

УДК372.881.1

Московская Наталия Леонидовна, Кобышева Анна Сергеевна,
Марченко Николай Аксентьевич

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗРЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматриваются проблемы обучения иностранным языкам людей с ограниченными возможностями зрения в системе инклюзивного образования в России. Авторы анализируют в работе «особые потребности» данной категории обучаемых при обучении собственно языковым аспектам изучаемого языка (фонетика, лексика, грамматика) и проблемы, возникающие в процессе овладения каждым из видов иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование).

Отдельное внимание авторами уделено психологическим особенностям учащихся с ограниченными возможностями зрения, проявляющимся в процессе обучения, учет которых имеет критическое значение для успешного овладения иностранным языком и адаптации слепых и слабовидящих обучаемых в среду общей школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, иностранные языки, люди с ограниченными возможностями здоровья, особые потребности в обучении, средства обучения.

Natalia Moscovskaya, Anna Kobysheva, Nikolay Marchenko
**FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT
IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM: PROBLEM STATEMENT**

The article deals with the problems of teaching foreign languages to people with visual impairment in the system of inclusive education in Russia. The authors analyze the «special needs» of this category of students in teaching the proper linguistic aspects of the studying language (phonetics, vocabulary, grammar) and the problems arising in the process of mastering each of the types of foreign speech activity (reading, speaking, writing and listening).

Special attention is paid to the psychological peculiarities of students with visual impairment, manifested in the learning process, the recording of which is critical for the successful mastery of a foreign language and the adaptation of blind and visually impaired students to the general school environment.

Key words: inclusive education, foreign languages, people with disabilities, special learning needs, learning tools.

ВВЕДЕНИЕ

Развитие инклюзивного образования в России – веление времени и обязанность социального государства, взявшего на себя как член ООН ряд обязательств по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе детей с особыми потребностями направлено на их социальную интеграцию, создание мотивации и комфорта при получении образования, и также имеет своей целью воспитание толерантного отношения к «инаковости» среди условно здоровых «нормотипичных» учеников.

Инклюзия в образовании – это процесс, осуществление которого предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение всей философии образования. Вследствие чего, процесс позитивной интеграции учащихся с ОВЗ в образовательный процесс является сложным этапом как для самих обучаемых, так и для педагогов, потому как обучение в одной учебной группе условно здоровых и учеников с ОВЗ связана определенными сложностями, особенно если прежде преподаватель не имел подобного педагогического опыта.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе данного исследования были использованы следующие методы научного исследования:

- теоретический анализ психофизиологического состояния обучающихся;
- системный анализ проблем образования на основе изучения педагогической и методической литературы;
- статистические методы обработки результатов исследования. Методы теоретического анализа использовались на всех этапах исследования, начиная с изучения научных источников.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В процессе обучения иностранному языку психофизиологические особенности развития учащихся с ограниченными возможностями зрения в первую очередь проявляются в собственно языковых и речевых аспектах формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

В процессе формирования произносительной нормы у людей с ограниченными возможностями зрения возникает проблема невозможности задействования зрительного анализатора, что становится причиной искаженного произнесения звуков иностранной речи. Это объясняется тем, что данный анализатор, с одной стороны, наравне со слуховым выполняет контролирующую функцию, а с другой стороны, выполняет функцию опоры, так как устное общение сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ и др.

Обучение иноязычной лексике людей с ограниченными возможностями зрения также имеет свои особенности. Лексические и фразеологические единицы языка закрепляются в человеческой памяти в качестве образов, основанных на ощущениях и впечатлениях человека. Люди, не имеющие возможности видеть предметы окружающей действительности, не всегда верно создают их образ в своем сознании, что может мешать им в овладении лексикой изучаемого языка. Соответственно, обучение этому аспекту должно происходить через слух и осязание. И если современному учителю иностранного языка доступно достаточное количество различных учебных аудиозаписей, и аудио-файлов, адаптируемых под учебные средства, то практика использования наглядных моделей отсутствует практически полностью, что происходит из-за недостаточной теоретической обоснованности их использования [4]. Однако, осязание – это один из основных рецепторов слепых и слабовидящих людей, частое пользование которым накладывает свой отпечаток на форму мышления, и именно через тактильные ощущения люди с ограниченными возможностями зрения познают форму предмета, плотность, твердость, температуру, гладкость, шероховатость или кривизну поверхности и т. д.

Изучение грамматики также является сложностью для обучаемых с ограниченными возможностями зрения, поскольку в процессе формирования грамматических навыков, как для введения нового материала, так и повторения ранее усвоенного, современная методика преимущественно использует в качестве опоры «непригодную» для учащихся с ограниченными возможностями зрения, но необходимую для систематизации грамматических знаний, иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и т.д. Компенсировать невозможность использования наглядных средств обучения возможно за счет использования систем трехмерных фигур для обозначения грамматических категорий. Присваивание этим фигурам значения определенных элементов рассматриваемой грамматической категории значительно упрощает понимание грамматических конструкций. Собственно, их применение в процессе обучения грамматике изучаемого языка может быть названо тактильной визуализацией.

Среди видов иноязычной речевой деятельности аудирование вызывает наименьшее количество трудностей благодаря «сильному» слуху, развиваемому вследствие компенсаторной замены отсутствующего/слабого зрения. Тем не менее, и здесь существуют свои особенности. Н. Д. Гальскова замечает, что у условно здоровых учащихся разница в понимании одного и того же сообщения, принятого в условиях контактного и дистантного общения составляет от 20 до 40 %, и объясняет это наличием визуальных опор при контактном общении. Такими опорами могут служить не только

мика и жесты говорящего, но и визуально-изобразительная и вербальная наглядность. В случае обучения иностранному языку людей с ограниченными возможностями зрения ни учитель, ни обучаемые не могут использовать преимущество визуальных опор [3].

Для слепых и слабовидящих аудирование представляет повышенную трудность, когда для восприятия предоставляется не простой аудиофайл, а видео, где звуковой поток сопровождается рядом визуальных действий, которые также несут в себе часть информации. Частично данная проблема решается благодаря применению технологии тифлокомментирования, где действия между репликами озвучиваются комментариями.

При овладении навыками чтения специальные потребности обучаемых с ОВЗ по зрению особенно остро отражаются на требованиях к уровню компетенции преподавателя. Слабовидящим людям для чтения доступны тексты с намного увеличенным шрифтом и написанные на рельефно-точечном шрифте Брайля, слепые же могут читать только вышеупомянутый шрифт Брайля. Однако преподаватели не обладают необходимыми компетенциями для чтения на этом шрифте. Это компенсируется тем, что чаще всего учебники на рельефно-точечном шрифте являются лишь переведенными текстами оригинальных изданий для общеобразовательных школ (например, учебник иностранного языка под редакцией Кузовлева В. П.), и учителя имеют возможность пользоваться обычным учебником, в том время как учащиеся работают по учебникам на Брайле.

На сегодняшний день письмо, являясь активной частью письменной речи, доступно слепым и слабовидящим, которые обучаются в специализированных или инклюзивных учебных заведениях. В то же время, это не совсем то письмо, каким оно является для большинства населения. Вопреки распространенному мнению, слепые могут писать обычные буквы кириллицы и латиницы, но впоследствии они не смогут прочесть ими же написанный текст. Соответственно, люди с ограниченными возможностями зрения могут писать только на шрифте Брайля, что резко ограничивает круг тех, кто может прочесть этот текст. Ещё одна сложность заключается в обеспеченности слепых и слабовидящих приспособлениями для письма. К таким относятся брайлевская печатная машинка, брайлевский принтер и брайлевский прибор. Для письма вручную в реальной повседневной практике используется только последний из перечисленных, достоинством которого является возможность передачи с помощью рельефно-точечного шрифта букв родного и изучаемого языков, а также цифр и нот.

Для обучения говорению на иностранном языке необходимым условием является сформированная коммуникативная компетенция на родном языке и эффективное межличностное общение в ученической среде. Речь идет не только о недостаточности общения со зрячими, но и о характере самого общения, его культуре. Согласно исследованию связной речи, осуществленному С. А. Покутневой, и логопедическому анализу развития речи, проведенному Л. С. Волковой, практически все слепые старшеклассники не умеют вести диалог, слушать своего собеседника. Они охотно вступают в диалог, высказывают свое мнение, но их реплики по факту являются монологом из-за преимущественной не соотнесённости их высказываний с высказыванием партнера. Партнер им нужен как слушатель. Воспринимаются лишь высказывания, подтверждающие их точку зрения [2]. Таким образом, при обучении говорению на иностранном языке учащихся с ОВЗ по зрению следует учитывать важность обучения не просто говорению как виду речевой деятельности, но и формированию такого психологического компонента коммуникативной компетенции как эмпатия, то есть осознанного сопереживания текущего эмоционального состояния другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания.

Соприжен с эмпатией психологический аспект стрессоустойчивости, так как слепой в среде зрячих гораздо чаще, чем «нормотипичный» обучаемый находится в ситуациях, которые мы оцениваем как экстремальные. Воспринимая их не в целом, а поэлементно, т. е. оценивая и воссоздавая всю ситуацию по отдельным признакам, требуется глубокое и всестороннее, всеобъемлющее знание всех процессов и деталей, связанных с конкретной коммуникативной и учебной задачей, с условиями ее осуществления.

Кроме того, у слепых и слабовидящих школьников слабее, чем у зрячих, проявляется действие «закона края», согласно которому лучше запоминаются начало и конец материала. Наиболее продуктивно слепые и слабовидящие запоминают начало материала, что объясняется их повышенной утомляемостью [1]. Именно поэтому необходимо четко определять границы урока иностранного языка, в том числе использования прикладных материалов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Частичная или полная потеря зрения, сужая сенсорную сферу, не ограничивает человека в возможностях получения языкового образования, а лишь добавляет несколько условий, необходимых для эффективного формирования соответствующих компетенций. Система инклюзивного образования предоставляет данные условия и, соответственно, дает возможность успешной социальной интеграции слепых и слабовидящих в современное общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т. О.; 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486 с.
2. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. Основы специальной психологии. Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. с. 162.
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
4. Марченко Н. А. Кобышева А. С. Терехова Т. А. Использование современных достижений науки и техники в обучении иностранным языкам учащихся с диагнозом слепота // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Академическая наука – проблемы и достижения» г. Северный Чарльстон, США, 2016. с. 45–47.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Московская Наталья Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Гуманитарного института СКФУ. E-mail: mosknl@mail.ru

Кобышева Анна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Гуманитарного института СКФУ. E-mail: bonnittas@mail.ru

Марченко Николай Аксентьевич, магистрант кафедры лингвистики и лингводидактики Гуманитарного института СКФУ. E-mail: boss.nikolay95@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Moskovskaya Natalia Leonidovna, Ph.D. of Pedagogics, Head of Department of linguistics and linguodidactics, Institute of Humanities, NCFU. E-mail: mosknl@mail.ru

Kobysheva Anna Sergeevna, Ph.D. of Pedagogics, Associate Professor, Department of linguistics and linguodidactics, Institute of Humanities, NCFU. E-mail: bonnittas@mail.ru

Marchenko Nikolay Aksentyevich, MA student, Department of linguistics and linguodidactics, Institute of Humanities, NCFU. E-mail: boss.nikolay95@mail.ru