

Департамент образования и науки города Москвы  
Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
Институт иностранных языков  
Кафедра французского языка и лингводидактики

*На правах рукописи*

**Малкина Евгения Андреевна**

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНЫМ  
ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТРАТЕГИЯМ И ПРАКТИКАМ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

44.06.01 Образование и педагогические науки  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)

**Научный доклад  
об основных результатах научно-квалификационной работы  
(диссертации)**

Научный руководитель

Доктор педагогических наук,  
профессор, профессор кафедры  
французского языка и  
лингводидактики  
Орехова Елена Яковлевна

Москва 2023

1. Рецензент:

**Абдулмянова Индира Рафаиловна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ)

2. Рецензент:

**Дудушкина Светлана Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ)

3. Рецензент:

**Евдокимова Мэри Георгиевна**

доктор педагогических наук, доцент, директор Института лингвистического и педагогического образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университета «Московский институт электронной техники» (ФГАОУ ВО «НИУ «МИЭТ»)

4. Рецензент:

**Данилова Ирина Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков Факультета иностранных языков Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого)

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Стремительное проникновение инклюзии в различные сферы жизни общества свидетельствует о том, что механизмы включения и интеграции на данном этапе развития общества считаются наиболее передовыми и принимаемыми. Общемировая тенденция изменения отношения к феномену инклюзии привела к осознанию необходимости создания качественно новой, инклюзивной образовательной среды как психолого-педагогической и лингводидактической реальности с целью развития, принятия и социализации всех обучающихся. Важно подчеркнуть, что в современных образовательных условиях феномен инклюзии становится гораздо шире и масштабнее: в контексте образования, в том числе иноязычного, речь идет об инклюзивной среде, открытой разнообразию – физиологическому, психическому, этническому, культурному, социальному и др., что требует переосмысления процесса обучения иностранному языку (далее – ИЯ) в сторону его большей доступности, вариативности и, как следствие, инклюзивности. Важнейшим объектом этих преобразований должны являться основы начального иноязычного образования с тем, чтобы на ранних этапах формировать инклюзивное сообщество в процессе изучения ИЯ и культуры.

Данная проекция в контексте начального иноязычного образования подразумевает проектирование процесса обучения в соответствии с определенными концептуально-ценностными ориентирами (инклюзивными лингвообразовательными стратегиями) и применение вариативных алгоритмов или моделей профессиональной деятельности (инклюзивных лингвообразовательных практик), которые позволят студентам быть готовыми и способными обучать младших школьников различным аспектам ИЯ (лексика, грамматика, фонетика) и культуре в инклюзивном классе начальной школы вне зависимости от различий обучающихся. Наряду с этим практика показывает, что будущие учителя ИЯ не в полной мере осознают, что из себя представляет современное инклюзивное иноязычное образование, не готовы применять и/или не владеют методическим инструментарием, подходами, технологиями, программами поведения, способами,

алгоритмами действий, обеспечивающими успешное решение профессиональных задач инклюзивного образования при обучении младших школьников ИЯ.

Из этого можно заключить, что острой становится необходимость разработки технологии обучения будущих учителей ИЯ применению инклюзивных лингвообразовательных стратегий и практик, ориентированной на начальное иноязычное образование. Таким образом, **актуальность** исследования обусловлена:

- необходимостью переосмысления основ начального иноязычного образования с позиций широкой инклюзии и, как следствие, модернизации содержания профессионально-методической подготовки студентов за счет изучения инклюзивных лингвообразовательных стратегий,

- потребностью будущих учителей ИЯ в комплексном овладении вариативными алгоритмами или моделями профессиональной деятельности (инклюзивными лингвообразовательными практиками) для успешного обучения ИЯ в условиях инклюзивной среды начальной школы.

**Степень изученности проблемы.** Поскольку исследуемая проблема находится на стыке философии, теории обучения, лингводидактики и методики обучения ИЯ, для характеристики степени изученности считаем важным обратиться к крупным научно-теоретическим и научно-методическим работам (монографиям и диссертационным исследованиям), появившимся за последние 15 лет, которые посвящены изучению концепции инклюзии как философского феномена современной культуры (Н.Е. Судакова, 2019); основ, принципов, практик и тенденций развития инклюзивного образования (Ю.В. Мельник, 2012; Т.В. Фуряева, 2017; А.В. Бахарев 2018); технологий и моделей внедрения инклюзивного образования (А.С. Сунцова, 2013; Н.Г. Сигал, 2016; С.В. Алехина, 2020); вопросов инклюзивной готовности, инклюзивной компетенции и подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования: (И.Н. Хафизуллина, 2008; Ю.В. Шумиловская, 2011; О.С. Кузьмина 2015; В.В. Хитрюк 2016, Е.С. Тимченко, 2020); основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями (И.В. Барышникова, 2010); особенностей методики

обучения английскому языку детей среднего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательной школе (М.А. Захарова 2015); типов и принципов образовательной коммуникации при обучении ИЯ младших школьников с разными образовательными потребностями (О.В. Штерн, 2021). Основываясь на проведенном анализе степени изученности, мы можем констатировать, что несмотря на актуальность изучаемой проблемы, только небольшое число работ охватывает контекст инклюзии и обучения ИЯ одновременно, а комплексных диссертационных исследований, описывающих технологию обучения будущих учителей ИЯ инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам в условиях начального иноязычного образования нами не обнаружено.

Таким образом, анализ степени изученности проблемы и фактов педагогической действительности позволил выявить **противоречия** между:

– важностью нового уровня научного осмысления эволюции идей инклюзии в проекции на начальное иноязычное образование и недостаточным вниманием научной общественности к включению инклюзивного дискурса в профессионально-методическую подготовку студентов языкового педагогического вуза,

– контурным упоминанием инклюзии в нормативных документах, представляющих образовательные и профессиональные стандарты в области подготовки будущего учителя ИЯ, и очевидной потребностью в комплексном овладении студентами широким спектром инклюзивных лингвообразовательных стратегий и практик обучения ИЯ и культуре,

– необходимостью модернизации содержания традиционного программного курса профессионально-методической подготовки студентов и отсутствием комплексной технологии обучения применению инклюзивных лингвообразовательных стратегий и практик при обучении ИЯ на уровне начального общего образования.

Поиск путей разрешения данных противоречий составил **проблему** настоящего диссертационного исследования: каким образом обеспечить успешное

обучение студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам начального иноязычного образования?

**Объектом** исследования выступает процесс профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ.

**Предметом** исследования становится технология обучения студентов применению инклюзивных лингвообразовательных стратегий и практик в условиях начального иноязычного образования.

**Цель** исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке технологии обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам начального иноязычного образования.

С целью достижения цели исследования выдвигается **гипотеза**, основанная на предположении о том, что обучение будущих учителей ИЯ инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам, применяемым в начальной школе, будет успешным:

1) если будут выявлены предпосылки становления инклюзивного дискурса в профессионально-методической подготовке будущих учителей ИЯ,

2) если будут определены характеристики и соотношение между понятиями «инклюзивная лингвообразовательная стратегия» и «инклюзивная лингвообразовательная практика» обучения ИЯ,

3) если будет обоснована классификация инклюзивных лингвообразовательных стратегий и практик обучения ИЯ в начальной школе,

4) если будет разработана и внедрена целостная технология обучения студентов, стратегическое ядро которой будет дополнено принципами частного уровня (инклюзивной направленности профессионально-методической подготовки студентов, эксплицитности и имплицитности процесса профессиональной подготовки, универсализации иноязычной образовательной среды, мультисенсорности обучения ИЯ, кросс-функциональности субъектов процесса изучения ИЯ),

5) если будет разработана и внедрена целостная технология обучения студентов, практическое ядро которой будет способствовать повышению уровня

готовности студентов к применению инклюзивных лингвообразовательных практик,

б) если технология обучения студентов будет реализовываться через имплицитный и эксплицитный векторы.

Для реализации намеченной цели исследования и проверки гипотезы был определен ряд **задач**:

1. Раскрыть феномен инклюзии в междисциплинарном ракурсе для последующего выявления предпосылок становления инклюзивного дискурса в иноязычном образовании.

2. На основе уточнения сущности лингвообразовательных стратегий и практик обучения ИЯ обосновать алгоритм их соотношения, а также классификацию с учетом целесообразности применения в начальной школе для последующего включения в систему профессионально-методической подготовки студентов.

3. Теоретически обосновать технологию обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам начального общего образования, охарактеризовав ее концептуальные положения и компонентный состав.

4. На основе разработанного нами инструментария охарактеризовать процедуру педагогической диагностики для последующего выявления уровня осведомленности и готовности студентов к применению инклюзивных стратегий и практик обучения ИЯ в начальной школе.

5. Представить поэтапное описание процессуального компонента технологии с тем, чтобы охарактеризовать имплицитный и эксплицитный векторы ее реализации.

**Методологическую базу** исследования на философском уровне составляют положения социально-философского подхода. В качестве общенаучной основы выступают системный (И.В. Блауберг, Т.А. Соловьева, Э.Г. Юдин), синергетический (Ю.Н. Белокопытов, М.Е. Пахомкина, Н.М. Таланчук и др.), интегративный (О. В. Борщева, В.Г. Иванов, М. Пак и др.), аксиологический (Б. Азитов, Н.Д. Константинова, Н.А. Масюков и др.), средовой (В.И. Панов, А.В.

Тюрин, В.А. Ясвин и др.), мультисенсорный (А. Gillingham и др.) подходы. Конкретно-научный уровень методологии исследования представлен положениями личностно ориентированного (И.С. Якиманская и др.), коммуникативного (Г.В. Захарова, Е.И. Пассов, С. Brumfit и др.), личностно-деятельностного (И.А. Зимняя) и компетентностного (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Дж. Равен и др.) подходов.

**Теоретической основой** исследования являются концепции и исследования, раскрывающие вышеобозначенные подходы:

– философская концепция диалога (М.М. Бахтин, М.С. Каган), персоналистская философия (Э. Мунье), положения философии гуманизма (Л.Е. Балашов), концепция инклюзии как философского феномена культуры (Н.Е. Судакова), положения социологической теории Т. Парсонса,

– теории развивающего образования (А.Г. Асмолов, З.Н. Никитенко, Е.А. Ямбург и др.); концепции раннего обучения ИЯ (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко и др.), исследования возрастных особенностей младших школьников (В.В. Абраменкова, Е.В. Барышникова, Л.С. Выготский и др.), концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), теория скаффолдинга (P. Gibbons),

– исследования, посвященные проектированию развивающей образовательной среды (А.А. Квитковская, А.А. Петрусевич, Г.А. Романова, Г.В. Сороковых, А.В. Тюрин, И.С. Якиманская, В.А. Ясвин),

– положения, концепции и теории инклюзивного образования (Н.Г. Сигал, G. Richards и др.), концепция универсального дизайна в обучении (С.В. Алехина, D. Davis, J. Karthika, A. Meyer К.М. и др.),

– исследования мультисенсорности и мультимодальности в обучении (Г.Н. Васильева, Е.Н. Нельзина, J. Birsh, S. Carreker, L. Shams, G. Volpe), основанные на теории множественного интеллекта Г. Гарднера,

– исследования в области лингводидактики, посвященные профессиональному общению учителя ИЯ (В.А. Демина, Н.В. Языкова и др.), формированию методической компетенции в процессе обучения будущих учителей ИЯ (Т.С. Макарова, С.Н. Макеева, Г.В. Сороковых, Н.В. Языкова и др.),



профессиональной подготовке будущих учителей ИЯ (А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Е.Я. Орехова, Н.В. Языкова и др.),

– исследования готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования (О.С. Кузьмина, С.В. Сороковых, Е.С. Тимченко, В.В. Хитрюк).

Для решения поставленных задач будут использованы следующие **методы исследования**:

а) теоретические: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, анализ и синтез теоретического и эмпирического материала, анализ передового педагогического опыта, вероятностное прогнозирование, моделирование.

б) эмпирические: включенное и невключенное наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов, пробное обучение.

**Научная новизна** заключается в том, что:

– впервые феномен инклюзии раскрыт в междисциплинарном ракурсе, в результате чего выявлены предпосылки становления инклюзивного дискурса в иноязычном образовании,

– впервые обосновано концептуальное преобразование идеи обучения ИЯ детей «с ограниченными возможностями здоровья» в концепт ученического класса как «инклюзивного сообщества»,

– впервые обоснован и представлен алгоритм соотношения между инклюзивными лингвообразовательными стратегиями и практиками, который позволяет идентифицировать совокупность инклюзивных лингвообразовательных практик, подчиненных единому концептуально-ценностному ориентиру, как единую инклюзивную лингвообразовательную стратегию (универсальный дизайн в обучении, мультисенсорный подход),

– впервые разработана технология обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам начального общего образования, методологический компонент которой соотнесен со стратегической составляющей, а содержательный, технологический и рефлексивно-оценочный – с практической,

– впервые процессуальный компонент технологии соотносится с имплицитным и эксплицитным векторами ее реализации.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что:

– в результате научного осмысления эволюции идей инклюзии в проекции на иноязычное образование расширено научное представление о содержании профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ за счет включения инклюзивного дискурса,

– ученический класс был соотнесен с концептом «инклюзивного сообщества», учитывающего различные основания его (сообщества) гетерогенности: физиологические, психические, социальные, культурные, этнические и др.

– даны определения инклюзивным лингвообразовательным стратегиям как концептуально-ценностным ориентирам процесса обучения ИЯ в условиях инклюзии, и инклюзивным лингвообразовательным практикам как ситуативным моделям профессиональной деятельности и алгоритмам действий учителя ИЯ, а также уточнены сущностные характеристики практик (концептуальность, технологичность, контекстуальность и коммуникативность),

– выявлено классификационное основание для разделения инклюзивных лингвообразовательных практик на методические и профессионально-коммуникативные с учетом особенностей процесса обучения ИЯ в начальной школе и речевых действий учителя ИЯ при осуществлении педагогического общения,

– разработано теоретическое обоснование технологии обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам с опорой на частные принципы: инклюзивной направленности профессионально-методической подготовки студентов, эксплицитности и имплицитности процесса профессиональной подготовки, универсализации иноязычной образовательной среды, мультисенсорности обучения ИЯ, кросс-функциональности субъектов процесса изучения ИЯ,

– поэтапно представлен и описан процессуальный компонент технологии в

единстве пропедевтического, формирующего, поисково-деятельностного и автономного этапов.

**Практическая значимость** заключается в том, что материалы исследования:

– могут модернизировать программный курс методики обучения ИЯ и языковые дисциплины с целью дополнения содержания профессионально-методической подготовки студентов основами инклюзивного иноязычного образования,

– могут быть заложены в основу разработки элективных курсов, посвященных инклюзивному иноязычному образованию, инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам в контексте начального иноязычного образования для бакалавров и магистрантов педагогического образования языкового вуза,

– могут быть применены при разработке учебного пособия на основе кейсов, ролевых игр, тем для дискуссий и проектов для овладения студентами инклюзивными лингвообразовательными стратегиями и практиками обучения ИЯ младших школьников,

– могут быть использованы при разработке мультисенсорных дидактических средств обучения АЯ для младших школьников в условиях инклюзивной среды как оффлайн, так и онлайн,

– могут быть учтены при проектировании инклюзивной среды начального, основного и среднего общего образования в процессе обучения другим ИЯ и культурам.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. В силу междисциплинарного характера феномена инклюзии и масштабирования идей инклюзивности в различных сферах общественной жизни и научного знания происходит расширение границ антропоцентризма в иноязычном образовании в сторону его инклюзивной ориентации и становления инклюзивного дискурса. При обучении ИЯ младших школьников современный инклюзивный дискурс выходит за рамки понятия «ограниченные возможности здоровья», преобразуясь в концепт ученического класса как «инклюзивного

сообщества», учитывающего различные основания его (сообщества) гетерогенности: физиологические, психические, социальные, культурные, этнические и др., внедрение которого является важнейшим ориентиром модернизации содержания профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ.

2. Инклюзивная образовательная среда задает вектор построения методической системы обучения ИЯ в начальной школе на основе внедрения инклюзивных лингвообразовательных стратегий, выполняющих функцию концептуально-ценностных ориентиров построения процесса обучения ИЯ в условиях инклюзии, и инклюзивных лингвообразовательных практик, представляющих собой ситуативные модели профессиональной деятельности или алгоритмы действий учителя ИЯ, которые характеризуются концептуальностью, технологичностью, контекстуальностью и коммуникативностью.

3. Содержательным знаменателем при дифференциации понятий «инклюзивная лингвообразовательная стратегия» и «инклюзивная лингвообразовательная практика» является то, что совокупность инклюзивных лингвообразовательных практик, подчиненных единому концептуально-ценностному ориентиру (концептуальной основе подхода, метода, закономерности или принципу), составляет единую инклюзивную лингвообразовательную стратегию (универсальный дизайн в обучении, мультисенсорный подход). Классификационное основание для разделения инклюзивных лингвообразовательных практик на методические и профессионально-коммуникативные учитывает особенности процесса обучения ИЯ в начальной школе и речевые действия учителя ИЯ при осуществлении педагогического общения.

4. Разработанная технология обучения студентов декомпозируется на стратегическую и практическую составляющие. Стратегическое ядро соотносится с методологическим компонентом технологии, практическое – с содержательным, технологическим и рефлексивно-оценочным. Оба ядра технологии профилируются сформулированными частными принципами: инклюзивной направленности

профессионально-методической подготовки студентов, эксплицитности и имплицитности процесса профессиональной подготовки, универсализации иноязычной образовательной среды, мультисенсорности обучения ИЯ, кросс-функциональности субъектов процесса изучения ИЯ.

5. На основе разработанного диагностического инструментария актуализируется содержание процессуального компонента технологии, которые реализуются через единство имплицитного и эксплицитного векторов. В процессе реализации имплицитного вектора студенты наблюдают процесс применения инклюзивных лингвообразовательных практик в действии, становясь «двойными субъектами», а при реализации эксплицитного – присваивают вариативные модели профессиональной деятельности алгоритмы обучения ИЯ.

**Апробация результатов исследования.** Промежуточные результаты исследования были представлены на научных конференциях: II Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (МГПУ, 27-29 мая 2020), VI научной межвузовской онлайн-конференции «Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы» (НИУ ВШЭ, 22 апреля 2021), XX Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования «Исследования, улучшающие образование» (МГППУ, 28-29 октября 2021), научных сессиях МГПУ «Научный старт» (2020, 2021, 2022), III Всероссийской конференции «Педагогический дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике» (МГПУ, 27 февраля-1 марта 2023).

Научно-квалификационная работа состоит из введения, двух глав с выводами, заключения, библиографического списка, содержащего 158 наименований, из них 21 – на иностранном языке, и шести приложений. Также текстовый материал проиллюстрирован пятью таблицами.

Основные положения научно-квалификационной работы отражены в публикациях автора (общим объемом 3 п.л.):

1. **Малкина, Е. А. Инклюзия как новая методическая универсалия в контексте обучения будущих учителей иностранного языка / Е. А. Малкина. –**

Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2020. – № 10. – С. 92–97. (0,4 п.л.)

2. **Малкина, Е. А. Зарубежный опыт построения инклюзивной среды в процессе обучения иностранным языкам** / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2021. – № 6. – С. 45-51. (0,4 п.л.)

3. **Малкина, Е. А. Обучение будущих учителей английского языка инклюзивным лингвообразовательным практикам: технологический аспект** / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 7(170). – С. 14-18. (0,4 п.л.)

4. Малкина, Е. А. Обучение будущих учителей английского языка педагогическому общению в инклюзивной среде (начальная школа) / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Педагогический дискурс: качество речи учителя : материалы II Всерос. конф. (Москва, 27–29 мая 2020) / редкол. : Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова, И. В. Макарова ; под общ. ред. Л. Г. Викуловой. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – С. 152-158. (0,4 п.л.)

5. Малкина, Е. А. Дистанционное обучение иностранному языку как инклюзивная образовательная среда для каждого / Е. А. Малкина . – Текст : электронный // Наука в мегаполисе Science in a megalopolis. – 2020. – № 9(25). – С.16. – URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-25/psycho-pedagogical-science/distance-learning.html> (0,2 п.л.)

6. Малкина, Е. А. Инклюзивно-проективные умения будущих учителей иностранного языка / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым. – Москва, 2021. – С. 84–87. (0,2 п.л.)

7. Малкина, Е. А. Преодоление барьеров инклюзивного иноязычного образования: опыт Канады / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Научный старт-2021 : Сборник статей магистрантов и аспирантов / редкол.: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Языки Народов Мира, 2021. – С. 162-167. (0,3 п.л.)

8. Малкина, Е. А. Инклюзивный дискурс в обучении будущих учителей иностранного языка: эксплицитный и имплицитный векторы / Е. А. Малкина. –

Текст : непосредственный // Исследования, улучшающие образование : сб. тез. XX Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей образования (Москва, 28-29 октября 2021). – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 1074-1077. (0,2 п.л.)

9. Малкина, Е. А. Инклюзивные лингвообразовательные стратегии и практики в обучении будущих учителей ИЯ / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Научный старт-2022 : сборник статей магистрантов и аспирантов / редкол.: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Языки Народов Мира, 2022. – С. 131-136. (0,2 п.л.)

10. Малкина, Е. А. Инклюзивный контур обучения будущих учителей иностранного языка в контексте начального общего образования: культуросообразный императив / Е. А. Малкина. – Текст : непосредственный // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения : сб. науч. тр. / отв. ред. Н. В. Языкова ; редкол. : Л. А. Милованова, В. А. Гончарова. – Москва : Языки Народов Мира, 2022. – С. 49-58. (0,3 п.л.)

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе *«Теоретические основы обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам начального общего образования»* на основе междисциплинарного анализа работ отечественных и зарубежных ученых было установлено, что внедрение инклюзивного дискурса (п. 1.1) имеет ряд предпосылок и становится важнейшим ориентиром модернизации содержания профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ в результате взаимодействия двух процессов: масштабирования идей инклюзии в различных сферах научного знания и, как следствие, расширение границ антропоцентризма в иноязычном образовании с ориентацией на широкую инклюзию. Было выявлено, что в современных реалиях при проектировании инклюзивной иноязычной образовательной среды необходимо учитывать различные основания гетерогенности (особенности психофизического развития

обучающихся, контекст многоязычия, социальные и культурные различия, индивидуальные особенности обучающихся и др.).

В результате анализа общедидактических, лингводидактических и методических источников были уточнены понятия «инклюзивная лингвообразовательная стратегия» и «лингвообразовательная практика» (п. 1.2). Сущностно инклюзивные лингвообразовательные стратегии представляют собой концептуально-ценностные ориентиры, нацеленные на создание инклюзивной образовательной среды в процессе обучения ИЯ. Единой инклюзивной лингвообразовательной стратегии соподчинена совокупность практик, каждая из которых представляет собой модель профессиональной деятельности, основанную на таких формах, методах и приемах обучения ИЯ, которые будут способствовать включению всех учащихся вне зависимости от физиологических, психических, социальных, культурных и др. различий в процесс соизучения языка и культуры. В свою очередь инклюзивные лингвообразовательные практики характеризуются концептуальностью, технологичностью, контекстуальностью и коммуникативностью. На основе учета особенностей процесса обучения ИЯ в начальной школе и речевых действий при осуществлении учителем педагогического общения было построено классификационное основание вокруг *методических* (принятие адекватных условиям профессиональных решений) и *профессионально-коммуникативных* (осуществление педагогического общения) инклюзивных практик.

Концептуальные положения синергетического, аксиологического, интегративного, коммуникативного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов составляют основу теоретического обоснования технологии обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам начального общего образования (п. 1.3). Компонентный состав технологии представлен в Таблице 1 и определяется совокупностью целевой, методологической, содержательной, технологической и рефлексивно-оценочной составляющих. Стратегическое ядро соотносится с методологическим компонентом технологии, практическое – с содержательным, технологическим и



рефлексивно-оценочным. Наряду с общедидактическими и методическими принципами важное концептуальное значение играют сформулированные нами принципы частного уровня: *инклюзивной направленности профессионально-методической подготовки студентов, эксплицитности и имплицитности процесса профессиональной подготовки, универсализации иноязычной образовательной среды, мультисенсорности обучения ИЯ, кросс-функциональности субъектов процесса изучения ИЯ.*

| <b>Целевой компонент</b>  |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
| обучение студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам, которые способствуют успешному овладению АЯ как доступным средством общения каждым обучающимся и соответствуют условиям обучения в начальной школе |  |  |  |   |
| <b>СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЯДРО</b>  | <b>Методологический компонент</b>  |  |  |   |
|   | <b>Методологические подходы</b>  | <b>Принципы обучения</b>   |  |   |
|   |  | <i>Общедидактические</i>   | <i>Методические</i>  | <i>Частные (специальные)</i>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• синергетический</li> <li>• аксиологический</li> <li>• интегративный</li> <li>• коммуникативный</li> <li>• личностно-деятельностный</li> <li>• компетентностный</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Принцип сознательности</li> <li>• Принцип активности</li> <li>• Принцип наглядности</li> <li>• Принцип доступности и посильности</li> <li>• Принцип индивидуализации</li> <li>• Принцип воспитывающего и развивающего обучения</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Принцип коммуникативной направленности (<i>коммуникативный</i>)</li> <li>• Принцип личностно-ориентированной направленности обучения (<i>коммуникативный</i>)</li> <li>• Принцип опоры на индивидуальный коммуникативный, профессиональный и жизненный опыт обучающегося (<i>компетентностный</i>)</li> <li>• Принцип активизации самостоятельной и аутентичной продуктивной (познавательной, творческой, исследовательской) деятельности (<i>компетентностный</i>)</li> <li>• Принцип направленности образовательного процесса на формирование устойчивой системы</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Принцип инклюзивной направленности профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ</li> <li>• Принцип эксплицитности и имплицитности процесса профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ</li> <li>• Принцип универсализации иноязычной образовательной среды</li> <li>• Принцип мультисенсорности обучения ИЯ</li> <li>• Принцип кросс-функциональности субъектов процесса изучения ИЯ (<i>на основе принципов синергетического подхода</i>)</li> </ul> |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | ценностных ориентаций (аксиологический)   |  |  |
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Принцип дополнительности (синергетический)</li> <li>• Принцип единства интеграции и дифференциации (интегративный)</li> </ul>  |  |  |
| <b>ПРАКТИЧЕСКОЕ ЯДРО</b>                       | Процессуальный компонент (этапы: пропедевтический, формирующий, поисково-деятельностный, автономный) | <b>Содержательный компонент</b>  |   |  |  |
|  |  | языковой (лексический) материал, навыки оперирования им (тематическая лексика по инклюзии и инклюзивному образованию, расширяющая профессиональный тезаурус учителя английского языка (inclusive language), адаптация Classroom English для разных нозологических групп. | сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы, позволяющие создавать контекст инклюзивного иноязычного образования в квазипрофессиональной деятельности). |  |  |
|  |  | <b>Технологический компонент</b>   |   |  |  |
|  |  | <b>Методы обучения:</b> частично-поисковый, исследовательский, активный  |   |  |  |
|  |  | <i>ИмPLICITный вектор</i>  |   | <i>ЭкPLICITный вектор</i>  |  |
|  |  | дифференцированное обучение, гибкий класс, локальный (place-based) метод обучения, скаффолдинг   |   | метод кейсов, метод проектов, ролевые игры, дебаты, дискуссии, технология микрообучения, изучение передового педагогического опыта (просмотр, анализ и обсуждение фрагментов уроков ИЯ, наблюдение уроков учителей ИЯ) |  |
|  |  | <b>Рефлексивно-оценочный компонент</b>   |   |  |  |
| опросники, чек-листы, тесты, рефлексивное эссе |  |  |   |  |  |

Таблица 1. Технология обучения студентов лингвообразовательным стратегиям и практикам начального иноязычного образования

Во второй главе «Технология обучения студентов инклюзивным стратегиям и практикам начального общего образования (английский язык)» была охарактеризована процедура педагогической диагностики и разработан инструментарий для выявления уровня осведомленности и готовности студентов к применению инклюзивных лингвообразовательных практик при обучении ИЯ в инклюзивной среде начальной школы (п. 2.1), состоящий из адаптированной анкеты В.В. Хитрюк, авторской анкеты и набора учебных мини-кейсов для анализа. На основе этого было обосновано разделение констатирующего этапа на *ориентировочный* и *аналитический* с целью последующей актуализации

содержания проектируемой технологии обучения.

При описании процессуального компонента технологии (п. 2.2) было обосновано, что знакомство и овладение студентом той или иной инклюзивной лингвообразовательной практикой должно состоять из четырех взаимосвязанных этапов: *пропедевтического, формирующего, поисково-деятельностного и автономного*. Проходя данные этапы, студенты знакомятся с инклюзивными практиками, анализируют модели деятельности, реализуют их в квазипрофессиональных условиях, после чего самостоятельно конструируют программы поведения в инклюзивной образовательной среде при обучении АЯ. Охарактеризуем каждый из этапов.

На *пропедевтическом этапе* студенты знакомятся с понятием инклюзивного образования и концептуальными основами современного инклюзивного иноязычного образования, концепциями универсального дизайна и мультисенсорного подхода в обучении как инклюзивными лингвообразовательными стратегиями на материале аутентичных текстов, статей, видеолекций. Вторым значимым направлением данного этапа является освоение студентами выражений и коллокаций инклюзивного дискурса, а также инклюзивного «включающего» языка (*inclusive language*), изучение его особенностей, степени корректности употребления словосочетаний, обозначающих различные категории людей, и актуальности использования тех или иных лексических единиц в современных реалиях. *Формирующий этап* нацелен на ознакомление студентов с инклюзивными лингвообразовательными практиками, адекватными условиям начального общего образования в процессе обучения АЯ. Реализация обозначенной цели может осуществляться при анализе опыта организации инклюзивной образовательной среды на материале фрагментов уроков АЯ и подготовке студентами информационных и практико-ориентированных проектов о диверсификации подходов к презентации нового языкового материала с учетом особенностей разных групп обучающихся, применении мультимодальных ресурсов, ассистивных технологий, «гибкого класса», скаффолдинга и др. в процессе обучения ИЯ. *Поисково-деятельностный*

этап характеризуется активным становлением программ принятия методических решений у студентов и пробной реализацией этих программ в квазипрофессиональной деятельности при моделировании процесса обучения АЯ в инклюзивном классе на основе анализа кейсов и применения технологии микрообучения. На *автономном этапе* студенты самостоятельно проектируют и конструируют программы деятельности, применяя инклюзивные лингвообразовательные практики при обучении АЯ при проведении воспитательных мероприятий и уроков в рамках прохождения психолого-педагогической и/или социальной практик.

Итак, в ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

– в настоящий момент происходит расширение границ антропоцентризма в иноязычном образовании в сторону его инклюзивной ориентации и становления инклюзивного дискурса, а понятие «ограниченные возможности здоровья» преобразуется в концепт ученического класса как «инклюзивного сообщества», учитывающего различные основания его (сообщества) гетерогенности (физиологические, психические, социальные, культурные, этнические и др.),

– сущностно инклюзивные лингвообразовательные стратегии представляют собой концептуально-ценностные ориентиры, нацеленные на создание инклюзивной образовательной среды в процессе обучения ИЯ. Единой инклюзивной лингвообразовательной стратегии соподчинена совокупность практик, каждая из которых представляет собой модель профессиональной деятельности, основанную на таких формах, методах и приемах обучения ИЯ, которые будут способствовать включению всех учащихся вне зависимости от их различий,

– разработанная нами технологии обучения декомпозируется на стратегическую и практическую составляющие, при этом моделирование процесса обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным стратегиям и практикам, применяемых в условиях начального иноязычного образования, требует внедрения таких принципов частного уровня, как принципа инклюзивной

направленности профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ, принципа эксплицитности и имплицитности процесса профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ, принципа универсализации иноязычной образовательной среды, принципа мультисенсорности обучения ИЯ, принципа кросс-функциональности субъектов процесса изучения ИЯ,

– процессуальный компонент разработанной технологии в единстве пропедевтической, формирующей, поисково-деятельностной и автономной составляющих соотносится с имплицитным и эксплицитным векторами ее реализации. В процессе реализации имплицитного вектора преподаватель демонстрирует, как функционируют различные инклюзивные лингвообразовательные практики с тем, чтобы контекстуально, иммерсивно, путем погружения транслировать процесс создания инклюзивной образовательной среды, в свою очередь эксплицитный вектор технологии нацелен на прямое, открытое и целенаправленное ознакомление студентов с инклюзивными лингвообразовательными стратегиями и практиками с последующим совместным обсуждением, анализом и самостоятельным проектированием.

Настоящее исследование свидетельствует о необходимости расширения содержательных контуров профессионально-методической подготовки будущих учителей в сторону его более исчерпывающей и масштабной инклюзивной направленности, ориентированной на создание такой образовательной среды в процессе обучения ИЯ и культуре, которая безоговорочно принимает физические, физиологические, психологические, социальные, культурные и др. различия всех субъектов инклюзивного сообщества.