

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
Кафедра английской филологии и перевода

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Заведующий кафедрой

д-р филол. наук, доцент

 Н.В. Дрожащих

10.06 2022 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
магистерская работа

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ
СТАТЕЙ

45.04.02 Лингвистика

Магистерская программа «*Прикладная лингвистика*»

Выполнила работу
студентка 2 курса
очной формы обучения



Геворгян Сона Геворговна

Руководитель
доктор филол. наук,
доцент



Дрожащих Наталия Владимировна

Рецензент
доктор филол. наук,
профессор, профессор
кафедры французской
филологии

Лыкова Надежда Николаевна



Тюмень
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
1.1. ИНКЛЮЗИЯ КАК ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	6
1.2. ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	12
1.3. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	19
1.4. МЕТОДИКА КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА	27
ГЛАВА 2. КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ КОРПУСА ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	31
2.1. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРПУСА.....	31
2.2. ЦЕЛЬ, ТЕМА, СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ КОРПУСА.....	33
2.3. ФРЕЙМИНГ, ТОПИКАЛИЗАЦИЯ И ПРЕСУППОЗИЦИИ КОРПУСА .	39
2.4. РЕГИСТР, ЭМОТИВНОСТЬ И СОЦИО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ КОРПУСА	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	50
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	60

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено дискурсивному изучению проблемы обучения иностранному языку учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках видения и представления авторов научных статей, работающих в данной области. Ограниченные возможности здоровья определяются как физиологические и/или ментальные нарушения развития человека. При подтверждении ОВЗ у обучающегося рекомендуется создание особых условий обучения с применением специальных методик.

В современных научных статьях, посвященных обучению иностранному языку студентов с ОВЗ, значительное внимание уделяется инклюзии. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование охватывает ряд важных ценностных ориентиров: - равноправное общество для всех учащихся и учителей; - равная степень вовлеченности всех учеников школы во всех сферах образовательного процесса и одновременное уменьшение уровня изолированности определенных групп учащихся; - изменение методологии школы с целью полного удовлетворения потребностей всех учащихся; - анализ, исследование и преодоление препятствий к обучению и зачислению в образовательный процесс всех учащихся, а не только лиц с ограниченными возможностями; - внедрение новшеств и изменений с целью улучшения условий для всех обучающихся, а не какой-то определенной группы; - разница между учащимися заключается в ресурсах, которые вносят вклад в педагогический процесс, а не в задачах, которые необходимо увеличить; - темпы роста не только академических достижений студентов, но и развития их коммуникативных навыков; - идея о том, что инклюзивное образование является одной из составляющих инклюзивного общества.

Принципы инклюзии определяют новую модель образовательных отношений: 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 2) каждый человек имеет право на общение и быть услышанным; 3) все люди нужны друг другу; 4) истинное образование может иметь место только в реальных отношениях; 5) все люди нуждаются в поддержке и дружбе сверстников; 6) для всех учащихся прогресс заключается в том, что они способны делать, а не в том, чего они не способны; 7) разнообразие улучшает все сферы человеческой жизни.

Главным ориентиром данного исследования является попытка выявить насколько современное научное сообщество придерживается общепринятых установок касательно инклюзии в целом, инклюзивного образования и, в частности, инклюзивного образования в рамках обучения иностранному языку. Актуальность изучения данной темы обусловлена ростом числа обучающихся с ОВЗ, наличием множества нерешенных проблем в области инклюзивного преподавания иностранного языка.

Проблематика обучения иностранному языку учеников с ОВЗ изучена зарубежными (Х. Браун, Х. Смит, М. Винзер и др.) и отечественными (С. В. Алехина, Д. З. Ахметова, Е. Н. Кутепова и др.) авторами. В их работах исследованы различные теоретико-методические и практические аспекты развития инклюзивного обучения иностранному языку, изучены особенности его реализации за рубежом и в России, определены актуальные направления и сложности его внедрения в современный образовательный и социальный процесс. В настоящем исследовании проведен критический анализ их работ с точки зрения того, каким образом наделяются студенты с ОВЗ.

Объект – тексты научных статей, посвященных проблеме инклюзивного образования в современном обществе.

Предмет – языковые модели репрезентации студентов ограниченными возможностями здоровья в научных статьях, посвящённых обучению иностранному языку.

Цель – выявить языковые модели репрезентации студентов с ограниченными возможностями здоровья в научных статьях, посвящённых инклюзивному обучению иностранному языку.

Задачи:

- 1) изучить историю введения инклюзии в образовательный процесс;
- 2) рассмотреть теоретические аспекты изучения инклюзивного образования;
- 3) собрать 50 научных статей, посвященных инклюзивному обучению иностранному языку, и составить из них корпус;
- 4) провести критический лингвистический анализ полученного корпуса;
- 5) выявить, каким образом наделены обучающиеся с ОВЗ в научном сообществе.

Гипотезой настоящего исследования является то, что критический анализ текстов, посвященных обучению иностранному языку студентов с ОВЗ, демонстрирует негативное отношение к обучающимся, что противоречит принципам инклюзивного образования.

Материалом исследования служит корпус языковых единиц в количестве 183 373 токена, используемых в 48 научных статьях, посвященных обучению иностранному языку студентов с ОВЗ. Все использованные источники опубликованы с 2017 г. по 2022 г. в свободном доступе на таких научных платформах как Web of Science, Science Direct, Elsevier, Research Gate и др. Выборка полностью состоит из эмпирических статей, т.е. в их основе лежит прикладное исследование.

Исследование проведено методом критического анализа дискурса, которая опирается на материалы американского лингвиста Т. Хакина. Схема включает 5 разделов. Анализ проводится на уровне единого текста, на уровне предложения, на уровне слова и значения, а также на уровне социокультурного контекста. Критический дискурс-анализ опирается на корпусный лингвистический анализ. Основными инструментами анализа корпуса послужили корпус-

менеджеры AntConc 3.5.9 (<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>) и Sketch Engine (<https://www.sketchengine.eu/>).

Научная новизна настоящей работы состоит в выявлении имплицитных моделей реальности современного представления обучающихся с ОВЗ в рамках инклюзивного обучения иностранному языку.

В ходе подготовки магистерской диссертации была продемонстрирована способность к самоорганизации и саморазвитию, в том числе здоровьесбережению, знанию основ безопасности жизнедеятельности, а именно умению управлять своим временем, управлять саморазвитием, поддерживать свой уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, способности создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности и др.

Исследовательская работа состоит из введения, двух глав и списка литературы. В первой главе описаны теоретические аспекты феномена инклюзии, инклюзивного обучения иностранному языку студентов с ОВЗ, история ее внедрения в образовательный процесс, а также дано определение критическому анализу дискурсу и описан метод. Во второй главе приведен критический анализ составленного корпуса.

ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ИНКЛЮЗИЯ КАК ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Инклюзия – это включение представителей различных групп в единый процесс. Инклюзия в рамках образования определяется как включение всех студентов вне зависимости их социальных и/или физических способностей в общий образовательный процесс.

Понятие «инклюзивное образование» впервые появилось в исследовательской литературе в конце 1980-х годов. Созданное как альтернатива специальному образованию, инклюзивное образование увеличило обязанности школ и школьных систем касаясь доступности и возможностей обучения для маргинализированных групп учащихся. Используя культурные принципы для формирования образовательной практики, инклюзивное образование можно рассматривать как совместное, взаимно конституирующее и отзывчивое взаимодействие между учащимися и учителями [Dahl, 2008].

В эпоху цифровых технологий выдвижение на первый план интерактивного, интерпретирующего характера обучения открывает потенциал для самостоятельного обучения, которое является прозрачным и способствует построению демократического сообщества. Полностью реализованное инклюзивное образование основывается на критически обоснованных предположениях о конструировании способностей и инвалидности [Cheng, с. 10]. Инклюзивное образование дает возможность разрушить доминирующие представления о расе, языке, способностях, половой принадлежности и религии.

К. А. Шорген и М. Л. Вехмейер отмечают, что инклюзивное образование находится в своем третьем поколении. Оно переместилось с точки зрения прав на перспективу, ориентированную на человека. Теперь необходим третий набор принципов, чтобы он стало общепринятым стандартом практики для всех учащихся: 1) расширение прав и возможностей, 2) увеличение потенциала, а

также профилактика и 3) понятия производительности и вклада [Shogren, Wehmeier, с. 240-242].

Интеграция детей с особыми потребностями в образовательные учреждения - логический этап в развитии специального инклюзивного образования в любой стране мира. Это процесс, в котором участвуют все развитые страны, включая Россию. В последнее время особое внимание в психологических и педагогических исследованиях уделяется этой проблеме. Среди исследователей, построивших теоретические концепции инклюзивного образования, есть Л. Бартон и Р. Сли (1999), Т. Лорман (2010), Е. К. Сликер и Д. Дж. Палмер (1993), А. Зайцев (2003), Н. Н. Малофеев и Н. Д. Шматко (2008), Е. Р. Ярская - Смирнова (1997) и др. Разнообразные трактовки особого ребенка отражены в работах Л. И. Акатовой (2003), Т. С. Леви (1989) и других. Технологии, применяемые в инклюзивном образовании, были рассмотрены М. Бенержи и Р.А. Дэйли (1995), Х. Гарднер (2000), Е. Дэно (1990), Е. Митчелл, Д. Тьяк и Л. Кубан (1995), К. М. Эвертсон и Е. Т. Эммер (2009) и др.

Процесс обучения во многих странах осуществляется как в контексте формального, так и неформального образования, как в семьях, так и в более широких сообществах. Следовательно, инклюзивное образование не следует рассматривать как второстепенный вопрос, оно должно играть решающую роль в обеспечении высококачественного образования для всех учащихся и создание более инклюзивных обществ. Инклюзивное образование должно быть нацеленным на достижение социального равенства; оно должно быть одним из элементов образования на протяжении всей жизни человека [Cheng, с. 2].

В России инклюзивное образование – это новая система, в которой учащиеся и учителя работают над общей целью, в которой качественное образование доступно для всех детей без исключения. В Федеральном законе «Об образовании в России» понятие «инклюзивное образование» трактуется как "обеспечение равного доступа к образованию для всех» [Федеральный закон РФ...]. Внедрение инклюзивного образования стало одним из приоритетов государственной социальной политики России, основной целью которой

является создание условий для полноценного образования и воспитания детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование повышает статус детей с особыми образовательными потребностями и их семей в обществе. Это способствует развитию толерантности, взаимного уважения, взаимопомощи, поддержки, ответственности, социального равенства [Gerlach, с. 89].

Демократия – основа инклюзивного образования. Халприн (1999) утверждает, что «определенная форма демократических ассоциаций является фундаментальной для рассмотрения характера и практики инклюзивного образования». Демократическое участие «не может быть использовано без создания новых институтов демократической практики, которые влекут за собой значительную степень экспериментов в демократическом участии».

Предложение демократической теории содержит по крайней мере семь критических построений или атрибутов:

- 1) характер образовательной власти,
- 2) порядок и инклюзивность членства,
- 3) определение важных знаний,
- 4) определение и наличие прав,
- 5) характер участия в решениях, влияющих на жизнь,
- 6) создание оптимальной среды для обучения, и
- 7) равенство [Dahl, 2008].

Именно переплетение этих различных демократических требований определит, смогут ли школа и класс стать более «инклюзивными» и более демократичными. Долгосрочная цель демократического класса состоит в том, чтобы все учащиеся по окончании средней школы были способны выполнять требования информированного, активного и ответственного демократического гражданина.

Может ли школа быть более «инклюзивной», если она работает на уровне конкретных доказательств, а теория построена настолько логично, что ее может легко понять и понять каждый. Кроме того, особенности «инклюзивного

образования» следует сначала протестировать в одном классе, а затем результаты должны быть переданы другим классам, поскольку результаты небольших тестов со временем улучшаются. Эта теория доказывает, что «инклюзивное образование» можно считать жизненно важной педагогической теорией.

Демократический авторитет в школе, будь то директор, учитель, администратор, юрист, тренер, советник или помощник учителя, ведет через убеждение и переговоры. Такой авторитет отличается от двух «соперников» - опеки и анархии [Campbell, с. 161].

Образование не может быть минимально демократичным или инклюзивным, если не представлены убедительные примеры. Когда обучение не может убедительно доказать, что преподавание стоит обучения, или когда учащиеся придерживаются ценностей учебной программы, учителя, по крайней мере, демократичны и инклюзивны, если они не могут продемонстрировать значимым образом.

Прогрессивные левые часто считают, что единственный путь к прогрессивным образовательным действиям – это отказ от власти. Но отказаться от власти – значит отказаться от ответственности за политику, борьбу и участие в образовательных проектах [Giroux, с. 200].

Жиру предлагает термин «сила освобождения», известный сторонникам инклюзии. Однако освободительная сила неоднозначна. К ним относятся: учителя, которые действуют как трансформирующие интеллектуалы с видением того, «кем должны быть люди и как они должны вести себя в контексте человеческого сообщества», которые узаконивают «школы как демократическую и антигосударственную сферу и работают над тем, чтобы доказать свою точку зрения. вера в реальность. взгляд на сотрудничество, социальную справедливость, расширение прав и возможностей и преобразование» [Giroux, с. 202].

Его цель – связать участие с образовательной практикой, демократией, преподаванием и практическим обучением. В основе этой задачи лежит

этическое намерение поощрять ряд педагогических практик и дебатов, которые поддерживают роль демократии в школах, принимая в качестве отправной точки неравенства, которые структурируют повседневную жизнь [Giroux, с. 202].

Критика освободительного авторитета состоит в том, что он слишком абстрактен, слишком далек от обучения, недостаточно инклюзивен и не связан с "реальной борьбой, которая определяет школы в их конкретных исторических местах и особенностях" [Giroux, с. 201]. Идея власти Жиру, полная жесткой риторики, не материализуется, и примеры не приводятся.

Жиру предлагает не демократическую власть, а новый авангард. Это определение критической педагогики – явная защита авангардной риторики, источников анализа и определения авторитета. Основная проблема в достижении этой цели – не среда, в которой работает учитель, хотя улучшение заработной платы и условий обучения – это проект, который будет с энтузиазмом поддержан всеми, кто заинтересован в демократическом образовании. Основная причина, по которой у нас нет более демократичных классов или более «инклюзивной» системы, заключается в том, что подавляющее большинство учителей не поддерживают демократию, не знают ее или не обладают навыками и знаниями для перехода к более инклюзивной среде.

Образовательный класс является демократичным и социально инклюзивным в той степени, в которой он приветствует всех учащихся как равноценных членов школьного сообщества. С разделением и изоляцией во многих его формах необходимо бороться с помощью демократического образования. Исключительность обнаруживается в иерархическом образовании, которое сильно укрепилось за последнее столетие. Эта иерархия формально проявляется в отслеживании и группировке способностей, а неформально – в дифференцированном поощрении учеников со стороны классных учителей [Dahl, 2008]. Иерархия – необходимый компонент консервативного мышления. Были предприняты большие усилия для установления «научной» легитимности образовательной иерархии [Giroux, с. 202]. Существование более демократичного класса зависит от демонстрации того, что различные

формулировки дефицитного мышления (т. е. утверждение о том, что студенты с относительно меньшими возможностями как физическими, так и социальными, неспособны к успеху в учебе на высоком уровне) являются ложными.

Критические теоретики не признают иерархическую модель. Иерархия рассматривается как следствие гегемонии. Но критическое преподавание ставится под сомнение, когда невозможно доказать, что учащиеся с психическими, социальными или культурными проблемами могут достичь вышеупомянутых академических успехов. Критическая теория не может доказать свою рациональность.

По определению, демократическое образование глубоко озабочено несправедливостью и несбалансированностью власти. Однако демократические учителя не терпят несправедливости как причины плохой успеваемости своих учеников. Демократы отомстили студентам за то, что они утверждали, что с ними обращались несправедливо или они стали жертвой злоупотребления властью. Предложите метод интеграции вопросов, поднятых в курсе. или когда отсутствие справедливости или злоупотребление властью мешает проекту урегулирования. разрешить проблемную ситуацию.

Таким образом, инклюзивное образование, с точки зрения демократической теории, это равенство не только учеников между собой, но и равенство во взаимоотношениях учеников и учителя. Инклюзивный класс подразумевает веру в успех любых учеников, вне зависимости от их социального положения, уровня достатка, пола, национальной принадлежности, а также физических и умственных способностей.

Основными принципами инклюзии как демократического образовательного процесса являются равенство абсолютно всех учащихся, включенность каждого ученика в равной степени с остальными, одинаковые условия обучения для всех обучающихся, а также толерантное отношение учителя ко всем ученикам без исключения.

1.2. ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзия принимает учащихся такими, какие они есть, и требует, чтобы школы и системы менялись в соответствии с их потребностями, а не наоборот. Инклюзивное образование уходит от представления о ребенке как о проблеме к идее системы образования, которая учитывает индивидуальные различия и потребности и работает конструктивно, чтобы позволить всем учащимся полностью раскрыть свой потенциал.

Инклюзивное образование – это изменение системы образования и улучшение школ, чтобы они лучше отвечали разнообразным потребностям всех учащихся. В основе инклюзивного подхода лежит предположение, что все учащиеся имеют право посещать обычную школу. Это требует радикального сдвига в мышлении, взглядах и действиях и включает изменения в характере, подходах, структурах и стратегиях. Это также требует изучения текущего отношения и практики в наших школах, чтобы мы могли уменьшить препятствия на пути к обучению для всех учащихся.

Зарубежные исследования и концепции, изучающие инклюзивное образование, построены на базе философской идеи экзистенциализма, постмодернизма, феноменологии и прагматизма. В рамках теории и методологии таких наук, как педагогика, психология и социология данные течения переходят в интерактивный подход, который, в свою очередь, сформировал персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологические направления. Именно их в зарубежной педагогике принято считать основой инклюзивного образования.

Рассмотрим основные подходы реализации инклюзивного образования и методы, используемые в рамках этих подходов. Далее дано определение и описание следующих подходов: философский, педагогический, аксиологический, индивидуалистический, системный, конструктивистский.

Философский подход определяет новый образ человека с ограниченными возможностями. Сторонники данного подхода заостряют внимание на

индивидуальной и социальной сущности человека, в основе которой лежит уникальное человеческое «Я». В теории экзистенциализма в рамках философского подхода каждый индивид является единственным в своем роде, неповторимым и свободным, который имеет право и все возможности самому выбирать и строить себя, а также быть ответственным за свое поведение и действия окружающего мира.

Сторонники философского подхода утверждают, что следует выбирать современные методы и инструменты, чтобы у человека с ограниченными возможностями здоровья, как социальной, так и физической, была наибольшая возможность стать независимым и равноправным членом общества. Отношение к формированию целей и содержанию инклюзивного образования определяется стремлением общества устранить дискриминацию в отношении лиц с ограниченными возможностями и создать все условия для самореализации.

Многообразие философских направлений делают возможным разностороннее изучение проблем инклюзивного образования. Так, например, в философской и педагогической антропологии основной идеей обучения и развития человека с ОВЗ в рамках инклюзии является то, что он нуждается в образовании больше, чем любой другой человек. Такой подход объясняется тем, что образование предоставляет человеку с ОВЗ возможность саморазвиваться и самореализовываться, достигая единства в телесном, духовном и душевном развитии. Такое состояние может быть достигнуто только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия индивида с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени [Dahl, 2008].

Изучая философские проблемы инклюзии, следует обратить особое внимание на вопросы этики, а именно нормы и правила поведения человека, взаимоотношений в рамках совместного обучения. Проблемы педагогической деонтолии стали одним из основных предметов исследования ученых в последние годы. Педагогическая деонтология – долг, моральные и нравственные требования и нормативы, необходимые, в какой-то мере даже обязательные, в

профессиональной деятельности педагога, работающего в инклюзивном классе [Назарова, Филатова, 2017].

Рассмотрим педагогический подход к определению методов инклюзивного образования. Педагогические методы инклюзивного образования были разработаны в рамках развития гуманистической педагогики, которая, в свою очередь, является отраслью гуманистической психологии – частью феноменологии и экзистенциализма. Педагогическому подходу посвящены исследования К. Молленхауэра, Т. Томаса, Э. Гофмана. Основная идея данного подхода – понимание функций природы личности и переживания ее психологической составляющей, которая развивается в определенной социальной, пространственной и культурной среде. Именно система инклюзивного образования представляется оптимальной средой для развития инвалидов.

Для решения задач эпистемологического и дидактического характера в рамках инклюзивного образования исследователи и педагоги используют следующие методики – системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный. Данные методики могут выступать в качестве педагогической методологии в определенных исследовательских или дидактико-методических ситуациях.

Педагогический подход успешно перенял и реализует основные идеи теорий и технологий реформаторской и гуманистической педагогики, что и, соответственно, свидетельствует об его успешности в обучении детей с различными, порой тяжелыми нарушениями или отклонениями психофизического развития. Открытым остается вопрос об обязательности модернизации и практической подготовки педагога общеобразовательной школы в рамках усвоения им теории и подходов гуманистической педагогики, специальной педагогики.

Аксиологический подход анализирует проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования и к инвалиду в условиях этого образования. Результаты осмысления могут быть применены к решению

онтологических проблем, например проблемы качества жизни лица с ограниченными возможностями здоровья при наличии или отсутствии инклюзивного образования. Особенности решения этих вопросов определяют характер социально-философского осознания жизни, а именно образования, социализации и выживания человека с ОВЗ в современном обществе.

Современный индивидуалистический подход разработан зарубежными теоретиками и является теоретической основой инклюзивного образования. В рамках этого подхода объединяются несколько направлений: 1) гуманистическая психология, Г. Олпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, а. Изучал Маслоу и др., 2) Социальная теория аутопозиса, изучалась В. Матурана, Ф. Варела. Кроме того, теория интегрированного обучения также рассматривается в функциональной социологической школе Т. Парсонса.

В рамках индивидуалистического подхода в образовательной практике активно и успешно применяются такие инклюзивные модели обучения, как «Монтессори-класс», скандинавская модель «рабочих групп», модель «сельская малокомплектная школа». Каждая из перечисленных моделей построена на теории аутопозиса, ключевой идеей которой является реализация для каждого ученика индивидуального образовательного пути в условиях активного взаимодействия с социумом, а также возможность деятельностно-коммуникативной рефлексии адекватности получаемых знаний, навыков, умений. Каждая образовательная модель, реализуемая в инклюзивном образовании, предусматривает социальный аспект познания.

Далее рассмотрим системный подход реализации инклюзивного образования. Сторонники данного подхода считают, что при выборе методологии в рамках инклюзии необходимо, в первую очередь, основываться на целях, задачах и характере деятельности. При административно-организационной деятельности и решении организационно-педагогических задач наиболее целесообразным будет использование системно-синергетического подхода [Giroux, с. 200]. Основываясь на системно-структурном и функционально-целевом вариантах системного подхода при

изучении процесса внедрения образовательной интеграции в нашей стране, можно отметить, что из двух организационно-административных моделей этого процесса, существующих в мировой практике (модель «Поглощение» и модель «Сосуществование»), Россия, вслед за США, выбрала худшую модель — «Поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип инклюзивного образования — свобода выбора места обучения. Однако в большинстве стран Европы, а также в Японии реализуется другая модель - «Сосуществование», основывающееся на ключевых идеях инклюзии. Внедрение системного подхода в организационно-педагогический процесс способствует не только прослеживанию точки бифуркации в развитии структуры, но и синергетический характер решению последующих проблем.

С точки зрения конструктивистского подхода проблема неполноценности человека с ОВЗ переносится на уровень восстановления динамического равновесия между ним и окружающей среды. Эти отношения могут развиваться по-разному – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды [Kirillova, 2015].

Благодаря конструктивистскому подходу становится возможным обоснование и последующее развитие технологий и техник инклюзивного обучения в системе организации, форм, методов, подходов работы в рамках требований конструктивной дидактики [Позднякова, Мышанская, 2018]. Это изменение (модификация, трансформация, адаптация) внедряется в соответствии с индивидуальными потребностями и педагогическими навыками учащихся в отношении содержания, методов, приемов, учебных пособий, форм контроля, а также критериев оценки результатов обучения, рациональной организации урока, школьного предмета, активности и социальной среды.

Каждый обучающийся, конструирующий собственную ментальную реальность, имеет возможность проверить свои системы, их адекватность и жизнеспособность в различных видах коллективной, познавательной и другой

деятельности, предусмотренных вышеприведенными моделями инклюзивного обучения. В условиях коммуникации собственные представления индивида меняются в соответствии с системами других участников образовательного процесса.

Социально значимые конструкции формируются в процессе индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение; умение вести переговоры; следовать порядку; помогать ближнему, а также творчески работать в команде. Кроме того, для студентов с нормативным развитием также создаются необходимые социально значимые структуры, целью которых является, например, стимулировать желание обучающихся без ОВЗ взаимодействовать с интегрированным учеником, помогать ему в усвоении особых коммуникационных технологий.

Таким образом, рассмотрены следующие подходы реализации инклюзивного образования: философский, педагогический, аксиологический, индивидуалистический, системный, конструктивистский. Философский подход подразумевает использование методов, главным образом подходящим внутренним потребностям обучающихся. Педагогический подход предлагает методы, ориентирующиеся на образовательных потребностях учеников. Аксиологический подход рассматривает инклюзию с точки зрения ценностных ориентиров обучающихся и улучшения их качества жизни. Индивидуалистический подход построен на аутопоэзе, ключевой идеей которой является реализация для каждого ученика индивидуального образовательного пути. Сторонники системного подхода, в свою очередь, предлагают полностью систематизированные и структурированные методы для успешной реализации инклюзии. Конструктивистский подход определяет методы инклюзивного образования с точки зрения отношений обучающихся с окружающей средой – то есть с одноклассниками, с учителями, со школой в целом. Также стоит отметить, что все эти подходы объединены общей идеей – равенством учеников и

разработкой методов обучения, позволяющих сделать образовательный процесс эффективным для всех в равной степени.

1.3. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках общеобразовательных учреждений является одной из актуальных проблем современной системы образования и ставит перед всеми учителями непростую задачу обеспечить создание наиболее адекватных условий для подлинного и полноценного включения и участия данных детей в образовательном процессе. Реализация концепции инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья требует поиска наиболее эффективных стратегий обучения как процесса, направленного на целенаправленное развитие личностного потенциала каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

Преподавание иностранного языка в инклюзивной среде будет сложностью для учителей, если речь идет об учащихся с ограниченными возможностями. В этом случае улучшение академической успеваемости учащихся требует внимания учителей к предотвращению неуспеваемости. Кроме того, инклюзивное образование требует, чтобы учитель был гибким, творческим, готовым учиться у учащихся и способным инициировать активное обучение. Чтобы максимально эффективно удовлетворять разнообразные потребности в обучении учеников с ОВЗ, учителя должны применять эффективные стратегии и методы обучения, выбирать соответствующие материалы, разрабатывать подходящие задания и адаптировать надлежащие навыки управления классом. Также важно, чтобы учителя, обучающие учащихся с ограниченными возможностями, знали о природе, причинах, оценке и лечении [Hallahan, 2005].

Преподавание и изучение навыков английского языка как компонентов иностранного языка необходимо оценивать с разных точек зрения. Во-первых, правильно ли переданы эти навыки; соответствуют ли они намеченным целям, представленным в учебной программе/учебной программе, сохраняя уровни классов; какой подход или методы можно использовать для их практической

реализации; и какие проблемы возникают в процессе их реализации. Таким образом, цель этого обзора состоит в том, чтобы дать представление о практике инклюзивного образования, направленного на облегчение обучения учащихся с ограниченными возможностями в условиях ELT.

По мысли Р. Шварца, раннее диагностирование у учащихся трудностей в обучении иностранного языка должно быть рассматриваться не как установление факта невозможности их обучения, а как обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в группе учащихся, изучающих иностранный язык [Schwarz, 1997].

Очевидно, что ведущей задачей как учителя иностранного языка, преподающего в инклюзивном классе, так и школы в целом, является создание образовательной среды, в котором весь процесс обучения будет обеспечивать успех в достижении всеми учащимися класса необходимых образовательных результатов, что в свою очередь предполагает использование эффективных учебных стратегий, направленных на прогнозирование и снятие возможных трудностей в обучении иностранного языка, возникающих у каждого ученика класса при изучении иностранного языка [Ortiz, 1997].

Создание «безбарьерной» образовательной среды при обучении иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса начинается с создания благоприятного микроклимата, способствующего достижению всеми учащимися класса академических результатов и расширению их возможностей [Cummins, 1989].

Учитывая специфику предмета «иностранному языку», Г. Гарднер считает, что процесс обучения иностранному языку должен реализовываться в рамках «социально-педагогической» модели, основанной на расширении возможностей их включения и активного участия детей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную коммуникацию в соответствии с особенностями развития их когнитивных и эмоциональных сфер [Gardner, 1985].

Необходимо особо подчеркнуть, что системообразующим стержнем данной модели является обучение в социокультурном контексте,

способствующем формированию у учащихся лингвистических и нелингвистических умений и навыков. Обучение иностранному языку в социокультурном контексте предполагает максимальную концентрацию учителя на индивидуальных различиях учащихся, которые условно можно разделить на две группы: когнитивные и эмоциональные. По мнению зарубежных ученых, процесс обучения иностранному языку в социокультурном контексте должен быть направлен на формирование и развитие собственно лингвистических и нелингвистических умений и навыков учащихся. Реализация данной цели предполагает моделирование ситуаций реального общения, в ходе которых актуализируются коммуникативные потребности в использовании иностранного языка, важные для выстраивания дальнейших перспектив его изучения [Krashen, 1982].

Далее рассмотрим коммуникативную модель обучения иностранному языку в рамках инклюзии. Правильная организация коммуникативной деятельности учащихся в инклюзивном классе иностранного языка позволяет: повысить уровень сотрудничества между всеми учащимися класса без исключения, уровень уверенности учащихся в своих силах и внимательного отношения к потребностям других; разработать систему дифференцированных упражнений и запланировать дополнительное время для их выполнения; реализовывать немедленную обратную связь между учащимися класса, обеспечивающую возможность закрепления и расширения языковых и речевых навыков учащихся.

Использование коммуникативной модели к обучению иностранного языка детей с ограниченными возможностями здоровья призван обеспечить формирование и развитие основных видов речемыслительной деятельности учащихся. Одна из приоритетных задач учителя при этом заключается в оказании помощи ребенку в достижении успеха в обучении. Соответственно, успех обучения во многом напрямую зависит от комплексного и систематического внедрения в учебный процесс различных образовательных технологий. Например, с целью актуализации всех органов чувственного

восприятия учащихся в процессе коммуникативного общения ученые рекомендуют использовать мультисенсорный подход [Tlustořová, с. 14].

Изучая иностранный язык в целом и английский с его статусом мирового языка в частности, учащиеся сталкиваются с понятиями инаковости и разнообразия, которые также являются важными темами включения [Bar, с. 15]. Изучение английского языка как иностранного также способствует культурному участию учащихся в различных дискурсах, поскольку они могут получить доступ к этим дискурсам через изучаемый язык [Kuchler, Roters, с. 235]. Возможность участвовать в различных дискурсах на иностранном языке и с его помощью также описывается как основная цель обучения иностранному/английскому языку [Hallet, 2012].

Педагогическая модель инклюзивного обучения иностранному языку основана на идее о том, что необходимо учитывать потребности и предрасположенности каждого отдельного учащегося [Black-Hawkins, с. 13]. Сюда входят не только учащиеся с диагностированной особой образовательной потребностью (ООП), но и индивидуальные предрасположенности и характеристики учащихся [Клиппель, 2017]. Однако часто этот широкий взгляд на инклюзивность в некоторой степени исчезает на практике, когда основное внимание уделяется инвалидности/особым потребностям [Katzenbach, с. 124].

Далее рассмотрим аспекты преподавания иностранных языков обучающимся с ОВЗ. Одним из аспектов является использование информационных технологий в инклюзивных классах. Данной теме также посвящено множество исследований. В работе «Accessible Computer Science for K-12 Students with Hearing Impairments» авторы представляют новый проект, разработанный для поддержки глухих / слабослышащих (D / HH) учащихся общеобразовательных школ и перевода жестов с помощью компьютерных технологий [Das, 2020]. Авторы описывают семь специальных возможностей разработанного приложения: 1) Видеоконтент на языке жестов - Веб-сайт должен поддерживать субтитры, видеоконтент, альтернативный текст и лицо, использующее язык жестов. 2) Видимость статуса и действий - Веб-сайт должен

предоставлять пользователям своевременную визуальную обратную связь по действиям. 3) Соответствие веб-сайта и "Мира глухих" - Веб-сайт должен соответствовать языку и концепциям культуры глухих. 4) Контроль и свобода пользователей - Веб-сайт должен придавать глухим пользователям чувство контроля над своим опытом. 5) Подписи - На веб-сайте должны быть описаны диалоги и звуковые эффекты (аудио-содержание). 6) Эстетичный и минималистичный дизайн - Веб-сайт должен содержать только основные элементы. 7) Личные навыки - Веб-сайт должен поддерживать навыки и базовые знания глухих пользователей, а не заменять их. Создание видео-контента авторами планировалось с марта по май 2020 г. Контент планируется выпустить видео онлайн, чтобы любой глухой учащийся мог получить к нему свободный доступ.

Еще одним аспектом обучения иностранному языку в рамках инклюзивного образования является внедрение специальных практик для определенных физиологических нарушений учеников. В статье «Обучение иностранным языкам учащихся с ограниченными возможностями зрения в системе инклюзивного образования: постановка проблемы» рассматриваются проблемы обучения иностранным языкам людей с ограниченными возможностями зрения в системе инклюзивного образования в России [Кобышева, 2017]. 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.

В процессе формирования произносительной нормы у людей с нарушениями зрения возникает проблема невозможности задействования зрительного анализатора, что является причиной неправильного воспроизведения звуков иностранной речи. Лексические и фразеологические единицы языка закрепляются как образы памяти на основе ощущений и впечатлений человека. Люди, не способные видеть окружающий мир, не имеют

возможность в точности воспроизводить языковые единицы и увеличивать словарный запас. Поэтому необходимо учитывать изучение этого аспекта через слух и осязание.

Компенсировать невозможность использования наглядных средств обучения можно за счет использования трехмерных систем обозначения частей речи.

Для слепых и слабовидящих прослушивание затруднено при наличии сложных аудиофайлов, видеороликов для обнаружения, серии зрительных действий, сопровождаемых рядом сопровождающих аудиопоток зрительных действий, которые сами по себе выполняются информацией. Частично проблема решается с помощью технологии голосовой обратной связи, где действия между репликами выражаются посредством обратной связи.

Для обучения говорению на иностранном языке коммуникативная компетентность на родном языке создается как неотложное условие и принимается в среде обучения межличностному общению. Дело не только в отсутствии общения с видящими, но и в характере общения, в их культуре. Частичная или полная потеря зрения, сужение сенсорного поля не ограничивают возможности человека в изучении языка, а лишь приводят к определенным ощущениям, связанным с формированием соответствующих компетенций.

Еще одним примером является статья «Проблемы обучения иностранному языку детей с нарушениями зрения в условиях реализации подпрограммы «Англоязычный Дагестан». Представлена адаптивная методика преподавания английского языка с применением информационных технологий [Маллаев, Нурмагомедова, 2017]. Рассмотрены способы организации обучения слепых и слабовидящих детей. Авторы отмечают, что основной проблемой является отсутствие в школе учебников английского языка, изданных рельефно-точечным и укрупненным шрифтами, что крайне усложняет учителю выполнение основной задачи: обучение школьников практическому овладению английским языком, с учетом принципа коррекционной направленности.

В связи с этим, для слепых и слабовидящих учащихся необходимо подбирать такие тифотехнические средства обучения, использование которых позволит им заниматься как в классе, так и во внеурочное время, что обеспечит комфортные и необходимые условия для обучения иностранному языку.

Предоставление современного оборудования, пригодного для использования незрячими и слабовидящими учащимися: интерактивная доска, мультимедийные средства, оборудование с голосовым доступом на экран для незрячих, звуковые и 3D печатные словари, специальные голосовые мультимедийные игры, аудио, позволяет в полной мере использовать всеми вышперечисленными методами, при этом педагог имеет возможность уделять больше времени коммуникативному изучению языка, аудированию, что способствует более эффективному усвоению материалов, особенно для слепых и детей-инвалидов. инвалидность по зрению.

В рамках широкого взгляда на инклюзивность, которая не фокусируется исключительно на инвалидности, акцент на индивидуальных потребностях и способностях влечет за собой дифференцированные цели обучения для всех – индивидуальные цели для отдельных учащихся [Amrhein, Bongartz, 2014] или «постоянную индивидуализацию», как называют это Кюхлер и Ротерс. Это влечет за собой открытый [Var, с. 14] и индивидуальный подходы к обучению, целостное обучение, дифференцированные задания и материал.

Следует отметить, что современное коммуникативно ориентированное обучение иностранным языкам уже обеспечивает прочную основу для таких индивидуализированных подходов [Küchler, Roters, 2014]. Для обеспечения такой открытой учебной среды, в которой, с одной стороны, учитываются потребности каждого учащегося, а с другой стороны, общение — неотъемлемая часть обучения иностранному языку — не теряется, компетентностные задачи часто упоминаются как адекватные модели, которые следует брать за основу.

Необходимо выполнить конкретные требования предмета и найти способы сделать предмет доступным для учащихся с разными склонностями, следуя принципам ориентации на учащегося и компетентности, а также

конструктивному общению [Eber, 2018]. Клиппель отмечает, что нужно оставаться реалистом и помнить о высоких требованиях со стороны учителей, особенно когда речь идет о прагматических аспектах, таких как большие классы, необходимость работать с учебником, вряд ли любое командное обучение, а также отсутствие специально подготовленных педагогов [Клиппель, с. 117-118]. Таким образом, инклюзия требует изменений на макро- и мезоуровне, включая институциональные условия, такие как размер класса или подготовка учителей [Kuchler, Roters, 2014].

Таким образом, в данном параграфе выделены модели обучения иностранному языку в рамках инклюзии – педагогическая и коммуникативная, а также рассмотрены основные аспекты внедрения специальных образовательных практик для обучающихся с определенными физиологическими нарушениями – информационные технологии, разноуровневые задания, индивидуальные задания по аудированию и др.

1.4. МЕТОДИКА КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА

Критический дискурс-анализ (КДА) является относительно новым дополнением к разновидностям анализа текста, доступным учителю второго языка и исследователю. Лучше всего его можно описать как подход или отношение к текстовому анализу, а не как пошаговый метод [Хакин, 1997]. КДА отличается от других форм анализа текста по шести основным параметрам. Во-первых, он пытается признать тот факт, что аутентичные тексты создаются и читаются (или слышатся) не изолированно, а в каком-то реальном контексте со всей его сложностью. Таким образом, КДА в высшей степени чувствителен к контексту: он пытается учесть наиболее важные текстовые и контекстуальные факторы, в том числе исторические, которые способствуют созданию и интерпретации данного текста.

Во-вторых, критический анализ дискурса представляет собой высокоинтегрированную форму анализа дискурса, поскольку он пытается объединить как минимум три различных уровня анализа: текст; дискурсивные практики (то есть процессы письма/говoreния и чтения/слушания), создающие и интерпретирующие этот текст; и более широкий социальный контекст, влияющий на него. Таким образом, КДА стремится показать, как взаимосвязаны все эти уровни.

В-третьих, критический анализ дискурса очень тесно связан с важными социальными проблемами. Эта особенность частично вытекает из первой, поскольку контекст должен включать в себя не только непосредственную среду, в которой создается и интерпретируется текст, но и более широкий социальный контекст, включая его соответствующие культурные, политические, социальные и другие аспекты. Исследователи и теоретики КДА считают, что, поскольку масштабы анализа не ограничены, мы могли бы также выбирать тексты, которые потенциально могут иметь реальные последствия в жизни большого количества людей [Хакин, 1997].

В-четвертых, при анализе таких текстов специалисты по КДА обычно занимают этическую позицию, привлекая внимание к дисбалансу власти,

социальному неравенству, недемократическим практикам и другим несправедливостям в надежде побудить читателей предпринять корректирующие действия. Вот почему используется термин «критическая»: КДА не только описывает несправедливые социальные/политические практики, но и открыто их критикует.

В-пятых, критический анализ дискурса предполагает социальный конструкционистский взгляд на дискурс. Следуя постструктуралистским философиям Мишеля Фуко, Михаила Бахтина и других, специалисты-практики КДА исходят из того, что представления людей о реальности строятся главным образом посредством взаимодействия с другими, опосредованного использованием языка и других семиотических систем [Хакин, 1997]. Таким образом, реальность видится не неизменной, а открытой изменению, что увеличивает возможность изменить ее к лучшему. Сосредоточив внимание на языке и других элементах дискурсивной практики, аналитики КДА пытаются выявить способы, которыми доминирующие силы в обществе создают версии реальности, которые способствуют интересам тех же самых сил. Разоблачая такие практики, исследователи КДА стремятся поддержать жертв такого угнетения и побудить их сопротивляться ему. Наконец, преследуя эти демократические цели, аналитики критического дискурса стараются сделать свою работу как можно более понятной для широкой неспециализированной аудитории.

Таким образом, основной деятельностью критического анализа дискурса является тщательный анализ письменных или устных текстов, которые считаются политически или культурно влиятельными в данном обществе. Но текстоаналитическая деятельность не может осуществляться изолированно; скорее, аналитик всегда должен принимать во внимание более широкий контекст, в котором находится текст.

Таким образом, критический дискурс-анализ может быть особенно подходящим для исследователей, чьи работы касаются социально-пространственных измерений дискурса, власти, знаний, неравенства,

репрезентации, идентичности и многих других предметных позиций, таких как пол, сексуальная ориентация, этническая принадлежность, раса, класс и (не)способности.

Настоящее исследование проведено по схеме критического анализа дискурса, которая основана на схеме американского лингвиста Т. Хакина.

Схема включает 5 разделов. Анализ проводится на уровне целостного текста (Раздел I), затем – на уровне предложения (Раздел II), далее – на уровне слова и значения (Раздел III). В Разделе IV и V проводится анализ социокультурного контекста и делается заключение соответственно. Рассмотрим категории и понятия схемы критического анализа дискурса подробно.

При критическом анализе принимаются во внимание важнейшие Дискурсивные факторы, влияющие на характер стиля: отправитель (автор текста), адресат (читатель/ аудитория), интенция дискурса (коммуникативная идея, цель), вид публикации, степень формальности/неформальности текста. Необходимо определить непосредственный источник текста и авторство текста; предположить, кто же выступит в качестве типичного читателя (читательской аудитории), а также рассмотреть тему сообщения. Затем постулируется цель адресанта – отправителя сообщения. В дискурсе цель отправителя – информировать и воздействовать на читателя (функции информации и воздействия). Определение жанра текста имеет важное значение, так как жанр текста предопределяет выбор языковых средств, определяет семантику и прагматику текста.

При этом следует отметить, что соотношение факторов адресант – коммуникативное задание – адресат играет определяющую роль в дискурсе. Остальные факторы дополняют или корректируют действие основных факторов.

Далее в рамках критического анализа необходимо выделить фрейминг корпуса. Фрейминг – формулировка основной мысли и определение основной идеи, репрезентирующих ситуацию. Фрейминг является ключевым аспектом анализа, так как это способ организации представлений, которые автор стремится передать через текст [Демьянков, 1996]. Фрейм связан с

формулировкой главной идеи текста и основного момента коммуникативного события в таком виде, в каком он представляется автору.

Определение пресуппозиций, возникающих при манипулировании информацией, – следующее важное звено анализа. Пресуппозиция – понятие, широко используемое в прагматике, трактуется как те предположения, на основании которых говорящий определяет область высказываний, приемлемых для данного адресата в данной ситуации [Михайльская, 1998].

Переходя на уровень предложения, целесообразно рассмотреть такие компоненты высказывания, как главные члены предложения. В заключении в соответствии с целью критического анализа дискурса формулируются основные выводы, полученные в ходе анализа.

Таким образом, критический дискурс-анализ по схеме Т. Хакина позволяет рассмотреть корпус из отдельных языковых единиц как целостный текст и оценить его со всех сторон.

ГЛАВА 2. КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ КОРПУСА ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРПУСА

Настоящий критический анализ дискурса опирается на лингвистический корпус. Объектом исследования является образ обучающихся с ОВЗ в научных статьях, посвященных теме инклюзивного обучения иностранному языку. Предмет исследования – англоязычные научные работы, написанные на данную тему. Изначально выборка состояла из 100 научных статей на разных языках. В настоящей работе проанализировано 48 англоязычных статей, из которых составлен корпус из 183373 токенов и 15497 уникальных единиц (Рис. 1). Коэффициент лексического разнообразия корпуса составил $15497 / 183373 = 0,08$. Количество единиц указано без стоп-слов.

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	3174	students	
2	2052	education	
3	1965	learning	
4	1467	language	
5	1310	teachers	
6	1179	self	
7	1127	inclusive	
8	920	teaching	
9	887	educational	

Рис. 1 Corpus Word List

Корпус размечен семантически и по частям речи.

Основной гипотезой настоящего исследования является то, что современное научное сообщество, изучая инклюзию, не придерживается главных принципов данного феномена. Использование термина «инклюзивное образование» в тексте научной работы подразумевает то, что в ней будут освещены проблемы и решение проблем всех обучающихся в равной степени, а не выделение студентов с ОВЗ как «особенных», «других». Главный принцип

инклюзии – равенство, однако наблюдение показало, что авторы часто наделяют обучающихся с ОВЗ образом с негативной коннотацией и пишут о них не как об обычных студентах, а как о болеющих. Данный диссонанс стал мотивом для критического дискурс-анализа научных статей, посвященных инклюзии.

Исследование опирается на схему критического анализа дискурса, которая базируется на материалах американского исследователя Т. Хакина [Хакин, 1997]. Схема включает 5 разделов. Анализ проводится на уровне целостного текста (Раздел I), затем – на уровне предложения (Раздел II), далее – на уровне слова и значения (Раздел III). В Разделе IV и V проводится анализ социокультурного контекста и делается заключение соответственно.

Корпус зарубежных научных статей, посвященных инклюзивному обучению иностранному языку, включает в себя 48 работ, опубликованных в свободном доступе на таких научных платформах как Web of Science, Science Direct, Elsevier, Research Gate и др. Выборка полностью состоит из эмпирических статей, т.е. в их основе лежит прикладное исследование. Принципом выбора статей было наличие ключевых слов – «inclusive» и «ELT», а также публикация в разделах «Лингвистика» и/или «Образование». Адресантами научных статей являются научные исследователи данной темы. Адресатом дискурса научных статей является научная общественность и каждый заинтересованный читатель. Как отмечалось выше, все источники находятся в свободном доступе, поэтому определенную группу людей нельзя выделить. Однако стоит отметить, что работы написаны в научном стиле, что подразумевает минимальные базовые знания в сфере, в данном случае, в науке образования и лингвистики.

2.2. ЦЕЛЬ, ТЕМА, СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ КОРПУСА

Целью научных статей корпуса является, в первую очередь, информирование читателя о конкретной отрасли. В данном случае, главной целью авторов стало исследование современной инклюзии в рамках обучения английского языка как иностранного и предоставление актуальных данных о тенденциях ее развития. Современное гуманное общество стремится к толерантности во всех сферах жизни – в том числе и в образовании. Соответственно, ученые, работающие над лингводидактикой, изучают инклюзию с разных сторон, используя разнообразные подходы и методы, чтобы показать существует ли так называемая «включенность» в современном классе иностранного языка, и если существует, то в какой степени и в какой форме, а также необходима ли она на самом деле.

Как было отмечено выше, корпус включает в себя только научные статьи – соответственно, дискурс написан в жанре научной статьи в научно-публицистическом стиле.

Основной темой корпуса является обучение английскому языку в рамках инклюзивного образования. Полный список статей представлен в списке литературы настоящей работы.

С помощью схемы семантических групп, включенных в USAS English Web Tagger (см. Приложение) выбраны темы для анализа корпуса. Первой семантической группой для анализа выбран тэг P1 «Образование» («Education»). В данную группу вошли 15609 токенов, что составляет 8,5% от всего корпуса (Рис. 2).

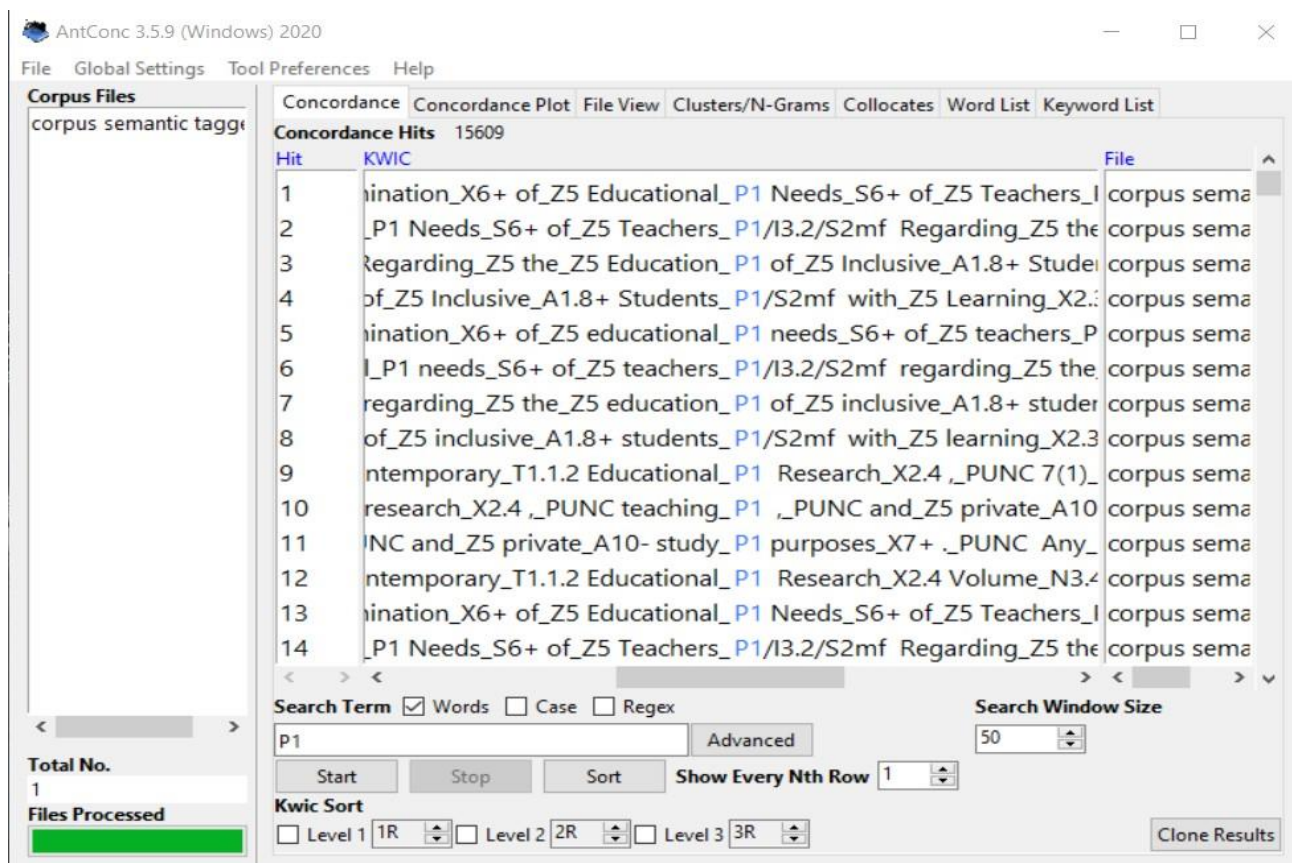


Рис. 2 "Education" semantic group

Ниже в таблице 1 представлены токены, входящие в данную группу, а также их абсолютная и относительная частота. Как видно, в группу вошло 34 слова. Самыми наиболее часто употребляемыми являются «student(s)» («ученик(и)»), «education» («образование») и «teacher(s)» («учитель») – они занимают примерно 1% от всего корпуса.

Таблица 1

Токены семантической группы «Education»

Токен	Абсолютная частота	Относительная частота
Student(s)	2 937	0,02
Education	2 501	0,01
Teacher(s)	2 465	0,01
Study(ies)	996	0,005
School(s)	871	0,005
Teaching	922	0,005

Educational	856	0,005
Learner(s)	671	0,004
Training(s)	566	0,003
Classroom(s)	443	0,002
Special	289	0,002
Pupil(s)	271	0,001
University(ies)	245	0,001
Test(s)	239	0,001
Academic(s)	218	0,001
Curriculum	209	0,001
Secondary	203	0,001
Pedagogical	194	0,001
System(s)	91	< 0,001
Lesson(s)	72	< 0,001
High	62	< 0,001
Examination(s)	51	< 0,001
Module(s)	33	< 0,001
Trainer(s)	32	< 0,001
ELT	32	< 0,001
Lecturer(s)	27	< 0,001
Exam(s)	25	< 0,001
Learning	25	< 0,001
Course(s)	21	< 0,001
Elementary	19	< 0,001
Homework	13	< 0,001
Trainee(s)	5	< 0,001
Seminar	4	< 0,001
Learner-centred	1	< 0,001

Еще одной группой для анализа корпуса выбрана «The Body & the Individual». Авторы говорят об инклюзии и тем не менее продолжают использовать медицинские термины в отношении «особенных» учеников. Прослежена частота употребления специфической терминологии в корпусе. С помощью инструмента Antconc (3.5.9) выявлено, что всего корпус включает в себя 183373 токенов. Далее применены корпусные инструменты для анализа семантической группы «Health and disease» и «Medicines and medical treatment» во всем корпусе. В соответствии со схемой семантических групп, включенных в USAS English Web Tagger, тег, обозначающий здоровье и болезни – B2, медицину и лечение – B3 (см. Рис 3 и 4).

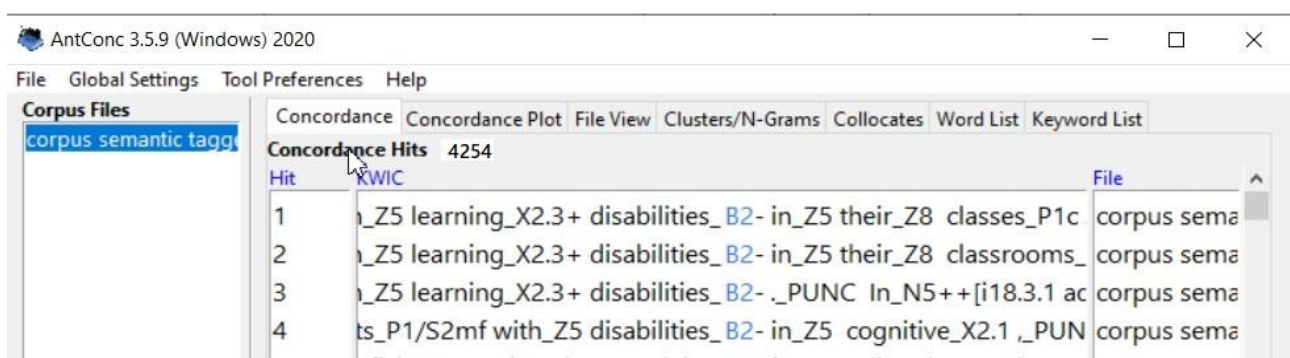


Рис. 3 «Health and disease» semantic semi-group

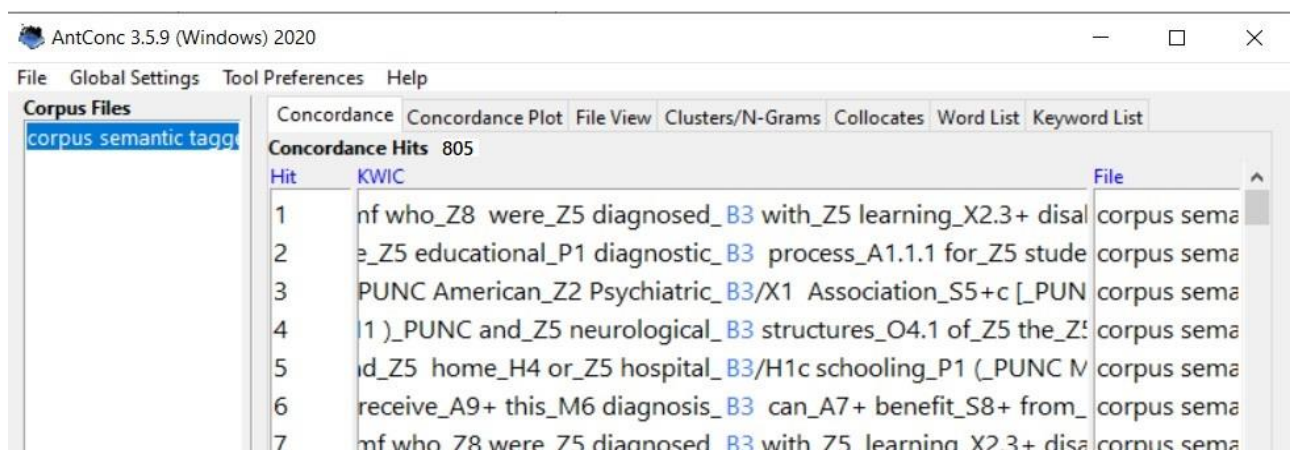


Рис. 4 «Medicines and medical treatment» semantic semi-group

В лексико-семантическую группу «Health and disease» в научных статьях вошли:

Таблица 2

Токены семантической подгруппы «Health and disease»

Токен	Абсолютная частота	Относительная частота
-------	--------------------	-----------------------

Disabilities	2 626	0,02
Disorder	698	0,004
Dyslexic	320	0,002
Impairment	152	0,001
Mental	235	0,001
Autism	83	< 0,001
Health	48	< 0,001
Spectrum (disorder)	40	< 0,001
Illness	15	< 0,001
Syndrome	14	< 0,001
Cerebral	14	< 0,001
Pathology	9	< 0,001
Mad	3	< 0,001
Всего	4 254	0,025

В семантическую группу «Medicines and medical treatment» в научных статьях вошли:

Таблица 3

Токены семантической подгруппы «Medicines and medical treatment»

Токен	Абсолютная частота	Относительная частота
Diagnosis	201	0,001
Diagnose	167	0,001
Psychiatric	72	< 0,001
Diagnostic	53	< 0,001
Clinic	52	< 0,001
Rehabilitation	45	< 0,001
Treatment	45	< 0,001
Diagnosed	44	< 0,001
Medical	41	< 0,001

Tablet	25	< 0,001
Therapist	17	< 0,001
Therapy	15	< 0,001
Medicine	15	< 0,001
Neurological	13	< 0,001
Всего	805	0,004

В таблицах 2 и 3 представлены токены, входящие в данные подгруппы, а также их абсолютная и относительная частота. Как видно, в корпусе используется 28 медицинских терминов с общей абсолютной частотой 5056, что является 2,5%. На наш взгляд, корпус, посвященный инклюзивному образованию и одновременно включающий 1,5% медицинских терминов, преследует диссонанс.

При сравнении двух тематических групп – образование и медицина, можно сделать следующие выводы. Несмотря на то, что тема образования более лексически наполнена и более частотна, отдельные токены в сравнении с темой медицины практически одинаково употребимы. К примеру, «student(s)» встречается в корпусе 2937 раз, а «disabilities» - 2626. Авторы используют «disabilities» чаще, чем «education» (2501) и «teacher(s)» (2465).

Таким образом, можно сказать, что главной темой корпуса являются студенты и их способности. Как говорилось выше, авторы, выделяющие студентов с ОВЗ как «других» в соответствии с их физиологическим и социальным состоянием, не придерживаются основного принципа инклюзии – равенство.

2.3. ФРЕЙМИНГ, ТОПИКАЛИЗАЦИЯ И ПРЕСУППОЗИЦИИ КОРПУСА

Основным фреймом дискурса является идея о том, что обучающиеся с ОВЗ должны быть включены в единый образовательный процесс несмотря на различные физические и ментальные способности. Идея инклюзивного образования предстает в форме абсолютной толерантности к «особенным» ученикам и их полном включении в класс. Фрейминг данного корпуса построен на наличии необходимости разработки специальной методики и инструментов, которые позволят эффективно проводить совместное обучение в инклюзивных классах. Однако в текстах научных статей прослеживается диссонанс между тем, что авторы стремятся донести до читателя, и тем, что именно они доносят.

В основе корпуса лежит идея об инклюзии. Авторы стремятся показать и доказать возможность включения учеников с ОВЗ в общий образовательный процесс. С помощью инструмента Antconc (3.5.9) выделены наиболее часто используемые единицы. Как видно, в топ-10 существительных на 5-м месте слово «disability», в топ-10 прилагательных на 2-м месте «special». То есть на переднем плане лежит факт того, что учеников с ОВЗ нельзя отделять, но в тексте фоновой информацией выступают именно их отличия и «особенности». Инклюзия подразумевает объединение всех обучающихся вне зависимости от их способностей, но в научных статьях прослеживается перманентное выделение так-называемых «особенностей» учеников. Авторы не предлагают технику обучения, которая подошла бы всем ученикам. В конечном итоге, для детей с ОВЗ разрабатываются другие задания. В таком случае, есть ли смысл называть такой подход «инклюзивным»?

Таблица 4

Наиболее частотные единицы корпуса

	Топ-10 существительных			Топ-10 прилагательных		
		Абсолютная частота	Относительная частота		Абсолютная частота	Относительная частота
1.	student	4263	0,023	inclusive	1379	0,008
2.	education	2738	0,015	special	891	0,005

3.	teacher	2386	0,013	educational	874	0,005
4.	language	1998	0,011	social	839	0,005
5.	disability	1526	0,008	other	574	0,003
6.	study	1226	0,007	high	492	0,003
7.	child	1205	0,007	such	466	0,003
8.	research	1071	0,006	different	466	0,003
9.	school	1030	0,006	english	426	0,002
10	dyslexia	994	0,005	more	375	0,002

Основная суть инклюзии заключается не в разделении учеников, а в их объединении. Инклюзивное образование должно базироваться не столько на принципе простого и сложного, а на принципе разделенности и неразделенности. Для эффективного обучения учебная информация должна быть разделенной между обучаемыми в равной мере.

Ниже в таблице 5 и на рисунке 5 представлены топ-10 глаголов, используемых в корпусе. Стандартно глаголы «be» и «have» наиболее часто употребимы. Также в топ-10 попали глаголы «learn», «teach» и «include», что указывает на приверженность авторов к теме корпуса.

Таблица 5

Топ-10 глаголов

Глагол	Абсолютная частота	Относительная частота
be	11426	0,062
have	2503	0,014
learn	1737	0,009
use	1176	0,006
do	1154	0,006
make	622	0,003
provide	598	0,003
teach	574	0,003
include	571	0,003
need	469	0,003

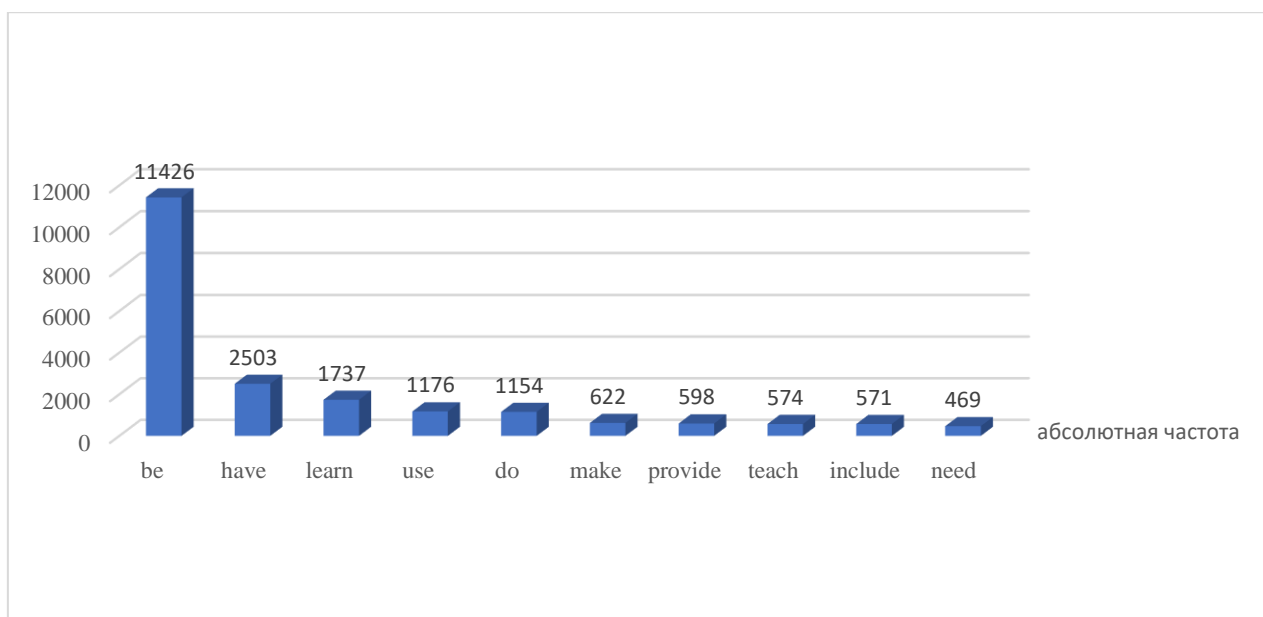


Рис. 5 Топ-10 глаголов

Далее рассмотрены пресуппозиции корпуса. Для выделения пресуппозиции в корпусе используется функция Key Words на платформе Sketch Engine (Рис.6).

word	word	word
1 inclusive education ...	18 people with intellectual disability ...	35 psychological empowerment ...
2 educational coach ...	19 language teaching ...	36 developmental dyslexia ...
3 inclusive practice ...	20 learning disability ...	37 student with learning disabilities ...
4 special educational need ...	21 student with special educational needs ...	38 pedagogical function ...
5 self-determination skill ...	22 foreign language ...	39 learning disorder ...
6 educational need ...	23 language learn ...	40 ed coach-feel ...
7 disabled student ...	24 social learning ...	41 dyslexic learner ...
8 intellectual disability ...	25 sign language ...	42 feedback type ...
9 learning difficulty ...	26 language teacher ...	43 reading difficulty ...
10 social acceptance ...	27 teacher trainer ...	44 second language ...
11 inclusive classroom ...	28 mid student ...	45 dyslexic student ...
12 special education ...	29 student with intellectual disabilities ...	46 additional language ...
13 teacher feedback ...	30 teacher training ...	47 word reading ...
14 self-efficacy belief ...	31 postsecondary education ...	48 second-language word ...
15 blind student ...	32 computer-assisted tool ...	49 determination skill ...
16 modeling pedagogy ...	33 discursive act ...	50 knowledge of dyslexia ...
17 pupil with special educational needs ...	34 inclusive teaching ...	

Рис. 6 Топ-50 наиболее часто встречающихся словосочетаний

В топ-50 часто встречающихся фраз представлены различные описания специального образования, методы в инклюзии и описания студентов с ОВЗ. Описание обучающихся можно отметить в следующих словосочетаниях – **disabled student, blind student, pupil with special educational need, people with intellectual disability, students with special educational need, student with**

learning disabilities, dyslexic learner, dyslexic student. Интересно отметить, что студентов не называют *invalid*.

В корпусе основными объектами различия выступают обучающиеся. Как говорилось выше, научное пространство, изучающее инклюзию, в целом, подвергнуто диссонансу. О какой инклюзии идет речь, если студентов с ОВЗ называют «особенными», буквально выделяя их и указывая на их отличия?

Так как «student(s)» наиболее часто употребительное существительное, используемое для обозначения обучающихся, то рассмотрим, с какими глаголами оно чаще всего встречается. Для этого зададим в функции Concordance инструмента Antconc следующий запрос «student*_NN* *_V*» (Рис. 7).

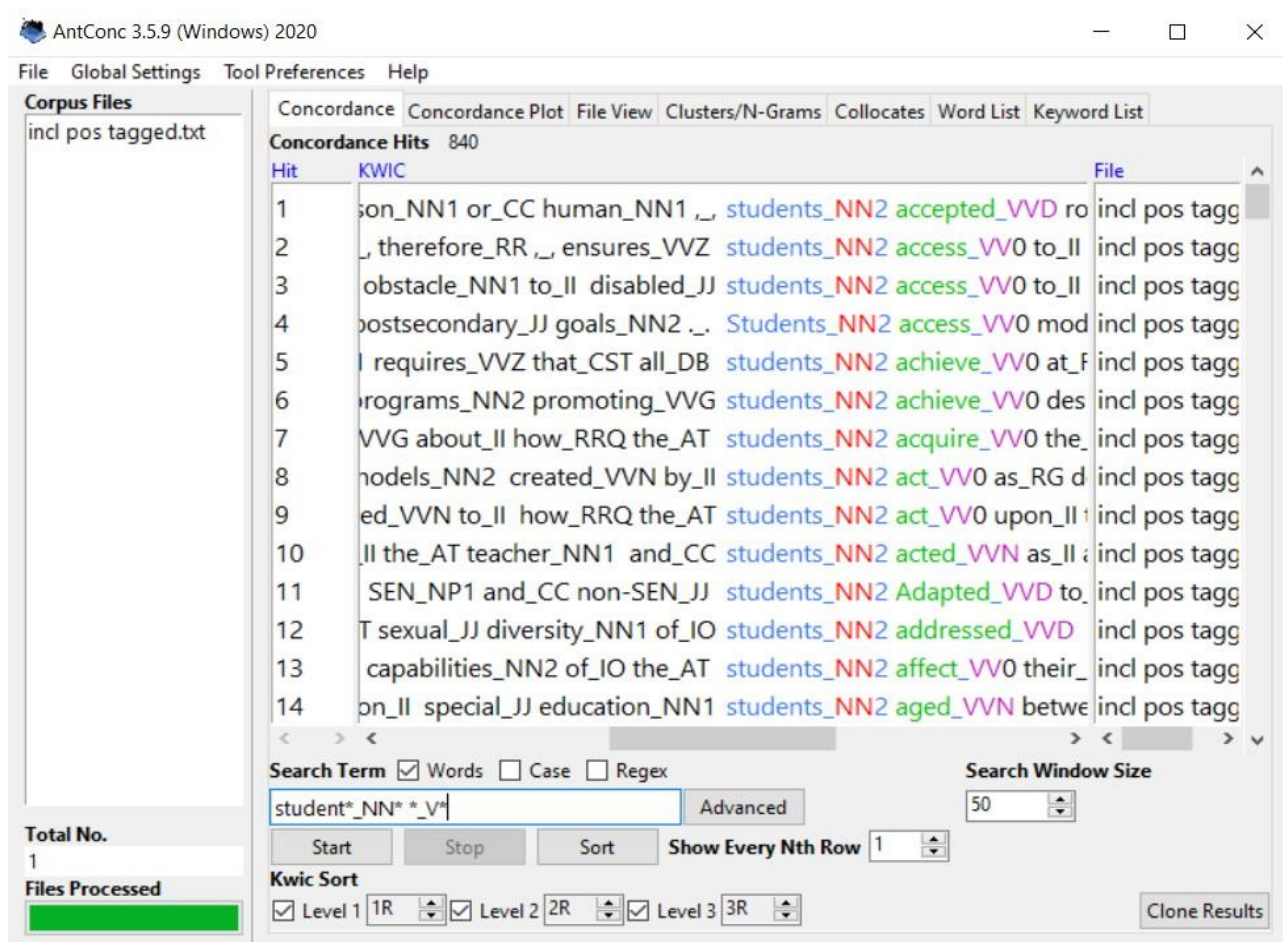


Рис. 7 Antconc «student*_NN* *_V*»

Выявлено, что всего в корпусе употреблено 32892 словоформ глаголов. Из них лишь 0,025 (840 / 32892) часть – действия студентов. Ниже в таблице 6 представлены глаголы, выступающие в качестве сказуемого подлежащего «student(s)».

Глаголы, выступающие в качестве сказуемого подлежащего «student(s)»

Глагол	Абсолютная частота	Относительная частота
to be	208	0,25
to have	47	0,06
can(could)	37	0,04
to need	26	0,03
to learn	24	0,03
may	21	0,03
to become, to demonstrate	20	0,02
to do	18	0,02
would	15	0,02
to develop, to work	13	0,02
to base, to participate	12	0,01
should	10	0,01
to feel, to select, to understand	9	0,01
to agree, to mark, to set	8	0,01
to answer, to express, to use	6	0,01
to gain, to present, to rate, to want	5	0,01
to construct, to enroll, to focus, to interact, to possess	4	> 0,01
to access, to act, to age, to align, to believe, to complete, to differ, to engage, to fail, to identify, to live, to reach, to refer, to report, to request, to struggle, to try	3	> 0,01
to achieve, to build, to choose, to compare, to deserve, to determine, to establish, to experience, to face, to dorm, to get, to improve, to lack, to like, to make, to miss, to monitor, to prepare, to progress, to result, to solve, to speak, to study	2	> 0,01
to accept, to acquire, to adapt, to address, to affect, to arrive, to assess, to audit, to begin, to check, to continue, to contribute, to disagree, to emerge, to forget, to follow, to involve, to leave, to look, to prefer, to reduce, to rely, to remain, to serve, to show, to start, to tend, to value, to visit, to visualize, to wait, to wish	1	> 0,01

Как видно из таблицы 6 четверть глаголов представляют «to be» (0,25) – то есть описание обучающихся. Глагол «to be» как сказуемое используется в качестве атрибута для дачи характеристики подлежащему. «To have» (0,06), «can» (0,04), «to need» (0,03) также не являются прямым действием обучающихся, а их характеристикой. Глагол «to learn», на первый взгляд, указывающий на основную тему корпуса используется лишь 24 (0,03) раза с подлежащим «student(s)». Таким образом, на основании данных из таблицы можно сказать, что обучающиеся не являются главным действующим лицом в

корпусе. О них чаще говорится как об объекте, на который направлено действие, а не как о субъекте, который сам осуществляет действие.

С помощью онлайн-инструмента подсчета количества предложений TextFixer выявлено, что корпус включает в себя 15759 предложений. Из них 840 – включают в себя слово «student», что составляет 5%. В таблице 7 приведены данные о словах student, teacher и disability. Как видно, основным действующим лицом в корпусе является именно ученик. То есть статьи концентрируются на главном – на обучающемся, что и принято считать центральной идеей инклюзии.

Таблица 7

Лексемы-подлежащие в предложениях

Слово	Количество предложений, включающих данное слово	Процентное соотношение к общему количеству предложений
Student(s)	4057	26%
Teacher(s)	2156	14%
Disability(ies)	1539	10%

2.4. РЕГИСТР, ЭМОТИВНОСТЬ И СОЦИО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ КОРПУСА

Корпус написан в формальном регистре, так как состоит из научных статей. Были применены корпусные инструменты для анализа лексико-семантической группы «Эмоциональные настроения, состояния и процессы» в целях исследования общего настроения корпуса и выявления преобладающих коннотаций. В соответствии со схемой семантических групп, включенных в USAS English Web Tagger, тег, обозначающий «Эмоциональные настроения, состояния и процессы» (Emotional actions, states and processes) – группа E. В данную группу входят 6 подтегов: «Общее» (General) – E1, «Вкус» (Liking) – E2, «Спокойный/Жестокий/Злой» (Calm/Violent/Angry) – E3, «Счастливый/грустный» (Happy/sad) – E4, «Страх/храбрость/шок» (Fear/bravery/shock) – E5, «Беспокойство, забота, уверенность» (Worry, concern, confident) – E6. Всего данная группа лексем насчитывает **1310** единиц (не уникальных, повторяющихся):

- «Общее» (General) – 380
- «Вкус» (Liking) – 352
- «Спокойный/Жестокий/Злой» (Calm/Violent/Angry) – 105
- «Счастливый/грустный» (Happy/sad) – 194
- «Страх/храбрость/шок» (Fear/bravery/shock) – 54
- «Беспокойство, забота, уверенность» (Worry, concern, confident) – 225

Вручную отобраны те лексеммы, которые отражают настроение и состояние обучающихся – объектов исследования. Для этого в инструменте Antconc использовали функцию Concordance с расширением – Advanced. Были выделены именно те слова, которые встречаются в одном контексте со словом «student». Полученные данные разделены на две группы – слова с позитивной коннотацией и слова с негативной коннотацией. Данные лексеммы используются в первой 1000 самых частотных единиц корпуса.

Лексемы с позитивной и негативной коннотацией

	Позитивная коннотация, частота	Негативная коннотация, частота
1.	confident (уверенный) 35	suffering (страдающий) 20
2.	satisfied (удовлетворенный) 15	anxiety (тревога) 20
3.	care (забота) 8	inhibition (запретный) 16
4.	funny (веселый) 7	stress (стресс) 16
5.	courage (смелость) 7	trouble (неприятность) 13
6.	relaxed (расслабленный) 6	abusive (абьюзивный) 13
7.	happy (счастливый) 5	fear (страх) 10
8.	convivial (общительный) 4	frustrating (разочаровывающий) 9
9.	enjoying (получающий удовольствие) 3	toxic (токсичный) 9
10.	smile (улыбка) 3	depressive (депрессивный) 8
11.	playful (игривый) 3	perturbed (возмущенный) 6
12.	calm (спокойный) 3	shy (застенчивый) 5
13.	trust (доверие) 3	scared (напуганный) 5
14.	innocuous (безобидный) 2	upset (расстроенный) 5
15.	glad (радостный) 2	nervous (нервный) 4
16.		disturbance (расстройство) 4
17.		bullying (издевающийся) 3
18.		annoyed (раздраженный) 3
19.		afraid (напуганный) 3
20.		violence (насилие) 2
21.		furious (яростный) 2
22.		disruptive (разрушительный) 2
23.		restrained (ограниченный) 2
24.		desperate (отчаянный) 2
25.		sad (грустный) 2
26.		frightening (пугающий) 2
27.		insecure (ненадежный) 2
28.		tension (давление) 1
29.		pressed (подавленный) 1
30.		tragic (трагичный) 1
31.		grief (печальный) 1
32.		distressing (огорчительный) 1

Всего:	106 (0,001)	193 (0,001)
--------	--------------------	--------------------

Как видно группа слов с негативной коннотацией как более лексически наполнена и разнообразна, так и наиболее частотна. Контекст с положительной коннотацией насчитывает 15 лексем с частотой 106, тогда как контекст с негативной коннотацией – 32 лексем с частотой 193.

Далее рассмотрим контекст корпуса. Социокультурным контекстом корпуса является инклюзия. Инклюзивные системы обеспечивают более качественное образование для всех детей и способствуют изменению дискриминационных взглядов. Школы обеспечивают контекст для первых отношений ребенка с миром за пределами их семьи, позволяя развивать социальные отношения и взаимодействия. Инклюзивное образование заключается в том, чтобы школы, классы, программы и уроки были устроены так, чтобы все дети могли участвовать и учиться в равной степени. Инклюзивность также заключается в поиске различных способов обучения, чтобы все дети были активно вовлечены в занятия в классе.

Таким образом, критический дискурс-анализ составленного корпуса научных статей, посвященных обучению иностранному языку студентов с ОВЗ, показал, что авторы в работах используют языковые модели репрезентации, где обучающиеся с ОВЗ предстают в негативном свете. Тем самым, гипотеза исследования – авторы демонстрируют негативное отношение к обучающимся, что противоречит принципам инклюзивного образования – подтверждается. Образ обучающихся с ОВЗ прослеживается через такие языковые модели как глаголы в пассивном залоге, прилагательные с негативной коннотацией, частотное употребление семантической группы медицинской темы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате написания выпускной квалификационной работы сделаны следующие выводы.

Обучение иностранному языку учащихся с ограниченными возможностями здоровья является частью инклюзии. Инклюзивное образование должно быть «включающим» на всех уровнях и обеспечивать доступ, участие и прогресс каждого ребенка, включая детей и подростков с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование означает, что все учащиеся могут полноценно учиться в любой общеобразовательной школе, колледже или университете. Это процесс обращения к разнообразным потребностям всех учащихся и реагирования на них. основополагающий идеал заключается в том, что все дети имеют право на совместное образование, независимо от каких-либо особых потребностей или инвалидности. Главный принцип инклюзии – равенство всех обучающихся.

Дискурс-анализ, проведенный по схеме американского исследователя Т. Хакина, показал, что гипотеза, лежащая в основе исследования, подтвердилась. На наш взгляд, использование термина «инклюзия» подразумевает идею о том, что, когда речь идет об обучающихся с ОВЗ, выделение их посредством указания на «особенности», неправильно. Подход, предлагающий разработку отдельной методики для обучающихся с ОВЗ – не инклюзивный.

Образ обучающихся с ОВЗ прослеживается через такие языковые модели как основная тема корпуса, наиболее частотные единицы корпуса, глаголы в пассивном залоге, прилагательные с негативной коннотацией, частотное употребление семантической группы медицинской темы.

Главной темой корпуса являются студенты и их способности. Как говорилось выше, авторы, выделяющие студентов с ОВЗ как «других» в соответствие с их физиологическим и социальным состоянием, не придерживаются основного принципа инклюзии – равенство.

На уровне предложений корпус концентрируется на главном – на обучающемся, что и принято считать центральной идеей инклюзии. Однако о них чаще говорится как об объекте, на который направлено действие, а не как о субъекте, который сам осуществляет действие.

Также стоит выделить, что, как удалось выявить, обучающиеся с ОВЗ в корпусе выступают чаще в контексте с негативной коннотацией, нежели с позитивной, что также противоречит принципам инклюзии.

Инклюзия подразумевает объединение всех обучающихся вне зависимости от их способностей, но в научных статьях прослеживается перманентное выделение так-называемых «особенностей» учеников. Авторы не предлагают технику обучения иностранному языку, которая подошла бы всем ученикам. В итоге, для детей с ОВЗ разрабатываются другие задания. Подобный подход назвать «инклюзивным» сложно.

Суть инклюзии заключается не в разделении учеников, а в их объединении. Инклюзивное образование должно базироваться не столько на принципе простого и сложного, а на принципе разделенности и неразделенности. Для эффективного обучения учебная информация должна быть разделенной между обучаемыми в равной мере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агавелян Р. О. Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan // Интеграция образования (Integration of Education). – 2020. – Т. 24. – №. 1. – С. 8-19.
2. Батракова Ю. А. Инклюзивное образование на уроке английского языка // Парадигма. – 2019. – №. 3. – С. 123-126.
3. Кобышева А. С. и др. Обучение иностранным языкам учащихся с ограниченными возможностями зрения в системе инклюзивного образования: постановка проблемы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – №. 4. – С. 154-157.
4. Маллаев Д. М., Нурмагомедова Х. Г. Проблемы обучения иностранному языку детей с нарушениями зрения в условиях реализации подпрограммы " Англоязычный Дагестан" // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – №. 3. – С. 2-9.
5. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции //Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2017. – № 2. – С. 7-9.
6. Перевозчикова А. В., Чиркова Л. М., Шамшурова М. Ю. Использование компьютерных технологий при проведении урока английского языка у детей с ОВЗ // Вопросы лингводидактики и переводоведения. – 2017. – С. 100-104.
7. Позднякова Л. В., Мышанская Л. Л. Психолого-педагогические особенности обучения английскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях. – 2018. – С. 69-77.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2022).

9. Штерн О. В. Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 8 (205). – С. 14-20.
10. Adlof S. M., Hogan T. P. Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. – 2018. – Т. 49. – №. 4. – С. 762-773.
11. Agavelyan Ruben O., Aubakirova Saule D., Zhomartova Aisulu D., Burdina Elena I. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Kazakhstan // Integration of Education. – 2020. – №1 (98). – С. 9 -12.
12. Aktan O. Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability // International Journal of Contemporary Educational Research. – 2020. – Т. 7. – №. 1. – С. 149-164.
13. Anconc 3.5.9. Laurence Anthony Website. URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (дата обращения: 01.03.2022).
14. Arbuzova N. V., Kushnaryova S. E. Inclusive teaching of foreign languages in institutions of higher education // Colloquium-journal.– №. 12 (64). – 2020.
15. Arib R. Inclusive Education and Learning English as Foreign Language in Algeria: Views from Faculty Members at Abderrahmane Mira University // Jordan Journal of Modern Languages and Literatures Vol. – 2021. – Т. 13. – №. 2. – С. 339-353.
16. Attachoo B., Sitthitikul P. The Lived Experiences in English Language Learning of the Thai Visually Impaired Students in the Inclusive Classroom // English Language Teaching. – 2021. – Т. 14. – №. 1. – С. 86-98.
17. Awada G., Plana M. G. C. Multiple Strategies Approach and EFL Reading Comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' Perceptions // International Journal of Instruction. – 2018. – Т. 11. – №. 3. – С. 463-476.

18. Bendová P., Čecháčková M., Šádková L. Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens // *Procedia– Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – T. 112. – C. 1014-1021.
19. Campbell T. et al. A review of modeling pedagogies: Pedagogical functions, discursive acts, and technology in modeling instruction // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2015. – T. 11. – №. 1. – C. 159-176.
20. Canchingre C. H., Rodríguez M. P. Inclusive Strategy Design to Improve Mild Cognitive Disabled Students' English Language Learning // *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. – 2021. – C. 1-16.
21. Capellini S. A. et al. Inclusion and New Technology for Students with Learning Disorders and Attention Deficit with Hiperativity Disorder // *Education Sciences & Society-Open Access*. – 2018. – T. 9. – №. 1. – 16 c.
22. Carnemolla P., Robinson S., Lay K. Towards inclusive cities and social sustainability: A scoping review of initiatives to support the inclusion of people with intellectual disability in civic and social activities // *City, Culture and Society*. – 2021. – T. 25. – C. 2-11.
23. Castillo R., Florez-Martelo L. S. Hard-of-Hearing Individuals' Narratives of Inclusion and Exclusion of Their Schooled EFL Learning // *HOW*. – 2020. – T. 27. – №. 2. – C. 31-50.
24. Cheng S. C., Lai C. L. Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies // *Journal of Computers in Education*. – 2019. – C. 1-23.
25. Dahl R. A. *Democracy and its Critics*. – Yale University Press, 2008.
26. Das M. et al. Accessible Computer Science for K-12 Students with Hearing Impairments // *International Conference on Human-Computer Interaction*. – Springer, Cham, 2020. – C. 173-183.

27. Deb S. et al. Augmented Sign Language Modeling (ASLM) with interaction design on smartphone - an assistive learning and communication tool for inclusive classroom // *Procedia Computer Science*. – 2018. – T. 125. – C. 492-500.
28. Dukes III L. L. et al. Passing College: A Taxonomy for Students with Disabilities in Postsecondary Education // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. – 2017. – T. 30. – №. 2. – C. 111-122.
29. English As A Second Language (ESL) For Inclusive Education // *The Progressive Teacher*. – 2019.
30. Evstropova N. S., Rakova E. V. On strategies of teaching a foreign language in the context of inclusive education // *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*. – 2019. – №. 4. – C. 60-73.
31. Felipe A. C. N., Grillo M. H. M. M., Grechi T. H. Standardization of acoustic measures for normal voice patterns // *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. – 2006. – T. 72. – №. 5. – C. 659-664.
32. Gala N. et al. Alector: A Parallel Corpus of Simplified French Texts with Alignments of Misreadings by Poor and Dyslexic Readers // *Language Resources and Evaluation for Language Technologies (LREC)*. – 2020. – C. 1353-136.
33. Gerlach D. Inclusive Language Teaching // *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics: A Reference Guide*. – 2022. – C. 87-93.
34. Giroux H. A. Toward a pedagogy of critical thinking // *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. – 1994. – C. 199-204.
35. Gluzman A. V., Boginskaya Y. V. Lifelong inclusive education of people with disabilities // *Lifelong learning: Continuous education for sustainable development*. – 2015. – C. 25-27.

36. Goswami S. P., Sharma K. Introduction of Indian Sign Language in Inclusive Education // Disability, CBR & Inclusive Development. – 2019. – Т. 30. – №. 4. – С. 96-110.
37. Huckin T. N. Critical discourse analysis. In T. Miller, Functional approaches to written text: Classroom applications. – 1997. – 54 с.
38. Hutchinson B. et al. Social Biases in NLP Models as Barriers for Persons with Disabilities // arXiv preprint arXiv:2005.00813. – 2020. – С. 10-15.
39. Inclusion in education // UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/education/inclusion> (дата обращения: 20.03.2022)
40. Indrarathne B. Accommodating learners with dyslexia in English language teaching in Sri Lanka: Teachers' knowledge, attitudes, and challenges // Tesol Quarterly. – 2019. – Т. 53. – №. 3. – С. 630-654.
41. Jeong H. et al. Neural mechanisms of language learning from social contexts // Brain and Language. – 2021. – Т. 212. – 104 с.
42. Joubert R., Harrington I. Inclusive Education: Origins, 'Defectology', and Kosovo's Experiences of Inclusive Education // International Journal of Higher Education. – 2020. – Т. 9. – №. 1. – С. 52-59.
43. Kirillova E. A. Historical and theoretical bases of inclusive education development in Russia // Rev. Eur. Stud. – 2015. – Т. 7. – 31 с.
44. Kohli A., Sharma S., Padhy S. K. Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered // Indian journal of psychological medicine. – 2018. – Т. 40. – №. 5. – С. 399-405.
45. Kormos J., Nijakowska J. Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Т. 68. – С. 30-41.
46. Lawrence-Brown D. Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class // American secondary education. – 2004. – С. 34-62.

47. León A. M., Bravo C. B., Fernández A. R. Review of Android and iOS tablet apps in Spanish to improve reading and writing skills of children with dyslexia // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – T. 237. – C. 1383-1389.
48. Lintang Sari A. P., Emaliana I. Inclusive Education Services for the Blind: Values, Roles, and Challenges of University EFL Teachers // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. – 2020. – T. 9. – №. 2. – C. 439-447.
49. Makoelle T. M. Language, terminology, and inclusive education: A case of Kazakhstani transition to inclusion // *Sage Open*. – 2020. – T. 10. – №. 1. – C. 101-113.
50. Malebese M. L., Mahlomaholo S., Tlali M. F. A socially inclusive teaching strategy for fourth grade English (second) language learners in a South African school // *South African Journal of Childhood Education*. – 2019. – T. 9. – №. 1. – C. 1-8.
51. Marcuzzi C., Romero-Naranjo F. J. BAPNE Method, Developmental Dyslexia and Inclusive Education: Cognitive, Socio-Emotional and Psychomotor Stimulation in Secondary School. A Practical Resource for Education within a Cross Curriculum // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – T. 237. – C. 1291-1298.
52. Melissa N.P., McLean J. E. Discourse Analysis // *International Encyclopedia of Human Geography (Second Edition)*. – 2022 – C. 377-383.
53. Mubariz H. S. Perspectives of inclusive education in post-Soviet countries // *Problems of modern science and education*. – 2019. – №. 5 (138). – C. 21-27.
54. Nunes L. Promoting self-determination skills of individuals with intellectual disabilities participating in the Inclusive Concurrent Enrollment Initiative programs throughout Massachusetts. // *Educational Assessment, Evaluation, and Research*. – 2017. – 942 c.

55. Neshkovska S., Bosilkovska S. University Students with Disabilities and ELT // *ELTAM Journal Re-imagining teaching: Rejuvenating and transforming classroom practices.* – 2018. – T. 3. – C. 54-68.
56. Özdemir D., Karaman S. Investigating interactions between students with mild mental retardation and humanoid robot in terms of feedback types // *Egitim ve Bilim.* – 2017. – T. 42. – №. 191. – C. 34-52.
57. Pérez-Valverde C. et al. Coping with Challenges in Teaching Foreign Languages to Children with Mild Intellectual Disabilities: Stakeholders' Perspectives // *Mathematics.* – 2021. – T. 9. – №. 8. – 906 c.
58. Quiniou S., Daille B. Towards a diagnosis of textual difficulties for children with dyslexia // *11th International Conference on Language Resources and Evaluation.* – 2018. – 54 c.
59. Radojicic D. B. D., Jovanova N. C. Parents attitude: Inclusive education of children with disability // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education.* – 2014. – T. 2. – №. 1. – C. 13-17.
60. Rello L. et al. A computer-based method to improve the spelling of children with dyslexia // *Proceedings of the 16th international ACM Sigaccess conference on Computers & accessibility.* – 2014. – C. 153-160.
61. Richard G., Serrurier M. Dyslexia and Dysgraphia prediction: A new machine learning approach // *ArXiv preprint arXiv:2005.06401.* – 2020. – 61 c.
62. Robayo Acuña L. M., Cárdenas M. L. Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors // *Profile Issues in Teachers Professional Development.* – 2017. – T. 19. – №. 1. – C. 121-136.
63. Sánchez L. M., Valverde C. P. Fundamentos teórico-prácticos en torno a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula de lengua extranjera // *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile.* – 2020. – №. 6. – C. 64-83.

64. Santana-Quintana M. Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA) // Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. – 2017. – T. 11. – №. 1. – C. 100-112.
65. Schulz T., Fuglerud K. S. Creating personas with disabilities // International Conference on Computers for Handicapped Persons. – Springer, Berlin, Heidelberg, 2012. – C. 145-152.
66. Sheehy K. Teachers' attitudes to signing for children with severe learning disabilities in Indonesia // International Journal of Inclusive Education. – 2017. – T. 18. – №. 11. – C. 1143-1161.
67. Shogren K. A., Wehmeyer M. L. Using the core concepts framework to understand three generations of inclusive practices // Inclusion. – 2014. – T. 2. – №. 3. – C. 237-247.
68. Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/> (дата обращения: 01.03.2022).
69. Snowling M. J., Hulme C., Nation K. Defining and understanding dyslexia: past, present and future // Oxford Review of Education. – 2020. – T. 46. – №. 4. – C. 501-513.
70. Sónia L. Dyslexia through the eyes of primary school teachers // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – T. 69. – C. 41-46.
71. Sugisaki K. Chat-Bot-Kit: A web-based tool to simulate text-based interactions between humans and with computers // ArXiv preprint arXiv:1911.00665. – 2019.
72. Swanson H. L., Harris K. R., Graham S. (ed.). Handbook of learning disabilities. // Guilford press. – 2013. – №3 – 23 с.
73. Taran A. Introduction of inclusive educational technologies in higher education institutions // The Scientific Heritage. – 2020. – №. 44-4. – 44 с.
74. Tollefson N., Melvin J., Thippavajjala C. Teachers' attributions for students' low achievement: A validation of Cooper and Good's attributional categories // Psychology in the Schools. – 1990. – T. 27. – №. 1. – C. 75-83.

75. Valentyna C. V. et al. Features of learning foreign languages at school under the conditions of inclusive education // *Revista Tempos e Espaços em Educação*. – 2020. – T. 13. – №. 32. – 7 c.
76. Villafuerte J., Mosquera Y. M. Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach // *Journal of Arts and Humanities*. – 2020. – T. 9. – №. 2. – C. 75-90.
77. Villalobos S. C., Espino L. C., Martínez A. G. Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes/Reflections on Technology-Supported Inclusive English Language Teaching // *Revista Cubana de Educación Superior*. – 2019. – T. 38. – №. 1. – C. 75-89.
78. Ward A., Crowley R. Story Assembly in a Dyslexia Fluency Tutor // *Proceedings of the Sixth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. – 2011. – C. 130-135.
79. Wullschleger A. et al. Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – T. 60. – 101 c.
80. Young D. Guide to Systematizing Support for Students with Disabilities in Postsecondary EFL // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. – 2020. – T. 13. – №. 1. – C. 68-84.
81. Ylinen S. et al. Diminished brain responses to second-language words are linked with native-language literacy skills in dyslexia // *Neuropsychologia*. – 2019. – T. 122. – C. 105-115.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ВЕБ-ТЭГГЕР СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП

USAS Semantic Tagset

See <http://ucrel.lancs.ac.uk/usas/> for more details.

A GENERAL & ABSTRACT TERMS	I MONEY & COMMERCE	S1.1.1 General
A1 General	I1 Money generally	S1.1.2 Reciprocity
A1.1.1 General actions, making etc.	I1.1 Money: Affluence	S1.1.3 Participation
A1.1.2 Damaging and destroying	I1.2 Money: Debts	S1.1.4 Deserve etc.
A1.2 Suitability	I1.3 Money: Price	S1.2 Personality traits
A1.3 Caution	I2 Business	S1.2.1 Approachability and Friendliness
A1.4 Chance, luck	I2.1 Business: Generally	S1.2.2 Avarice
A1.5 Use	I2.2 Business: Selling	S1.2.3 Egoism
A1.5.1 Using	I3 Work and employment	S1.2.4 Politeness
A1.5.2 Usefulness	I3.1 Work and employment: Generally	S1.2.5 Toughness; strong/weak
A1.6 Physical/mental	I3.2 Work and employment: Professionalism	S1.2.6 Sensible
A1.7 Constrain	I4 Industry	S2 People
A1.8 Inclusion/Exclusion	K ENTERTAINMENT, SPORTS & GAMES	S2.1 People: Female
A1.9 Avoiding	K1 Entertainment generally	S2.2 People: Male
A2 Affect	K2 Music and related activities	S3 Relationship
A2.1 Affect: Modify, change	K3 Recorded sound etc.	S3.1 Relationship: General
A2.2 Affect: Cause/Connected	K4 Drama, the theatre & show business	S3.2 Relationship: Intimate/sexual
A3 Being	K5 Sports and games generally	S4 Kin
A4 Classification	K5.1 Sports	S5 Groups and affiliation
A4.1 Generally kinds, groups, examples	K5.2 Games	S6 Obligation and necessity
A4.2 Particular/general; detail	K6 Children's games and toys	S7 Power relationship
A5 Evaluation	L LIFE & LIVING THINGS	S7.1 Power, organizing
A5.1 Evaluation: Good/bad	L1 Life and living things	S7.2 Respect
A5.2 Evaluation: True/false	L2 Living creatures generally	S7.3 Competition
A5.3 Evaluation: Accuracy	L3 Plants	S7.4 Permission
A5.4 Evaluation: Authenticity	M MOVEMENT, LOCATION, TRAVEL & TRANSPORT	S8 Helping/hindering
A6 Comparing	M1 Moving, coming and going	S9 Religion and the supernatural
A6.1 Comparing: Similar/different	M2 Putting, taking, pulling, pushing, transporting &c.	T TIME
A6.2 Comparing: Usual/unusual	M3 Movement/transportation: land	T1 Time
A6.3 Comparing: Variety	M4 Movement/transportation: water	T1.1 Time: General
A7 Definite (+ modals)	M5 Movement/transportation: air	T1.1.1 Time: General: Past
A8 Seem	M6 Location and direction	T1.1.2 Time: General: Present; simultaneous
A9 Getting and giving; possession	M7 Places	T1.1.3 Time: General: Future
A10 Open/closed; Hiding/hidden; Finding; Showing	M8 Remaining/stationary	T1.2 Time: Momentary
A11 Importance	N NUMBERS & MEASUREMENT	T1.3 Time: Period
A11.1 Importance: Important	N1 Numbers	T2 Time: Beginning and ending
A11.2 Importance: Noticeability	N2 Mathematics	T3 Time: Old, new and young; age
A12 Easy/difficult	N3 Measurement	T4 Time: Early/late
A13 Degree	N3.1 Measurement: General	W THE WORLD & OUR ENVIRONMENT
A13.1 Degree: Non-specific	N3.2 Measurement: Size	W1 The universe
A13.2 Degree: Maximizers	N3.3 Measurement: Distance	W2 Light
A13.3 Degree: Boosters	N3.4 Measurement: Volume	W3 Geographical terms
A13.4 Degree: Approximators	N3.5 Measurement: Weight	W4 Weather
A13.5 Degree: Compromisers	N3.6 Measurement: Area	W5 Green issues
A13.6 Degree: Diminishers	N3.7 Measurement: Length & height	X PSYCHOLOGICAL ACTIONS, STATES & PROCESSES
A13.7 Degree: Minimizers	N3.8 Measurement: Speed	X1 General
A14 Exclusionizers/particularizers	N4 Linear order	X2 Mental actions and processes
A15 Safety/Danger	N5 Quantities	X2.1 Thought, belief
B THE BODY & THE INDIVIDUAL	N5.1 Entirety; maximum	X2.2 Knowledge
B1 Anatomy and physiology	N5.2 Exceeding; waste	X2.3 Learn
B2 Health and disease	N6 Frequency etc.	X2.4 Investigate, examine, test, search
B3 Medicines and medical treatment	O SUBSTANCES, MATERIALS, OBJECTS & EQUIPMENT	X2.5 Understand
B4 Cleaning and personal care	O1 Substances and materials generally	X2.6 Expect
B5 Clothes and personal belongings	O1.1 Substances and materials generally: Solid	X3 Sensory
C ARTS & CRAFTS	O1.2 Substances and materials generally: Liquid	X3.1 Sensory: Taste
C1 Arts and crafts	O1.3 Substances and materials generally: Gas	X3.2 Sensory: Sound
E EMOTIONAL ACTIONS, STATES & PROCESSES	O2 Objects generally	X3.3 Sensory: Touch
E1 General	O3 Electricity and electrical equipment	X3.4 Sensory: Sight
E2 Liking	O4 Physical attributes	X3.5 Sensory: Smell
E3 Calm/Violent/Angry	O4.1 General appearance and physical properties	X4 Mental object
E4 Happy/sad	O4.2 Judgement of appearance (pretty etc.)	X4.1 Mental object: Conceptual object
E4.1 Happy/sad: Happy	O4.3 Colour and colour patterns	X4.2 Mental object: Means, method
E4.2 Happy/sad: Contentment	O4.4 Shape	X5 Attention
E5 Fear/bravery/shock	O4.5 Texture	X5.1 Attention
E6 Worry, concern, confident	O4.6 Temperature	X5.2 Interest/boredom/excited/energetic
F FOOD & FARMING	P EDUCATION	X6 Deciding
F1 Food	P1 Education in general	X7 Wanting; planning; choosing
F2 Drinks	Q LINGUISTIC ACTIONS, STATES & PROCESSES	X8 Trying
F3 Cigarettes and drugs	Q1 Communication	X9 Ability
F4 Farming & Horticulture	Q1.1 Communication in general	X9.1 Ability: Ability, intelligence
G GOVT. & THE PUBLIC DOMAIN	Q1.2 Paper documents and writing	X9.2 Ability: Success and failure
G1 Government, Politics & elections	Q1.3 Telecommunications	Y SCIENCE & TECHNOLOGY
G1.1 Government etc.	Q2 Speech acts	Y1 Science and technology in general
G1.2 Politics	Q2.1 Speech etc: Communicative	Y2 Information technology and computing
G2 Crime, law and order	Q2.2 Speech acts	Z NAMES & GRAMMATICAL WORDS
G2.1 Crime, law and order: Law & order	Q3 Language, speech and grammar	Z0 Unmatched proper noun
G2.2 General ethics	Q4 The Media	Z1 Personal names
G3 Warfare, defence and the army; Weapons	Q4.1 The Media: Books	Z2 Geographical names
H ARCHITECTURE, BUILDINGS, HOUSES & THE HOME	Q4.2 The Media: Newspapers etc.	Z3 Other proper names
H1 Architecture, kinds of houses & buildings	Q4.3 The Media: TV, Radio & Cinema	Z4 Discourse Bin
H2 Parts of buildings	S SOCIAL ACTIONS, STATES & PROCESSES	Z5 Grammatical bin
H3 Areas around or near houses	S1 Social actions, states & processes	Z6 Negative
H4 Residence	S1.1 Social actions, states & processes	Z7 If
H5 Furniture and household fittings		Z8 Pronouns etc.
		Z9 Trash can
		Z99 Unmatched

ПРИЛОЖЕНИЕ 2
СПИСОК РЕСУРСОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В КОРПУС

1. Arbuzova N. V., Kushnaryova S. E. Inclusive teaching of foreign languages in institutions of higher education // *Colloquium-journal*. – 2020. – №. 12 (64).
2. Arib R. Inclusive Education and Learning English as Foreign Language in Algeria: Views from Faculty Members at Abderrahmane Mira University // *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures* Vol. – 2021. – Т. 13. – №. 2. – С. 339-353.
3. Attachoo B., Sitthitikul P. The Lived Experiences in English Language Learning of the Thai Visually Impaired Students in the Inclusive Classroom // *English Language Teaching*. – 2021. – Т. 14. – №. 1. – С. 86-98.
4. Awada G., Plana M. G. C. Multiple Strategies Approach and EFL Reading Comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' Perceptions // *International Journal of Instruction*. – 2018. – Т. 11. – №. 3. – С. 463-476.
5. Canchingre C. H., Rodríguez M. P. Inclusive Strategy Design to Improve Mild Cognitive Disabled Students' English Language Learning // *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. – 2021. – С. 1-16.
6. Castillo R., Círez-Martelo L. S. Hard-of-Hearing Individuals' Narratives of Inclusion and Exclusion of Their Schooled EFL Learning // *HOW*. – 2020. – Т. 27. – №. 2. – С. 31-50.
7. Cheng S. C., Lai C. L. Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies // *Journal of Computers in Education*. – 2019. – С. 1-23.
8. Das M. et al. Accessible Computer Science for K-12 Students with Hearing Impairments // *International Conference on Human-Computer Interaction*. – Springer, Cham, 2020. – С. 173-183.
9. Deb S. et al. Augmented Sign Language Modeling (ASLM) with interaction design on smartphone - an assistive learning and communication tool

for inclusive classroom // *Procedia Computer Science*. – 2018. – T. 125. – C. 492-500.

10. Dukes III L. L. et al. Passing College: A Taxonomy for Students with Disabilities in Postsecondary Education // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. – 2017. – T. 30. – №. 2. – C. 111-122.

11. English As A Second Language (ESL) For Inclusive Education // *The Progressive Teacher*. – 2019.

12. Evstropova N. S., Rakova E. V. On strategies of teaching a foreign language in the context of inclusive education // *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*. – 2019. – №. 4. – C. 60-73.

13. Felipe A. C. N., Grillo M. H. M. M., Grechi T. H. Standardization of acoustic measures for normal voice patterns // *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. – 2006. – T. 72. – №. 5. – C. 659-664.

14. Gala N. et al. Alector: A Parallel Corpus of Simplified French Texts with Alignments of Misreadings by Poor and Dyslexic Readers // *Language Resources and Evaluation for Language Technologies (LREC)*. – 2020. – C. 135-136.

15. Gerlach D. Inclusive Language Teaching // *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics: A Reference Guide*. – 2022. – C. 87-93.

16. Gluzman A. V., Boginskaya Y. V. Lifelong inclusive education of people with disabilities // *Lifelong learning: Continuous education for sustainable development*. – 2015. – C. 25-27.

17. Goswami S. P., Sharma K. Introduction of Indian Sign Language in Inclusive Education // *Disability, CBR & Inclusive Development*. – 2019. – T. 30. – №. 4. – C. 96-110.

18. Huckin T. N. Critical discourse analysis // T. Miller. *Functional approaches to written text: Classroom applications*. – 1997. – 54 c.

19. Hutchinson B. et al. Social Biases in NLP Models as Barriers for Persons with Disabilities // ArXiv preprint arXiv:2005.00813. – 2020. – С. 10-15.
20. Inclusion in education // UNESCO. Режим доступа: (дата обращения: 20.03.2022)
21. Indrarathne B. Accommodating learners with dyslexia in English language teaching in Sri Lanka: Teachers' knowledge, attitudes, and challenges // *Tesol Quarterly*. – 2019. – Т. 53. – №. 3. – С. 630-654.
22. Jeong H. et al. Neural mechanisms of language learning from social contexts // *Brain and Language*. – 2021. – Т. 212. – 104 с.
23. Joubert R., Harrington I. Inclusive Education: Origins, 'Defectology', and Kosovo's Experiences of Inclusive Education // *International Journal of Higher Education*. – 2020. – Т. 9. – №. 1. – С. 52-59.
24. Kirillova E. A. Historical and theoretical bases of inclusive education development in Russia // *Rev. Eur. Stud.* – 2015. – Т. 7. – 31 с.
25. Kohli A., Sharma S., Padhy S. K. Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered // *Indian journal of psychological medicine*. – 2018. – Т. 40. – №. 5. – С. 399-405.
26. Kormos J., Nijakowska J. Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Т. 68. – С. 30-41.
27. Lawrence-Brown D. Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class // *American secondary education*. – 2004. – С. 34-62.
28. Lintang Sari A. P., Emaliana I. Inclusive Education Services for the Blind: Values, Roles, and Challenges of University EFL Teachers // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. – 2020. – Т. 9. – №. 2. – С. 439-447.

29. Makoelle T. M. Language, terminology, and inclusive education: A case of Kazakhstani transition to inclusion // Sage Open. – 2020. – T. 10. – №. 1. – C. 101-113.
30. Malebese M. L., Mahlomaholo S., Tlali M. F. A socially inclusive teaching strategy for fourth grade English (second) language learners in a South African school // South African Journal of Childhood Education. – 2019. – T. 9. – №. 1. – C. 1-8.
31. Marcuzzi C., Romero-Naranjo F. J. BAPNE Method, Developmental Dyslexia and Inclusive Education: Cognitive, Socio-Emotional and Psychomotor Stimulation in Secondary School. A Practical Resource for Education within a Cross Curriculum // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2017. – T. 237. – C. 1291-1298.
32. Mubariz H. S. Perspectives of inclusive education in post-Soviet countries // Problems of modern science and education. – 2019. – №. 5 (138). – C. 21-27.
33. Nunes L. Promoting self-determination skills of individuals with intellectual disabilities participating in the Inclusive Foreign Language Learning programs throughout Massachusetts. // Educational Assessment, Evaluation, and Research. – 2017. – 942 c.
34. Neshkovska S., Bosilkovska S. University Students with Disabilities and ELT // ELTAM Journal Re-imagining teaching: Rejuvenating and transforming classroom practices. – 2018. – T. 3. – C. 54-68.
35. Özdemir D., Karaman S. Investigating interactions between students with mild mental retardation and humanoid robot in terms of feedback types in ELT classroom // Egitim ve Bilim. – 2017. – T. 42. – №. 191. – C. 34-52.
36. Pérez-Valverde C. et al. Coping with Challenges in Teaching Foreign Languages to Children with Mild Intellectual Disabilities: Stakeholders' Perspectives // Mathematics. – 2021. – T. 9. – №. 8. – 906 c.

37. Quiniou S., Daille B. Towards a diagnosis of textual difficulties for children with dyslexia and ELT //11th International Conference on Language Resources and Evaluation. – 2018. – 54 c.
38. Radojicic D. B. D., Jovanova N. C. Parents attitude: Inclusive English learning of children with disability //International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2014. – T. 2. – №. 1. – C. 13-17.
39. Rello L. et al. A computer-based method to improve the spelling of children with dyslexia // Proceedings of the 16th international ACM Sigaccess conference on Computers & accessibility. – 2014. – C. 153-160.
40. Robayo Acuña L. M., Cárdenas M. L. Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors //Profile Issues in Teachers Professional Development. – 2017. – T. 19. – №. 1. – C. 121-136.
41. Sheehy K. Teachers' attitudes to signing for children with severe learning disabilities in Indonesia // International Journal of Inclusive Education. – 2017. – T. 18. – №. 11. – C. 1143-1161.
42. Shogren K. A., Wehmeyer M. L. Using the core concepts framework to understand three generations of inclusive practices // Inclusion. – 2014. – T. 2. – №. 3. – C. 237-247.
43. Sónia L. Dyslexia through the eyes of primary school teachers // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – T. 69. – C. 41-46.
44. Taran A. Introduction of inclusive educational technologies in higher education institutions // The Scientific Heritage. – 2020. – №. 44-4. – 44 c.
45. Valentyna C. V. et al. Features of learning foreign languages at school under the conditions of inclusive education // Revista Tempos e Espaços em Educação. – 2020. – T. 13. – №. 32. – 7 c.

46. Villafuerte J., Mosquera Y. M. Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach // Journal of Arts and Humanities. – 2020. – T. 9. – №. 2. – C. 75-90.

47. Young D. Guide to Systematizing Support for Students with Disabilities in Postsecondary EFL //Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning. – 2020. – T. 13. – №. 1. – C. 68-84.

48. Ylinen S. et al. Diminished brain responses to second-language words are linked with native-language literacy skills in dyslexia // Neuropsychologia. – 2019. – T. 122. – C. 105-115.