

Tara DeLecce. What is Critical Thinking? – Definition, Skills & Meaning. 2018.
URL: <https://study.com/academy/lesson/what-is-critical-thinking-definition-skills-meaning.html> (дата звернення: 16.11.2021).

Преподавание РКИ в контексте инклюзивного образования: на примере работы с италоговорящими студентами с нарушениями зрения

Помаролли Джорджа

*PhD, к.ф.н., доцент, стажер-исследователь,
Веронский университет (Италия),*

Даниэле Артони

*PhD, доцент, старший научный сотрудник
Веронский университет (Италия)*

В последние три десятилетия инклюзия (англ. «inclusion») стала важной целью международной образовательной политики, о чем свидетельствуют такие документы, как «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», принятая ЮНЕСКО в 1994 г. или, в контексте Европейского союза, выпущенная в 2009 г. программа «ET2020», которая содержит комплексную стратегию в области образования. На сегодняшний день вопросом инклюзивного образования занимаются многие ученые (Марголис, Рубцов, Серебрянникова, 2017; Guglielman 2011; Moriña 2017 и др.), в том числе педагоги, методисты и разного рода специалисты, работающие в рамках лингводидактики (Киреева, Джабраилова, Фомичева, 2015; Daloiso, Melero Rodríguez 2017; Smith 2021 и др.).

Традиционно под инклюзивным образованием (англ. «inclusive education») понимается процесс обучения учеников или студентов с особыми образовательными потребностями или ограниченными возможностями, связанными с проблемами здоровья, будь то физического, сенсорного, или когнитивного характера. Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью пересмотреть и расширить данное понимание,

исходя из постулата о том, что инклюзивное образование касается обучения *всех* категорий учащихся, ибо «[образовательные] системы, которые являются гибкими и реагируют на различные стили и скорости обучения, принесут пользу всем» (Фаркас, 2014: 42).

Цель статьи – продемонстрировать основные принципы инклюзивного образования в процессе обучения РКИ на примере работы с италоговорящими студентами с нарушениями зрения. Исследование проводилось в рамках проекта «Инклюзивное и доступное обучение русскому языку как иностранному» (англ. «Towards accessible and inclusive teaching practices in Russian FL»), реализованного в 2019-2020 гг. в стенах Веронского университета при финансовой поддержке факультета иностранных языков и литератур. Проект был выполнен исследовательской группой лингвистов, литературоведов и доцентов под научным руководством проф. М.Боскиеро. Значимую роль в осуществлении концепции исследования сыграло партнерство с Итальянским союзом слепых и слабовидящих (Веронский отдел).

Проект был ориентирован на разработку и имплементацию модели курса русского языка (уровень А1 по системе CEFR), предназначенного для группы италоговорящих студентов (20), среди которых присутствовали слепые (6) и слабовидящие учащиеся (5). Курс, рассчитанный на 36 часов, состоялся в октябре-ноябре 2020 г. и, из-за пандемии, вызванной коронавирусной инфекцией, проводился в режиме онлайн. Доцентом курса являлся соавтор настоящей статьи, Дж.Помаролли.

Согласно принципам смешанного обучения (англ. «blended learning»), курс интегрировал в себя традиционную модель аудиторного обучения, проведенного в форме видеоконференцсвязи через Zoom, и модель электронного обучения, обеспеченного с помощью двух основных платформ: Panopto, которая была использована для создания и представления видео-контента, и Moodle, которая служила главной системой управления обучением (англ. «learning management system»). Zoom, Panopto и Moodle являются

полностью доступными для слабовидящих и незрячих учащихся, которые пользуются специальными озвучивающими программами, ибо все эти платформы оптимально поддерживают программы экранного доступа или скринридеры. В целом подход смешанного обучения оказался весьма эффективным, с точки зрения инклюзивности, поскольку позволил нам осуществить принципы индивидуализации и студентоцентричности образовательного процесса. Действительно, как отмечено Е.А. Крыловой, в контексте смешанного образования «работа с электронными ресурсами осуществляется в темпе / объеме / месте, максимально соответствующих индивидуальным образовательным потребностям каждого студента, что ведет к более осознанному усвоению материала и формирует гибкую и доступную лично ориентированную образовательную среду» (Крылова, 2020: 88).

В течение курса применялась целая совокупность методов и подходов, в том числе коммуникативный метод, метод коммуникативных заданий и подход перевернутого класса – все они позволили создавать интерактивную среду обучения. Коммуникативный метод обучения языкам ориентирован на формирование коммуникативной компетенции учащихся и, таким образом, позволяет уделять особое внимание практике общения. В течение уроков студенты выполняли коммуникативные задания (согласно методу коммуникативных заданий; англ. «task-based approach»), соответствовавшие их реальным нуждам, как, допустим, участники группы говорили о том, что они любят или чего не любят (напр., *я люблю спорт, я люблю смотреть фильмы*), спрашивали, где найти что-л. нужное (напр. *где можно...?*), или запрашивали информацию у стойки регистрации в гостинице (напр., *есть ли в комнате wi-fi? Когда завтрак? Где ресторан?*). Применение коммуникативного метода имеет несколько преимуществ: оно вызывает коммуникативную мотивацию, обеспечивает целенаправленность говорения, облегчает процесс социализации учащихся. Кроме этого, данная методология является максимально инклюзивной, ибо учитывает

индивидуальность каждого учащегося: любой студент принимает участие на общении в соответствии со «своими природными свойствами (способностями) [...] и своими характеристиками как личности: личным опытом, [...], набором определенных чувств и эмоций [...], своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе» (Матвеева, 2014). Методика перевернутого класса (англ. «flipped classroom») – это модель обучения, при которой материалы представлены преподавателем для самостоятельного изучения дома (до урока), а на очном занятии проходит их активное и практическое закрепление. В течение курса студентами выполнялись преаудиторные задания, как, например, их просили посмотреть записанные преподавателем видеоролики, в которых были представлены грамматические или лексические структуры (напр., притяжательные местоимения, профессии, форма прошедшего времени глагола и т.д.). Таким образом, к аудиторному занятию студенты обладали необходимыми знаниями по теме и были готовы к их применению на практике. Подобная педагогическая модель подтвердила свою эффективность для создания инклюзивной образовательной среды в силу того, что она позволяет каждому учащемуся продвигаться в своем темпе (в отличие от очного занятия доаудиторная деятельность не имеет временных ограничений).

В целях гарантии полной доступности содержания курса для всех студентов, учебные материалы, которые были разработаны заново исследовательской группой, имели мультимедийный характер, т.е. они предполагали одновременное использование двойного канала (зрительного и слухового). Все материалы – от презентаций PowerPoint или файлов Word до тестов и заданий, интегрированных в Moodle, – были созданы в соответствии с руководящими принципами доступности цифровых документов. Для того, чтобы научить студентов писать на русском языке, в начале курса мы создали аудиофайлы, содержащие инструкции о положении букв на фонетической клавиатуре (отдельные файлы были записаны для операционных систем Windows и IOS).

В конце курса студенты имели все навыки, характерные для слушателей уровня А1: знание и умение пользоваться элементарными грамматическими формами, знание алфавита и фонетических форм, знание элементарного запаса лексики, умение вести элементарный разговор и умение писать краткие тексты. В итоге наш курс продемонстрировал, что реализация инклюзивных практик в процессе обучения РКИ в конечном счете принесет пользу всем студентам (не только тем, у кого имеются проблемы со зрением, но и также видящим студентам).

Список литературы

Киреева И.А., Джабраилова В.С., Фомичева М.П. Лингводидактический потенциал электронных средств учебного назначения при обучении иностранным языкам в инклюзивном образовании. *Концепт*. 2018. № 6. С. 400 – 410.

Крылова Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования. *Вестник ТГПУ*. 2020. №1 (207). С. 86 – 93.

Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*. 2017. № 1 (22). С. 10 – 17. DOI: 10.17759/pse.2017220102 (дата обращения: 29.03.2022).

Матвеева Т.С. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. *Университетские чтения*. 2014. Ч. 3. URL: https://www.pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=3053&ELEMENT_ID=22542 (дата обращения: 30.03.2022).

Фаркас Э. Концептуализация инклюзивного образования и его контекстуализация в рамках Миссии ЮНИСЕФ. Вебинар 1 – Технический путеводитель. Нью-Йорк: Детский фонд ООН(ЮНИСЕФ), 2014. 59 с. URL: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%201%20-%20Russian%20Version.pdf> (дата обращения: 29.03.2022).

Daloiso M., Melero Rodríguez C. A. (eds.) Bisogni Linguistici Specifici e accessibilità glottodidattica. Nuove frontiere per la ricerca e la didattica. *Num. monogr., Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*. 2017. Vol. 6. N. 3. DOI: <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2017/18> (дата обращения: 25.03.2022).

Guglielman E. Verso l'«e-learning» inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. 2011. Vol. 4. N. 2. P. 167 – 186.

Moriña A. Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*. 2017. Vol. 32. N. 1. P. 3 – 17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964 (дата обращения: 25.03.2022).

Smith A. M. *Inclusive Practices in English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2021. 46 p. URL: <https://elt.oup.com/feature/global/expert/inclusive?cc=it&selLanguage=it> (дата обращения: 25.03.2022).

Викладання іноземної мови online: особливості навчання

Смаль Оксана Віталіївна

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов
природничо-математичних спеціальностей*

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Викладання англійської мови онлайн стало дуже поширеним ще з 2020 року в період пандемії Covid-19. Гнучкість, зручність, можливість виконання синхронно та асинхронно завдань на різноманітних платформах, а також живе спілкування з викладачем дають повноцінну можливість опанувати необхідний матеріал та досконало вивчити мову.

Для того, щоб онлайн заняття проходили успішно слід чітко дотримуватися певних вказівок:

✓ Чітке планування заняття;

Для онлайн-викладачів англійської мови планування занять є вкрай важливим завданням. Необхідно здійснювати планування уроків таким чином, щоб матеріал відповідав рівню студентів.

✓ Використання креативних підходів;

Вам не обов'язково бути «найкреативнішим онлайн-викладачем англійської мови у світі». Вам не потрібно винаходити велосипед щоразу, коли у вас є заняття. Сьогодні є багато платформ уже з готовими завданнями різної складності та можливістю доповнення своїми власними вправами. Працюючи зі студентами ви можете спробувати і попрактикувати, які види діяльності працюють в умовах дистанційного навчання краще.