своих действий, ориентируясь на показ движений учителем; умение оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы
6 этап. Развитие умений ознакомительного аудирования				

Формировать восприятие на слух текста, построенного на знакомом языковом материале	Откройте учебники на стр.54, 55. What can you see? Who are these people? Let's listen and check. How many people are in Ben's family?	Открывают учебники. Говорят, кого видят на картинке. Слушают и проверяют себя. Отвечают на вопрос после прослушивания.	При помощи учителя находит нужную страницу и задание. Перед прослушиванием учитель просит ребенка посчитать сколько человек в семье Бена. Слушает текст. Отвечает на вопрос после прослушивания.	<u>Познавательные:</u> извлекать необходимую информацию из иноязычного текста; осознанно строить речевые высказывания, аргументировать свою точку зрения. <u>Коммуникативные:</u> формировать умения по восприятию иноязычной речи, извлечению на слух необходимой информации из иноязычного текста <u>Регулятивные:</u> формировать умение высказывать своё предположение; формировать умение оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей; формировать умение прогнозировать предстоящую работу (составлять план). <u>Личностные:</u> формировать умение высказывать своё отношение к героям.
7 этап. Развитие навыков техники чтения				

Развивать слухо-произносительные навыки; совершенствовать технику чтения вслух	Listen and repeat. Read the dialog in pairs	Слушают диалог и в паузах повторяют фразы из диалога за диктором. Читают диалог в парах, меняясь ролями.	Когда остальные дети читают диалог по ролям, можно еще раз включить аудиозапись для ребенка с ОВЗ и попросить его следить за написанными предложениями в учебнике и повторять за диктором. Еще раз выделить в учебнике с ребенком буквы th, которые дают звук / ð /.	<u>Регулятивные:</u> осуществлять самоконтроль правильности произношения. <u>Познавательные:</u> умение ориентироваться на развороте учебника; умение находить ответы на вопросы в иллюстрации. <u>Коммуникативные:</u> формировать умение слушать и слышать партнера, уметь взаимодействовать с партнером; формировать навыки учебного сотрудничества.
8 этап. Развитие навыков монологической речи				
Развивать умение описывать свою семью; развивать умение монологической речи; воспитывать чувство любви и уважения к членам семьи	№3 Look at the picture. Послушай, о ком говорит Бен и назови номер на рисунке. Еще раз слушаем и проверяем. Нарисуй свою семью и расскажи про нее. Используй опору на доске: This is.... He / She is my...	Слушают аудиозапись и называют номера. Рисуют свою семью и рассказывают о ней соседу по парте, используя опору.	Ребенок с ОВЗ слушает запись и повторяет слова по теме Семья. Подойти к ребенку и повторить значение местоимений he и she.	<u>Личностные:</u> формировать доброжелательное отношение к семье. <u>Регулятивные:</u> планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; принимать решения и осуществлять самостоятельный выбор в учебной и познавательной деятельности; уметь использовать связные высказывания на определенную тему.

			Рисует и рассказывает про свою семью, опираясь на структуры в карточке. Учитель помогает. Отвечать ему лучше после того, как несколько человек рассказали про свои семьи.	<u>Познавательные:</u> систематизировать и дифференцировать новые полученные знания; выполнять упражнение с опорой на памятки. <u>Коммуникативные:</u> адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; учиться правильному ведению монолога, учиться слушать других.
9 этап. Игровой момент				
Закрепить лексику по теме «семья»; снять усталость и напряжение у учащихся; стимулировать у учащихся чувство взаимопомощи, сопереживания	А теперь мы можем поиграть в Hangman. Напоминает детям правила игры и показывает пример.	Один из учеников выходит к доске, остальные ученики вместе отгадывают слово на время.	Ребенка с ОВЗ также можно попросить загадать слово. Учителю необходимо помочь, если возникнут трудности с определением написания буквы, которую он услышит от своих одноклассников и местом, в которое ее нужно записать.	<u>Личностные:</u> формировать доброжелательность и терпимость к одноклассникам. <u>Регулятивные:</u> выбирать действия в соответствии с поставленной задачей, использовать речь для регуляции своего действия. <u>Познавательные:</u> осознанно и произвольно использовать новые ЛЕ в игре. <u>Коммуникативные:</u> понимать и произвольно произносить новые ЛЕ.
10 этап. Рефлексивно-оценочный				

<p>Подведение итогов, формирование личной ответственности за результаты деятельности</p> <p>Организация оценки учащимися собственной учебной деятельности на уроке.</p>	<p>Записывает номера страниц и заданий на доску. Просит открыть рабочую тетрадь и объясняет как нужно выполнить каждое задание.</p> <p>Организует самооценку и рефлексия. Просит учеников поднять вверх карандаш того цвета, на который они оценивают свою работу на уроке.</p> <p>Критерии выводятся на экран:</p> <p>Зеленый – у меня все получилось</p> <p>Желтый – у меня получалось не все</p> <p>Оранжевый – мне нужно еще немного поработать</p> <p>Красный – я повторю дома и выполню еще пару заданий на закрепление.</p> <p>Thank you for the lesson, good bye/</p>	<p>Записывают домашнее задание, открывают рабочую тетрадь и слушают инструктаж по выполнению домашней работы.</p> <p>Оценивают свою работу, ориентируясь на критерии.</p> <p>Thank you, bye.</p>	<p>Получает карточку от учителя, в которой написано, что нужно сделать дома. Открывает рабочую тетрадь и слушает учителя.</p> <p>Оценивает свою работу и заполняет табличку в портфолио. Кладет выполненные письменные задания с урока в портфолио.</p> <p>Thank you, bye.</p>	<p><u>Личностные:</u></p> <p>осознавать важность учения для саморазвития;</p> <p>формировать интерес (мотивацию) к учению;</p> <p>адекватно понимать причины успеха/неуспеха в учебной деятельности</p> <p><u>Познавательные:</u></p> <p>анализировать и давать критическую оценку результатам собственной деятельности;</p> <p>определять существующие пробелы в полученных званиях, формулировать на их основе дальнейшие цели.</p> <p><u>Регулятивные:</u></p> <p>оценивать уровень собственных достижений, качество знаний;</p> <p>определять материал для повторения дома.</p>
---	---	--	--	---

Кто-то перепутал буквы в словах. Расставь буквы так, чтобы получились слова по теме „Family“

Задание для детей, обучающихся по общеобразовательной программе	Адаптированная программа для ребенка с ОВЗ
<p>1. fagrthander</p> <p>2. add</p> <p>3. erandmogrth</p> <p>4. robther</p> <p>5. mmu</p> <p>6. remoth</p> <p>7. athfer</p> <p>8. tsiser</p>	<p>1. methro</p> <p>2. faehrt</p> <p>3. steris</p> <p>4. broerth</p> <p>5. mmu</p> <p>6. dda</p> <p>7. grnamdothre</p> <p>8. garndftahre</p>

Заполни пропущенные буквы, чтобы получились слова по теме „Family“. Проверь себя, сравнив слова со словами из словаря

1. m _ t _ _ r

2. f _ _ he _

3. m _ m

4. d _ _

5. gr _ _ _ moth _ _

6. s _ _ _ er

7. b _ _ the _

8. g _ a _ _ fa _ _ er

