

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Старицына Светлана Григорьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ
МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Сороковых Галина Викторовна

Москва

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	16
1.1. Эволюция инклюзивного образования в отечественных и зарубежных исследованиях.....	16
1.2. Потенциал предмета «Иностранный язык» в аспекте преодоления проблем обучения нетипичных школьников.....	41
Выводы по главе 1.....	64
ГЛАВА 2. ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	68
2.1. Профессионально-личностные трудности методической готовности студентов бакалавриата к обучению иностранному языку школьников с РАС.....	68
2.2. Сущность специализированных методических умений учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми образовательными потребностями.....	88
Выводы по главе 2.....	111
ГЛАВА 3. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	114
3.1. Технология формирования у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования.....	114
3.2. Результаты опытного исследования эффективности технологии формирования у студентов бакалавриата специализированных методических	

умений обучения школьников с особыми образовательными потребностями.....	141
Выводы по главе 3.....	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	166
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	173
Приложение 1.....	218
Приложение 2.....	220
Приложение 3.....	222
Приложение 4.....	226

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы обусловлена недостаточной разработанностью, как на теоретическом, так и на практическом уровне проблематики формирования готовности выпускников педагогических направлений подготовки к обучению иностранному языку школьников с особыми потребностями, инклюзивно включенных в систему общего образования.

Практический опыт методической подготовки обучающихся бакалавриата, анкетирование, анализ лингводидактической литературы, наблюдение за обучающимися и беседы с учителями иностранного языка показывают, что до сих пор не в полной мере выполняются требования Закона об образовании, Федерального государственного образовательного стандарта, которые обязывают учителя владеть профессионально-методическими умениями для эффективного обучения, воспитания и развития обучающихся, принимая во внимание их социальные, возрастные, психофизические и индивидуальные особенности, в том числе особые образовательные потребности (ОПК-2) [ФГОС ВО бакалавриат направление «Педагогическое образование», 2018]. Современный выпускник педагогического вуза (в частности, учитель иностранного языка) недостаточно готов к решению поставленных перед ним методических задач в области инклюзивного образования при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование давно привлекает внимание исследователей. Различными аспектами развития инклюзивного образования занимались И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, Н.М. Назарова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Е.Р. Ярская-Смирнова, С. Clark, L. Florian, N. Frederickson, J. Heezen и др.; сравнительный анализ инклюзивного образования провели Ю.В. Мельник, Н.Г. Сигал; условия реализации, адаптации и социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании выявили Л.В. Анникова, Л.С. Волкова, Л.Н. Давыдова,

Л.В. Желнакова, Б.П. Пузанов, Н.Я. Семаго, М.Г. Сергеева, И.В. Ульянова, Л.В. Шаргородская, А.Ю. Юсупова и др. Глубоко изучены психолого-педагогические особенности развития и воспитания личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании (А.А. Дмитриев, М.А. Колокольцева, И.Ю. Левченко, А.Г. Литвак, Т.А. Орусбаева, Е.М. Мастюкова, О.С. Панферова, М.М. Семаго, А.С. Сунцова, М.С. Староверова и др.). В работах рассматриваются профессиональные запросы педагога, работающего в системе инклюзивного образования (Т.Г. Зубарева, О.С. Кузьмина); вопросы формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности в инклюзивном образовании (И.В. Возняк, В.Н. Поникарова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская и др.).

Проблема обучения иностранному языку детей с особыми образовательными потребностями, вызванными возможностями их здоровья, в последнее время привлекает все большее количество исследователей. Вопросы выбора методов и приемов обучения иностранному языку в инклюзивном классе ставят Е.Н. Зайцева, И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, L. Ganschow, J.C. Richards, E. Schneider, R. Sparks. Работы О.В. Кирюшиной, Т.С. Макаровой, М.А. Молчановой, Н.Г. Прибыловой, Н.Г. Сигал, Г.В. Сороковых, J.J. Barr, P. Lightbown, N.M. Spada посвящены особенностям организации урока иностранного языка при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Включение обучающегося с синдромом аутизма в иноязычную деятельность исследуется Е.Д. Костиной, А.В. Лазаревой, А.В. Липатовой, М.М. Пархоменко, К.А. Трутневой, А.М. Gonzalez-Barrero, A. Griswold, V. Honeybourne, B. Jelinkova, A.S. Nadig, L. Wendorff.

Решение поставленных в работах вопросов требует особой методической подготовки учителя иностранного языка. В целом разработке теории и технологии целенаправленного формирования профессионально-методической компетенции у студентов языкового педагогического вуза посвящен целый ряд работ. Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова, Н.В. Иванова, С.Я. Ромашина, Е.Г. Тарева,

А.В. Щепилова, занимались вопросами совершенствования профессионально значимых навыков и умений будущего учителя иностранного языка. Проблемы развития методической компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения рассматривают А.Л. Зубков, А.А. Люботинский, С.Н. Макеева, А.В. Малёв. В фундаментальных исследованиях К.Э. Безукладникова, К.С. Махмурян, Е.Н. Солововой, Г.В. Сороковых, Н.В. Языковой всесторонне рассматривается система формирования и совершенствования профессионально-методической компетентности учителя иностранного языка. Рассматриваются вопросы формирования методического мышления учителя иностранного языка (Н.В. Барышников, Н.Е. Кузовлева, Г.И. Саранцев, Н.В. Языкова). Следует констатировать, что работы исследователей способствовали разработке полноценной, фундаментальной отечественной теории формирования и развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Несмотря на наличие широкого спектра подходов к исследованию заявленной проблематики, до настоящего времени остаются неразработанными и недостаточно изученными следующие проблемы:

не уточнено понятие «специализированные методические умения учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми образовательными потребностями» и не определена их номенклатура;

не выявлены особенности обучения иностранному языку школьников с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования, что приводит к появлению ряда дидактических трудностей к проектированию специализированной методической подготовки бакалавров;

не разработана технология формирования специализированных методических умений бакалавров к обучению школьников с особыми потребностями в условиях общего образования.

В связи со сказанным возникают следующие **противоречия**:

– между актуализацией социальным заказом необходимости создания в общеобразовательной школе дифференцированной иноязычной образовательной

среды и отсутствием специальной подготовки бакалавров педагогического образования к реализации инклюзивных образовательных программ для обучения школьников с особыми образовательными потребностями;

– между требованиями ФГОС (2018) к уровню сформированности методической компетенции выпускников – учителей иностранных языков и их слабой подготовкой к работе с обучающимися с особыми потребностями;

– между необходимостью формирования у студентов педагогических вузов специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями и неразработанностью методики формирования таких умений.

Таким образом, имеются основания считать проблему формирования специализированных методических умений бакалавров к обучению иностранному языку в условиях инклюзивного образования актуальной и требующей изучения как на уровне теоретического осмысления, так и в области принятия практических решений.

Объект исследования: процесс подготовки студентов к обучению иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями в условиях общего образования.

Предмет исследования: методика формирования у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями, обусловленными расстройством аутистического спектра, в условиях общего образования.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать методику формирования у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих особые образовательные потребности.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: формирование у студентов языкового педагогического вуза специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с особыми

образовательными потребностями (а именно обучающихся с расстройством аутистического спектра) будет эффективным, если:

- детерминировано содержание специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями;

- определены уровни сформированности у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями;

- разработана и подтверждена опытным путем технология формирования у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих особые образовательные потребности.

Цель определила постановку следующих **задач**:

1. Исследовать вопросы эволюции инклюзивного, в том числе иноязычного, образования в отечественной и зарубежной науке.

2. Выявить проблемы обучения иностранному языку «нетипичных» школьников (обучающихся с особыми возможностями здоровья) в современном образовательном пространстве, определить специфику когнитивных и познавательных особенностей и потребностей обучающегося с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) в аспекте коммуникативных параметров его деятельности, раскрыть возможности предмета «Иностранный язык» в решении существующих проблем.

3. Раскрыть особенности подготовки и определить дидактические трудности методической готовности учителя иностранного языка к обучению школьников с РАС в условиях инклюзивного образования.

4. Выявить специфику методической компетенции учителя иностранного языка, реализующего инклюзивные практики; уточнить понятие «инклюзивная компетенция учителя иностранного языка» и ввести понятие «специализированные методические умения учителя иностранного языка к

обучению школьников с особыми потребностями», создать и обосновать номенклатуру таких умений применительно к работе с обучающимися с РАС.

5. Разработать технологию формирования специализированных методических умений у будущего учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми потребностями (а именно обучающихся с РАС) в процессе реализации инклюзивных практик.

6. Разработать диагностический инструментарий (критерии, показатели и уровни) сформированности специализированных методических умений учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми потребностями и на основе этого инструментария опытным путем проверить эффективность разработанной технологии.

Методологическая база исследования: научные подходы к организации процесса обучения и воспитания: личностно-деятельностный подход, обеспечивающий личностное развитие субъектов в процессе обучения иностранному языку и культуре (А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); компетентностный подход, направленный на формирование компетенций, способствующих социальной успешности обучающихся (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, J.C. Richards, D. Woods); аксиологический подход, отражающий систему ценностных ориентаций будущего педагога, его направленность на реализацию инклюзивного образования в целом и отношение к школьникам с особыми образовательными потребностями (Ш.А. Амонашвили, Д.З. Ахметова, Х.С. Замский, М.Г. Сергеева, E. Winter), коммуникативно-когнитивный подход (А.Н. Шамов, А.В. Щепилова, D. Woods и др.); концепция (интегрированного) инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями (Е.Р. Баенская, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, З.Г. Нигматов, О.С. Никольская, С.Н. Сорокоумова, Ф.Л. Ратнер, В.В. Хитрюк).

Теоретическую основу исследования составили:

- ведущие идеи модернизации высшего образования, предполагающие формирование специализированных методических умений бакалавров к

профессиональной иноязычной деятельности в общеобразовательном учреждении (Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Закон «Об образовании» (в редакции от 2021 г.), Государственная стратегия развития воспитания детей в РФ до 2025, ФГОС ВО);

- исследования в области формирования методической компетенции в процессе обучения студентов бакалавриата (Н.В. Барышников, О.Н. Игна, А.В. Малёв, Г.В. Сороковых, Н.В. Языкова, J.C. Richards и др.);

- научные труды, посвященные технологиям обучения иностранному языку в процессе реализации инклюзивных практик и в условиях индивидуализации и дифференциации обучения (Ф.Л. Ратнер, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, Г.В. Сороковых, P.J. Lightbown, D. Mitchell, J. Partington, M. Sundberg и др.);

В ходе исследования для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялась совокупность общенаучных **методов**:

- теоретических: анализ методической литературы по обучению иностранным языкам, научные работы по педагогике, специальной педагогике и психологии; моделирование, вероятностное прогнозирование; анализ передового педагогического опыта.

- эмпирических: анализ профессиональных и образовательных стандартов по иностранному языку, адаптированных программ для основной общеобразовательной школы, беседы с учителями иностранного языка, наблюдение за деятельностью студентов, анкетирование, опытное обучение, статистическая обработка материалов исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые разработана методика формирования специализированных методических умений учителя для обучения иностранному языку школьников с РАС; выявлены проблемы обучения иностранному языку «нетипичных» школьников в современном образовательном пространстве; определены когнитивные и познавательные особенности обучающегося с РАС в аспекте параметров коммуникативной и иноязычной коммуникативной деятельности; в структуре методической компетенции учителя иностранного языка определена

номенклатура специализированных умений в области обучения иноязычному общению школьников с особыми образовательными потребностями, а именно обучающихся с РАС.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что

– введено понятие «специализированные методические умения учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования», обоснована их специфика, чем внесен вклад, с одной стороны, в теорию инклюзивного иноязычного образования, с другой стороны, в концепции формирования и развития профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка;

– конкретизированы понятия «методическая готовность учителя иностранного языка к реализации инклюзивных практик на уроке и во внеурочной деятельности», «инклюзивная культура учителя иностранного языка», «инклюзивная компетенция учителя иностранного языка»;

теоретически обоснованы и разработаны модели а) методической готовности учителя к осуществлению инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности, б) поэтапного формирования специализированных умений.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработана технология формирования специализированных методических умений учителя иностранного языка при работе со школьниками с РАС, включающая 1) образовательный модуль «Особенности обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования» (36 часов); 2) элективные дисциплины «Особенности обучения иностранному языку лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования», «Готовность педагога к выстраиванию индивидуальных маршрутов обучения и воспитания», «Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании», «Блог как инструмент коммуникации учителя», «Изучение личности ребенка с особыми потребностями», «Технологии проектирования адаптированных программ»,

«Педагогический конфликт в рамках триады «ученик-учитель-родитель»»; 3) задания для самостоятельной работы, направленные на развитие специализированных умений учителя проектировать образовательный процесс обучения иностранному языку в условиях инклюзии; 4) учебное пособие «Готовность учителя разрабатывать индивидуальные маршруты обучения и воспитания школьников»; 5) методические рекомендации для учителей иностранных языков по проектированию и диверсификации адаптированных программ обучения иностранному языку школьников, имеющих особые образовательные потребности; 6) критерии и показатели оценки уровня сформированности специализированных методических умений.

Апробация и внедрение полученных результатов исследования осуществлялись в ходе опытного обучения со студентами кафедры англистики и межкультурной коммуникации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Основные положения исследования были представлены на заседаниях кафедры французского языка и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ, в ходе I-VII Международных научно-практических конференций «Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения» (Москва, 2015-2021); Международной конференции «Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования» (Москва, 2017); III Международной конференции «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака» (Москва, 2018); III-IV Международных научно-практических конференций Гуманитарные чтения «Свободная стихия» (Севастополь, 2018, 2019); IX Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина (Самара, 2018); Всероссийской научно-практической конференции «Наследие Н.К. Крупской и современность», посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской (Москва, 2019); Всероссийской научно-практической конференции «Лингвистика и лингводидактика» (Орехово-Зуево, 2020); Международной научно-практической очно-заочной конференции «Язык,

история, общество» (Орехово-Зуево, 2020); Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Север и молодежь: здоровье, образование, карьера» (Ханты-Мансийск, 2020), Всероссийской конференции с международным участием «Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся» (Москва, 2021); в рамках круглых столов «Инклюзивное иноязычное образование: проблемы и реалии», «Технологии успешной социализации нетипичных школьников в процессе обучения языку и культуре» (Москва, 2020-2021) и форума «Специфика социализации нетипичного школьника» (Москва, 2021).

Положения, выносимые на защиту:

1. Инклюзивное образование, пройдя несколько этапов своего развития, выдвигает на первый план включение всех категорий обучающихся в общую образовательную среду, в том числе в сферу иноязычного образования, где школьник с особыми потребностями, вызванными особенностями здоровья, становится равноправным субъектом социокультурного и социально-коммуникативного взаимодействия в различных сферах иноязычного общения. Иностранный язык как образовательный предмет обладает широким спектром образовательных, развивающих, социализирующих возможностей для развития когнитивных, познавательных и коммуникативных способностей «нетипичных» обучающихся, в частности школьников с РАС. Школьник подготавливается к различным моделям общения и поведения в социокультурном пространстве, налаживанию связей с внешним миром, у него формируется система моральных норм речевого / неречевого поведения, ценностных ориентаций, принятых в родной культуре и культурах стран изучаемого языка.

2. Методическая готовность учителя иностранного языка к реализации инклюзивных практик – комплекс проявлений личности педагога, основанный на единстве теоретической и практической составляющих методической подготовки, а также способности учителя решать методические задачи, овладевать приемами и технологическими средствами, необходимыми для осуществления инклюзивных лингвообразовательных практик. Методическая готовность

включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный (направленность на решение методических задач обучения иностранному языку школьников с РАС, ценностное отношение к субъектам инклюзивного процесса на уроке иностранного языка), когнитивный (система методических и лингвистических знаний для организации обучения языку и культуре), операционно-деятельностный (специализированные умения и способность их применять в методической деятельности), рефлексивно-оценочный (анализ собственной методической деятельности при реализации инклюзивных лингвообразовательных практик).

3. Специализированные методические умения разработаны с учетом этапов методической деятельности учителя, включающей планирующий, организационный и контрольно-рефлексивный этапы. Данные умения представляют собой осмысленный выбор способов и приемов решения методических задач каждого этапа урока иностранного языка на основе трансформации и применения системы знаний из разных областей наук в условиях реализации инклюзивных лингвообразовательных практик. Данные умения могут быть проявлены учителем иностранного языка на разных уровнях: элементарном, достаточном, творческом в зависимости от соответствия критериям (мотивационно-ценностному, когнитивному, операционно-деятельностному, рефлексивно-оценочному) и соответствующих им показателям.

4. Методика формирования специализированных методических умений студентов бакалавриата 1) основана на дидактических и частнометодических принципах: гуманизации образования, субъектности, системности и непрерывности, осознанности и свободы выбора, междисциплинарности; 2) реализуется через пошаговый алгоритм организации учебного процесса: вводно-ознакомительный этап (1 курс), базовый этап (2 курс), практико-ориентированный этап (3 курс); интегративный этап (4 курс); 3) осуществляется через а) совокупность интерактивных методов обучения (игровые (деловая игра, кейс-стади), диалоговые (дискуссии, дебаты, мастер-классы и круглые столы в рамках научно-практических конференций), комплекс информационно-

коммуникативных технологий (блог-технологии, работа с сайтами, чатами, подкастами), методы командной работы, участие в конкурсах; б) методов исследования инклюзивной образовательной среды: моделирования и конструирования адаптированной программы по иностранному языку, проектирования индивидуального маршрута обучения языку и культуре с учетом коммуникативных особенностей школьников с РАС; в) методов и приемов оценивания проектных работ по иностранному языку «нетипичных» обучающихся.

Цель и задачи исследования определили структуру и содержание диссертации, состоящей из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений. Работа содержит 16 таблиц и 19 рисунков (схем, графиков, диаграмм).

Глава 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Эволюция инклюзивного образования в отечественных и зарубежных исследованиях

В данном параграфе следует 1) рассмотреть понятие «инклюзивное образование» и его систему, основываясь на позициях различных авторов; 2) изучить эволюцию инклюзивного образования в России и зарубежных странах; 3) рассмотреть тенденции инклюзивного образования на текущий момент; 4) определить значимость иностранного языка в системе инклюзивного образования.

Решение первой задачи параграфа требует изучить и проанализировать, как интерпретируется данный феномен на различных уровнях от законодательной базы до научных школ. В связи с тем, что понятие «инклюзивное образование» прочно вошло в тексты нормативных документов, уточним его трактовку с точки зрения правовых норм.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование рассматривается как гарантированная поддержка всех обучающихся в реализации права на образование (Ст.2 П. 27). Важным условием является обязательный учет разного рода особых образовательных потребностей обучающихся, а также их индивидуальных возможностей (<https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-2.php>).

Организация объединенных наций по вопросам науки, культуры и образования ЮНЕСКО в качестве основ качественного образования рассматривает непредвзятость и инклюзивность, которые способствуют обеспечению каждого обучающегося равными возможностями для получения результатов в обучении. Особое внимание должно уделяться многообразию потребностей всех учеников, что достигается, благодаря увеличению их активности в обучении, культурах и сообществах. Инклюзивное образование

ставит своей целью преодоление барьеров, препятствующих участию и достижению результатов в обучении всех школьников, выявление и принятие разнообразия потребностей, способностей и особенностей, элиминация разделения обучающихся в образовательном пространстве (<https://ru.unesco.org/themes/inklyuzivnoe-obrazovanie>).

Отечественные ученые М.М. Гордон, Л.Н. Давыдова, М.А. Колокольцева, Ю.В. Мельник, Е.В. Рябова, Н.Я. Семаго, В.В. Хитрюк и др. рассматривают инклюзивное образование как явление социально-педагогического характера, направленное на формирование инклюзивного социального общества и изменение всей системы образования; А.А. Дмитриев, Л.С. Волкова, Б.П. Пузанов и др. под инклюзивным (интегрированным) образованием понимают процесс преобразований в системе специального образования, который направлен на максимальное сближение с общим образованием [Мельник 2012].

Определения понятия «инклюзивное образование» зарубежных исследователей соотносятся с направлениями, в которых развивалось данное явление в разных странах. В Канаде в основе инклюзивного образования положен личностно-ориентированный подход, в связи с этим особенности индивидуума воспринимаются как возможности, а не недостатки [Forest, Pearpoint 1992: 69]. Поэтому инклюзия трактуется как учет многообразия или ряд принципов, которые позволяют обучающимся с инвалидностью чувствовать уверенность в занимаемом положении в обществе, т. е. быть нужными [Uditsky 2005: 88]. В Великобритании инклюзию рассматривают как модернизацию школьного образования, т. е. включение большего разнообразия обучающихся в обычные школы, тем самым акцентируя внимание на изменение практик обучения, а не на различия между школьниками [Clark 1995: 6]. Третий подход к трактовке понятия «инклюзивное образование» заключается в идее расширения практики специального образования до основного направления, например, индивидуализированное обучение и использование помощников по обучению, в связи с тем, что школы, работающие в этой системе, оснащены с учетом потребностей всех обучающихся [Florian 2014: 289]. Инклюзивное образование —

это такая форма преподавания и обучения, которая позволяет учителю принимать во внимание индивидуальные качества школьников и свести к минимуму последствия такого социального явления как изоляция, которая может возникнуть, когда с некоторыми обучающимися обращаются по-другому.

Анализ научной литературы, посвященной инклюзивному образованию, показывает, что в некоторых случаях понятие «инклюзивное образование» и «интеграция» считаются синонимичными. Хотя это не совсем так: «интеграция» предполагает адаптацию ученика к учебным условиям так, чтобы он мог «вписаться»; напротив, инклюзия вовлекает школу в процесс адаптации, когда на школе лежит ответственность за изменения, адаптацию учебных программ, методов и процедур, чтобы она стала более гибкой [Frederickson 2002: 65]. Исследователь Т. Бут полагает, что при подходе, в котором основной целью ставится упразднение различных барьеров на пути к образованию, понятия «интеграция» и «инклюзия» могут рассматриваться как поэтапный процесс включения, когда в первом случае для обучающегося создаются условия для присутствия, а в дальнейшем он становится полноправным участником учебного процесса. Т. Бут считает важным организовать систему образования таким образом, чтобы разнообразные потребности обучающихся находили отражение в ее изменениях. Понимая инклюзию как преобразование системы образования, следует также менять отношение к тому многообразию индивидов, которые приходят в школу. Весь спектр особенностей следует рассматривать не как раздражающий фактор, а как признак существующей действительности, который следует принять и ценить. Таким образом, происходит трансформация общепринятого отношения к понятию нормы, как чему-то стабильному и гомогенному, нормой становится существование многообразия. Признание разнообразия обучающихся с их особенностями и образовательными потребностями становится тем основанием, на которое опирается педагогическая наука [Ainscow 2006: 298].

Обращаясь к трудам Л.С. Выготского, чьи идеи послужили основанием для развития инклюзивного образования, отметим, что в условиях коррекционного

учреждения, которое адаптировано под нужды воспитанника с особенностями развития и фокусирует на них внимание, не происходит взаимодействия нормативно развивающихся обучающихся и школьников с особыми образовательными потребностями. Наоборот, они попадают в узкий круг школьного коллектива и дистанцируются от жизни в обществе [Выготский 1983]. Н.Н. Малофеев считает адаптацию обучающихся с особенностями развития в общество главной задачей развития специальной помощи [Малофеев, 2019]. Анализируя научные труды и ряд законодательных актов (Декларация прав ребенка 1959г., Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, 1962 г.; Конвенция о правах ребенка, 1990г.; Всемирная декларация об образовании для всех 1990г.; Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, 1994г; Дакарские Рамки действий, 2000г. и т.д.), можно прийти к заключению, что исходно инклюзивное образование ориентировалось только на обучающихся с нарушениями здоровья, которые столкнулись с трудностями в обучении [Booth 2002: 3].

Начнем с ретроспективного анализа, который даст возможность определить последовательность трансформации общественного сознания в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями, выявить причины изменений научной мысли в обучении и воспитании указанной категории детей, раскрыть связь истории и современности, обозначить проблемы, касающиеся вопросов обучения рассматриваемой категории детей и определить закономерные пути их решения.

Вплоть до промышленной революции XIX века ученые отмечают преобладание негативного отношения к детям с особенностями развития вне зависимости от характера нарушений. Положение, при котором они занимали низшую ступень общественной иерархии, обусловило их существование в условиях притеснения, нетерпимости, отсутствия каких-либо прав и решений, позволяющих изменить к лучшему их позицию в обществе [Ратнер, Юсупова 2006; Малофеев 1996; Сигал 2016: 17].

В истории развития инклюзивного образования можно проследить несколько стадий. В *первый период (от первобытного общества до XII в.)* по сведениям, которые дошли до наших дней о быте и культуре первобытных людей, можно предположить, что основным стремлением наших предков было выжить, на слабых и больных членов племени просто не обращали внимание.

Во времена каменного и бронзового веков с возникновением оседлости отношение к слабым соплеменникам стало меняться, одни считали их «демоническими существами», другие поклонялись им, рассматривая болезнь как проявление магических способностей [Ратнер, Юсупова 2006: 15; Chomba Wa Munyi 2012: 11].

В античный период, когда были заложены основы для многолетнего негативного отношения к детям, которые своим внешним видом сильно отличались от других, проявляется агрессивное отношение к умственно и физически неполноценным детям. Судьбу ребенка решали родители и общество, по закону отец мог убить или продать такого ребенка. Хотя в дальнейшем были введены ограничения в этом направлении, в целом положение детей с психофизическими нарушениями оставалось бесправным, изолированным от социума. Слепых детей учили нищенствовать, детей с интеллектуальными нарушениями продавали как рабов, многих использовали для развлечений [Сигал 2016: 20]. Сохранились сведения о глухом Квентусе Педиусе, которого учили рисовать по указу императора Августа, этот факт является первым свидетельством о попытках обучать человека с нарушением слуха. До нас дошли сведения только о нескольких великих людях с нарушениями – это поэт Гомер, философ Дидим Слепой, баснописец Эзоп, поэт Тиртэос [Малофеев 1996: 15].

С распространением христианства стали возникать новые идеалы и ценности: религиозное сострадание, внимание к слабым, милосердие; при монастырях стали появляться приюты для «убогих». На ранних этапах развития Киевской Руси были сделаны первые шаги в обучении детей с аномалиями развития. Так, Устав о православной церкви предписывал заботиться о нищих, убогих и юродивых, создавались училища для обучения детей с нарушениями

развития. Тенденция учреждения воспитательных домов и приютов была продолжена и во времена Московского княжества. Таким образом, если западноевропейская церковь в целом относилась с призрением и занималась только лечением немощных и нищих, то в обязанности православной церкви входило к тому же воспитание и обучение детей с различными нарушениями [Ратнер 2006: 19], которое сводилось к изучению молитв, церковному пению, а также монастырским работам [Пашкович 2015: 297]. Монастыри в этот период представляли собой культурологические центры, в которых иноки занимались изучением иностранных наречий, в первую очередь греческого языка, т.к. основным направлением деятельности, где требовалось знание языка, был перевод религиозных текстов. Из сказанного выше следует, что в указанный период начинается зарождение интереса к обучению аномальных детей, однако системное изучение иностранного языка не выявлено.

Второй период (XII–XVIII вв.) характеризуется возникновением идей гуманизма, возникшие в эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.) и продолжающие развитие в период Реформации (XIV–XVII вв.), которые постепенно меняли представление людей о человеке и способствовали изменению положения детей с нарушениями развития в системе общественных отношений.

В западноевропейских странах происходит переосмысление прав людей с различными сенсорными нарушениями. Впервые в Испании в 1578 г. стали специально обучать особых детей. В Европе создаются первые специальные учебные заведения для людей, имеющих нарушения зрения и слуха, а также публикуются научные работы, связанные с обучением данной категории граждан. Например, в 1620г. испанским ученым Ж. Боннет был издан труд по сурдопедагогике, создан первый Институт для глухонемых (Лейпциг, 1778г.), Парижский институт для глухонемых (1770г.), первая частная школа для обучения детей с потерей слуха (Эдинбург, 1760г.), Берлинский институт для слепых (1806 г.) [Малофеев 1996]. Программа обучения Берлинского института была приближена к программе классической гимназии, в Парижском институте обучающиеся получали образование и ремесло. Но, к сожалению, весь этот

успешный опыт не получил признания и дальнейшего развития, в связи с тем, что государство и общество было готово заботиться, но не обучать людей с особенностями развития, которым, по существующему тогда мнению, было достаточно профессиональных знаний [Wolfensberger 2000: 117]. В целом, открываемые учреждения для различных категорий обучающихся с нарушением развития больше внимания уделяли трудовому обучению, чем образованию.

Эпоха Просвещения характеризуется попытками обособления систем массового и зарождению системы специального образования. Таким образом, можно говорить о растущем интересе к проблемам обучения детей с нарушениями развития и возникновении нового направления педагогической мысли, которое стало заниматься вопросами образовательных потребностей детей с особенностями развития, но в то же время стало причиной их изоляции и лишения опыта общения среди здоровых детей [Ратнер 2006: 23].

Идею совместного обучения детей с нарушениями развития и обычных детей высказывает Я.А. Коменский в «Великой дидактике», где предлагает «перемешать» различные категории обучающихся и обучать их, руководствуясь одинаковыми наставлениями и примерами [Коменский 1989: 175]. Мы разделяем позицию Н.Н. Малофеева, который убежден в том, что свидетельства об успехах ограниченного числа детей с нарушениями, а также первые теории специального обучения не могут считаться истоком специального образования. Тот момент, когда государство осознает необходимость обучения аномальных детей, является истинным началом истории специального образования [Малофеев 1996: 6].

Изучение иностранных языков в рассматриваемый период было прерогативой состоятельных граждан. В XVI веке при Посольском приказе, который вел внешнеполитические государства, открылись светские школы, где стали преподавать иностранные языки. Латинский и греческий языки можно было изучать в Московской Славяно-греко-латинской академии. Развитие деловых отношений с зарубежными странами повлияло на интерес к изучению иностранных языков, в XVII столетии и в начале XVIII в. в Москве начинают открываться лютеранские и католические школы, в которых преподавались

латинский, греческий и немецкий языки. С развитием государства возрастает и интерес к изучению иностранных языков. Как отмечает Н.В. Головина, систематического обучения иностранным языкам в допетровскую эпоху не было; людей, знающих иностранный язык, было крайне мало; к тем же, кто изъявлял желание изучать языки, относились с подозрением, т.к. существовало мнение, что вместе с иной речью в сознание людей может внедриться лютеранская или католическая «ересь» [Головина 2013: 50].

В эпоху Возрождения и Просвещения распространяются идеи гуманизма, которые декларируют обучение аномальных детей, однако иностранные языки остаются прерогативой состоятельного сословия.

Третий период (начало XIX в. – середина XX в.) характеризуется созданием специальных учебных заведений трех видов (для детей, имеющих нарушения зрительного и слухового анализаторов, а также для детей с задержкой в развитии). Попытки обучения детей с интеллектуальными нарушениями проводились параллельно с изучением самого явления олигофрении. Именно в данный период началось обсуждение идеи о совместном обучении, которая впервые была предложена немецким сурдопедагогом С. Гейнике, который работал над обучением глухих детей устной речи и являлся учредителем первой школы для детей с нарушениями слуха и речи [Lowe 1992; Schmitt 2008].

С начала XIX в. в немецких школах для помощи обучающимся с умственной отсталостью формировали отдельные классы [Замский 1995]. На территории Баварии принимается решение об обязательном обучении детей с нарушением слуха и вариативности организационных форм образования. Важно отметить, что в учительских семинариях проводилась подготовка учителей по обучению детей с глухотой. Ученые и педагоги того времени подчеркивали важность совместного обучения для развития таких школьников, практики общения с окружающими [Назарова 2021].

Во Франции доктор медицины А. Бланше (1817–1867) реализовывает при муниципальных школах идею специальных классов для глухих обучающихся, в общих классах проходили обучение дети с пониженным слухом. Начинания

А. Бланше получили поддержку в Министерстве образования Франции и в Попечительском обществе глухих. Опыт А. Бланше пытался повторить Я.Т. Спешнев, который занимал должность директора Петербургского училища для глухих, где обучающихся учили словесной устной и письменной речи, общеобразовательным предметам, а также овладением игрой на фортепиано, в том числе в училище были организованы мастерские по сапожному, токарному, портняжному, типографскому и т.д. делам. Однако получить разрешение на эксперимент по совместному обучению у Министерства народного просвещения не удалось [Ратнер 2012: 164]. Попытка создания Александром I образовательных учреждений для обучающихся с нарушением зрения обернулось неудачей. Основной причиной можно считать незаинтересованность российского общества в улучшении условий обучения детей с особыми образовательными потребностями. Несмотря на стремления сделать образование доступным для детей с различными нарушениями, созданные специальные образовательные учреждения были изолированы от других учебных заведений, что привело к появлению школ-интернатов закрытого типа, как ведущего типа специального образовательного института [Егоров 2015].

В разных странах (Австрия, Италия и др.) проводились эксперименты по совместному обучению нормотипичных детей и школьников с нарушениями развития.

Вторая половина XIX в. характеризуется спадом интереса европейской педагогики к интегрированному обучению в школе в связи с введением обязательного образования. Организация народных школ, где в классе могло обучаться до 80 человек, явилась препятствием для продолжения совместного обучения, таким образом, до второй половины XX вв. педагогика массового образования прекращает разработки в данном направлении [Малофеев 2016: 168].

Новое направление европейской педагогики, сформировавшееся в начале XX в., — реформаторская педагогика, дало новый виток развития концепции совместного обучения школьников с разными возможностями [Назарова 2021]. В первую очередь это было связано с интеграционными идеями М. Монтессори,

которые получили широкое распространение в Италии, Голландии, Великобритании и др. странах и позволяли решать проблемы классно-урочной системы школьного образования. Интерес представляла система обучения «Йена-план», разработанная профессором П. Петерсеном для занятий с детьми с задержкой развития и трудностями в обучении [Васильева 2006]. В целом эксперименты по интегрированному обучению проводились в разных городах Европы; в школах Японии стали открываться специальные классы для обучающихся с нарушениями интеллектуального развития и опорно-двигательного аппарата. В Германии существовало мнение, что все граждане, включая людей с нарушением интеллекта, должны быть полезны своей стране, что касается умственно отсталых, то им необходимо дать элементарное образование и научить трудовой специальности [Малофеев 1996: 78].

В России в первые два десятилетия XX в. тенденции Реформаторской педагогики также нашли отклик среди педагогов, которые начали в той или иной форме осуществлять идеи новой педагогической парадигмы. На основе теории Л.С. Выготского велись разработки теоретических и методологических основ специальной педагогики и психологии по разным аспектам, продолжалась дифференциация системы специального образования [Староверова 2017: 59]. После Октябрьской революции началось разрушение существующей системы образования, было отменено изучение древних языков. Анализ методической литературы по иностранным языкам, свидетельства методистов того времени (К.А. Ганшиной, М.М. Курляндского, И.В. Рахманова и др.) показал, что иностранные языки были удалены из учебных планов, либо количество отведенных часов было минимально, в целом в 20-30-е гг. XX в. иностранные языки не были обязательным предметом в школьном образовании [Миролюбов 2002: 71-73], более того, не изучались в системе специального образования. Постановление 1930 г. ЦК ВКП (б) «О всеобуче» также коснулось учреждений специального образования, но государство сняло с себя заботу о финансировании и возложило материальное обеспечение на местные бюджеты. Помимо средств на традиционное призрение, необходимы были средства на обучение воспитанников,

которое зачастую игнорировалось в связи с приоритетом образования нормальных школьников. Социальное положение учителя специальной школы было низким, поэтому и стремление получать образование на дефектологических отделениях было крайне малым [Бурыкина 2018: 51].

Проведенный анализ данного периода позволяет сделать вывод об увеличении специальных образовательных учреждений практически во всех европейских странах, включая Россию. Эксперименты по совместному обучению были прекращены вплоть до становления реформаторской педагогики, которое имело место в начале XX в. После 1917 г. в России произошло разрушение существующей системы иноязычного образования: отменено изучение древних языков; количество часов на современные языки было минимальным. Несмотря на постановление «О всеобуче» в специальных образовательных учреждениях его сложно было реализовать.

Четвертый период (середина XX в. – конец XX в.) представляет собой этап понимания необходимости образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим, создается Организация Объединенных Наций (1945г.), разрабатываются и утверждаются документы, официально закрепляющие права людей с ограниченными возможностями здоровья: «Всеобщая декларация прав человека» (1948г.), «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.), «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.); «Всемирная декларация об образовании для всех» (1990 г.); «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.). Декларация Саламанкской всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями «Доступность и качество» (1994) вводит в употребление на международном уровне термины «инклюзивное обучение», «инклюзивная школа» и формулирует концепцию совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями. [Перевозникова 2012: 104].

Вторая половина XX в. отмечена появлением таких актуальных форм совместного обучения нормативно развивающихся школьников с детьми с ОВЗ, как интеграция и инклюзия [Хитрюк 2015]. В США предлагаются разные

программы специального образования, основанные на социально-педагогической поддержке обучающегося с ограниченными возможностями для реализации его нахождения в общеобразовательном потоке как можно дольше (“mainstream”) [Ратнер 2012].

В Швеции к 1986 г. закрываются специализированные школы для обучающихся с различными сенсорными нарушениями, а их воспитанников помещают в образовательные учебные заведения по месту жительства, где они получают образование вместе со здоровыми сверстниками. В Дании к 1988 г. в специализированных учебных заведениях обучали только детей с тяжелой степенью умственной отсталости. В Финляндии в это время при массовых школах создаются специальные классы для обучающихся с особыми образовательными потребностями. При обучении иностранному языку детей с детским церебральным параличом начинают применять методы имитации, наглядные схемы и таблицы [Сигал 2016].

Положение иностранного языка как учебного предмета в начале рассматриваемого периода было неблагополучным. Хотя в глазах педагогического сообщества роль иностранного языка возрастала, во многих школах преподавание языков не велось; те обучающиеся, которые изучали иностранный язык, показывали плохое знание предмета: неудовлетворительное чтение, неумение применять грамматические правила, пользоваться словарем, ограниченный словарный запас [Калашников 1946]. Основной причиной являлось нехватка учителей, многие из которых погибли в годы ВОВ, а также отсутствие подготовки новых кадров. Были предприняты шаги по улучшению ситуации: организовано дополнительное обучение учителей иностранного языка, открыты новые вузы и факультеты, установлено соотношение языков (приоритет – английский, затем немецкий, французский языки), введение итальянского языка, преподавание ряда предметов на иностранном языке [Миролюбов 2002: 203]. Основными целями обучения являлось рецептивное овладение иностранным языком – умение читать тексты и понимать их содержание. В конце 50-х гг. в связи с переориентацией системы общего образования с поступления в вуз на

подготовку к практической жизни, усиление дисциплин естественно-математической области, трудового и профессионального обучения, ситуация с преподаванием иностранных языков вновь изменилась в худшую сторону. В 60-70-е гг. происходит изменение цели обучения на практическое владение языком, приоритет отдается обучению устной речи, в ряде учебных заведений начального и дошкольного образования вводятся платные занятия по иностранному языку по желанию родителей. В то же время статистические данные проверок комиссии по народному образованию показывают, что в большинстве сельских школ не ведется обучение иностранным языкам по причине отсутствия учителей [Сб. Приказы 1966]. В 80-е гг., на фоне тенденций демократизации и гуманизации общества, иностранный язык становится востребованным предметом. И хотя Министерство просвещения призывает к улучшению качества преподавания, оно параллельно уменьшает количество часов на изучение предмета в школах [Доклад Министра просвещения 1987]. 90-е гг. отмечены интересом к разработке стратегий дифференцированного обучения видам речевой деятельности, интенсивным методам обучения иностранным языкам; в образовании действует принцип вариативности, который позволяет гибко организовывать учебный процесс, выбирая различные модели, в том числе авторские [Мильруд 2016: 53].

В рамках четвертого периода были созданы и разработаны документы, закрепляющие право на образование обучающихся с ОВЗ. Указанные документы не включали пункты о необходимости изучения иностранного языка, качество преподавания которого было неудовлетворительным в общеобразовательных школах.

Пятый период развития инклюзивного образования (конец XX в.–начало XXI) отмечен развитием и дифференциацией систем образования для обучающихся с психическими и физиологическими нарушениями. В этот период на основе экономических расчётов зарубежных и отечественных специалистов происходит перераспределение финансирования с системы специального образования на развитие системы ранней диагностики и помощи детям с нарушениями развития в связи с тем, что такая поддержка даст возможность

большому количеству детей включиться в систему массовой школы. В зарубежных странах благодаря ранней помощи было уменьшено значительное число учреждений специального образования, которые требуют больших финансовых вложений, чем общеобразовательные школы. Западными исследователями было отмечено, что экономически выгоднее дать востребованное профессиональное образование обучающимся с ограниченными возможностями, чем выплачивать пенсии и пособия [Бурыкина 2018: 55].

По мнению Н.Н. Малофеева, на данном этапе осуществляется интеграция обучающихся со специальными потребностями в массовые учебные заведения, что дает таким обучающимся возможность получать образование наравне со здоровыми сверстниками [Малофеев 2016]. К концу XX в. на территории европейских государств созданы единые правовые и политические условия, делающие возможным реализацию единого подхода к инклюзивному образованию. Российское образование начинает включаться в инклюзивный процесс, но инициатива исходит от общественных родительских организаций [Сигал 2016]. В США Ассоциация лиц с выраженными нарушениями развития настаивает на включении всех обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивный процесс, предлагает прекратить оказывать специализированную помощь школьникам в условиях общеобразовательных учреждениях, отказаться со временем от системы специального образования [Назарова 2018]. В странах Европы инклюзивный проект в образовании реализуется как параллельное существование двух систем массового и специального образования.

Поскольку зарубежная практика инклюзивного образования имеет бóльший срок, чем в России, вопросы обучения иностранным языкам обучающегося с нарушениями развития поднимались методистами в 80-90-х гг. Западных исследователей (V. Barr, L. Ganschow, E. Schneider, R.L. Schwarz, R. Sparks и др.) волновали в большей степени вопросы о выборе наиболее подходящей технологии обучения иностранным языкам. Исследователи отмечали, что, если для нормотипичного обучающегося овладение иностранным языком

действительно является обогащающим и полезным опытом, то для обучающегося с особыми потребностями, особенно с психофизическими нарушениями, подобный опыт может стать невероятно стрессовым и унижительным, противоположным тому, что задумано [Schwarz 1997]. Мнения медицинских работников, учителей, дефектологов в отношении обучающихся с проблемами развития были единодушными: исключить иностранный язык из образовательного процесса. Специалисты опасались, что изучение нового языка может обострить существующие сложности в овладении родным языком или негативно повлиять на психологическое и речевое развитие. Рекомендации в отношении детей-билингвов, у которых диагностирован аутизм, сводились к исключению общения на двух языках [Griswold 2016]. Таким образом, с целью уменьшения учебной нагрузки обучение иностранному языку не проводилось для обучающихся с нарушениями развития. Ряд исследователей (P. Adelman, R.L. Schwarz, S. Stubbs, S.A. Vogel и др.) обсуждали вопросы иноязычного образования в высшей школе, т. к. если включение языков в программу массовой школы – это выбор образовательного учреждения, то в программы колледжей и университетов изучение иностранного языка входит в обязательном порядке. По мнению ученых, необходимо проводить реалистичную оценку ситуации, проблем и потребностей студента с ограниченными возможностями и подходить к его обучению иностранному языку дифференцированно, в связи с тем, что возможности такого студента в обучении языкам и то, что предлагает учебная ситуация, могут совсем не совпадать [Stubbs 2008]. Для того чтобы обучающиеся с нарушениями развития могли изучать иностранный язык необходимы такие изменения, как: сокращение учебной программы до основных элементов, значительное замедление темпа обучения, сокращение лексического минимума, включение как можно большего количества визуальной / тактильной / кинестетической (т. е. мультисенсорной) стимуляции и поддержки.

Итак, ключевыми идеями данного периода является отказ от учреждений закрытого типа и интеграция обучающихся в общеобразовательные школы, основанием для которого послужили экономические расчеты зарубежных и

отечественных специалистов. Отсюда возникают проблемы обучения иностранному языку, т. к. учителя оказываются психологически и методически не готовы к включению обучающегося с особыми потребностями, в том числе из-за отсутствия учебных пособий для их обучения, профессиональной подготовки.

Шестой этап (2010–2014гг.) характеризуется законодательным закреплением инклюзивного образования в целом, в области обучения иностранным языкам разработаны проекты адаптированной и основной образовательной программ, а также приняты Министерством образования и науки РФ ФГОС начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (Приказ от 19.12.2014г.) [<https://docs.edu.gov.ru/document/b903f8ab3dee1dc5e0835ee9f10b59a9/download/1256/>]. Сравнение вариантов адаптированных образовательных программ для разных категорий обучающихся с нарушениями здоровья показало, что включение предметной области «Иностранный язык» в учебные планы зависит от степени тяжести нарушений у обучающихся. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Включение дисциплины «Иностранный язык» в АООП НОО

Категория обучающихся	Вариант АООП НОО			
	1	2	3	4
Глухие	+	–	–	–
	(соответствует ФГОС НОО)			
Слабослышащие и позднооглохшие	+	–	–	–
	(соответствует ФГОС НОО)			
Слепые	+	+	–	–
	(соответствует ФГОС НОО)	(соответствует ФГОС НОО)		
Слабовидящие	+	+	–	Z
	(соответствует ФГОС НОО)	(соответствует ФГОС НОО)		
Тяжелое нарушение речи	+	–	Z	Z
	(соответствует ФГОС НОО)	в обязательной части не предусмотрено, возможно изучение ИЯ		

		факультативно или в часы внеурочной деятельности				
Нарушение опорно- двигательного аппарата	+	(соответствует ФГОС НОО)	+	(элементарная иноязычная коммуникативная компетенция)	-	-
Задержка психического развития	+	(соответствует ФГОС НОО)	+	(элементарная иноязычная коммуникативная компетенция)	Z	Z
Расстройство аутистического спектра	+	(соответствует ФГОС НОО)	+	(овладение основными речевыми формами ИЯ и правилами их применения)	-	-
Умственная отсталость (интеллектуальные нарушения)	-		-		Z	Z

Соотнесение требований к предметным результатам освоения иностранного языка обучающимися с ООП на разных уровнях школьного образования показывает вариантность движения обучающихся. Диапазон достижений варьируется от овладения основными навыками речевого общения на начальном этапе обучения до уровня иноязычной коммуникативной компетенции, который позволит стать активным участником социальных отношений и межкультурного общения в современном мире (возможно также достижение превышающего пороговый уровень при углубленном изучении иностранного языка). Овладение иностранным языком как средством общения (с учетом речевых возможностей и потребностей обучающихся), средством приобщения к другой национальной культуре, средством для развития интеллектуальных способностей предполагает поступательное движение вперед. В начальной школе предполагается формирование лингвистического кругозора, дружелюбного расположения и принятия носителей другого языка, благодаря знакомству с жизнью ровесников в

других странах, с разными жанрами детского литературного творчества. К старшей школе нетипичные школьники должны иметь представление о культуре отношений в стране изучаемого языка, уметь строить свое речевое и неречевое поведение адекватно коммуникативной ситуации; анализировать сходства и различия в культурах родной и иной страны. Достижение метапредметных и личностных результатов освоения иностранного языка зависит от варианта адаптированной программы обучающегося с ООП (Приложение 1).

В этот период западная наука выдвигает тезис, в котором подвергает сомнению необходимость включения каждого обучающегося с особыми образовательными потребностями массовую школу, в связи с тем, что ряд школьников, у которых диагностированы тяжелые нарушения развития, нуждаются в особом внимании, уходе и обучении. На основании этого большинство экономически развитых стран приходят к оптимальному соотношению между специальным и общим образованием, в первую очередь учитывая интересы ребенка, его реальные возможности, а также ресурсы и границы массовой системы образования [Назарова 2018]. Зарубежные исследователи начинают отстаивать позицию, что инклюзивное обучение представляет собой одну из возможных стратегий для обучающегося с нарушениями получить образование, что оно является частью системы образования [Heezen 2017: 38].

На данном этапе в Российской школе закрепляется законодательно инклюзивное образование, разрабатываются стандарт для обучения школьников с нарушениями здоровья в начальных классах и проекты Примерных программ, в том числе по иностранному языку, однако проблемы дидактического сопровождения учебного процесса и профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка остаются нерешенными.

На седьмом этапе (2015 г. – по настоящее время) в контексте социальной программы «Доступная среда» 2021–2025 гг., которая представляет собой государственную стратегию по интеграции обучающихся с инвалидностью в социум, массовые школы обеспечиваются специальным оборудованием для

создания равных комфортных условий архитектурной среды и возможностей обучения школьников с особыми потребностями, в том числе с сенсорными нарушениями [<https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0>].

В официальных документах России (ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ: Об образовании в Российской Федерации; Закон г. Москвы от 28.04.2010 N 16: Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве, Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598: ФГОС НОО ОВЗ) гарантирован равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей. Концепция государственной политики в сфере инклюзивного образования основывается на следующих идеях:

- гуманистический характер образования, который подчеркивает создание системы, удовлетворяющей запросы всех обучающихся и ставящей первостепенной задачей формирование ценностной сферы личности, воспитание у обучающихся гражданственности, уважения и любви к семье, Родине, окружающей природе;

- единство пространства образовательного и культурного, таким образом, образование призвано развивать, сохранять и укреплять региональные культурные традиции в рамках многонационального государства, а также национальные традиции и культуры;

- открытость и доступность образования, включающая возможности его гибкой адаптации в соответствии с особенностями, уровнем развития и подготовки обучающихся;

- плюрализм и свобода в образовании [Закон об образовании].

На данном этапе состояние отечественного инклюзивного образования характеризуется стадией институционализации, т. е. происходит формирование общих целей, нормативов, правил, процедур, системы статусов и ролей, что должно привести от отдельных экспериментальных попыток организации практик совместного обучения к организованной системе образовательных отношений. Данный процесс предполагает серьезные изменения личности учителя, как

ключевой фигуры, реализующей инклюзивные практики и отстаивающей ценности и методологию инклюзивности [Хитрюк 2015: 49; Малофеев 2019, Поникарова 2019: 8].

Наше исследование, посвященное проблеме формирования специализированных методических умений учителя иностранного языка, выстраивается на примере обучения школьников с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Данная группа нетипичных обучающихся выбрана нами не случайно: в настоящее время увеличивается число школьников с РАС в общеобразовательных учреждениях. По данным ВОЗ, опубликованным 01 июня 2021 г. РАС диагностируется примерно у одного ребенка из 160 (<https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>).

Динамика роста числа детей с расстройствами аутистического спектра меняется достаточно стремительно. В работе Е.Л. Григоренко указывается, что вплоть до 1970-х годов было распространено мнение, что РАС встречаются крайне редко (около 0,04 %), первая статистика была опубликована в 1966 году по результатам исследования, проведенного в Англии – 4,1 случая на 10 000 человек. Данные современных исследований сообщают, что РАС диагностированы у 1–2 % населения Земли. Объективными причинами подобных изменений можно считать развитие диагностических мер и выделение РАС в отдельную классификационную категорию (DSM-III) [Григоренко 2018: 40].

В связи с этим РАС уделяется и будет уделяться все больше внимания. По официальным статистическим данным в России в 2014 г. инвалидность получили 16,6 тысяч детей до 18 лет с диагнозом РАС, в 2016 г. их число увеличилось до 17,8 тысяч и составило $\frac{1}{4}$ от всех детей, получивших впервые данный статус, в 2020 г. число детей с РАС составило 18,8 тысяч. Для нашего исследования интерес представляют дети, у которых диагностированы психические расстройства и расстройства поведения, в связи с тем, что РАС включено в данный класс заболеваний. В исследовании Росстата, опубликованном в 2021 г., приводятся следующие цифры по заболеваемости детей до 18 лет, которые мы представим в таблице 2 (<https://rosstat.gov.ru/search?q=число+детей+c+Расстройств>

[ом+аутистического+спектра&date_from=&content=on&date_to=&search_by=all&sort=relevance](#)).

Таблица 2

Число детей до 18 лет с психическими расстройствами и расстройствами поведения

Год	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Число детей от 0 до 18 лет	296038	282460	271591	263954	258288	252380	253345	250377	245914	247587	247607	250925	250586

Данные Всероссийского мониторинга, проведенного Министерством просвещения РФ и Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС, показывают возрастающую динамику обучающихся с РАС [Хаустов 2021: 5]. Приведем полученные данные в таблице 3.

Таблица 3

Численность обучающихся с РАС в Российской Федерации

Год	2017	2018	2019	2020
Количество обучающихся с РАС	15998	22953	23093	32899

Одной из задач мониторинга было выявление численности обучающихся по уровням, так количество школьников с РАС в 2020 г. составляло 19852 человека (2018г. – 13014; 2019 г. – 15137,), что соответствует 60 % от общего числа обучающихся с РАС на всех уровнях образования [Хаустов 2021: 6]. Формат организации обучения школьников с РАС также находился в круге вопросов Всероссийского мониторинга, были получены сведения, которые распределились следующим образом, представим их в виде диаграммы на рисунке 1.



Рисунок 1. Формат организации обучения школьников с РАС

В отличие от других категорий школьников с ОВЗ, которые открыты и стремятся к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, ученики с РАС имеют отличительные характеристики, такие как: недостаточность коммуникативных навыков, трудности с установлением эмоционального контакта, вовлечением в развивающее взаимодействие, трудности с самоорганизацией, недостаточность развития познавательной активности [Алехина 2012: 6], несформированность учебного поведения и мотивации [Шаргородская 2018]. Полагаем, что использование образовательных, воспитательных, развивающих возможностей учебного предмета «Иностранный язык» позволит социализировать и создать определенные условия для расширения коммуникативных возможностей обучающихся с РАС.

Новая геополитическая ситуация, социально-экономические факторы (государственные и индивидуально-личностные запросы, а также отношение к результатам обучения и иностранным языкам) оказывают существенное влияние на повышение статуса иноязычного образования [Гальскова 2018: 61]. Включение обучающегося с особыми потребностями в образовательный процесс наравне с нормативно развивающимися сверстниками, реализация права на качественное и

полноценное обучение, гарантированное государством, дает возможность получения таким учеником высшего образования, где изучение иностранного языка является обязательной частью программы. Вследствие этого в течение последних лет вопросы обучения иностранным языкам в инклюзивном классе находятся в фокусе внимания методической науки как в России, так за рубежом. Западные исследователи, изучая вопрос мотивов изучения иностранного языка, отмечают, что обучающиеся с нарушениями развития также как и их нормотипичные ровесники думают о будущем продвижении и карьерном росте, рассматривают возможности обучения по программам академической мобильности, желают поддерживать контакты с зарубежными друзьями, интересуются особенностями иной культуры [Ortiz 1997; Stubbs 2008].

Проведенный анализ научных взглядов на историю становления системы инклюзивного образования, изменения общественного сознания к проблеме обучения детей с особыми потребностями, позволил представить этапы развития инклюзивного образования в виде таблицы 4.

Таблица 4

Этапы становления инклюзивного образования в России и за рубежом

Этап	Характеристика этапа
От первобытного общества –XVII вв.	полное исключение людей с патологиями развития из нормальной жизни общества; на Западе: организация приютов для «убогих», зарождение гуманистических идей, изменение представлений о человеке; организация православной церковью воспитательных домов и приютов; изучение иностранных языков прерогатива монашества.
Конец XVII – начало XVIII вв.	возникновение специальной педагогики, высказывание идеи о совместном обучении, переосмысление прав людей с различными сенсорными нарушениями; отсутствие систематического обучения иностранным языкам
Начало XIX в. – середина XX в.	обсуждение идеи о совместном обучении в западноевропейском образовании, признание прав людей с нарушениями развития на получение образования, создание специальных учебных заведений трех типов (для детей с нарушениями зрения и слуха, а также для детей с задержкой в развитии); школьное иноязычное образование, доступное обучающимся с нормальным развитием, переживает период упадка.
Середина XX – конец XX вв.	принятие большинством наиболее развитых стран мира концепции инклюзивного образования в качестве одной из эффективных мер по ликвидации дискриминации в отношении

	<p>обучающихся с особенностями развития; доступ к качественному образованию для всех школьников, учитывая широкий спектр их потребностей вне зависимости от типа инклюзии (дети-мигранты; дети, находящиеся в трудных жизненных ситуациях; одаренные и дети с ограниченными возможностями здоровья;</p> <p>в ознакомление российского научного сообщества с зарубежными моделями интеграции (начало 90-х годов), участие в международных проектах позволило увидеть положительные черты такого подхода к образованию детей с нарушениями в развитии;</p> <p>практическое владение иностранным языком, которое демонстрируют обучающиеся общеобразовательной школы, не удовлетворяет запросам современного общества</p>
Конец XX– первое десятилетие XXI в.	<p>признание инклюзивного образования социальным проектом, обеспечивающим выполнение международных актов;</p> <p>постепенный отказ от учреждений специального образования;</p> <p>присоединение российского образования к активному эксперименту по включению особых обучающихся в социум;</p> <p>обучение иностранному языку не проводилось для обучающихся с проблемами развития</p>
2010–2014 гг.	<p>включение абсолютно каждого обучающегося в инклюзивное обучение нецелесообразно по мнению экономически развитых стран; стремление к уравниванию систем общего и специального образования;</p> <p>ратификация Конвенции о правах инвалидов (27.04.2012);</p> <p>принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (29.12.2012), в котором нормативно закреплено инклюзивное образование как приоритетное направление;</p> <p>разработка проектов адаптированной и основной образовательной программы по иностранному языку;</p> <p>принятие Министерством образования и науки РФ ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (начальная школа) (19.12.2014г.);</p> <p>создание равных условий архитектурной доступности образовательных зданий (государственная программа «Доступная среда» 2011-2020гг.)</p>
2015 г. – по настоящее время	<p>инклюзивное обучение – это часть системы образования, которую следует рассматривать как одну из возможностей для ребенка с нарушениями развития;</p> <p>вступление в силу ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью (ОУО) (1 сентября 2016г.); подготовка педагогов в системе переподготовки кадров;</p> <p>анализ западного опыта инклюзивного образования; исследования проблем формирования готовности учителей иностранного языка к реализации инклюзивных практик; изучение нетипичности личности школьника в рамках инклюзивного образования</p>

Подводя итоги, отметим, что проблема обучения иностранному языку школьников с особыми потребностями в условиях инклюзивного

образовательного пространства представляет научный и практический интерес, так как российское общество только недавно вступило на путь трансформации образовательных возможностей. На данном этапе государство достаточно продвинулось в отношении обучения школьников с особыми потребностями: внедрение планов и программ развития инклюзивного образования, разработка ФГОС, примерных адаптированных программ для обучающихся с ограниченными возможностями, модификация стандартов в социальной сфере и т. д. На практике процесс включения данной категории обучающихся встречает ряд проблем: недостаточное финансирование, нехватка материально-технической базы, отсутствие штатных специалистов сопровождения, стереотипное отношение к детям с нарушениями развития, неготовность принимать их право на равные возможности в получении качественного образования и т.д. Реализация инклюзивных практик должна проводиться в отношении всех предметов общеобразовательного цикла, иностранный язык как учебный предмет в этом случае представляется одним из самых сложных. Учителя в процессе обучения иностранному языку детей с особыми образовательными потребностями сталкиваются со многими трудностями в первую очередь из-за отсутствия опыта деятельности в подобных условиях и знания сути инклюзивного обучения. Организация урока иностранного языка в инклюзивном классе требует учета особенностей и возможностей школьников соответственно их нозологической группе, а также их потребностей в обучении языку и культуре.

1.2. Потенциал предмета «Иностранный язык» в аспекте преодоления проблем обучения нетипичных школьников

Как было показано в параграфе 1.1, внедрение инклюзивных практик в массовую школу является одним из направлений процесса модернизации отечественной системы образования для создания оптимальных и равноправных условий обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями. Одной из задач нашего исследования является определение обучающих и развивающих возможностей иностранного языка, раскрытие его функций в формировании и развитии нетипичного школьника как субъекта инклюзивного образования.

Чтобы выявить проблемы обучения иностранному языку школьников с особыми потребностями, нужно в первую очередь понять, что представляет собой этот школьник. В Законе об образовании N 273-ФЗ (<http://zakon-ob-obrazovanii.ru>) используются оба понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – ОВЗ) (Ст. 79) и «обучающийся с особыми образовательными потребностями» (далее – ООП) (Ст. 2). К первому понятию относят обучающихся с особенностями физического и/или психологического развития, для образования которых необходимо создание специальных условий, обоснованных психолого-медико-педагогической комиссией (Ч. 16 Ст. 2). Согласно ФГОС для обучающихся с ОВЗ, в данную категорию включены школьники с нарушениями зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития (ЗПР), нарушениями интеллектуального развития, расстройствами поведения и общения (РАС, СДВГ), со сложными нарушениями (<https://fgos.ru>). С медицинской точки зрения трактовка данного понятия (согласно Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков МКФ-ДП, разработанной Всемирной организацией здравоохранения) предполагает нарушение или депривацию психофизиологических функций организма (умственные, сенсорные, речевые) и

его структур (нервная, пищеварительная, эндокринная, сердечно-сосудистая, иммунная, дыхательная системы) [МКФ-ДП 2016].

К обучающимся с ОВЗ могут причислять и детей с инвалидностью, и школьников, у которых она не установлена (так, например, легкая форма умственной отсталости не дает права на инвалидность), но имеющим любое ограничение здоровья (даже временное и незначительное). Е.Ю. Пряжникова отмечает, что понятие «лицо с ОВЗ» не может целиком передать основные особенности инвалидов как социальной группы и объединяет широкий спектр обучающихся, которые находятся в уязвимой позиции в связи с ограничением возможности жизнедеятельности. Детей с ОВЗ, которые имеют постоянные проблемы со здоровьем, можно полностью соотнести с понятием «инвалида» [Пряжников 2018].

Уточняя характеристику школьников с ОВЗ, Н.Н. Малафеев подчеркивает, что особые образовательные потребности имеют не только обучающихся с ОВЗ, но и дети, входящие в другие группы риска, в том числе билингвы, плохо владеющие языком, на котором идет обучение. Таким образом, число школьников с ООП много шире, чем число обучающихся с ОВЗ [Кукушкина, Малафеев 2009].

Термин «обучающийся с ООП» в Законе об образовании связан с понятием инклюзивного образования, которое гарантируется каждому ребенку с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (п. 27, Ст. 2). Впервые данное понятие «особые образовательные потребности» (Special Educational Needs – SEN) было использовано в отчете Комитета по вопросам образования молодежи с инвалидностью под руководством Мэри Уорнок (Лондон, 1978) [Wang 2009]. Первоначально данное понятие отождествляло различные нарушения развития и инвалидность, в дальнейшем «особые потребности» стали трактоваться шире, что дало возможность отказаться от устаревшей концепции медицинского понимания инвалидности, которая длительное время была основой определения нормы и патологий.

В публикации по социологии К. Шнайдера на основании современных научных представлений обучающиеся с ООП дифференцируются на три (часто

пересекающиеся) категории: обучающиеся с ОВЗ; школьники, испытывающие трудности в обучении; дети, находящиеся в неблагоприятных условиях [Schneider 2009].

Понятие «обучающийся с ООП» заменило такие термины как «аномальный», «с нарушениями в развитии», «с отклонениями в развитии», «аутист», «алалик», «дизартрик» и др. и подчеркнуло изменение отношения в описании данной категории обучающихся с нарушений и недостатков к выявлению и реализации их особых социальных и образовательных потребностей для наиболее полного формирования их личности [Гончарова 2019]. В.И. Лубовский, рассуждая об особых образовательных потребностях, подчеркивает, что это не только актуальные, но и скрытые возможности (*когнитивные, энергетические, эмоционально-волевые, включая мотивационные*), которые школьник с недостатками развития может обнаружить в процессе обучения [Лубовский 2017: 34].

Исследуя социокультурный статус обучающихся с ограниченными возможностями, ученые отмечают определяющую роль стереотипного отношения общества к данной социальной категории школьников и навязываемую окружением специфическую роль нетипичной, инаковой личности [Анникова 2015: 118]. Анализ научной литературы, показал, что усиливается социальное расслоение общества, получают распространение различные типы социального неравенства, происходит увеличение маргинализации среди различных социальных групп населения, которые в научной литературе трактуются как «нетипичные» [Анникова, Колесникова 2015: 118], одновременно в изучении личности происходит переход от установки на социальную полезность к установке на социальную толерантность, к реализации прав индивидуума на получение достойного образования, раскрытие внутренних резервов независимо от способностей. Для нашего исследования данное понятие является одним из ключевых, так как оно рассматривается как комплекс различных отклонений. Для методической подготовки учителя иностранного языка к обучению с разными категориями обучающихся нам важно дать разъяснение указанному понятию.

Нетипичность личности, представляет собой комплекс различных отклонений биологического и социального характера, нарушающих жизнедеятельность индивидуума [Мельник 2012]. Вследствие существующих позитивных или негативных отступлений от общепринятой нормы (которые могут выражаться принадлежностью к этническим, языковым, культурным, религиозным группам, одаренностью, нарушениями здоровья и пр.), а также возрастным ограничениям, свойственным школьному возрасту, нетипичный обучающийся может быть частично или полностью изолирован от социума.

Зарубежные исследователи рассматривают проблему нетипичности с точки зрения индивидуального состояния личности и отклонений в развитии (Э. Дюркгейм); через механизмы взаимоотношений в обществе (Э. Гоффман, Д. Ритцер); через призму взаимодействия двух культур – «своей» и «чужой», сторонники данного взгляда подчеркивают, что такое разделение содержит в себе противоречие и конфликт (Г. Зиммель, Р. Парк) [Анникова, Колесникова 2015: 119].

В российских условиях понятие нетипичности в основном рассматривается в связи с присутствием в обществе людей с инвалидностью. Российские социологи связывают ограничение возможностей данной категории людей с неприспособленностью окружающей среды для социализации, с несовершенством социальных институтов, программ, медицинских и образовательных услуг. Дискриминирующее социальное отношение к нетипичным детям и их семьям рассматривается как катализатор ограниченных возможностей [Ярская-Смирнова 1997, 2020].

Педагогическая наука, как показывает исследование Ю.В. Мельник, в категории нетипичности видит отклонение (в положительную либо в отрицательную сторону) способности обучающегося овладевать предметными результатами или социальным компонентом учебной деятельности согласно установленным требованиям. Существующие возможности и ограничения обуславливают сокращение либо расширение задач, которые обучающийся способен решить при поддержке учителя, а также уменьшают или увеличивают

его возможности к обучению и воспитанию в рамках инклюзивных практик [Мельник 2016: 9].

Наше исследование, посвященное проблеме формирования специализированных методических умений учителя иностранного языка, выстраивается на примере обучения школьников с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). В этой связи остановимся подробнее на их психолого-педагогической характеристике, знание которой позволит эффективно и продуктивно организовать обучение иностранному языку данных школьников.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой несколько групп нарушений, которые можно отнести к всеобъемлющим нарушениям развития (Pervasive Developmental Disorders). В настоящее время в класс первазивных расстройств развития входят следующие расстройства: аутизм (аутистическое расстройство, детский аутизм, инфантильный аутизм); расстройство Ретта; дезинтегративное расстройство детского возраста (ДРДВ) (синдром Геллера, дезинтегративный «психоз»); расстройство Аспергера (синдром Аспергера, аутистическая психопатия); первазивное расстройство развития неуточненное (НППР) (атипичное ПРР) [Волкмар 2014: 14]. В последнее время все аутистические расстройства стали объединять под общей аббревиатурой РАС, в медицинской литературе оно известно как «первазивное расстройство развития».

Аутизм признан расстройством относительно недавно: впервые как отдельное заболевание он был описан в 1943 году, но «официального диагноза» не было вплоть до 1980 года. Другие расстройства, такие как синдром Аспергера, были «официально» признаны еще позже [Волкмар 2014: 13]. Описание состояний, которые напоминают то, что сегодня называется аутизмом, можно найти в документах времен Средневековья [Григоренко 2018: 24]. Сам термин был введен в 1908 г. швейцарским психиатром Блейлером (E. Bleuler) для описания состояний взрослого человека, страдающего шизофренией [Аппе 2016:23]. Исследования, проводимые в 1920–1940 гг., такими учеными как Т.П. Симсон (1929, 1948); Г.Е. Сухарева (1925, 1937, 1959), М.О. Гуревич (1927,

1932), рассматривали аутизм в рамках проблематики детской шизофрении [Никольская 2017]. Отечественными психиатрами (С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев (1967), О.П. Юрьева (1970), М.Ш. Вроно, В.М. Баина (1975), В.М. Башина (1980), В.Е. Каган (1981), К.С. Лебединская (1981) вопрос о раннем детском аутизме, как особом, самостоятельном заболевании даже не обсуждался [Мальтинская 2017: 6]. Разделение детского аутизма и детской шизофрении в 1968 г. связано с именем Майкла Раттера, и нашло отражение в МКБ-9 (1975) В 1980-е годы в DSM-3 (американское руководство по психиатрии) появилось описание РАС [Григоренко 2018: 29–30]. Согласно международной классификации болезней (МКБ-10), выделяют четыре типа: F84.0 – детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм, инфантильный психоз, синдром Каннера); F84.1 – атипичный аутизм; F84.2 – синдром Ретта; F84.5 – синдром Аспергера, аутистическая психопатия.

Л. Каннер в 1943 г. описал четыре основные характеристики, которые свойственны состоянию аутизма: 1) нарушение социализации, которое влияет на характер взаимодействия детей с аутизмом с окружающим социумом; 2) нарушение развития коммуникативных умений и речевых навыков; 3) устойчивое стремление сохранить существующий порядок, неприятие перемен, что приводит к отсутствию гибкости, стереотипному поведению, действиям, которые кажутся окружающим странными; 4) проявление симптоматики в первые годы жизни [Цит. по: Карр 2019: 1783].

Отечественные психологи различают четыре модели поведения среди типичных случаев аутистических расстройств (Приложение 2). В связи с тем, что специалисты не рекомендуют для обучающихся I и II типов поведения такую форму обучения, как инклюзивное образование в массовой школе, то эти ученики не являются предметом нашего исследования [Алехина 2012: 11, 13]. Основываясь на данной классификации, определим возможные проблемы и трудности школьников с РАС.

Расстройство аутистического спектра в современном представлении - общее расстройство развития, хотя существует такой диагноз, в мировой практике не

принято считать это болезнью. Этично считать аутизм тяжелым нарушением психического развития, которое сопровождается трудностями общения и социального взаимодействия. Как подчеркивает Л.В. Егорова, специфика развития аутичного ребенка заключается в том, что, обладая достаточными речевыми и интеллектуальными возможностями, он не стремится их использовать в реальной жизни, во взаимодействии с окружающими [Егорова 2015: 8].

С целью изучения когнитивных процессов и речевых способностей детей с расстройством аутистического спектра был проведен анализ исследований в области специальной педагогики (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Т.А. Бондаренко, Л.С. Выготский, И.Н. Дрейгер, И.Ю. Левченко, А.Г. Литвак, Т.А. Орусбаева, О.Г. Приходько, М.С. Староверова, Е.С. Федосеева, Е.В. Хилькевич, А.В. Хаустов, М. Sundberg, J. Partington и др.), что позволило нам выделить когнитивно-коммуникативные особенности данных школьников и представить наиболее важные характеристики для организации обучения иностранному языку в таблице 5.

Таблица 5

Когнитивно-коммуникативные особенности школьников с расстройством аутистического спектра, требующие учета при обучении иностранному языку

Коммуникативно-когнитивные особенности	Характеристика
Речевые способности	специфическое системное недоразвитие речи; отсутствие потребности в коммуникации; особенности речи: автономность, эгоцентричность.
Особенности мышления	трудности в произвольном обучении; сложность овладения логическими связями и причинно-следственными отношениями; умеют обобщать, использовать игровые символы, выстраивать алгоритм действий; не способны активно анализировать информацию
Особенности восприятия	повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность; нарушение пространственного ориентирования; искажение целостной картины предметного мира; повышенная чувствительность к запахам
Особенности внимания	сниженность активного внимания; высокая степень психической пресыщаемости; избирательность при восприятии стимулов; склонность фокусировать внимание на отдельных характеристиках предмета, игнорируя другие;

Особенности памяти	хорошо развиты механическая память, скорость запоминания;
Особенности поведения	дезадаптивное поведение и плохое понимание обращенной речи приводит к постоянному нарушению личностных границ окружающих; склонность к ритмической организации пространства

Основываясь на проведенном анализе когнитивно-коммуникативных особенностей и принимая точку зрения ученых о триаде нарушений, выявленной Лорной Винг и Джудит Гулд, характерных для обучающихся с РАС [Wing 1979], нами выделен ряд проблем обучения иностранному языку школьников с РАС, которые учителю необходимо решать при планировании и организации учебного процесса на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности.

Особенно важными для нашего исследования являются проблемы в вербальном и невербальном общении, нарушение интеракции, неспособность к интеллектуальной гибкости и проявлению творческой составляющей, ограниченность видов активности и интересов, о которых говорят вышеуказанные ученые. По мнению исследователей к последствиям указанных нарушений можно отнести такие характерные черты как жесткая модель поведения, которая проявляется в приверженности к сохранению постоянства, стереотипных движениях, ограниченных интересах и т. д, однако степень их выраженности может различаться у каждого обучающегося. Остановимся подробнее на особенностях школьников с РАС, которые создают проблемы в обучении иностранному языку.

1. Проблема коммуникации является самой значимой для процесса обучения иностранному языку и включает в себя ряд нарушений. В первую очередь проблемы коммуникации обучающихся с РАС выражаются в несформированности коммуникативных умений и влияют на развитие социальных и организационных навыков школьника, а также навыков решения им учебных задач. Трудности коммуникации с окружающим его миром и значительные сложности в установлении эмоциональных контактов с людьми являются одним из ключевых проявлений аутизма [Лебединская 1989]. Это справедливо даже в отношении лиц с высоким уровнем функционирования (с

аутизмом и синдромом Аспергера). Обучающимся с РАС сложно высказывать просьбы и отказы, обращать на себя внимание, давать оценку и комментарии происходящим событиям, отвечать на вопросы и уточнять информацию [Бондаренко 2015: 89]. Исходя из того, что стратегической целью обучения иностранному языку является использование языка как средства общения и осознания лингвокультурных истоков [Гальскова 2018: 71], несформированность коммуникативных умений, устойчивые барьеры общения и отсутствие индивидуального подхода могут явиться непреодолимым препятствием для школьников с РАС к овладению новым средством общения [Кирюшина 2020: 46].

Довольно важно в отношении обучающихся с РАС уметь отличать коммуникативные навыки от речевых. *Речевому развитию* детей с РАС присущи следующие специфические характеристики:

- монотонность (просодика может практически отсутствовать), окружающие расценивают речь как «скучная», «механическая», «однотонная»; голос может быть слишком тихим или громким, речь может быть искаженной, многословной или слишком короткой, не исключена выборная немота [Егорова 2015: 8]; нарушения произношения могут проявляться в нечеткости, смазанности, замене или пропуске звуков, недоговаривании слов, что может быть связано с повышенным или пониженным мышечным тонусом [Богатая 2020: 21];
- употребление местоимений и личных глагольных форм представляет собой проблему (реверсия местоимений) [Мамайчук 2007: 27];
- эхолалия (немедленное или отсроченное повторение слов или фраз за другим человеком) – отношение к данной характеристике меняется в связи с тем, что некоторые современные исследователи считают, что их не следует устранять, а нужно использовать в обучении речи (<https://encyclopedia.autism.help/terms/eholaliya>);
- речевые стимулы (многократное повторение одного и того же) [Карр 2019];
- трудности с прагматическими (социальными) аспектами языка (поддержание разговора, реагирование на юмор/сарказм/иронию и т. д.) могут

стать существенным препятствием для более развитых обучающихся с аутизмом. Обучающийся может свободно говорить, владеть обширным словарным запасом, но не понимать смысла иносказаний [Волкмар 2014].

Успешному процессу обучения иноязычному аудированию и чтению могут препятствовать проблемы понимания устной и письменной речи, правильному восприятию и осознанию услышанного и прочитанного может мешать буквальность интерпретаций, трудности могут возникать в понимании ироничных, идиоматических выражений, фразеологических оборотов [Фурьева 2019]. В работе О.С. Никольской можно найти пример активизации коммуникации обучающегося с РАС в процессе обучения иностранному языку. В связи с тем, что в начале обучения все школьники оказались в равном положении и могли пользоваться только ограниченным количеством речевых образцов, то обучающийся с аутизмом становился более активным, включался в отработку обращений, диалогов, новых речевых форм [Никольская 2017].

Проблема коммуникации связана с трудностями использования *вербальных и невербальных средств общения*. Использование речи, мимики, жестов, компонентов интонации, зрительного контакта вызывает у аутичных обучающихся трудности в связи с их несформированностью, что требует специального обучения. Во время коммуникации речь не направлена на собеседника. Если намерения нормотипичных школьников можно понять без слов, когда они используют жестикуляцию, выражение глаз, мимику, то подобная невербальная коммуникация недоступна для школьников с РАС в связи с ***проблемой когнитивных нарушений***. Им тяжело понять, что общение дает возможность описать их текущее состояние, побудить партнера к действию, оказать им помощь, поэтому они стремятся самостоятельно получить желаемое и легко расстраиваются, когда это не приводит к нужному результату.

II. Проблема когнитивного развития включает в себя ряд проявлений, которые оказывают влияние на коммуникацию, поведение и взаимодействие обучающихся с РАС. *Проблема воображения* характеризуется *отсутствием гибкости мышления*, что также связано со специфическими когнитивными

нарушениями у школьников с РАС. В описании когнитивных дефицитов обучающихся с РАС У. Фрит отмечает, что нормативный процесс интерпретации информации представляет собой обработку поступающих сведений путем сведения разнообразной информации в единую картину, объединенную общим контекстом. Нормативно развивающиеся школьники, ориентируясь на стимулы, заключенные в контексте, осмысливают информацию в целом. В то время как у школьников с РАС такое свойство нарушено, они свободны от подобного «контекстуального принуждения» [Frith 1992].

Ригидность мышления может проявляться в строгом соблюдении правил, пристрастием к рутине, большому количеству повторений, стереотипными и ограниченными интересами. Ученые отмечают полное отсутствие «символической» игры, которая оказывает важнейшую роль в когнитивном развитии (Ж. Пиаже) и воспитании социальных навыков и умений (Л.С. Выготский) [Ярецкая 2016: 21]. Ригидность мышления препятствует исследовательской активности обучающихся, создает сложности в творческом, разностороннем и разнообразном решении учебных задач. Исследователи акцентируют внимание на сложностях переноса навыков в различные контексты, т. е. школьник с РАС может успешно выполнять сложные задания, но у него возникают проблемы в применении этого навыка в повседневной жизни для решения практико-ориентированных задач [Хаустов 2016: 24]. А.В. Лазарева, рассматривая возможности обучающихся с РАС выучить больше одного языка, отмечает трудности при работе в нестандартных ситуациях у этой категории школьников. В то время как у нормативно-обучающихся принцип новизны играет одну из ведущих ролей, то введение учителем новых, неожиданных форм работы в инклюзивном классе может спровоцировать тревожность и проблемное поведение у аутичных школьников [Лазарева 2014: 225]. Включение новых форм работы (просмотр эпизодов из аутентичных фильмов и мультфильмов, языковые игры и проекты) может вызвать затруднения в ходе урока без проведения предварительной подготовки к предстоящей деятельности.

Проблема аффективных нарушений у нетипичного школьника, является трудностью не только когнитивного развития, но и коммуникации, т. к. специфика эмоциональных расстройств обучающихся с РАС заключается в виде сложности саморегуляции, нарушении произвольности, что влечет за собой снижение мотивов к общению с окружающими и изоляции обучающегося. Т.В. Фурьева отмечает, что нарушение произвольности – это не проявление сопротивления со стороны обучающегося с РАС, – может проявляться затруднением ответить на простые вопросы, в то же время обучающийся с РАС может с легкостью воспроизводить сложные грамматические структуры, выученные или случайно запомнившиеся [Фурьева 2019], что требует учета при формировании языковых навыков и речевых умений обучающихся с РАС.

Школьники с РАС испытывают трудности в *понимании собственных эмоций и выражении их* с помощью невербальных средств, не могут правильно интерпретировать значение мимики и эмоциональных жестов собеседника, испытывают затруднения во время бесед о чувствах, описании собственного эмоционального состояния.

Ученые А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.И. Козорез, С.Н. Панцырь, Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович и др. отмечают у детей с РАС нарушения в формировании представлений о собственном «Я» (в таких случаях ребенок не говорит о себе в первом лице), о близком окружении, событиях, в которых он принимал участие и пр. [Хаустов 2016: 27], что связано с *проблемой самосознания*.

Исследования в нейрофизиологии и нейропсихологии показывают, что у школьников с РАС возникают сложности *восприятия, переработки и интерпретации* сенсорной информации, которую он получает от всех органов чувств [Айрзс 2009]. Особенность мозга аутичного ребенка заключается в том, что он не распределяет поступающие данные по принципу «значимая/незначимая информация», таким образом, происходит одновременная обработка всей информации, что приводит к перегрузке. В связи с этим у обучающихся с РАС формируются механизмы и стратегии защиты, подстройки и компенсации,

которые становятся «перцептивными стилями». В качестве примера можно привести следующие характеристики:

- монообработка информации (обучающийся реагирует только на информацию, проходящую только через один канал восприятия, например, зрительный, а остальные игнорирует);
- периферийное восприятие (школьник с РАС использует боковое зрение, избегая зрительного контакта глаза в глаза) и т. д.

В связи с указанной выше проблемой сложности одновременного восприятия визуальных и речевых сигналов, непродуктивным оказывается выполнение нескольких заданий во время обучения аудированию, чтению текстов.

Исходя из сказанного, стереотипное поведение школьников с РАС и приверженность к установленному порядку рассматриваются в рамках социально-перцептивных теорий в качестве защитного механизма, от сенсорной перегрузки, отсюда возникает следующая проблема – проблема поведения.

III. В описании коммуникативных проблем обучающихся с РАС уже были упомянуты речевые стимулы, для **поведения** данной категории школьников также характерны стереотипии, которые представляют собой навязчивые и стереотипные движения и действия (руками, ходьба на носочках, вращение предметов, ограниченные интересы и требования постоянства). Указанная характеристика отрицательно влияет на обучение из-за того, что она подавляет навык концентрации [Хаустов 2016: 25]. Однако сами обучающиеся с РАС рассматривают стимулы как возможность успокоиться, как нечто полезное, и это препятствует минимизации данной особенности. С. Капп отмечает, что, прежде всего, необходимо определить причину такого поведения и затем подобрать альтернативное действие [Карр 2019: 185]. С. Ферстер в своей работе о поведении аутичных детей отметил, что любое странное, по мнению социума, поведение вполне вероятно форма коммуникации, следовательно, обучающихся с РАС можно научить общаться более адекватно [Ferster 1961].

В связи с *поведенческими проблемами* аутичных обучающихся, повышенной чувствительностью к звукам, тревожностью при звучании неприятных шумов, слишком громкой музыки [Волкмар 2014: 137], у учителя могут возникнуть сложности с отбором материала для аудирования иноязычной речи. Следует отметить, что большинство аутичных школьников являются хорошими «буквальными» имитаторами иностранного акцента, они стремятся точно скопировать акцент учителя или аудиозаписи [Wire 2005: 125].

Проблема коммуникации и сопряженные с ней вышеупомянутые трудности оказывают ключевое влияние на развитие социальных и организационных навыков ребенка, а также навыков решения им задач и являются причиной асоциализации школьника с РАС, что позволяет обозначить еще одну важную проблему при обучении иностранному языку – проблема социального взаимодействия.

IV. Проблема социального взаимодействия у аутичных обучающихся может выражаться в отсутствии даже элементарных социальных реакций и навыков: от них сложно дожидаться адекватной эмоциональной реакции (улыбка в ответ на улыбку), не способны к имитации действий, разделенному вниманию, обмену интересами, не умеют делиться, не понимают норм поведения в обществе [Хилькевич 2017]. В обучении школьники с РАС не выказывают интереса к работе в группе или паре, предпочтение отдают индивидуальной работе. В таком случае перед учителем иностранного языка стоит проблема налаживания взаимодействия и поиска речевого партнера для обучающегося с РАС на период адаптации. Нарушения в социальном общении у школьников с РАС проявляются разнообразно. Обучающиеся с РАС стараются избегать прямого зрительного контакта при общении. В таком предмете, как иностранный язык, где устное общение так важно, многое зависит от терпения и подсказки учителя. При обучении иностранному языку обучающиеся с РАС так же, как и в родном языке демонстрируют сниженную речевую активность. Определенную трудность у них вызывает начало самостоятельного высказывания, без подсказки, инструкции, опоры с началом фразы или системы карточек PECS им сложно начать речевой

акт. Аутичный обучающийся может не отождествлять себя с группой и не реагировать на инструкцию учителя, если она обращена ко всему классу [Гузьян-Дебьян 2020]. Если речь учителя на иностранном языке, обращенная к обучающемуся с РАС, в целом не будет функциональна, то аутичный обучающийся может не включиться в работу, поскольку ему сложно обработать большое количество словесной информации. Представим все вышеизложенное в виде рисунка 2.



Рисунок 2. Взаимосвязь и взаимовлияние особенностей обучающихся с РАС на обучение иностранному языку

Из сказанного выше следует, что рассмотренные проблемы сопряжены друг с другом и оказывают взаимное влияние, поэтому должны решаться в комплексе. Подчеркивая важность и возможность учебного предмета «Иностранный язык» полагаем, что эта дисциплина имеет образовательный, развивающий, воспитательный потенциал, который может помочь обучающимся с РАС сгладить проблемы коммуникации, социализации и развития. Изучив работы таких ученых, как И.С. Володина, А.В. Дорохина, И.А. Зимняя, Е.Д. Костина, А.Н. Леонтьев, М.М. Пархоменко, А.А. Романова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова, Р. Lightbrown, L. Wendorff и др., мы пришли к выводу, что иностранный язык имеет свои особенности и возможности для решения вышеперечисленных проблем обучающихся с РАС.

Исходя из того, что результатом освоения предмета «Иностранный язык» для обучающихся с РАС в системе инклюзивного образования является достижение порогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции с учетом возможностей, индивидуальных особенностей и потребностей данной категории обучающихся (<https://fgos.ru>), полагаем, что проблемы коммуникации могут решаться в условиях обучения языку и культуре. Подробнее покажем возможности.

Целенаправленно овладевая коммуникативными навыками и умениями посредством игровой деятельности, диалогического взаимодействия, наблюдения за сверстниками, обучающийся с РАС *расширяет область понимания социальных ситуаций и улучшает уровень сформированности коммуникативных навыков и умений.*

Усвоение иностранного языка связано с активизацией многих познавательных процессов обучающихся, которые сопровождают процессы обработки информации, что приводит к *созданию новых структур в сознании* обучающихся. Как отмечают психолингвисты (А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, А.М. Gonzalez-Barrero и др.), язык строится на основе когнитивной активности. Хотя необходимость вычленять сведения из информационного потока представляет сложность для обучающегося с РАС, изучение нового языка, как утверждает Л. Вендорф, помогает лучше *концентрироваться*. В процессе изучения иностранного языка у обучающегося с РАС формируются элементарные формы фонематического анализа новых звуков, которые ему приходится разбирать, распознавать и сравнивать со звуками родного языка. Исследователь подчеркивает, что обучающиеся с РАС, изучающие иностранный язык, лучше игнорируют отвлекающие звуки, фокусируясь на важном [L. Wendorff 2016]. При формировании произносительных навыков и отработки интонационных структур происходит *развитие подвижности органов речевого аппарата, коррекция звукопроизношения* [Артёмова 2016: 15].

Работа с новым лексическим материалом, интерпретация синонимов, ключевых понятий с опорой на схему высказывания и визуальную поддержку

[Фурьева 2019] влияет на общее речевое развитие обучающихся с РАС. Речевые акты призваны *завязывать, поддерживать и прекращать* речевые контакты участников коммуникации. В качестве единицы отбора речевых актов выступает интенция говорящего, которая регулирует и организует все речевое поведение обучающегося. *Речевое мышление* обучающихся с РАС формируется при обучении аудированию и говорению с помощью сюжетного рисования [Володина 2016: 49], когда для сосредоточения внимания на текстовом материале учитель медленно рассказывает сюжет и одновременно прорисовывает эту ситуацию, привлекая обучающегося *подрисовывать, раскрашивать по желанию*. В тренировочных упражнениях отрабатываются языковые навыки, делается акцент на регуляции громкости, скорости и интонации устной речи. Заучивание фраз и разговорных клише способствует расширению существующего словарного запаса обучающегося с РАС не только чужого, но и родного языка. Изучение культурных различий и разных социальных ситуаций способствует *расширению спектра интересов обучающихся и лингвистической эрудиции*, дает представление о географических особенностях, исторических событиях, литературных памятниках и особенностях художественной культуры страны изучаемого языка. Обучение лексической стороне речи активизирует *развитие внимания* обучающихся с РАС, которое призвано сосредотачиваться на объекте усвоения для его отражения в сознании. Внимание обучающегося можно привлечь необычностью звукового образа слова по долготе или краткости гласных; особым придыханием согласных, удлинением сонорных звуков, особенностями словарного ударения. При обучении письменной стороне речи внимание направляется на особенности графики, структуры, наличие элементов из родного языка. Усвоение средств языка влияет на *формирование attentionных способностей*, которые проявляются в восприятии разных по объему единиц языка (звук, слово, предложение, текст). На уроках иностранного языка большое внимание уделяется сенсорному обучению, которое способствует *выработке системы эталонов* и является важным условием усвоения лексических единиц языка [Запорожец 1986: 113]. Развитию когнитивных

процессов в ходе обучения чтению и письму помогает применение адаптированной к психофизическим возможностям обучающихся с РАС методики глобального чтения Б.Д. Корсунской, пропевание букв, слов при обучении чтению (метод С. Лупан) способствует тренировке речевого выдоха и силы голоса [Артемова 2016: 15].

Структурированное формирование лексических и грамматических навыков с опорой на визуальную поддержку, на основе конструкций, схем построения фраз, визуальное подкрепление позволяет обучающимся зрительно запомнить схему построения фразы и затем использовать ее в самостоятельной речи. Детализированное и дозированное предъявление языкового материала, постепенное усложнение заданий, увеличение количества тренировочных упражнений, включение упражнений для закрепления и повторения ранее изученного материала, распределение по времени заучивания будет *способствовать сохранению языкового материала и развитию кратковременной и долговременной памяти* обучающихся с РАС [Gonzalez-Barrero 2019].

В обучении говорению и пониманию речи ученые рекомендуют рационально использовать дефицит гибкости обучающегося при отработке языкового материала. Школьники с удовольствием возвращаются к уже изученным лексико-грамматическим структурам, играм и упражнениям, которые у них хорошо получаются. Они могут автоматически вызывать те системы знаний, которые создают при многократном повторении уже знакомых фраз, лексических гнезд, цифр и таблиц [Lightbrown 2007: 702].

Используя вариативную игровую и познавательную деятельность, учитель моделирует реальные и разнообразные *образцы действий и поведенческих реакций* в различных ситуациях общения (приветствие, прощание, как вести себя в учреждениях культуры, в кафе, во время поездок, на школьном мероприятии и т. п.), тем самым повышая *социальную осведомленность* школьников с РАС. Это помогает учиться понимать окружающих и самих себя, приобретать социальные и коммуникативные навыки в условиях иной культуры и языка, сравнивать особенности этих навыков в родной культуре [Wire 2005: 123], правильно

выбирать модели поведения в различных ситуациях, за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей (овладение достаточным количеством формул вежливости, реплик-реакций на возможные инициальные высказывания, реплик-побуждений, ситуационных клише в зависимости от социальной роли в процессе иноязычной коммуникации). Для школьников с ригидностью характера такие упражнения имеют большое значение в *преодолении дезадаптивных форм поведения* [Honeybourne 2016]. Процесс работы в малых группах предполагает взаимодействие и взаимопомощь обучающихся, *развитие дружественных, партнерских отношений*.

Для формирования у школьников с РАС потребности в общении, усвоении культурно-значимой информации, учитель может использовать в качестве способа *стимуляции речевой деятельности* упражнения, создающие значимые для обучающихся условно-речевые либо реальные ситуации общения, принимая во внимание индивидуальные особенности и интересы школьников с РАС.

Для эффективного взаимодействия на уроке иностранного языка учителю необходимо решить ряд организационных вопросов: собрать информацию об особенностях обучающегося с РАС, выявить раздражающие и успокаивающие факторы, интересы школьника, структурировать окружающее пространство (чтобы внимание обучающегося было направлено на учителя), свести к минимуму отвлекающие факторы, визуализировать важную информацию, можно использовать уже имеющиеся у ребенка карточки PECS, но словесную информацию представить на иностранном языке.

Выявленные проблемы не являются единственными, в процессе обучения иностранному языку следует принять во внимание других субъектов инклюзивного образования. На основе работ (С.В. Алехиной, И.В. Возняк, О.С. Кузьминой, Ю.В. Мельник, Е.Г. Самарцевой, Н.Г. Сигал, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др.), посвященных анализу изменений в характере, содержании и методической модели работы учителя в практике инклюзивного образования, выделим следующих субъектов инклюзивного образовательного пространства, прямо или косвенно принимающих участие в процессе обучения

иностранному языку: нетипичные обучающиеся и нормотипичные школьники, их родители, учитель иностранного языка, специалисты группы сопровождения обучающихся с ООП (тьютор, логопед, социальный педагог, психолог и др.), администрация образовательной организации. Схематически взаимодействие выделенных субъектов можно представить следующим образом (Рис. 3).



Рисунок 3. Схема взаимодействия субъектов инклюзивного процесса в иноязычном пространстве

Раскроем более подробно характеристики взаимодействия субъектов в инклюзивном образовании. При определении обучающегося с РАС как субъекта инклюзивного развивающего образовательного пространства приоритетным является необходимость учета его особых образовательных потребностей в обучении иностранному языку, требующих разработки индивидуальной образовательной программы и создания специальных образовательных условий ее реализации.

Следующими субъектами инклюзивного образовательного пространства в условиях обучения иностранному языку мы выделяем **нормотипичных школьников**, которые учатся и взаимодействуют с нетипичными обучающимися. Специалисты (С.В. Алехина, А.В. Басова, Н.Я. Семаго, И.В. Возняк, О.С. Кузьмина и др.) отмечают неоднородное (негативное, безразличное, позитивное) отношение школьников к включаемому обучающемуся. Подобная

гетерогенная межличностная ситуация может негативно сказываться на коммуникативном поведении обучающихся на уроке иностранного языка, в связи с этим учителю необходимо проводить работу по изменению негативного отношения к нетипичным обучающимся для включения их в иноязычную деятельность. Анализ современных УМК по иностранному языку показал, что тема инклюзивных практик в них не поднимается, таким образом, на учителя ложится дополнительная нагрузка по подбору просветительских материалов такого рода. Анализ опыта, накопленного западными методистами (R. Bond, E. Castagnera и др.) для организации взаимодействия на уроке, показал, что учитель иностранного языка может использовать стратегию обучения сверстниками в инклюзивном классе [Возняк 2017: 24], т. е. каждый обучающийся класса может временно стать языковым тьютором.

Одним из ключевых субъектов является **учитель иностранного языка**, способный вдохновлять и обеспечивать инклюзивный процесс на уроке и во внеурочной деятельности, речь о котором пойдет в следующей главе.

Родители нетипичных школьников и их нормативно развивающихся сверстников также являются субъектами инклюзивного образовательного процесса, необходимо отметить, что родители нетипичного обучающегося принимают участие в обсуждении и утверждении адаптивной программы обучения иностранному языку, поэтому учитель должен доступно разъяснить содержание разделов, какие шаги он собирается предпринимать для достижения поставленных результатов, т. е. обеспечить привлечение и содействие родителей. Если образовательная организация не предоставляет тьютора для сопровождения нетипичного обучающегося, то его функции может исполнять родитель, т. е. на уроке иностранного языка выступать в роли языкового тьютора. Не всегда родители являются партнерами учителя: несформированность отношения к совместному обучению, недостаток знаний о возможностях и пользе такой формы обучения для всех детей могут препятствовать здоровым отношениям в инклюзивном классе [Доронькина 2017]. Поэтому задачей учителя является разъяснение родителям всех категорий обучающихся процесса обучения

иностранному языку в инклюзивном классе, где каждому обучающемуся оказывается должное внимание.

Еще одним субъектом инклюзивного образования в процессе обучения иностранному языку является **группа сопровождения** (педагог-психолог, учитель-дефектолог, логопед, тьютор и др.). На уроке иностранного языка, особенно в период адаптации, задачей тьютора становится помощь учителю и нетипичному обучающемуся в преодолении возникающих трудностей, выявление особых образовательных потребностей обучающихся в овладении иностранным языком, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, планов и траекторий обучения, а также отслеживание динамики развития школьников [Кузьмина 2015: 50]. Тьютор может помочь учителю иностранного языка в организации продуктивного взаимодействия между школьниками для минимизации негативного отношения к нетипичным обучающимся [Сороковых, Прибылова 2020].

Администрация образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, также является субъектом инклюзивного образования в процессе обучения иностранному языку. В обязанности администрации входит создание среды для комфортного обучения школьников с нормативными и особыми образовательными потребностями, открытой для родителей (законных представителей) обучающихся; налаживание взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса.

Подводя итоги параграфа, следует отметить, что выявленные особенности обучающихся с РАС, такие как проблемы коммуникации, когнитивных нарушений, поведения и социального взаимодействия, препятствующие процессу обучения иностранному языку, могут быть минимизированы образовательными, развивающими, социализирующими возможностями учебного предмета «Иностранный язык».

В процессе формирования фонетического навыка происходит развитие подвижности органов речевого аппарата, коррекция звукопроизношения, что оказывает влияние на общее речевое развитие обучающихся с РАС.

Формирование лексико-грамматического навыка позволяет создавать новые структуры лексических единиц и речевых образцов в сознании, формировать attentionные способности и развивать память. Такие аспекты речевой деятельности как аудирование и говорение формируют определенные семантические и понятийные структуры, тем самым развивая речевое мышление. Специфика предмета повышает социальную осведомленность и расширяет спектр интересов и лингвистический кругозор нетипичных обучающихся. Иностранный язык как учебный предмет позволяет расширить область понимания социальных ситуаций и улучшить уровень сформированности коммуникативных навыков и умений. Разнообразие тематики (бытовая, социокультурная, учебная и др.), входящей в содержание обучения иностранному языку, и связанной непосредственно с ситуациями общения, способствует формированию образцов действий и поведенческих реакций в различных коммуникативных ситуациях. Это происходит благодаря тому, что школьник учится завязывать, поддерживать и прекращать речевые контакты в конкретных коммуникативных ситуациях, что несвойственно данной категории обучающихся в учебном и социальном взаимодействии. Тем самым, иностранный язык оказывает позитивное влияние на преодоление дезадаптивных форм поведения, развитие дружественных, партнерских отношений.

Выводы по главе 1

В результате анализа, осуществленного в первой главе настоящего исследования, можно сделать следующие выводы:

Эволюция инклюзивного образования происходила в несколько этапов: 1. До конца XVII в. – первоначально исключение людей с патологиями развития из общественной жизни; зарождение гуманистических идей, изменение представлений о человеке; изучение иностранных языков в монастырях с целью перевода религиозных текстов; 2. Конец XVII – начало XVIII вв. – высказывание идеи о совместном обучении; интерес к иностранным языкам – приоритет знатного сословия; 3. Первая половина XIX в. – середина XX в. – переосмысление прав людей с различными сенсорными нарушениями; создание специальных учебных заведений; нестабильное положение иностранных языков в системе школьного образования, отсутствие обучения иностранным языкам в специальных учреждениях; 4. Середина XX – конец XX вв. – западные страны провозглашают концепцию инклюзивного образования в качестве приоритетной, в России – положено начало участия в международных проектах; неблагоприятное положение иностранного языка как учебного предмета; разработка стратегий дифференцированного обучения иностранным языкам 5. Конец XX – первое десятилетие XXI в. – постепенная интеграция специального и общего образования в инклюзивное образование; исключение иностранного языка для уменьшения учебной нагрузки обучающихся с нарушениями развития; 6. 2010 – 2014 гг. – законодательное закрепление инклюзивного образования; включение предметной области «Иностранный язык» в учебные планы обучающихся с ООП в зависимости от степени тяжести нарушений; 7. 2015 г. – по настоящее время – активное развитие инклюзивного образования; изучение возможностей учебного предмета «Иностранный язык» в создании условий для развития, социализации и расширения коммуникации обучающихся с ООП.

Исторический анализ зарубежных и отечественных источников показал, что процесс перехода к реализации инклюзивного образования школьников с особыми образовательными потребностями имеет свою специфику, которая определяется социальными трансформациями, происходящими в обществе, его уровнем развития, а также политической активностью властей. Можно отметить наиболее общие тенденции: усиление внимания со стороны государства в отношении детей с особыми образовательными потребностями, особенно затрагивающее вопросы их образования; ратификация международных конвенций и принятие федеральных законов, регламентирующих государственную систему образования с последовательным объединением в инклюзивное пространство систем общего и специального образования.

Выявленные ограничения, препятствующие интеграции инклюзивного образования, детерминированы нормативно-правовыми, финансово-экономическими, социокультурными, профессионально-педагогическими факторами.

Оптимальным решением проблем интеграции инклюзивного образования является изучение моделей организации инклюзивного образования в зарубежных странах; подготовка научно-методического сопровождения инклюзивного процесса; внедрение образовательных программ для формирования специализированных методических умений учителя иностранного языка; разработка технологий совершенствования методической компетенции учителя иностранного языка; формирование инклюзивной культуры субъектов; усиление функций иностранного языка в формировании личности нетипичных школьников;

Выделены когнитивно-коммуникативные особенности школьников с РАС, необходимые для учета при планировании и организации урока иностранного языка, такие как: речевые способности (специфическое системное недоразвитие речи, отсутствие потребности в коммуникации и т. д.), особенности мышления (трудности в произвольном обучении, сложность овладения логическими связями и причинно-следственными отношениями, неспособность активно анализировать информацию и т. д.), восприятие (повышенная сенсорная и эмоциональная

чувствительность, искажение целостной картины предметного мира и т.д.), внимание (сниженность активного внимания, высокая степень психической пресыщаемости, избирательность, фокусировка на отдельных характеристиках предмета и т.д.), память (хорошая механическая память, скорость запоминания), поведение (склонность к ритмической организации пространства, дезадаптивное поведение и т.д.).

Выявлены особенности обучающихся с РАС, которые препятствуют эффективному обучению иностранному языку: проблемы коммуникации с окружающим его миром и значительные сложности в установлении эмоциональных контактов с людьми – одно из ключевых проявлений РАС; особенности речевого развития (монотонность речи, нарушения произношения, реверсия местоимений, эхолалия, речевые стимулы, трудности с социальными аспектами языка); нарушения когнитивных функций (отсутствие исследовательской активности обучающихся, сложности в творческом и разнообразном решении учебных задач, сложности переноса навыков в различные контексты, нарушение произвольности, самосознания, трудности в обработке сенсорной информации), поведения (навязчивые и стереотипные движения и действия, сложности с концентрацией, повышенная чувствительность и тревожность) и социального взаимодействия (отсутствии социальных реакций и навыков, непонимание норм поведения, склонность к индивидуальной работе).

Определены возможности иностранного языка как учебного предмета: в речевом развитии благодаря расширению области понимания социальных ситуаций и улучшению уровня сформированности коммуникативных навыков и умений в процессе обучения речевым видам деятельности; для коррекции когнитивных нарушений путем освоения средств языка, структурированного формирования лексических и грамматических навыков, постепенного усложнения заданий, увеличения количества тренировочных упражнений; в социализации личности школьника с особыми образовательными потребностями в результате изучения культурно-значимой информации, разнообразных социальных ситуаций, усвоении особенностей коммуникации в родной и иной культурах.

Выделены субъекты инклюзивного образования в предметной области иностранного языка: нетипичные школьники, обучающиеся с нормотипичным развитием, учитель иностранного языка, родители или законные представители детей, группа сопровождения.

Глава 2. ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Профессионально-личностные трудности методической готовности студентов бакалавриата к обучению иностранному языку школьников с РАС

Для решения задачи определения профессионально-личностных трудностей методической подготовки будущего учителя иностранного языка к обучению и развитию школьников с расстройством аутистического спектра в данном параграфе нам необходимо: 1) проанализировать ФГОС ВО (направление подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата); 2) раскрыть особенности профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка и на их основе 3) уточнить понятие «методическая готовность будущего учителя иностранного языка к реализации инклюзивных практик на уроке и во внеурочной деятельности» и 4) выявить психолого-педагогические барьеры и дидактические трудности методической готовности учителя взаимодействовать и обучать школьников с РАС.

Изменения, происходящие в системе образования, затрагивают все сферы и касаются всех субъектов иноязычного образовательного процесса. Основным документом, регламентирующим обучение и подготовку будущего учителя к профессиональной деятельности, является Федеральный государственный образовательный стандарт. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) выпускник бакалавриата может реализоваться как профессионал в педагогической, методической и культурно-просветительской деятельности. Анализ данного документа показал, что в основе требований к результатам подготовки обучающегося бакалавриата лежит

компетентностная модель формирования образовательных результатов (раздел 3). В рамках предстоящей профессиональной деятельности будущему учителю предстоит решать методические задачи такого порядка как:

- поиск, критический анализ, обобщение данных и решение поставленных задач с применением системного подхода;
- выявление задач в рамках поставленной цели, выбор соответствующих способов их решения в соответствии с существующим законодательством, ресурсами и ограничениями;
- сотрудничество с субъектами образовательных отношений, самореализация в командной работе;
- разработка основных и дополнительных образовательных программ и их компонентов с применением информационных технологий;
- стремление к саморазвитию личности и самообразованию в профессиональной деятельности, моделирование вариантов направлений для карьерного роста и самоопределения;
- организация совместной и индивидуальной учебно-воспитательной деятельности всех категорий обучающихся, включая школьников с особыми потребностями в соответствии с требованиями ФГОС;
- осуществление контроля и оценивание результатов обучения школьников, определение трудностей и их корректировка;
- применение в процессе обучения и воспитания психолого-педагогических технологий с учетом индивидуальностей и потребностей школьников и отражающих специфику предметной области.

Изучение разделов ФГОС показало, что актуальные требования к подготовке будущего учителя иностранного языка не четко сформулированы в данном документе, в том числе не выделены требования к его участию в реализации практик инклюзивного образования. Конкретизация государственного заказа на подготовку учителя иностранного языка для работы в инклюзивном классе требует изучения положений, представленных в других регулирующих актах.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (от 29 декабря 2012 года с изменениями 2021 года) (<http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102162745>) отражен новый подход относительно прав на получение образования лицами с ограниченными возможностями. В Статье 5.1 государство дает гарантию всем гражданам на обучение. В пункте 6.1 Статьи 28 изложены требования к результатам реализации образовательных программ, соотношению достижений обучающихся предъявляемым требованиям, целесообразности использования разнообразных форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся. В Статье 79 Закона изложены условия организации обучения школьников с ОВЗ. Для нашего исследования значение представляет положение 12 данной статьи, в котором государство берет обязательство по подготовке и привлечению учителей, использующих в профессионально-методической деятельности специальные методы, подходы, технологии обучения нетипичных школьников. Исходя из вышеизложенного, указанный нормативный акт интегрирует требования к организации образования школьников с ОВЗ и подготовке учителей к их обучению.

Для конкретизации требований к подготовке учителя иностранного языка были рассмотрены ФГОС начального общего, начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, основного общего и среднего общего, образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Стандарты первого уровня образования учитывают разнообразие организационных форм, образовательных потребностей, возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося (в том числе одаренных детей и детей с ОВЗ). Требования к учителю изложены в разделе «Требования к кадровым условиям» в ФГОС (<https://fgos.ru>) и предполагают сформированность у учителя основных компетенций, необходимых для эффективной реализации положений Стандарта и достижения обучающимися всех категорий, среди которых дети с ОВЗ и инвалиды, планируемых результатов

освоения основной образовательной программы, которые учитывают возрастные возможности и особые образовательные потребности обучающихся и составляют личностные, метапредметные и предметные результаты. Реализация требований Стандартов первого уровня образования предполагает, что учитель иностранного языка, в свою очередь, обладая указанными компетенциями, готов к профессиональной деятельности по реализации инклюзивных практик, чей потенциал был описан в параграфе 1.1.

В связи с внесением изменений в Трудовой кодекс РФ (<http://tkodeksrf.ru>) в Закон введена новая норма (ч. 7 ст. 11 Закона об образовании). Она указывает на то, что профессиональные компетенции, которые надлежит сформировать в процессе профессиональной подготовки в вузе, должны соответствовать требованиям профессиональных стандартов. Анализ профессионального стандарта «Педагог» (<https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga>) показал, что в нем четко определены структурные компоненты и трудовые функции профессиональной деятельности учителя, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Трудовые функции профессиональной деятельности учителя

Наименование должности	Трудовые функции
Учитель	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию
Старший учитель	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию; проектирование компонентов образовательных программ
Ведущий учитель	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию; координация и сопровождение профессиональной деятельности педагогов по образовательным программам

Изучив профессиональный стандарт педагога, мы выделяем следующие требования к профессиональной деятельности учителя иностранного языка в реализации инклюзивных практик:

- формирование у школьников понимания значимости предмета «Иностранный язык» в общей картине мира, оптимальных способов овладения учебным материалом с учетом актуального образовательного контекста;

- определение совместно с родителями, другими педагогами и специалистами школы траектории развития для каждого обучающегося (разработка индивидуального образовательного маршрута по овладению иностранным языком);

- проектирование специальных видов учебной работы по изучению иностранного языка для обучающихся с ООП, одаренностью на основе типовых, авторских и собственных программных разработок;

- формирование у обучающихся с ООП навыков поликультурного общения;

- организация учебной конкурсной деятельности — олимпиад, конкурсов, проектной работы, образовательных игр на иностранном языке.

Социальный заказ на обучение школьников с ООП и организация подготовки учителей для инклюзивного образования регламентируются следующими нормативными документами:

- «Всеобщая декларация прав человека» от 10 декабря 1948 года (https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml);

- «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года) (https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml);

- «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (приняты резолюцией 98/46 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года) (https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled_intro.shtml);

- Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (принята 10 июня 1994 года, Испания) (http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html);

- «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» (приняты 10 июня 1994 года, Испания) (http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/marcos.html);

- «Конвенция о правах инвалидов» (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года и вступила в силу 3 мая 2008 года) (https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml);

- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ (ред. от 18.07.2019) (<https://fzrf.su/zakon/o-socialnoj-zashchite-invalidov-181-fz/>).

Таким образом, нормативно-правовые документы разного уровня регулируют профессиональную деятельность учителя иностранного языка, и система методической подготовки во время обучения должна сформировать готовность учителя к решению методических задач в области инклюзивного образования. Чтобы раскрыть ее особенности, нам необходимо рассмотреть современные тенденции инклюзивного образования, которые, на наш взгляд, несомненно, повлияли на специфику указанной подготовки:

- **гуманистическая ориентация образования и как следствие вытекающий из нее гуманистический подход** к обучению иностранному языку, который знаменует переход от обучения школьников с ОВЗ в специальных учреждениях закрытого типа к инклюзивному образованию, стремление субъектов инклюзивного пространства принимать и признавать индивидуальные особенности друг друга, возможность обучения и развития по индивидуальным образовательным программам в общеобразовательной школе [Нигматов 2014: 29]. Данный подход представляет собой комплекс структур и механизмов, характеризующий организацию учебной деятельности, направленной на формирование целостной личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей и предполагает выбор способов, приемов, темпа обучения, учитывающих индивидуальные особенности и образовательные потребности личности. В рамках указанного подхода весь процесс обучения направлен на формирование цельной личности, создание условий для ее полного раскрытия и реализации возможностей.

Гуманистически настроенные педагоги (В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили, А. Маслоу, Н.Г. Прибылова) организуют учебный

процесс так, чтобы ученик имел как можно больше свободы и возможностей для самопознания и реализации заложенных в нем ресурсов [Педагогика многообразия 2016: 19]. Таким образом, данная тенденция диктует необходимость пересмотра целей, принципов, содержания и методов обучения иностранному языку:

а) уважение личности школьника, предоставление возможности проявить себя, обеспечение организационно-методических условий для максимального раскрытия его социально-коммуникативных и лингвистических способностей;

б) учет физиологических и индивидуально-психологических особенностей учащихся, создание «гостеприимной» атмосферы в обучении языку и культуре [Barr 2016: 2];

в) осуществление интеграционных процессов в сфере иноязычного школьного образования;

г) адаптация содержания обучения иностранному языку под нужды обучающихся, создание *индивидуальных образовательных траекторий* для реализации индивидуальных возможностей ученика средствами иностранного языка в рамках адаптированных программ, развитие и совершенствование собственной речевой культуры в целом, пониманию иной культуры через сопоставление с культурой своей страны, готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран [ФГОС];

д) гибкое использование форм и методов обучения языку и культуре с учетом особенностей познания, развития школьников с РАС [Зайцева 2020: 27].

- становление **субъектной позиции нетипичного обучающегося**, фундаментом которой служит **субъектно-деятельностный подход** в процессе обучения иностранному языку (С.Л. Рубинштейн, В.А. Брушлинский, В.А. Сластенин, Г.В. Сороковых и др.). В рамках которого реализуется способ обучения речевой деятельности, способствующий формированию активных черт личности нетипичного обучающегося и отказ от пассивного стиля общения с нормотипичными сверстниками и значимыми взрослыми, в основе которого лежит не сотрудничество, а опека и контроль [Мельник 2016: 10]. Субъектно-

деятельностный подход предполагает выявление и развитие активности, творчества, креативности, активное участие каждого субъекта инклюзивного образования с последовательным расширением круга интересов в доступных ему видах учебной и социальной деятельности, новейшие инновационно-информационные образовательные и педагогические технологии, через процесс самообучения. Формирование субъектной позиции нетипичного обучающегося в иноязычном образовании проявляется в изменении отношения школьника:

а) к задачам обучения иностранному языку от формального, нормативного усвоения знаний до использования творческого компонента в учебной деятельности;

б) к управлению способами учебно-познавательной деятельности на основе активной деятельности в культурно-образовательных, международных проектах;

в) к иноязычному образованию, благодаря изменению представлений о собственных жизненных перспективах, оценки своих достижений, формированию самоуважения.

- **индивидуализация обучения и воспитания** предполагает использование модульного принципа реализации адаптированных образовательных программ, обеспечение вариативности и доступности освоения учебного материала в соответствии с потребностями и возможностями обучающихся. Таким образом, система заданий, предлагаемая нетипичному обучающемуся, должна отвечать темпу вхождения в содержание предмета «Иностранный язык», уровню его владения, познавательным возможностям нетипичного обучающегося. Индивидуализация обучения ставит целью привести в соответствие уровень учебной деятельности, установленный образовательными программами по иностранному языку, и индивидуальные возможности каждого субъекта, вовлеченного в инклюзивный процесс.

- **формирование ценностных отношений** в инклюзивном пространстве / признание инклюзивного образования как ценности. Ценности во все времена регулировали и определяли смыслы жизнедеятельности, важность и значимость чего-то личного для человека. Ведущие отечественные ученые подчеркивают, что

именно национальному менталитету, национальной культуре, нравственному облику человека, надлежит стать главной ценностью государства [Тарева 2017: 20]. Аксиологические ориентиры всегда составляли сущностную основу личности. Изменившееся отношение к личности ученика и учителя и не только в контексте рассмотрения их как взаимодействующих субъектов иноязычной образовательной деятельности, но прежде всего осознание значимости самооценности личности, признание ее уникальности, важности создания условий для личностно развития как ученика, так и учителя. Отсюда важность учета человеческого фактора в системе образования и необходимость постоянного отслеживания, прежде всего направлений развития личности ученика, так как это основная цель современного иноязычного образования [Бим 2014: 93]. Первостепенное значение для инклюзивного образования имеет личность, значимая сама по себе и принимаемая со всеми ее особенностями. Инклюзивное образование предоставляет обучающемуся реализовать свой потенциал в процессе получения образования. Ценностное отношение к личности обучающегося представляется особенно важным в рамках идей развития потенциала личности через непрерывное образование, тем самым главной ценностью для общества выступает становление каждого индивидуума, благодаря достижениям которого происходит развитие общества в целом. Иностраный язык, выступающий, с одной стороны, как средство формирования и развития личности обучающегося, а, с другой – как средство познания иной культуры, в свою очередь приобретает статус социальной ценности. При отношении к изучению иностранного языка как социальной ценности, происходит осознанное становление личности с высоким уровнем образовательной подготовки. В инклюзивном образовании ценности выступают как нравственный принцип воспитания; как неременное условие для формирования нравственных отношений между учителем иностранного языка и всеми обучающимися.

Таким образом, подготовка будущего учителя иностранного языка должна носить гуманистический характер и готовить студента к реализации гуманистического подхода на практике, система ценностных установок

непосредственно связана с развитием его личностных качеств, которые оказывают влияние на модель поведения и стиль деятельности в инклюзивном пространстве, личностную гибкость в профессиональном общении и т. д.

Все вышесказанное позволяет нам исследовать проблему готовности современного учителя иностранного языка к вызовам современного образования. В этой связи дадим характеристику понятия «готовности».

В словаре русского языка термин «готовность» раскрывается как 1) состояние по прил. готовый, т. е. сделавший все необходимые приготовления, подготовившийся к чему-либо; 2) согласие, желание сделать что-либо [Словарь русского языка 1985: 340]. Словарь С.И. Ожегова описывает понятие как согласие что-либо сделать; пребывание в состоянии, когда все уже выполнено, все готово для чего-то. «Готовность» трактуется как состояние личности и как качество, необходимое для приобретения требуемого для деятельности [Ожегов 2015]. С позиции понимания природы свойств и состояний личности термин соотносится с отношением личности к тому, что может способствовать реализации потребностей или мешать их осуществлению. Тем самым, готовность личности к деятельности можно представить как совокупность отношений индивида к процессу и результату деятельности, а к себе как субъекту этой деятельности [Словарь-справочник 2004].

Готовность учителя к реализации инклюзивных практик рассматривается в научной литературе (С.В. Алехина, И.В. Возняк, Е.Г. Самарцева, Г.В. Сороковых С.Н. Сорокоумова, В.В. Хитрюк и др.) в ключе профессиональной и психологической готовности. И, как показывает анализ данных работ, отличительной чертой готовности к профессиональной деятельности является ее целостный характер, который проявляется в организованности внутренних структур, согласованности значимых характеристик личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования. Другими словами, профессиональная готовность обладает такими характеристиками, которые свидетельствуют о целостности, гармоничности личности, что способствует ее продуктивной деятельности [Шумиловская 2011: 62]. Готовность

учителя к профессиональной деятельности представляет собой качество личности, имеющее сложную динамическую структуру, направленное на успешную самореализацию в педагогической деятельности (Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.). Структура готовности к профессиональной деятельности представляет собой сочетание блоков, все они содержат в себе установку к определенному виду деятельности и способность к получению необходимого результата:

- установка и способность к полному включению в деятельность;

- установка и способность к нестандартной деятельности;

- установка и способность к принятию обоснованного решения. Таким образом, профессиональная готовность рассматривается как результат подготовки специалиста, качество его личности, регулятор эффективности профессиональной деятельности, категория установки [Самарцева 2012: 43].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько подходов к трактовке понятия готовности к профессиональной деятельности: в рамках функционального подхода Г.Г. Голубев, А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др. рассматривают готовность как функциональное состояние или психологическую установку (Д.Н. Узнадзе), которая обеспечивает более высокий уровень выполнения профессиональных задач, возможность принятия самостоятельных решений, создание творческой атмосферы; с точки зрения личностного подхода готовность – профессионально важное качество личности, обусловленное мотивами и психическими особенностями личности, настрой на определенное поведение, установка на активные действия, адаптация личности к условиям ситуации для достижения успеха; с позиций функционально-личностного подхода А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др. интерпретируют готовность как качество личности, детерминирующее установки на профессиональную ситуацию и задачи, и как активное состояние личности, порождающее деятельность. В контексте компетентностного подхода ученые понимают готовность педагога к выполнению профессиональных функций как

умение эффективно решать профессиональные задачи, проявлять компетентность в определенной области [Скоробогатова 2016: 175].

Одним из наиболее сложных компонентов готовности к деятельности ученые называют психологическую готовность, именно уровень ее сформированности, а не знаниевая подготовка, определяет готовность к работе в условиях инклюзивного образования [Сорокоумова 2018: 12]. Данное понятие рассматривается как психологическая готовность к педагогической деятельности, готовность к решению педагогических задач, профессиональная готовность психики специалиста. В структуре психологической готовности С.В. Алёхина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова и др. подчеркивают значимость таких компонентов, как эмоциональное принятие обучающихся с особыми образовательными потребностями (принятие – отторжение); готовность учителя взаимодействовать со всеми обучающимися и находить способы включения нетипичных школьников в деятельность на уроке (включение – изоляция); удовлетворенность результатами своей деятельности [Алехина 2016:18] Выделение в психологической готовности личностных (личностные ресурсы) и исполнительских компонентов (профессионально значимые качества) служит признанием единства личностно-деятельностных компонентов готовности, выявляющей двойственность ее природы: будучи всегда характеристикой определенного учителя, она направлена на профессиональную деятельность [Поникарова 2019: 18].

Готовность к деятельности в условиях инклюзивного образования С.В. Алёхина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова, И.В. Возняк, И.В. Ивенских, С.Н. Сорокоумова, О.В. Суворова, Ю.В. Шумиловская и др. рассматривают как сложную динамическую структуру, которая побуждает учителя стремиться к повышению его профессионализма, к поиску новых подходов к решению педагогических задач.

На основе научных трудов в области структуры профессиональной подготовки будущего учителя ряд исследователей А.А. Дроздова, О.Н. Игна, Г.Л. Копотева, И.М. Логвинова, О.Ю. Муллер, Э.Ф. Насырова и др. выделяют задачи

по формированию методической готовности учителя. Б.В. Пальчевский рассматривает методическую готовность как владение методологическим и нормативным содержанием способов методической деятельности в конкретной области системы образования [Пальчевский 2010: 17]. А.А. Дроздова, Э.Ф. Насырова и др. рассматривают методическую готовность как категорию теории деятельности, представляющую собой симбиоз методических знаний, умений и личностных качеств, которые дают возможность учителю осуществлять все виды методической деятельности. Методическую готовность можно условно разделить на теоретическую готовность, которая предусматривает профессиональную способность к методическому мышлению и ведению методической работы; практическую готовность, которая обуславливается сформированными умениями осуществлять профессиональную педагогическую деятельность; и личностными качествами, определяющими способность будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности [Насырова 2015: 284]. О.Ю. Муллер подчеркивает требования современного этапа развития образования в формировании готовности к постановке и разрешению методических проблем. В процессе подготовки в вузе у будущего учителя должно быть сформировано ценностное отношение к методической деятельности, к методической литературе, готовность к адаптации информации в зависимости от конкретной педагогической ситуации, сформированы компетенции постановки задач, организации и проведению специальных педагогических экспериментов, требующих использования методической информации [Муллер 2020: 77]. Методическая готовность учителя иностранного языка определяется учеными на основе решения учебных методических задач и проблемных ситуаций [Игна 2016: 103].

Все вышесказанное позволяет нам уточнить понятие *«методическая готовность будущего учителя иностранного языка к реализации инклюзивных практик на уроке и во внеурочной деятельности»*, представляющее собой комплекс проявлений личности педагога, основанный на единстве теоретической и практической составляющих методической подготовки, а также способности

учителя решать методические задачи, овладевать приемами и технологическими средствами, необходимыми для осуществления инклюзивных лингвообразовательных практик.

Методическая готовность является многосоставной структурой, в которой мы выделяем следующие компоненты:

- **мотивационно-ценностный компонент** (система ценностно-ориентирующих знаний и ценностного отношения к субъектам инклюзивного пространства, профессионально-педагогический интерес к методической работе, посвященной инклюзивным практикам, сформированная установка и направленность профессионального поведения на их осуществление, постановка и осознание целей методической деятельности на уроке иностранного языка, готовность к профессиональному взаимодействию и самообучению, ответственность за выполнение поставленных задач);

- **когнитивный компонент** (система методических и лингвистических знаний, представлений, требований и способов их применения в организации инклюзивного обучения языку и культуре школьников с особыми образовательными потребностями; знаний об индивидуальных отличиях, специфике когнитивных процессов учеников с РАС, которые обеспечивают не только усвоение языкового и речевого материала, но и развитие у них языковых, коммуникативно-когнитивных и познавательных способностей, дающих возможность осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке. Такая организация иноязычного общения школьников с РАС на уроке иностранного языка ориентирована на усвоение стратегий и техник овладения языком и культурой, которые нацелены на развитие разных умений – от умений учиться, усваивать языковые и речевые средства до умений выйти из трудной речевой ситуации с помощью этих же средств [Шамов 2018: 185];

- **операционно-деятельностный компонент** (сформированность специализированных умений и способность их применять в методической деятельности учителя в обучении иностранному языку; владение навыками командной работы; способами, приемами и методами речемыслительной

деятельности, педагогическими технологиями; готовность проектировать урок иностранного языка и использовать вариативность в процессе объяснения, тренировки и закрепления учебного материала; способность классифицировать, систематизировать и адаптировать методические материалы для обучения нетипичных школьников);

- **рефлексивно-оценочный компонент** (когнитивная рефлексия, саморегуляция и самокоррекция методической деятельности раскрываются в способности учителя: 1) осознавать свой уровень методических знаний в области инклюзивного образования; 2) анализировать и выбирать наиболее эффективные формы и приемы организации и оценки коммуникативно-когнитивной деятельности школьников с РАС; 3) оценивать свою подготовленность к решению методических задач; 4) корректировать и моделировать варианты организации учебной деятельности нетипичных школьников на уроке). Представим компонентный состав модели методической готовности на рисунке 4.

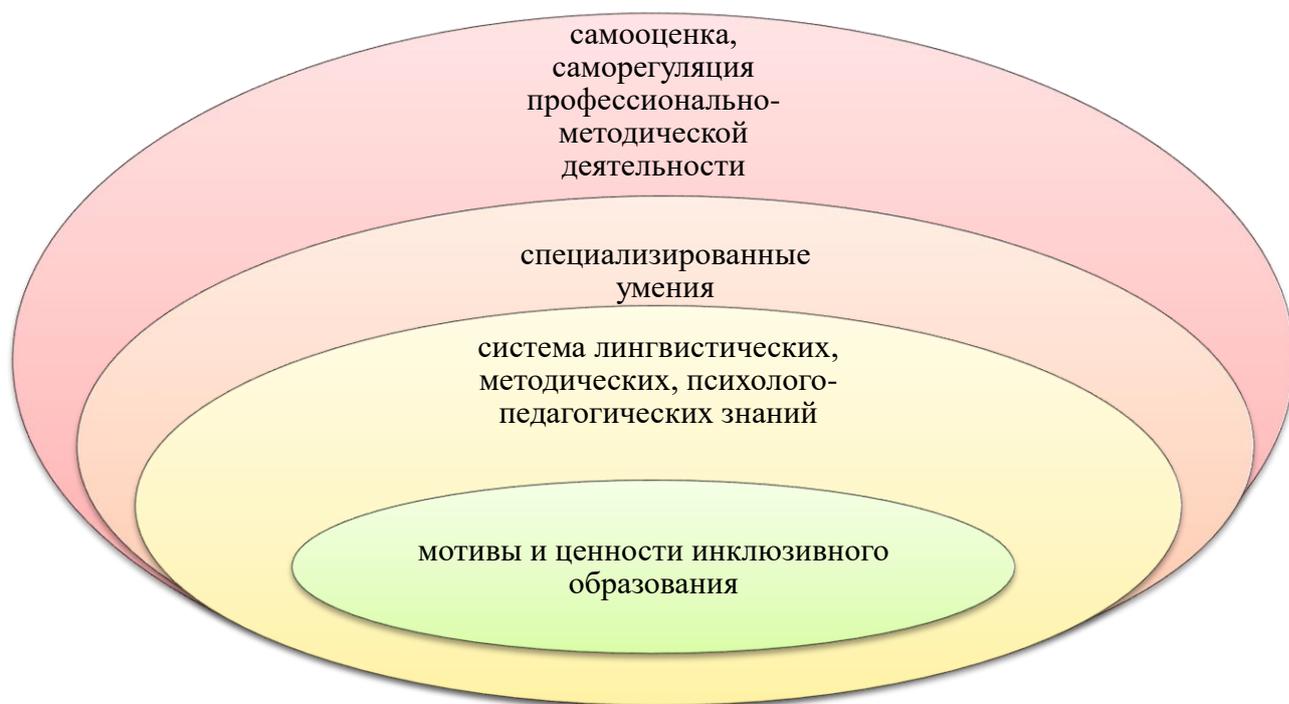


Рисунок 4. Модель методической готовности учителя к осуществлению инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности

Исследование особенностей взаимодействия учителя иностранного языка и нетипичных школьников, анализ научной литературы, беседы с учителями позволили выявить ряд дидактических трудностей методической готовности учителя в реализации обучения языку и культуре обучающихся с РАС:

- отрицательная внешняя мотивация педагогов, которые воспринимают внедрение инклюзивного образования в процесс обучения языку и культуре как спущенную «сверху» директиву. Проведенный опрос (Рис. 5) среди учителей иностранного языка московских школ и школ Московской области, в котором приняли участие 527 человек, показал, что большая часть учителей не готова к обучению в классе нетипичных обучающихся.

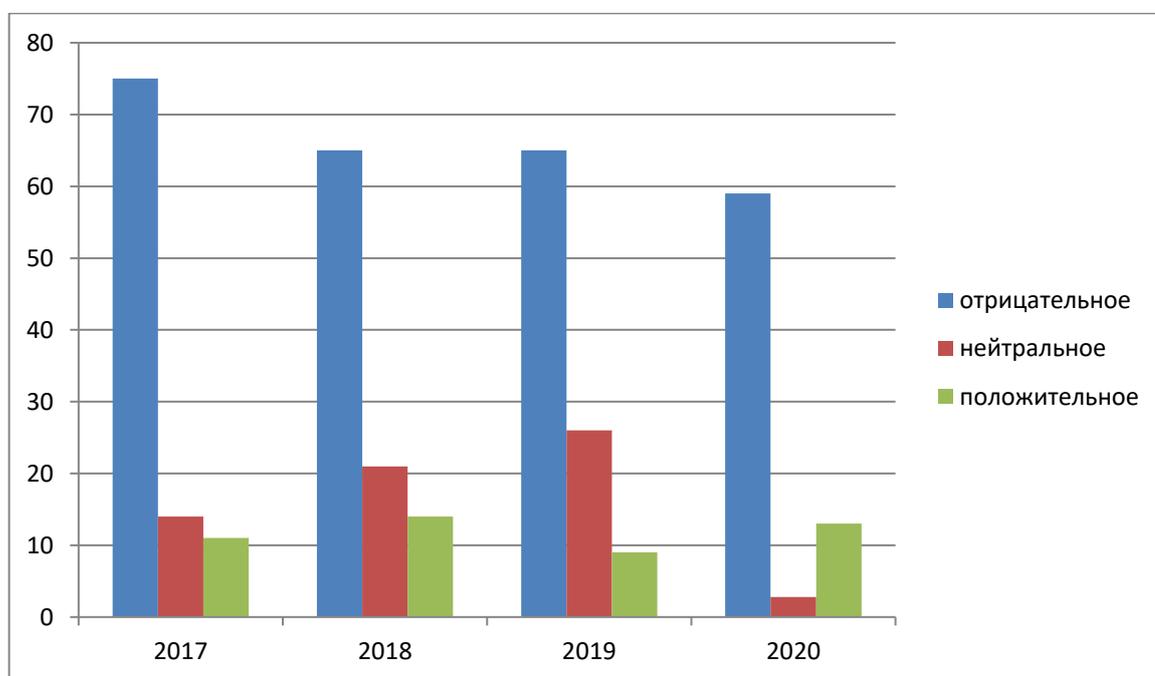


Рис. 5. Отношение учителей к внедрению инклюзивного образования

Основным психологическим «барьером» являются страхи учителей перед неизвестным, наличие негативных стереотипных убеждений, сомнения в достижении нормативно-развивающимися детьми верхних границ их обучения, психологическая неготовность к обучению школьников с РАС в связи с неумением с ними работать, что приводит учителей в состояние растерянности, неуверенности и беспомощности. Е.Ю. Головинская подчеркивает, что отрицательное восприятие перемен в образовательной политике формируется на уровне потребности в безопасности. Изменения общепринятых представлений,

преобразования, происходящие в свете высокой неопределенности, не удовлетворяют потребности в стабильности и порядке. В связи с тем, что подобное нарушение рассматривается, как идущее извне, то срабатывает мотив уклонения изменений [Головинская 2016: 25].

Таким образом, обучающиеся с особыми потребностями воспринимаются как фактор негативных изменений в привычной, стандартной деятельности учителя на уроке, что требует от него постоянной готовности к различным вариантам взаимодействия, к изменению содержания обучения (его надо либо упрощать, либо разворачивать), к разработке и применению разнообразных способов и критериев оценивания иноязычной деятельности обучающихся с особыми потребностями на уроке.

Таким образом, просветительская деятельность, направленная на принятие обществом концепции о равенстве прав всех категорий обучающихся на получение образования и самоопределение в социуме [Матасов 2008: 86], формирование мотивации учителей, нахождение личностной значимости в инклюзивной деятельности, ценностно-смысловых ориентаций является одним из основополагающих факторов в организации инклюзивного образовательного пространства;

- неполнота знаний в области специальной педагогики и психологии, отсутствие информации о новых приемах, способах обучения, передовых идеях из области методики преподавания и дефицит умений восполнять их в профессионально-методической деятельности создают трудность в проектировании урока иностранного языка, в определении путей и способов включения обучающихся с РАС в общение на уроке, в подборе необходимых и эффективных методов и приемов организации введения, тренировки и активизации языкового и речевого материала. Как известно речь и мышление образуют единство. Речь школьников с РАС характеризуется системным недоразвитием, им присущи эхолалии (используются в качестве самоуспокоения, снятия тревожности, в качестве попытки выстроить коммуникацию, выразить эмоции), трудности в прагматическом освоении речи (использование языка в

соответствии со своими коммуникативными намерениями в обозначенной ситуации), в изучении семантических особенностей языка (скудная лексика), а также трудности в ознакомлении с морфологическими нормами (частые грамматические и синтаксические ошибки), проблемы с правильным произношением звуков и интонированием предложений [Сухорукова 2012: 132], что в свою очередь оказывает влияние на особенности языкового и коммуникативного сознания, т.к. построение высказывания всегда связано с вербализацией мыслей, то учителю иностранного языка необходимо создавать и использовать дополнительные вербальные и невербальные опоры (функциональные схемы для построения диалогического высказывания, схемы грамматических явлений, карточки с лексическим материалом, использование планшетов для коммуникации и т.д.). Отсюда возникает готовность учителя к умениям моделирования механизма речемыслительной деятельности, позволяет наметить пути обучения говорению на иностранном языке, определять зоны опасной интерференции, разрабатывать меры по их предотвращению.

В связи со сложностями при установлении коммуникации с одноклассниками, поверхностными и осложненными отношениями в классе школьники с РАС могут оказаться изолированными и отстраненными от учебного процесса [Никольская 2018]. Если такой обучающийся будет игнорировать интересы окружающих его ровесников, то это может стать причиной его неприятия коллективом, придиркам и одиночеству. Деадаптивное поведение, неадекватные реакции могут нарушать дисциплину на уроке, тем самым приводить к раздражению учителя. Трудность заключается в том, что учителю необходимо находить пути правильного преодоления конфликтных ситуаций, иметь сопровождение для такого ученика, и в зависимости от его состояния предлагать ему или активные, групповые формы работы (например, интеллектуальные игры), или индивидуальные задания, когда он может сосредоточиться. Использование стратегий командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей школьников с РАС [Хаустов и др. 2016].

Выход из этой ситуации учителя видят в своевременной подготовке во время обучения в вузе к этой работе, в изучении личности обучающегося с РАС, в обновлении и расширении базы методических знаний в процессе самообразования, выявление и формулирование психолого-педагогических задач способов включения их в коммуникацию на уроке иностранного языка. Самое важное чему должны научиться студенты в рамках вузовской подготовки – это освоить основные методы и приемы работы с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

- игнорирование потенциальных возможностей в совместном обучении школьников с особыми потребностями и нормативно-развивающимися сверстниками из-за неприятия педагогами идей инклюзивного образования мешает налаживанию социального взаимодействия между разными категориями обучающихся. Проблема заключается в стереотипном ведении урока, применении однообразных методов и способов обучения, «шаблонизации» деятельности, что отрицательно сказывается на пути развития педагогического творчества, в освоении методов и приемов обучения, создании разноуровневых видов и форм взаимодействия на уроке разных категорий детей с различным уровнем владения языком. Преодоление данного вида операционно-технологического барьера, сознательная перестройка педагогической деятельности через построение новых способов ее осуществления способствуют выходу профессионально-методической деятельности учителя на более высокий уровень, т.е. применению элементов творчества, умению перерабатывать имеющиеся способы профессиональной деятельности, анализировать и модифицировать приемы, методы и технологии обучения, прогнозировать результаты внедрения, осуществлять контроль и коррекцию, оценивать полученные результаты.

Подводя итоги данного параграфа, необходимо отметить, что анализ нормативно-правовых документов позволил выделить требования к профессиональной деятельности учителя иностранного языка, которая должна отвечать тенденциям современного образования, а именно гуманистической

ориентации образования и, как следствие, вытекающему из нее гуманистическому подходу к обучению иностранному языку; становлению субъектной позиции нетипичного обучающегося; индивидуализации обучения и воспитания; признанию инклюзивного образования как ценности. Система методической подготовки во время обучения должна сформировать готовность учителя иностранного языка к решению методических задач в области инклюзивного образования.

2.2. Сущность специализированных методических умений учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми образовательными потребностями

В текущем параграфе следует 1) раскрыть специфику методической компетенции учителя ИЯ и его готовности к обучению, воспитанию и развитию школьников с РАС; 2) выявить структурные компоненты и особенности «инклюзивной компетенции учителя иностранного языка» 3) создать методическую модель будущего учителя иностранного языка, реализующего инклюзивные практики; 4) на основе анализа методической модели уточнить сущность понятия «специализированные методические умения учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми образовательными потребностями», их номенклатуру и уровни развития.

Для того чтобы в своей профессионально-методической деятельности в области инклюзивного образования учитель иностранного языка был готов к обучению, воспитанию и развитию обучающихся с особыми образовательными потребностями, он должен знать и уметь эффективно организовывать процесс обучения и воспитания в актуальных условиях. В этой связи нам необходимо дать содержательную характеристику методической компетенции учителя иностранного языка.

Понятие «компетенция» (от лат. *competentis* – способный) ориентирует на формирование способности осуществлять деятельность общения, а также готовности ее реально осуществлять и на получение при этом практического результата этой деятельности. Компетенция — это определенная область деятельности, в которой индивид демонстрирует высокий уровень усвоенных стратегий успеха.

Стратегии, умения и практические знания о том, как осуществлять действия в той или иной области или различных областях окружающей действительности на основе опыта, имеющихся знаний, постоянного самообразования, называются

компетентностью. Другими словами, компетентность — это способность успешной деятельности за счет усвоения стратегий успеха, сформированных умений и приобретенных практических знаний [Мильруд 2012: 71].

В научной литературе понятия «компетенция» и «компетентность» нередко отождествляются, однако представляется важным их разграничения. Мы считаем целесообразным согласиться с определением этих понятий, предлагаемых А. В. Хуторским: «компетенция — отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [Хуторской 2018: 1].

В Педагогическом словаре «компетентность» определяется как «уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции» [Коджаспирова 2003].

У исследователей нет единого подхода к классификации компетенций. Обратим внимание на классификацию И.А. Зимней, которая определяя компетенции, как «сложные личностные образования, включающие интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие» выделяет три основные группы компетенций: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, как субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека в социуме; компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. Если рассматривать компетенцию как свойство, то компетентность предполагает обладание этим свойством [Зимняя 2004: 5].

Как подчеркивает Е.Г. Тарева, компетенция имеет личностную целевую категорию, т. е. компетенция выражается у каждого человека по-своему, ему должна быть свойственна своя неповторимая комбинация способностей, позволяющая взаимодействовать с представителем другого лингвосоциума в тех пределах, которые необходимы лично человеку. Компетенция, сформированная

на основе когнитивного, смыслового, эмоционального, потребностного и иного опыта, не может носить универсальный характер [Тарева 2011: 244].

Ученые К.Э. Безукладников (2009), Е.Г. Тарева (2009), Г.В. Сороковых (2016), Н.В. Языкова (2015), С.Н. Макеева (2015), А.В. Малев (2015) и др., рассматривая компетенции как составные компоненты компетентности, выстраивают иерархию, где профессиональная компетентность представляется интегративной личностной характеристикой высшего порядка, которая состоит из структурных элементов – компетенций и входящих в них субкомпетенций и их компонентов [Языкова, Макеева 2015: 25].

Понятие «ключевые компетенции» появилось в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 году. И в 1996 году на конференции «Ключевые компетенции для Европы» были сформулированы пять ключевых компетенций, имеющих большое значение для профессионального образования: социальная, коммуникативная, социально-информационная, коммуникативная, специальная [Болонский процесс 2009: 13]. Методическая компетенция является специальной компетенцией учителя иностранного языка согласно классификации по объекту и предмету труда [Языкова, Макеева 2015: 25].

Подчеркивая преобразующий и управляющий характер педагогической профессии, А.А. Люботинский считает, что понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [Люботинский 2014: 154].

С учетом существующих в научной литературе подходов к профессионально-личностной подготовке учителя иностранного языка его методическую компетенцию можно охарактеризовать как профессиональную:

- функционально-деятельностный подход – компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при которой основные параметры задаются функциональной структурой педагогической деятельности;

- аксиологический подход – профессиональная компетентность детерминируется как образовательная ценность, предполагающая введение человека в общекультурный мир ценностей, в пространстве которого человек реализует себя как специалист и профессионал;

- универсальный подход – профессиональная компетентность связывается, с одной стороны, с базовой квалификацией специалиста, с другой - позволяет учителю сориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных специализацией, что поддерживает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самореализации;

- личностно-деятельностный подход – профессиональная компетентность рассматривается через призму педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них [Солянкина 2008: 44].

Представим трактовку определений методической компетенции в виде таблицы 7.

Таблица 7

Анализ понятия «методическая компетенция»

ФИО исследователя	Наименование	Определение
В.А. Слостенин (1991)	профессиональная компетентность	единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом качество решения педагогических задач определяется уровнем профессиональной компетенции педагога, его мастерства
К.Э. Безукладников (2011)	профессиональная компетентность	психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности
Н.В. Языкова (1995)	профессионально-методическая подготовка	процесс выработки, принятия и реализации методических решений, в ходе которых у студентов формируются профессиональные знания, навыки и умения и профессионально-педагогическая направленность
О.О. Корзун, Е.А. Савкина	профессионально-методическая	владение совокупность специфических компетентностей, необходимых учителю

(2018)	компетентность	иностранный язык которые позволяют решать педагогические, проектные, исследовательские, культурно-просветительские и методические задачи, возникающие в организации иноязычного учебно-образовательного процесса, а также способность учителя осознавать значимость собственной профессии и заниматься постоянным совершенствованием своих компетенций
Е.Н. Соловова (2004)	методическая компетенция	стержень профессиональной компетентности, готовности и способности к решению различных профессиональных задач с учетом профессиональной этики
А.Л. Зубков (2007)	методическая компетентность	способность распознавать и решать методические задачи, проблемы, возникающие в ходе педагогической деятельности учителя
А.В. Ходыкина (2011)	методическая компетентность	интегративное качество личности, направленное на формирование комплекса профессионально значимых качеств наряду с психолого-педагогическими умениями в специфической иноязычной деятельности, основанной на передаче и получении знаний об иностранном языке в ходе сложной системы взаимодействия деятельности учителя и деятельности ученика.
А.В. Малёв (2005)	коммуникативно-методическая компетенция	комплекс активных знаний, ключевых умений, универсального опыта, определяющих цель и результат подготовки студентов-бакалавров, обеспечивающий (комплекс) развитие личности обучающихся в процессе формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке.
Е.Ю. Никитина (2013)	методическая компетенция	способность осуществлять и организовывать образовательный процесс по ИЯ, направленный на решение поставленных задач на основе современных знаний и технологий.
А.А. Люботинский (2014)	методическая компетентность	сформированную на базовом уровне (подготовка бакалавра педагогического образования) способность и готовность к проектированию и осуществлению учебного процесса по иностранному языку, а также к рефлексии собственной преподавательской деятельности.
А.В. Дубаков (2015)	методическая компетенция	совокупность знаний о сущностных характеристиках процесса обучения ИЯ и практических умений, заключающихся в его эффективной организации
А.В. Малёв (2015)	методическая компетенция	владение методическими приемами, направленными на введение, закрепление и тренировку языкового материала в определенной последовательности; на формирование умений в различных видах

		речевой деятельности и контроль уровня их сформированности, на организацию процесса обучения в целом и управление им; система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания иностранных языков и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций учителя
Н.Д. Гальскова (2017)	методическая компетенция	умение учителя осуществлять целостный комплекс действий в содержании преподавательской деятельности, использовать современные средства и технологии обучения иностранному языку, проектировать и структурировать учебный процесс, организовывать взаимодействие учащихся, обеспечивать им тренировку и практику в иноязычном речевом общении, контроль и оценку уровня овладения ими изучаемым языком
Г.В. Сороковых (2020)	методическая компетенция	способность обучать иностранному языку в соответствии с целями (практической, образовательной, воспитательной, развивающей) и условиями, учитывая возраст, уровень обученности, индивидуальные и образовательные потребности и возможности обучающихся.
А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова (2021)		готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранному языку, связанные с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся.

Анализ понятий показал, что исследователи выделяют в структуре компетенции знания (когнитивный компонент), навыки и умения (операционально-деятельностный компонент) и отношение к выполняемой деятельности. Мы разделяем точку зрения ученых (Н.В. Языкова, Е.Н. Соловова, С.Н. Макеева, Г.В. Сороковых, Е.А. Потапова, Е.Ю. Никитина и др.), что методическая компетенция является основополагающей профессиональной компетентности учителя иностранного языка, и обеспечивает готовность и способность учителя эффективно решать профессионально-методические задачи, которые являются объектом методического мышления учителя. В этой связи учитель иностранного языка выступает в функциональной роли исследователя, методиста-технолога, учителя-практика, осуществляя выработку, принятие и

реализацию методических решений в своей профессиональной деятельности [Языкова 2015: 22]. На основе теории мышления С.Л. Рубинштейна, которая гласит, что мышление формируется в деятельности [Рубинштейн 2019: 705], Н.В. Барышников трактует методическое мышление учителя иностранного языка как профессиональное умение (способность) выполнять обучающие действия, направленные на эффективное овладение обучающимися иноязычными навыками, умениями, компетенциями [Барышников 2018: 60-61]. Н.Е. Кузовлева понимает методическое мышление как специфическую деятельность учителя по управлению действиями, на которых основана его исследовательская и обучающая деятельность [Кузовлева 1995]. В процессе поиска учителем наилучшего способа достижения цели обучения развиваются профессиональные адекватные обучающие операции, действия, манипуляции. В исследованиях когнитивных процессов мышления учителя иностранного языка отмечают тот факт, что мышлению, как психической функции любого индивида, свойственна стереотипизация восприятия, которая приводит к шаблонизации, трафаретным приемам обучения [Барышников 2018, Макеева 2015, Языкова 1995, 2015; Richards 2010, Woods 1996 и др.]. Таким образом, развитие методического мышления учителя иностранного языка должно проявляться в динамике методической мысли, основная роль, в формировании которой, принадлежит задачам, в частности задачам, моделирующим реальные учебные ситуации [Саранцев 2014: 4], и результатом которой должно быть гибкое, адекватное, педагогически целесообразное решение проблемы (задачи). Методическое мышление учителя, реализующего инклюзивное образование, должно быть направлено, прежде всего, на самого нетипичного обучающегося, на активизацию его познавательной деятельности, формирование коммуникативной компетенции и умений основных видов речевой деятельности с учетом его особенностей и потребностей и зону их ближайшего развития. А.В. Москвина отмечает такое проявление методического мышления учителя, работающего в условиях инклюзии, как аналитическое, ориентированное на продуктивный анализ ситуации и принятие верного решения, и интуитивное мышление, которое

направлено на принятие оперативных и корректных решений в условиях неопределенности, отсутствия алгоритмов [Москвина 2017: 31].

Проблемные ситуации или методические задачи, которые учитель решает в ходе своей педагогической деятельности отличаются от учебных методических задач, предлагаемых студентам в процессе формирования методического мышления тем, что учебная задача является моделью реальной проблемной ситуации, вызывающей наибольшие трудности в профессиональной деятельности; ее осмысление приводит к овладению знаниями и способами их решений, а не к формированию речевых навыков и умений, что происходит в результате обучения иностранному языку в школе; отдельные элементы учебного процесса становятся предметом специального изучения [Языкова 2015: 85].

В связи с многообразием проблемных ситуаций в педагогической действительности, выделяют большое количество методических задач, Н.В. Языкова группирует их на основании когнитивного состава моделируемой учебной деятельности [Языкова 2015: 88–89]:

- задачи репродуктивного характера на воспроизведение знаний (установление теории задачи; узнавание и номинация методов обучения; изложение фактологической информации; воспроизведение понятий, правил, рекомендаций; определение правильной последовательности методических действий);

- задачи на развитие простых мыслительных операций (отбор и дозировка учебного материала; подбор методов, приемов и средств обучения в соответствии с задачами моделируемой учебной ситуации; определение и сравнение применяемых методических действий; регуляция учебных взаимодействий между субъектами образовательного процесса);

- задачи на развитие сложных мыслительных операций (выявление возможных трудностей усвоения учебного материала; изучение условий проектируемой учебной ситуации; управление коммуникацией в соответствии с методической задачей; определение методической ошибки; аргументация выбора методического решения; анализ научной литературы и выборка методически

значимой информации; овладение речевыми стратегиями; моделирование и создание речевых ситуаций; определение, классификация и корректировка ошибок);

- задачи на систематизацию знаний в письменном виде (подготовка конспектов, тезисов, докладов, реферирование учебной и научной литературы; обобщение методических тенденций, представленных в научных изданиях; написание отчета, выпускной квалификационной работы);

- задачи на развитие продуктивного мышления (анализ урока в соответствии с методической теорией и условиями определённой учебной ситуации; моделирование самостоятельных методических решений в конкретной ситуации; решение проблемных моделируемых ситуаций; управляемое планирование фрагмента плана урока; анализ педагогического опыта в рамках определенной методической проблемы; адаптация аутентичных текстов);

- рефлексивные задачи (разработка и принятие самостоятельных решений в рамках педагогической практики; самоанализ урока; методическое обоснование урока, разработка дидактических материалов; проектирование методического новообразования и его внедрение на уроке; анализ педагогического опыта по конкретной проблеме).

В условиях инклюзии принятие методического решения — это сложный интеллектуально-когнитивный процесс, предполагающий следующие действия, которые представим в виде рисунка 6:



Рисунок 6. Процесс принятия методического решения (по Н.В. Барышникову)

Сказанное выше позволяет нам предположить, что методическая компетенция учителя иностранного языка относится к разряду специальных компетенций и носит динамический характер, т. к. полученные знания, умения и навыки постоянно меняются в ходе образовательного процесса, а соответственно меняется и характер деятельности, и индивидуальный стиль преподавания. Кроме того, указанная компетенция характеризуется комплексностью и включает в свой состав компоненты психологической, педагогической, социологической, лингвистической природы. Коммуникативный характер методической компетенции обусловлен изучением не только иноязычной культуры, но и культуры речи, коммуникативного поведения, адекватного ситуациям аутентичного общения. Относительный характер методической компетенции во многом определяется тем, что она не является стабильной, но открыта для совершенствования в течение всей профессиональной жизни педагога [Никитина 2013: 60, Дубаков 2015: 2578].

Современная действительность такова, что учителю в рамках методической деятельности приходится взаимодействовать не только с обычными школьниками, в связи с тем, что внедряется инклюзивное обучение, в классе могут оказаться разные категории обучающихся, поэтому учителю нужны дополнительные знания и умения, поэтому, разделяя позицию С.В. Алехиной, Л.П. Фальковской и др., которые в своем исследовании доказывают, что максимально востребованной компетенцией педагога инклюзивной школы является способность работы с детьми с разными возможностями к обучению [Алехина 2014: 17], что нашло свое отражение в последних документах (ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование, утвержденный Приказом № 121 от 22.02.2018 (с изменениями и дополнениями) (http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf); 45.03.01 «Филология», утвержденный МИНОБРНАУКИ России Приказ № 986 от 12.08.2020 (http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf). Таким образом формирование инклюзивной компетенции является необходимым условием доступного общего образования. В

исследованиях Т.О. Арчаковой (2009), О.Н. Безряковой (2013), И.С. Володиной (2013), О.А. Козыревой (2017), Т.Ф. Краснопевцевой (2018), Е.К. Ромашевской (2017), Н.Я. Семаго (2010), И.Н. Хафизуллиной (2008, 2014), В.В. Хитрюк (2019) и др. вводится понятие «инклюзивной готовности» и подчеркивается необходимость формирования и развития у современного педагога компетенции нового вида, а именно – «инклюзивной компетенции».

В качестве одной из составляющих профессиональной компетенции будущих педагогов исследуют формирование инклюзивной компетентности Т.Ю. Зимнухова, Т.В. Кожекина, В.В. Кондратьева (2011), А.В. Лыткина (2016), М.М. Назаренко, и др.

Рассматривая инклюзивную компетенцию педагогов, О.А. Козырева (2017) определяет ее как «способность реализовывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, создавать инклюзивную образовательную среду, владеть собственной профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, позволяющем решать любые профессиональные задачи, возникающие в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие при реализации инклюзивной практики, самостоятельно приобретать новые знания и умения по вопросам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» [Козырева 2017: 131].

Т.Ф. Краснопевцева (2018) выделяет «методико-инклюзивную компетенцию педагога профессионального образования» как составляющую профессиональной компетентности и определяет ее как интегративную профессионально-личностную характеристику, обеспечивающую способность к осуществлению методических функций в системе высшего инклюзивного образования в соответствии с профессиональным стандартом [Краснопевцева 2018: 4].

И.Н. Хафизуллина определяет инклюзивную компетенцию как интегративное личностное образование педагога, которое обеспечивает успешную реализацию им профессиональных функций при реализации

инклюзивного обучения, учитывая разнообразие образовательных потребностей обучающихся и обеспечивая их включение в среду образовательной организации и создавая условия для его развития и саморазвития. При этом автор выделяет в структуре инклюзивной компетенции ключевые содержательные (мотивационную, когнитивную, операционную и рефлексивную компетенции) и ключевые операционные компетенции [Романовская, Хафизуллина 2014].

В работах ученых В.В. Хитрюк (2015, 2019), Н.Г. Прибыловой (2017), А.А. Синявской (2017), Г.В. Сороковых (2017), О.Б. Янусовой (2018), Т. Бут (2007), М. Энскоу (2007) и др. занимающихся проблематикой инклюзивного образования, выделяется важный, на наш взгляд, компонент – формирование инклюзивной культуры учителя нового мышления, обладающего сформированным инклюзивным аспектом профессионально-педагогической культуры, позволяющим организовывать эффективное педагогическое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса.

Содержанием инклюзивной культуры учителя являются нормы профессионального поведения в условиях инклюзивного образования, личностные качества и мотивации [Хитрюк 2019].

Понятие «культура» в научной литературе понимается как:

- «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» [Ожегов 2015: 313];

- «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности» [Общая и проф педагогика 2007: 84].

В.А. Сластенин, рассматривая профессионально-педагогическую культуру как системное образование, детерминирует ее как «совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности, развития и реализации личностных сил педагога, его способностей и возможностей» [Сластенин 2020]. Инклюзивное образование как педагогический феномен акцентирует внимание на новых знаниях, концепциях, идеях, которые приобретают наибольшую значимость для общества и выступают в качестве новых педагогических ценностей, накладывают отпечаток на способы и приемы

профессионально-методической деятельности учителя, собственно механизм овладения и воплощения профессионально-творческой культуры педагога [Хитрюк 2015, Синявская 2017]. В связи с этим исследователи считают целесообразным выделение феномена «инклюзивная культура», определения его сущности, компонентной структуры, особенностей процесса формирования.

В.В. Хитрюк рассматривает инклюзивную культуру как компонент профессиональной культуры учителя, определяя ее как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка [Хитрюк 2015].

Другие исследователи (Н.Г. Прибылова, Г.В. Сороковых) рассматривают понятие инклюзивной культуры шире, определяя его как уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где проповедуются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности [Прибылова 2017: 243].

Мы понимаем инклюзивную методическую культуру учителя иностранного языка как педагогический феномен, включающий понимание философии инклюзивного образования, базирующейся на аксиологической концепции и гуманистических идеях, которые приобретают наибольшую значимость для получения лингвокультурологических и страноведческих знаний, формирования ценностного отношения к иным культурам, использованию иностранного языка как средства получения различного рода информации.

Важность инклюзивной методической культуры в иноязычном обучении заключается в том, что достижение высоких образовательных результатов не будет достигнуто, если учитель не может обеспечить благоприятный

психологический климат в инклюзивном классе. Инклюзивная методическая культура учителя иностранного языка включает себя:

- позитивное отношение к инклюзивному образованию как явлению;
- признание политики и философии инклюзивного образования;
- мотивационную направленность сознания, воли и чувств к обучению школьников с особыми потребностями;
- формирование активной позиции в поиске решений новых методических задач;
- принятие и разделение системы инклюзивных ценностных установок, интересов, убеждений, проявляющихся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения учителя;
- понимание и принятие личности «особого» обучающегося, его нужд и потребностей; отношение и взаимодействие с обучающимся, как с равноправным субъектом образовательного процесса;
- сочувствие и сопереживание школьнику с особыми потребностями.

Будучи ключевой фигурой процесса обучения, учитель иностранного языка не только способствует развитию и поддержанию инклюзивной культуры, но и сам выступает основным её носителем, транслятором инклюзивных ценностей, эталоном отношения к школьникам с особыми образовательными потребностями. Исходя из специфики преподаваемого предмета, учитель иностранного языка также принимает на себя роль наставника в усвоении национально-культурных ценностей своей и иной культуры, принятых норм поведения.

Следующим компонентом инклюзивной компетенции учителя иностранного языка являются система знаний:

- нормативно-правовой документации, регулирующей деятельность субъектов инклюзивного образования;
- теоретико-методологических основ психофизических нарушений;
- психолого-педагогической характеристики школьников с особыми образовательными потребностями;

- особенностей обучения иностранному языку и культуре в различных типах образовательных учреждений;
- методических основ педагогического сопровождения обучающихся на различных уровнях образования;
- условий эффективной реализации принципа коррекционно-компенсаторной направленности формирования языковых навыков и речевых умений при обучении иностранному языку и культуре.

Методические и инклюзивные знания составляют систему метазнаний, на основе совокупности которой, сформированности инклюзивной культуры формируются специализированные методические умения учителя иностранного языка, определение сущности которых является третьей задачей данного параграфа.

На основе анализа требований к учителю иностранного языка, трудов исследователей-методистов, мы можем представить методическую модель подготовки учителя иностранных языков к реализации инклюзивных практик (рис. 7).



Рисунок 7. Методическая модель подготовки учителя иностранного языка в инклюзивном образовании

Таким образом, требования нормативно-правовых документов разных уровней составили социальный, государственный и профессиональный перечень требований к профессиональной компетенции учителя иностранного языка в системе инклюзивного образования. Методическая и инклюзивная компетенции, формируемые в ходе обучения в вузе, являются составляющими профессионально-личностной компетенции учителя иностранного языка. В результате становления указанных компетенций закладываются основы инклюзивной методической культуры, системы метазнаний и формируемые на ее основе специализированные методические умения учителя иностранного языка.

С учетом вышесказанного и появлением в стандарте высшего образования универсальной компетенции (УК-9), нами дано определение *инклюзивной компетенции учителя иностранного языка, как интегративной личностной характеристики педагога, способности и готовности к осуществлению методических функций в реализации инклюзивных практик обучения языку и культуре, самостоятельном приобретении новых знаний и особых умений по вопросам организации урока в инклюзивном классе, которая ведет к вариантам выбора содержания, средств, методов и технологий формирования коммуникативной иноязычной компетенции школьников в соответствии с их особыми образовательными потребностями.*

Решение первых трех задач данного параграфа позволило нам перейти к сущности специализированных методических умений учителя иностранного языка и дать научное понимание данному феномену. Рассмотрим трактовку понятия «умения» в научной литературе в виде таблицы 8.

Таблица 8

Анализ понятия методические умения

ФИО исследователя	Наименование	Определение
Е.И. Пассов Н.Е. Кузовлева (2010)	Умение	синтез навыков
Н.В. Иванова (2011)	Умения научно-методической деятельности студентов языкового вуза	способность управлять процессом самостоятельного научного поиска с целью пополнения и совершенствования своих профессиональных компетенций

Е.С. Надточева (2010)	Профессионально-методическое умение	способность мотивированно, осознанно и самостоятельно реализовывать на основе усвоенных профессионально-значимых знаний и навыков целенаправленные действия и операции по формированию и развитию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции как в привычных, так и в измененных условиях
С.Ф. Шатилов К.И. Саломатов Е.С. Рабуновский (1985)	Методическое умение	сознательное владение способами и приемами обучения, обеспечивающее профессиональное решение определенной разновидности типовых методических задач в изменяющихся условиях
Н.Е. Эрганова (2008)	Методическое умение	умения, связанные с овладением дидактико-методическими основами профессиональной деятельности; учитывающие специфику изучения учебного материала; синтезирующие ранее сформированные умения
Н.Н. Крылова (2011)	Методическое умение	свойство личности педагога к выполнению определенных действий в педагогической деятельности на основе ранее приобретенных знаний
О.Н. Игна (2014)	Технологическое-методическое умение	профессиональное педагогическое умение, обеспечивающее технологичность обучения в основных видах профессиональной педагогической деятельности (на уровне планирования, реализации, анализа обучающей деятельности)
Н.В. Языкова С.Н. Макеева (2015)	Методическое умение	осознанный выбор способов выполнения составляющих умение методических действий, с опорой на теоретические знания и связь с мышлением, их практической направленностью и достаточной автоматизированностью, возможностью применения к новым ситуациям
С. Ахола (2017)	Методическое умение	сложное, комплексное умение, включающее в себя частные умения и автоматизированные действия (навыки), выполняемые в соответствии со структурой и функциями педагогической деятельности
Г.В. Сороковых, Н.Г. Прибылова (2020)	Методическое умение	выбор способов и приемов осуществлять диагностику уровня развития иноязычных компетенций ребенка с ОВЗ, планировать процесс оценивания с учетом его психолого-педагогических особенностей, осуществлять рефлексию полученных результатов и давать обратную связь специалистам социально-педагогического сопровождения, проводить оценку и переопределение целей обучения.

Анализируя дефиниции понятия «методическое умение», нетрудно заметить, что в методической среде нет единой трактовки данного феномена.

Ученые понимают его как личностную способность учителя, основанную на знаниях, навыках, опыте, которые приобретены благодаря обучению. При этом большинство исследователей склоняются к тому, что методические умения характеризует ответственность учителя за свою профессиональную репутацию, имидж, постоянное повышение и применение знаний, навыков и умений по формированию и развитию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции.

А.Г. Хентонен, рассматривая вопрос готовности учителя к инклюзивному образованию, выделяет умения, представляющие собой комплекс практических действий, базирующихся на осознании цели, закономерностей, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы с обучающимися; и выделяет три группы умений: связанные с постановкой задач и организацией ситуации; с применением приемов воздействия и взаимодействия; с использованием педагогического самоанализа [Хентонен 2019].

Методическая компетенция в структуре компетентностной модели занимает место специальной, связанной со спецификой изучаемого предмета «Иностранный язык» и методикой его преподавания в школе [Малев 2005]; а также в соответствии с классификацией по объекту и предмету труда: универсальные, общие, надпредметные (общие для всей степеней) и специальные, предметно-специфические, предметно-специализированные (относящиеся к предметной области) [Болонский процесс 2009].

Специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. В то время как, *специализированные* компетенции, по мнению В.И. Байденко, отражают профессиональный профиль обучающегося, отождествляющий его профессиональную деятельность в определенной области на соответствующем уровне [Байденко 2004].

В исследовании С.Я. Ромашиной (1979) были выделены специальные умения учителя иностранного языка, которые ему необходимы в сфере коммуникативных способностей.

Для определения значения понятий *специальный* и *специализированный* обратимся к словарю русского языка:

Специальным называют то, что связано с какой-либо отдельной отраслью науки, техники, искусства и т. д., а также предназначено для специалистов этой отрасли.

Специализированный – предназначенный для работы в одной специальной области или имеющий специальное, особое назначение [Словарь РЯ 1984: 221–222].

Рассматривая эти два понятия, В.И. Красных отмечает, что *специальный* – особый, предназначенный для какой-л. определенной цели; относящийся к отдельной области, отрасли чего-л., присущий той или иной специальности (спецкурс, спецшкола – школа с углубленным изучением иностранного языка или других школьных дисциплин, а также школа для детей с умственными или физическими недостатками) [Красных 2005].

Специализированный – предназначенный для работы или использования в какой-л. одной узкой области, отрасли; имеющий специальное, особое назначение. Имея значительные ограничения в лексической сочетаемости, понятие *специализированный* выступает, как правило, в качестве определения к существительным, обозначающим *сферу трудовой деятельности человека* (например, *магазин, ателье, журнал* и др.), причем в этом случае указанная деятельность обязательно характеризуется весьма узкой направленностью, т. е. специализацией.

Специальные умения – узкопрофессиональные умения в рамках какой-либо одной отрасли производства.

Специализированные умения – умения, определенные профилем профессиональной деятельности.

Специализированные методические умения учителя иностранного языка представляют собой осмысленный выбор способов и приемов решения методических задач каждого этапа урока иностранного языка на основе трансформации и применения системы знаний из разных областей наук в условиях реализации конкретных инклюзивных практик.

В основе разработки номенклатуры специализированных методических умений учителя иностранного языка лежат структура методической деятельности учителя иностранного языка, включающая планирующий, организационный и контролирующий этапы (S. Ahola 2017); функции учителя иностранного языка, проблемой выделения которых занимались Д.К. Бартош (2015), А.Л. Бердичевский (2021), Н.Д. Гальскова (2015), Е.С. Рабунский (1985), К.И. Саломатов (1985), Е.Г. Тарева (2021), С.Ф. Шатилов (1985), Н.В. Языкова (2021) и др.; типология методических задач (Н.В. Барышников (2018), Е.А. Потапова (2015), Г.В. Сороковых (2018), Н.В. Языкова (1995, 2015) и др.); специфика обучающихся с РАС (Ф. Аппе (2016), Е.Э. Артемова (2016), Е.Р. Баенская (2012), О.Ф. Богатая (2020), Л.А. Вайзнер (2014), Ф.Р. Волкмар (2014), И.С. Володина (2016), Е.Л. Григоренко (2018), А. Гузьен-Дебьян (2020), Е.В. Исаева (2016), К.С. Лебединская (1987), О.С. Никольская (2018), А.А. Романова (2012), Т.В. Фуряева (2019), А.В. Хаустов (2021), Л.В. Шаргородская (2018), Е.В. Шафигуллина (2019), С.В. Ferster (1961), А.М. Gonzalez-Barrero (2019), A. Griswold (2016), V. Honeybourne (2016), S. Kapp (2019), R. Steward (2019), L. Wendorff (2016) и др.).

Наше исследование, посвященное проблеме подготовки студентов бакалавриата обучению иностранному языку школьников с РАС, вкладывает в понятие специализированных методических умений учителя иностранного языка для обучения данной категории школьников следующую номенклатуру:

на планирующем этапе:

- умение определить особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией;

- умение проектировать адапционный модуль по иностранному языку, направленный на минимизацию и устранение влияния ограничений здоровья при формировании иноязычной коммуникативной компетенции школьников с РАС на различных этапах языкового образования;
- умение разрабатывать дидактические материалы и использовать современные образовательные технологии, специальные методы и приемы компенсаторной подачи языкового и речевого материалов урока для школьников с РАС (информационные системы, технические решения и т. п.);
- моделировать объективную действительность и создавать на этой основе учебно-речевые ситуации для побуждения школьников с РАС к употреблению заданных языковых единиц;
- подбирать содержание обучения, сильное для выражения средствами языка, и трансформировать его в учебно-речевые ситуации и тексты для аудирования и чтения в зависимости от доминанты инклюзии;

на организационном этапе:

- доступно и просто объяснять артикуляцию звуков, правила образования и употребления грамматических структур или слов, особенности интонации с учетом речевых трудностей их усвоения школьниками с нарушениями аутистического спектра;
- владеть методическими приемами организации и оценки коммуникативной деятельности обучающихся с РАС (выражение одобрения, неодобрения, похвалы, упрёка, замечания, порицания) посредством установления и поддержания вербальных и невербальных контактов на основе компенсаторных средств взаимодействия;
- выступая в роли инициативного партнера, словесно и с помощью визуальной и тактильной наглядности вовлекать обучающихся с расстройством аутистического спектра в различные формы речевого общения в учебно-речевых ситуациях;
- создание готовности учителя к формированию социальной активности школьника с ООП на занятиях по иностранному языку, реализующейся в

способности взаимодействовать, общаться и усваивать нормы и ценности своей и иной культуры;

- *развивать и мотивировать интерес* школьников с РАС к изучению иностранного языка как инструмента их социализации, адаптации и неограниченной коммуникации;

- *умение выстраивать эффективное взаимодействие* с субъектами инклюзивного пространства с соблюдением требований профессиональной этики;

на контрольно-рефлексивном этапе:

- *владеть приемами разработки контрольных материалов обученности языку и культуре, способами их подачи* на основе гуманистического принципа принятия нормативно-развивающимися сверстниками результатов сформированности языковых навыков и развития речевых умений *школьников с расстройством аутистического спектра*;

- *умение анализировать затруднения школьников* в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенцией, *критически относиться* к собственной методической деятельности, *креативно регулировать* ее и *моделировать* новую.

В основе выделенных умений лежит синтез лингвистических, лингводидактических и специальных метазнаний, что позволяет обеспечить условия для осуществления методических функций обучения, воспитания и развития нетипичных школьников на уроке в инклюзивном классе и во внеурочной деятельности.

Для оценки сформированности специализированных методических умений мы разработали систему уровней (элементарный, достаточный, творческий) и представили их в таблице 9.

Таблица 9

Уровни сформированности специализированных методических умений учителя иностранного языка для обучения школьников с РАС

Элементарный уровень	определяется отсутствием ответственности за результаты своей методической деятельности в силу неразвитой рефлексии; специализированные умения недостаточно развиты; не готов к принятию методических решений в новых условиях; возникают сложности с
----------------------	--

	определением возможных трудностей в обучении языку и культуре школьников с РАС; методические задачи решает по шаблону; недостаточно развитая эмпатия приводит к ограниченности способности к сотрудничеству, взаимодействию в совместной деятельности, диалогическому общению, не видит ценности и потребности в самообразовательной деятельности; с трудом подбирает тактики взаимодействия внутри инклюзивного класса;
Достаточный уровень	характеризуется самостоятельностью и ответственностью, обусловленными частичной рефлексией и уверенностью в себе, но в сложных ситуациях представители данного уровня склонны возвращаться к проверенным способам поведения и действий; студент может анализировать трудности и потребности обучающихся с РАС, на основе которых осуществляет адаптацию содержания обучения школьников с РАС; умеет разрабатывать наглядные дидактические материалы для обучения речевой деятельности; проявляет активность, инициативность, педагогические способности, иногда использует элементы диалогического общения, но предпочитают работать в одиночку, а в ситуации сотрудничества, совместного взаимодействия охотно становится в позицию «ведомого» в силу неустойчивости самооценки.
Творческий уровень	отличается самостоятельностью и ответственностью в принятии решений и осуществлении методической деятельности. Такая личность обладает целеустремленностью, профессиональной активностью, проявляет способности к сотрудничеству и диалогическому общению в процессе совместной деятельности; студент проявляет творческие способности в проектировании урока иностранного языка, умеет разрабатывать дидактическое сопровождение нетипичного школьника в соответствии с правильно поставленными методическими задачами; умеет моделировать цели и задачи урока, диагностировать, выявлять критерии оценивания речевой деятельности обучающихся с РАС; методическая деятельность достаточно плодотворна за счет рефлексии своих действий и её корректировки, а также владения основными понятиями, фактами, научной проблематикой, научно-методическими теориями, закономерностями и правилами, методами и приемами обучения языку и культуре нетипичных школьников, которые студент может оперативно видоизменять в зависимости от учебной ситуации, проявляя тем самым творчество.

Анализ уровней специализированных методических умений бакалавров свидетельствует о том, что значительное внимание уделяется формированию творческих способностей учителя. Таким образом, изучение научной литературы по теме исследования дало возможность определить специфику методической и инклюзивной компетенций современного учителя иностранного языка, позволило создать методическую модель подготовки учителя, реализующего инклюзивные практики. В результате интеграции указанных компетенций формируется инклюзивная культура, система метазнаний и специализированные методические умения учителя иностранного языка.

Выводы по главе 2

В ходе работы над второй главой мы провели анализ Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», стандартов профессионального, высшего, среднего, начального образования и на их основе выявили требования к профессиональной деятельности учителя иностранного языка в области инклюзивного образования, такие как: формирование у школьников с особыми образовательными потребностями положительной мотивации к изучению предмета «Иностранный язык»; проектирование индивидуального маршрута по овладению иностранным языком совместно с командой по сопровождению нетипичного обучающегося и его законных представителей; разработка собственных программ обучения языку и культуре с применением специальных видов работы на основе учета возможностей и потребностей обучающегося; формирование у обучающихся с особыми образовательными потребностями навыков поликультурного общения; организация внеурочной деятельности доступной для всех категорий школьников.

Раскрыты особенности профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка, на которую оказывают влияние такие факторы, как: гуманистический характер иноязычного образования; развитие ценностных ориентаций в современных реалиях; изменения в отношении обучающегося, становление его субъектной позиции в иноязычном образовании; индивидуализация обучения и воспитания, обеспечивающая овладение языком и культурой в соответствии с возможностями школьника с особыми потребностями, тем самым обеспечивая внутренние изменения в структуре личности учителя, его профессиональной направленности и готовности к постановке и разрешению методических проблем в условиях инклюзивного образования.

Уточнено понятие «методическая готовность будущего учителя иностранного языка к реализации инклюзивных практик на уроке и во внеурочной деятельности», которое мы понимаем как сложный комплекс

проявлений личности, в основе которого лежит личностный и функциональный потенциал учителя и результат обучения в вузе, регулирующие его активную позицию: познавательный интерес к проблеме обучения иностранному языку нетипичных школьников, осознание значимости овладения необходимыми знаниями и специализированными умениями для его реализации в условиях инклюзивного пространства, субъект-субъектное взаимодействие, овладение технологическими средствами, необходимыми для осуществления инклюзивных практик; и определены ее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Выявлены следующие психолого-педагогические барьеры и дидактические трудности методической готовности учителя взаимодействовать и обучать школьников с РАС: отрицательная мотивация педагогов к реализации инклюзивного образования; затруднения в методическом плане в связи с недостаточностью знаний и умений по включению обучающихся с РАС в коммуникативную деятельность на уроке; отрицание самой идеи совместного обучения разных категорий школьников.

Раскрыта специфика методической компетенции учителя иностранного языка, которая относится к специальным компетенциям учителя и носит динамический характер, а также его готовности решению методических задач по обучению, воспитанию и развитию школьников с РАС.

Раскрыты особенности инклюзивной компетенции учителя иностранного языка, которая входит в структуру профессионально-личностной компетенции учителя, реализовывающего цели и задачи инклюзивного образования. В нашем понимании она представляет собой интегративную личностную характеристику педагога, его способность и готовность к осуществлению методических функций в реализации инклюзивных практик обучения языку и культуре, самостоятельное приобретение новых знаний и особых умений по вопросам организации урока в инклюзивном классе, что ведет к вариантам выбора содержания, средств, методов и технологий формирования коммуникативной иноязычной компетенции школьников с учетом их особых образовательных потребностей. В результате

интеграции методической и инклюзивной компетенций формируются система метазнаний, инклюзивная методическая культура, специализированные методические умения учителя иностранного языка.

Уточнено понятие «специализированные методические умения учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми образовательными потребностями», представляющее собой осмысленный выбор способов и приемов решения методических задач каждого этапа урока иностранного языка на основе трансформации и применения системы знаний из разных областей наук в условиях реализации инклюзивных лингвообразовательных практик.

На основе структуры методической деятельности учителя иностранного языка, его функций, типологии методических задач и специфики обучающихся с РАС выявлена их номенклатура и уровни развития структурных компонентов: элементарный, достаточный, творческий.

Глава 3. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

3.1. Технология формирования у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования

Предметом рассмотрения настоящего параграфа является обоснование и разработка технологии формирования специализированных методических умений будущих учителей иностранного языка. Анализ научно-методической литературы (И.Л. Бим, Г.В. Сороковых, Н.В. Языкова, А.Н. Щукин, О.Н. Игна и др.) показывает, что понятие «технология» имеет различное трактование, в связи с тем, что ученые рассматривают в указанном понятии разные особенности. Н.Д. Гальскова выделяет три направления применения понятия «технология» в области иноязычного образования: 1) увеличение доли технических средств в учебном процессе; 2) технологии, которые могут быть использованы без привлечения технических средств и не несущие эксплицированной функции, но в целом влияющие на обучение языку и культуре; 3) технология организации образовательного иноязычного процесса для реализации образовательных результатов. Образовательная технология, как уточняет ученый, представляет собой модель взаимодействия учителя иностранного языка и обучающегося по проектированию, организации и проведению процесса обучения с обязательным достижением намеченного результата [Гальскова 2017: 38].

Опираясь на описание понятия «педагогическая технология» Г.К. Селевко, выделяющего в нем научную, процессуально-описательную, процессуально-действенную составляющие, вслед за автором мы понимаем это как некий алгоритмизированный процесс [Селевко 2005: 4], что для нашего исследования

предполагает проектирование дидактических циклов формирования специализированных методических умений будущих учителей иностранного языка, номенклатура которых описана в параграфе 2.2. Исходя из этого, исследовательские задачи параграфа будут заключаться в следующем: а) обосновать структуру дидактических циклов, в рамках которых заключен пошаговый алгоритм технологии формирования специализированных умений специализированных умений; б) описать этапы данного алгоритма формирования; в) представить проект модели поэтапного алгоритма формирования специализированных умений.

Обоснование структуры дидактических циклов алгоритма отправляет нас к анализу той ситуации, которая сопровождает процесс распространения инклюзивного образования, которое в настоящее время проходит этап институционализации (Хитрюк, 2015; Поникарова, 2019) и становится одной из главных стратегий организации обучения иностранным языкам в массовой школе. Создание социальных, психологических и педагогических условий, в которых возможна реализация практик совместного обучения всех категорий школьников, организация системы субъектных отношений, детерминирующей ценности и методологию инклюзивного образования как одного из возможных подходов обучения, развития, воспитания и социализации нетипичных школьников представляется одним из механизмов осуществления идей инклюзивного образования. Ведущая роль в современной практике обучения в рамках инклюзивного пространства отводится учителю, готовность которого к такого рода педагогической деятельности влияет на результативность модернизации образовательных процессов. Все вышесказанное определяет необходимость формирования методической готовности студентов бакалавриата в процессе их обучения в вузе к реализации инклюзивных практик, что требует особой организации указанного процесса, в основе которого лежат следующие дидактические принципы, являющиеся теоретической основой нашей технологии:

- **гуманизации образования** предполагает, что развитие ценностных ориентаций будущего учителя тесно связано с развитием его личностных качеств,

которые формируют определенный тип поведения и деятельности, регулируют мотивацию. Формирование мотивации педагога в инклюзивном иноязычном образовании — это целостный, развивающийся, непрерывный и гуманистически направленный процесс роста внутреннего стремления к личностным изменениям, которые проявляются в готовности к преобразующей профессиональной деятельности, в способности к актуализации творческого потенциала и выстраиванию индивидуальной профессионально-личностной стратегии на протяжении всей жизни. В инклюзивном иноязычном образовании ценности выступают как нравственный принцип воспитания; как неременное условие для формирования нравственных отношений между учителем и всеми обучающимися; как средство развития интеллектуальной культуры участников образовательного процесса;

- **субъектности** означает, что каждый студент становится активным участником процесса по овладению специализированными умениями, путем включения в решение методических задач, входящих в содержание модульных курсов. Реализация данного принципа обеспечивает инициативность, самостоятельность и активизацию творческого потенциала каждого студента в научно-методической деятельности по проектированию авторских программ, рекламных проспектов, исследованию проблематики обучения иностранному языку нетипичных школьников.

Помимо указанных дидактических принципов для нашего исследования важны также частнометодические принципы, среди которых наиболее значимыми являются следующие:

- **принцип системности и непрерывности** формирования специализированных умений обеспечивает взаимозависимость целей, содержания, методов и результатов циклов технологии. В каждом модуле курса определяются такие компоненты как цель, содержание, предполагаемые результаты. Этот принцип предусматривает соблюдение следующих организационно-методических условий: а) структура и содержание каждой дисциплины модуля является с одной стороны самостоятельным, с другой

стороны взаимосвязанным компонентом общего цикла системы формирования специализированных умений; б) системность и непрерывность детерминирует уровневый характер методической готовности на всех этапах формирования данных умений. Соблюдение данных условий обеспечивается систематическими занятиями и постепенным, поэтапным расширением рассматриваемых методических проблем;

- **принцип осознанности и свободы выбора** заключается в осознании студентами проблем методической деятельности, решаемых на уроке, его структуры, выбора приемов обучения иностранному языку, роли упражнений разного типа, а также понимании проблематики всех циклов алгоритма формирования специализированных умений будущего учителя иностранного языка, что обеспечивается проведением рефлексивного анализа при решении методических задач, само- и взаимооцениванием результатов после их выполнения. В соответствии с данным принципом студенты бакалавриата свободны в выборе форм, методов, информационных источников, средств по интеграции методических, лингвистических и психолого-педагогических знаний, приобретения практических навыков методической организации иноязычного образовательного процесса в инклюзивном классе;

- **принцип междисциплинарности** основан на взаимосвязи методики обучения иностранным языкам с педагогическими научными отраслями: дидактикой, педагогикой, психологией, философией образования и лингвистическими науками: лингвистикой, психолингвистикой, социолингвистикой и предполагает необходимость синтеза знаний из различных областей для того, чтобы спроектировать урок; подобрать наиболее эффективную комбинацию конкретного типа ограничений, либо возможностей, свойственных нетипичным обучающимся с существующими формами организации обучения иностранному языку; мотивировать обучающегося вступить в речевое иноязычное общение для решения коммуникативных задач, владея закономерностями процесса порождения высказывания на иностранном языке.

Сформулированные принципы выполняют определенные функции в разработанном алгоритме технологии формирования специализированных умений, отражая основные закономерности и особенности процесса методической готовности учителя к инклюзивным практикам. С учетом вышесказанного нами представлены следующие дидактические циклы данного процесса формирования специализированных умений учителя иностранного языка, каждый из которых мы рассматриваем с точки зрения компонентного состава, в котором выделяем целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты:

- вводно-ознакомительный этап (1 курс);
- базовый этап (2 курс);
- практико-ориентированный этап (3 курс);
- интегративный этап (4 курс).

Данные циклы более подробно будут рассмотрены в рамках второй задачи параграфа.

Целевой компонент вводно-ознакомительного этапа включает в себя формирование мотивации первокурсников к сознательному становлению их как будущих учителей, осознание сущности и сложности задач профессионально-методической деятельности, проведение опосредованной подготовки к выбору элективных курсов и модулей посредством привлечения студентов бакалавриата в качестве слушателей на мероприятия, которые составляют содержательный компонент курса.

Ежегодное проведение Международной научно-практической конференции «Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения», дает возможность студентам ознакомиться с разнообразными вариантами решения вопросов организации доступной языковой среды; узнать об особенностях коммуникации на иностранном языке обучающихся с различными нозологиями; получить информацию о лингвистических и методических трудностях обучения иноязычному общению школьников с особыми потребностями; составить представление о методических решениях организации и проведения урока,

предлагаемых учителями-практиками, применяемых приемах, методах, подходах по формированию коммуникативной иноязычной компетенции нетипичных школьников. Участие в научно-практической конференции «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя английского языка и русского языка как иностранного» позволяет студентам узнать о проектах, которые разрабатывают второкурсники по созданию адаптированных учебно-методических материалов при обучении иностранному языку нетипичных школьников.

Посещение семинаров, в рамках которых приглашенные спикеры рассказывают о методиках и технологиях, применяемых в зарубежном образовании, студенты старших курсов представляют свои исследования и разработки по обучению нетипичных школьников видам речевой деятельности и аспектам обучения иностранному языку на основе индивидуализации и дифференциации (семинар с международным участием “Inclusive Education: Access to equal Education and Employment”; «Проблемы и реалии инклюзивного иноязычного образования»), делает возможным составить представление о глобальности проблемы инклюзивного образования, осознать сущность особых потребностей обучающихся, понять на элементарном уровне сложности организации взаимодействия субъектов в инклюзивном классе.

Участие в конкурсах («Создавая будущее»), на которых помимо прочего выдвигаются работы по обучению языку и культуре в рамках инклюзивного образования, дает стимул первокурсникам к активному участию в разработке новых идей по адаптации иноязычных обучающих материалов, разработке вспомогательных инструментов для инклюзивного образования.

Таким образом, привлечение первокурсников к участию в разнообразных мероприятиях позволяет заинтересовать студентов бакалавриата вопросами иноязычного образования в инклюзивном классе, дает им возможность получить представление об их будущей учебной деятельности в рамках учебных модулей, анонсировать / популяризировать программу элективных дисциплин, чтобы привлечь большее количество обучающихся к формированию у них инклюзивной

компетенции. Схематично представим структуру данного этапа в виде таблицы 10.

Таблица 10

Компонентная структура вводно-ознакомительного этапа

Целевой компонент	Формирование профессионально-педагогического интереса к методической работе, посвященной инклюзивным практикам, готовности к профессиональному взаимодействию и самообучению,
Содержательный компонент	Научно-практические конференции, семинары, конкурсы по вопросам иноязычного образования в условиях инклюзии
Технологический компонент	Проблемная дискуссия, кейс-стади, блог-технологии (комментирование, обмен мнениями и т. д.)
Оценочно-результативный компонент	На элементарном уровне сформировалось представление о необходимости владения специализированными умениями; закладывается установка на принятие ценностей инклюзивного образования

Базовый этап совпадает с обучением в третьем и четвертом семестрах (2 курс). Представим более подробно структуру компонентов. Выделение целевого компонента связано с детальным рассмотрением вопросов, включенных в фокус задач учителя иностранного языка, реализующего инклюзивные практики, и формированием методической готовности учителя к обучению языку и культуре нетипичных школьников. Для достижения поставленной цели выдвигаются задачи, направленные на 1) создание фундамента методической готовности осуществления инклюзивных практик:

- раскрыть сущность инклюзивного образования в России и за рубежом, о его целях, принципах и ценностях;

- создавать организационно-методические условия для формирования эмпатии, ценностного отношения к обучающимся с особыми образовательными потребностями;

- актуализировать знания о психолого-педагогической характеристике обучающихся с особыми потребностями, особенностях их речевого развития и речевого поведения;

- формировать потребность к самообразованию в области инклюзивных практик;

2) формирование специализированных умений:

- дать представление об эмпирических методах диагностики образовательных потребностей нетипичных обучающихся при формировании иноязычной коммуникативной компетенции, определять их сильные стороны и опираться на них в процессе обучения языку и культуре;

- моделировать профессионально-методические ситуации для формирования умений работать в кооперации с коллегами (учителя иностранного языка, тьютор, логопед, социальный педагог, педагог-психолог, администрация и др.);

- формировать умения отбирать и применять методы, приемы и средства обучения иностранному языку в соответствии с характером нарушений обучающихся;

- научить разрабатывать индивидуальный маршрут обучения иностранному языку, адаптировать лингвистический материал учебно-методического комплекса, создавать дополнительную поддержку для развития речевых умений и языковых навыков нетипичных обучающихся.

Содержательный компонент базового этапа представляет собой цикл модульных дисциплин, перечислим наиболее значимые для нас:

- Особенности обучения иностранному языку лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования;

- Готовность педагога к выстраиванию индивидуальных маршрутов обучения и воспитания;

- Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании;

- Блог как инструмент коммуникации учителя;

- Изучение личности ребенка с особыми потребностями;

- Технологии проектирования адаптированных программ;

- Педагогический конфликт в рамках триады «ученик-учитель-родитель».

Выбор тематики модульных дисциплин детерминируется характером вопросов и трудностей, возникающих в практике учителей иностранного языка, который мы рассмотрели в параграфе 2.1. и направленностью на формирование специализированных умений учителя. Каждая дисциплина имеет свою специфику, но в целом они способствуют формированию методической готовности учителя к осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивном классе. Рассмотрим каждую дисциплину подробнее.

В рамках лингводидактической подготовки на 2 курсе студенты бакалавриата проходят обучение по модулю **«Особенности обучения иностранному языку лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования»**, целью которого является ознакомление обучающихся с понятийным аппаратом инклюзивного образования («инклюзия и интеграция», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», отличие данного понятия от «обучающийся с особыми образовательными потребностями»), изучение истории становления инклюзии, зарубежного опыта работы в инклюзивном классе, получение представления о специфике развития инклюзивного образования в России, о законах, принятых в этом направлении, какими нормативно-правовыми актами они подкреплены.

В содержание модуля входит изучение таких вопросов как: нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования, предусматривающее анализ законодательных актов и проектов на международном, государственном, региональном и городском уровнях; педагогический феномен инклюзивного образования, включающий ретроспективный анализ развития данного процесса в мировом пространстве; знакомство с принципами, на основе которых происходит распространение инклюзии, специальными условиями, необходимыми для успешного осуществления инклюзивных практик. Дается представление об обучающихся с ООП, включающее рассмотрение психолого-педагогического портрета нетипичного обучающегося, когнитивных, поведенческих и речевых особенностей его развития, диагностику его потребностей в овладении языком и культурой; изучается проблема обучения иностранному языку в инклюзивном

классе, охватывающее исследование таких вопросов как постановка цели урока, определение соответствующих ей задач, аргументация применения методов, приемов, технологий, техник и форм обучения, использования разных типов упражнений для адекватного включения нетипичных обучающихся в речевую деятельность; обосновывается эффективность адаптированных обучающих средств, прорабатываются лингвистические и лингводидактические трудности, с которыми сталкиваются нетипичные обучающиеся при изучении языка, возможные способы их предупреждения и снятия; изучаются вопросы организации урока иностранного языка в инклюзивном классе, содержащие анализ специальных условий обучения, обосновывается структура и логика этапов урока; выбор и составление средств контроля обученности.

Содержание модуля является основой для формирования специализированных умений будущего учителя иностранного языка. Приведем примеры заданий, направленные на решение задач дисциплины:

Задание 1 / Task 1

Вспомните известных людей с ограниченными возможностями здоровья, которые привнесли значимый вклад в мировую историю и культуру, начиная с античной цивилизации. Многих ли представителей вы смогли вспомнить? Как вы думаете, было ли их больше на самом деле? О чем говорит возможное расхождение между их реальным количеством и их известности? Подготовьте сообщение об одной из этих личностей / Think back to famous people with disabilities who made a significant contribution to world history and culture, starting with ancient civilization. How many representatives could you remember? Do you think there were more of them? What does the possible discrepancy between their real number and their fame indicate? Prepare a message about one of these personalities.

Задание 2 / Task 2

С какими трудностями может столкнуться учитель иностранного языка, если в классе у него появится обучающийся с РАС? Какие шаги должен сделать в первую очередь учитель для включения школьника в учебно-познавательную иноязычную деятельность? / What difficulties can a foreign language teacher face if a student with ASD appears in the classroom? What steps should a teacher take first to include such a student in educational and cognitive foreign language activities?

Задание 3 / Task 3

Составьте перечень приемов / технологий, которые возможно использовать для эффективной организации обучения иностранному языку школьников с РАС, какие из них, на каком этапе урока целесообразнее применять и почему? / Make a list of techniques / technologies that can be used for the effective organization of teaching a foreign language to schoolchildren with ASD, which of them, at what stage of the lesson is it more appropriate to use and why?

Задание 4 / Task 4

Для определения особых образовательных потребностей школьника с РАС в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией составьте план беседы с обучающимся с включением тестовых заданий по английскому языку на примере раздела Welcome back, УМК Spotlight 3 (Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова и др.) / To determine the special educational needs of a student with ASD in mastering a foreign language communicative competence, draw up a plan for a conversation with a student including test tasks in English using Section "Welcome back", Spotlight 3 (N.I. Bykova, D. Dooley, M.D. Pospelova and etc.).

В процессе обучения студенты не только выполняют задания на аудиторных занятиях, но и готовят цикл мероприятий, с которыми выступают в рамках «Недели английского языка» в ГБОУ ШОР № 1 для обучения и реабилитации слепых. Некоторые студенты начинают участвовать в волонтерских проектах, цель которых помощь в социализации, обучении, воспитании и развитии молодежи, которая проживает в психоневрологических интернатах, либо в семьях, но не посещает общеобразовательные учреждения (волонтерский проект «Мастерская Светоч»).

На кафедре англистики и межкультурной филологии, в фокусе которой проходит апробация модуля, ежегодно проводится конкурс проектов по русскому и английскому языкам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Прорыв: новые возможности» (Breakthrough: new challenges), для которого студенты бакалавриата разработали систему оценивания школьных проектов и принимают участие в жюри. Оценивание проектов нетипичных школьников позволяет студентам познакомиться с результатами обучения языку и культуре особых обучающихся из разных городов нашей страны, осознать, что при правильной организации обучения возможно достижение успеха обучающимися в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Для расширения кругозора в области инклюзивного образования студентам предлагается проработка отдельных вопросов обучения иностранному языку вне тематики группового проекта и дальнейшее представление результатов индивидуального мини-исследования в секции «Обучение иностранному языку в условиях инклюзивного образования». На заседании секции студенты выбирают лучший доклад, который представляют на итоговом заседании научно-

практической конференции «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя английского языка и русского языка как иностранного» («Личный дневник с интерактивными задачами как способ терапии при СДВГ», «Стратегии и методика обучения социальным навыкам школьников с ОВЗ: опыт волонтера в мастерской «Светоч», «Специфика обучения иностранному языку школьников с РАС», «Ресурсные материалы для детей с высокофункциональным аутизмом», «Креативный подход к созданию толерантной среды для детей с РАС»).

Участие в конкурсах («Алтарь Отечества», «Создавая будущее», Научная выставка МГПУ) дает возможность поделиться результатами исследовательской деятельности студентов, достигнутыми в процессе обучения по модулю, услышать стороннее мнение от экспертов конкурса, получить рекомендации по апробации продукта проекта, получить стимул к дальнейшему формированию специализированных умений учителя.

Основным методом по формированию специализированных умений в рамках вышеуказанного модуля является метод проектов, выбор которого обуславливается требованием стандарта по формированию у бакалавров компетенции в области социального взаимодействия и развитию лидерских качеств (УК-3). В связи с тем, что профессионально-методическая деятельность учителя иностранного языка в инклюзивном классе требует эффективного командного взаимодействия педагогов и группы специалистов по сопровождению нетипичного школьника, студенты должны приобрести опыт работы в команде.

В результате освоения модуля студенты **защищают проекты и представляют практические разработки – учебно-методические материалы для инклюзивного обучения иностранному языку**, переходя на более высокий уровень сформированности специализированных умений.

Перейдем к рассмотрению следующей модульной дисциплины, а именно **«Готовность педагога к выстраиванию индивидуальных маршрутов обучения и воспитания»**.

Цель: формирование у студентов бакалавриата знаний и представлений о сущности теоретических и прикладных аспектов моделей и этапов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, ознакомить студентов с особенностями индивидуальных образовательных маршрутов в дошкольном образовательном учреждении, в начальной, основной и средней школе, в системе дополнительного образования и в высшей школе.

Содержание модульной дисциплины позволяет формировать следующие специализированные умения при выполнении таких заданий, как:

- составление характеристики обучающегося с особыми потребностями, что позволяет изучить его личность и способствует принятию решения о выборе индивидуального образовательного маршрута в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей нетипичного школьника;

- изучение моделей индивидуальных образовательных маршрутов, вариантов применения разнообразного технологического сопровождения; примеров разноуровневого обучения в условиях индивидуализации и дифференциации;

- сравнение компонентного состава индивидуальных образовательных маршрутов в сети Интернет; подготовка сообщений о характеристике содержания понятий «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория»; изучение классификации индивидуальных образовательных маршрутов.

Наиболее эффективными технологиями являются деловая игра, разнообразные ИК-технологии, работа с сайтами школ, метод проектирования.

Результатом освоения дисциплины предполагается ***моделирование индивидуального образовательного маршрута конкретного обучающегося на основе его характеристики, подготовленной студентом.***

Следующая дисциплина «**Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании**» дает представление о специализации тьютора, его образования, функциональных обязанностях, организует взаимодействие тьютора с родителями

и нацелено на создание индивидуального маршрута изучения иностранного языка.

Приведем примеры заданий, которые входят в содержание указанной дисциплины:

Задание 1 / Task 1

Охарактеризуйте специальные образовательные условия, необходимые для организации обучения иностранному языку нетипичного школьника /

Describe the special educational conditions to organize the teaching of a foreign language to an atypical student.

Задание 2 / Task 2

С учетом основных характеристик обучающихся с РАС, их незаинтересованности в социальном взаимодействии, замкнутости, потребности в упрощении инструкций к заданиям предложите исследовательские проекты к модулям School days, That's me, My home, My castle по темам My school, Favourite subjects, I'm from, My collection (Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко Английский язык 5 класс) и создайте пошаговый алгоритм работы над проектом /

Taking into account the main characteristics of students with ASD, their lack of interest in social interaction, isolation, the need to simplify instructions for assignments, suggest research projects for the modules: School days, That's me, My home, My castle on the topics My school, Favourite subjects, I'm from, My collection (Yu.E. Vaulina, D. Dooley, O.E. Podolyako English 5) and create an algorithm for working on the project.

Задание 3 / Task 3

Изучите возможности района, в котором находится ваша школа, разработайте программу досуговой деятельности обучающегося с РАС, разработайте инструкцию для школьника по подготовке презентации на английском языке об одном из учреждений культуры, которое заинтересовало его больше всего /

Explore the possibilities of the district in which your school is located, develop a program of leisure activities for a student with ASD, develop instructions for a student to prepare a presentation in English about one of the cultural institutions that interested him the most.

Задание 4 / Task 4

Представьте себе, что вы работаете в школе. Определите возможности системы дополнительного образования для формирования социальной активности обучающегося с РАС 5 класса. Изучите содержание линейки УМК по английскому языку М.В. Вербицкой Forward. На их основе разработайте программу деятельности тьютора по организации обучения языку и культуре школьника с РАС в условиях факультатива по иностранному языку /

Imagine that you are working at a school. Determine the possibilities of the additional education system to form of social activity of a student with ASD at 5th grade. Study the content of a set of teaching materials Forward by M.V. Verbitskaya. On its basis, develop a tutor's program of activities to organize language and culture teaching for a student with ASD in an elective course in a foreign language.

Задание 5 / Task 5

Познакомьтесь с опытом сопровождения обучающихся в рамках инклюзивного образования. Вы можете воспользоваться информацией на сайтах центров помощи

детям с аутизмом. Как должна быть выстроена подготовка тьютора, исходя из данного опыта? В чем заключается помощь тьютора на уроке иностранного языка? Внесите свои предложения /

Learn about the experience of accompanying students in an inclusive education. You can use the information on the websites of the centers for helping children with autism. How should the training of a tutor be structured based on this experience? What is the assistance of a tutor in a foreign language lesson? Submit your suggestions.

Задание 6 / Task 6

Разработайте проект программы креативного досуга для обучающегося с РАС и предложите его электронную версию. Создайте аннотацию / рекламу вашей программы /

Develop a project of a creative leisure program for a student with ASD and offer its electronic version. Create an annotation / advertisement of your program.

Задание 7 / Task 7

Суть психолого-педагогической поддержки обучающегося в рамках социально-педагогического сопровождения состоит в том, чтобы помочь ему преодолевать то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Составьте алгоритм Ваших действий по сопровождению обучающегося с РАС, у которого трудности в употреблении времен английского глагола в Present Simple, Present Continuous /

The essence of psychological and pedagogical support of a student within the framework of social and pedagogical support is to help him overcome this or that obstacle, difficulty, focusing on his existing real and potential opportunities and abilities, developing the need for the success of independent actions. Make up an algorithm for your actions to accompany a student with ASD who has difficulties in using the tenses of the English verb in the Present Simple, the Present Continuous.

Результатом освоения дисциплины становится формирование специализированных методических умений по созданию тьюторского сопровождения **индивидуального маршрута обучения и воспитания нетипичного школьника**. В процессе обучения применяются такие технологии, как дискуссия, кейс-стади, работа с сайтами, методы проектирования.

Целью дисциплины **«Блог как инструмент взаимодействия учителя»** является создание условий эффективной организации взаимодействия учителя и всех категорий обучающихся в рамках цифрового пространства.

В силу того, что для эффективного обучения нетипичного школьника необходим эмоционально-личностный контакт с учителем, при котором легче устанавливается контроль за учебным процессом, в том числе за результатами формирования коммуникативной компетенцией, применение компьютерных технологий в обучении отходит на второй план [Гусева 2020: 6]. В то же время

ряд исследований доказывает [Гаврилова 2015: 446], что использование мультимедийных компьютерных программ способствует возникновению мотивирующего эффекта, реализации дифференциации и наглядности, возможности работать «со смыслами», а также оптимальный метод обучения и коммуникации для школьников, у которых возникают трудности с общением. Поэтому мы включаем такую дисциплину, чтобы подготовить учителя к различным формам взаимодействия с нетипичными обучающимися.

Содержание дисциплины включает изучение следующих вопросов: электронная образовательная среда обучения и воспитания школьников, что предусматривает изучение информационно-образовательных технологий, их типологию и значение в обучении и воспитании, учебные ситуации, в которых использование интернет-технологий наиболее эффективно;

дидактические функции, состав и структура дисциплинарного блога, где затрагиваются такие вопросы как значимость блога как одного из средств современного обучения и воспитания; история блог-технологий; функции в системе обучения: информационно-содержательная; руководство действиями пользователя; стимулирование мышления пользователей; самоконтроля; социализации и формирования мировоззрения;

блоги в неформальном образовании - рассматриваются разнообразные виды сообщений, такие как подкаст, видео сообщение, фото – сообщение, мультимедийное сообщение;

образовательный блог как одна из форм профессионального стандарта педагога – данная тема включает анализ блога с точки зрения банка письменных сообщений обучающихся, разбор технических возможностей и ограничений блогов;

Разработка блога и его размещение предусматривает изучение вопросов по моделированию собственного учебного блога, характеристика его измерительных показателей: 1) ритмичность работы, которая оценивается подтверждением ежедневных отчетов, равномерностью дат публикации материалов отчета; 2) плотность общения между обучающимися и учителем иностранного языка, а

также плотностью опубликованного материала, отслеженного во времени; 3) объем опубликованного материала, в частности количество личных сообщений в рамках дневника, количество замечаний и комментариев к каждой публикации.

В качестве продукта освоения дисциплины рассматривается ***проектирование блога учителя иностранного языка и размещение в нем разнообразных интерактивных учебных материалов для нетипичных школьников.***

Дисциплина «*Изучение личности ребенка с особыми потребностями*», целью которой является формирование у студентов бакалавриата знаний и представлений о тенденциях в обучении нетипичных школьников, становление позитивного отношения к обучающимся с особыми образовательными потребностями, основанного на гуманизме и свободном выборе.

Содержание дисциплины включает выполнение таких заданий как:

Задание 1 / Task 1

Изучите статью James Sinclair Autism and Communication: How to Improve Communication Skills in Autistic People об особенностях формирования коммуникативных умений обучающихся с РАС, предложите наиболее эффективные приемы организации и оценки коммуникативной деятельности данной категории обучающихся [https://autisticandunapologetic.com/2020/01/19/autism-communication-how-to-improve-communication-skills-in-autistic-people/] /

Study the article James Sinclair Autism and Communication: How to Improve Communication Skills in Autistic People about the peculiarities of the formation of communication skills of students with ASD, suggest the most effective methods of organizing and assessing the communication activities of this category of students.

Задание 2 / Task 2

Представьте себе, что вам необходимо поддержать ответ обучающегося по теме My favourite sport, разработайте инструкцию-опору для ответа, какие вербальные и невербальные средства вы будете использовать, комментируя его ответ. Сформулируйте на английском языке /

Imagine that you need to support the student's answer on the topic My favorite sport, develop an instruction for the answer, what verbal and non-verbal means you will use when commenting on his answer.

Задание 3 / Task 3

Предложите варианты словесной и тактильной наглядности для вовлечения в речевое общение. Докажите, что предложенные вами варианты эффективны в процессе коммуникации с обучающимся с РАС. Покажите на примере учебной ситуации Weather /

Suggest verbal and tactile options for engaging oral communication. Prove that the options are effective in communicating with the student with ASD. Make Weather a pilot case study.

Результатом освоения дисциплины является **разработка методических рекомендаций для учителей по проектированию вариативной части урока и созданию авторских дополнительных дидактических материалов к определенному уроку.**

Дисциплина «**Технологии проектирования адаптированных программ**».

Целью дисциплины стало формирование умений проектировать адаптационный модуль по иностранному языку, что решается в рамках следующих заданий:

Задание 1 (к практическому занятию «Нормативно-правовая документация») / Task 1 (to the seminar 'Legal instruments')

Охарактеризуйте систему документов, регламентирующих инклюзивные процессы в отечественной системе образования. Какие из статей закона решают стратегические задачи обучения и воспитания школьников с РАС /

Describe the system of documents regulating inclusive processes in the Russian education system. Which of the articles of the law solve the strategic tasks of educating and developing schoolchildren with ASD?

Задание 2 / Task 2

Разработайте и опишите пояснительную записку к адаптированной образовательной программе по изучению иностранного языка. В ней должны быть представлены такие структурные компоненты как сроки освоения программы, задачи и цели, в том числе психолого-педагогическая характеристика обучающихся /

Develop and describe an explanatory note for the adapted language learning curriculum. It consists of such structural components as the timing of mastering the program, tasks and goals, including the psychological and pedagogical characteristics of students.

Задание 3 / Task 3

На основе диагностического инструментария выявите индивидуальные особенности обучающегося с РАС и спроектируйте авторскую адаптированную образовательную программу обучения и воспитания иностранному языку с учетом дифференциации и индивидуализации. Обоснуйте выбор ИКТ в рамках данной программы /

Based on the diagnostic tools, identify the individual characteristics of a student with ASD and design the author's adapted educational program for teaching and educating a foreign language, considering differentiation and individualization. Justify the choice of ICT in the framework of this program.

Задание 4 / Task 4

Проанализируйте вашу программу по следующим параметрам: отличие данной программы от ранее изученных; основной замысел программы; планируемые результаты обучающегося после реализации программы; определение вида будущей программы, уровня освоения, сроков реализации и возраста воспитанников /

Analyze your program according to the following items: the difference between this program and those previously studied; the main idea of the program; the planned results of the student after the implementation of the program; determination of the type of the future program, the level of development, the timing of implementation and the age of the students.

Задание 5 / Task 5

Игровые технологии являются важнейшей дидактической системой, которая входит в сопровождение нетипичных обучающихся в реализации индивидуально-образовательного маршрута. Разработка и использование различных игр формируют умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, ролевые игры, имитационные упражнения, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение педагогических ситуаций и задач, компьютерные игры и др. Разработайте этапы проведения игры в рамках своей адаптированной программы /

Gaming technologies are the most important didactic system that accompanies atypical students in the implementation of an individual educational plan. The development and use of various games form the ability to solve problems based on a competent choice of alternative options: entertaining, theatrical, business, role-playing games, simulation exercises, game design, individual training, solving pedagogical cases and problems, computer games, etc. Develop the stages of the game as part of your adapted program.

Результат освоения - проектирование авторской адаптированной программы по обучению и воспитанию школьника с особыми потребностями.

Модульная дисциплина **«Педагогический конфликт в рамках триады «ученик-учитель-родитель»** нацелена на формирование представлений о типологии конфликтных ситуаций в педагогической среде, форме их проявлений и способов разрешений; на формирование способности управления конфликтами и конфликтными отношениями на стадии их возникновения.

Для формирования умений учителя осуществлять эффективное взаимодействие с субъектами инклюзивного пространства и становления готовности будущего учителя к формированию социальной активности школьника на занятиях по иностранному языку, студентам в рамках модуля предлагаются следующие ситуации.

Ситуация 1. Ирина учится в 5 классе. По документам, предоставленными родителями в школу, у подростка диагностирован высоко функциональный аутизм. На уроках английского языка девочка не хочет принимать участие в устных формах работы. При обращении к ней замыкается. Предложите несколько вариантов взаимодействия с обучающейся, разработайте задания для включения ее в иноязычную коммуникативную деятельность на уроке на примере Unit 1 Holidays are over (О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова Rainbow English 5 класс) / Case 1. Irene is in the 5th grade. According to documents provided by parents to school administration, the teenager was diagnosed with highly functional autism. In English lessons, the girl does not want to take part in oral forms of work. When referring to her, she bottles everything up. Offer several options for interacting with the student, develop tasks to include her in foreign language communication activities during the lesson. Make Unit 1 'Holidays are over' (O.V. Afanasyeva, I.V. Mikheeva, K.M. Baranova Rainbow English 5) a pilot case study.

Ситуация 2. В 4 классе обучаются подвижные дети, на уроках ведут себя активно. На переменах обучающиеся бегают по классу, сшибая вещи с парт, носятся по коридорам. Учитель иностранного языка отмечает, что внимание у учеников рассеянное, они часто отвлекаются, переспрашивают у учителя и друг у друга то, что было сказано. Из всей параллели это самый дружный класс. Администрация школы рассматривает его как возможный для обучения школьника с РАС. Предложите варианты профессионально-методической работы учителя по подготовке учеников к включению обучающегося с РАС в коллектив класса. Какие методы и приемы введения языкового материала будут наиболее эффективны для этапа адаптации класса к новой ситуации, какие задания вы можете предложить для школьника с РАС и остальных обучающихся в этот период на примере Clothes (Weather, Seasons, Colours) (И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева Английский язык 4 класс) /

Case 2. In the 4th grade, lively children study, they behave actively in the classroom. At breaks, students run around the classroom, knocking things off their desks, rushing along the corridors. A foreign language teacher notes that students' attention is scattered, they are often distracted, asking the teacher and each other what has been said. Of all the parallels, this is the friendliest class. The school administration considers it as possible for the education of a student with ASD. Suggest options for the teacher's professional and methodological work to prepare students for the inclusion of a student with ASD in the class team. What methods and techniques for introducing language material will be most effective for the stage of adapting the class to a new situation, what tasks can you offer for a student with ASD and other students during this period. Make Clothes (Weather, Seasons, Colors) a pilot case study (I.N. Vereshchagina, O.V. Afanasyeva The English language 4).

Ситуация 3. Родители ученицы 6 класса обратились в школу с претензией, что учитель иностранного языка занижает оценки их дочери. Анна действительно хорошо учится, материал урока усваивает хорошо и быстрее всех, поэтому и задания выполняет раньше всех. Во время ответов одноклассников занимается рисованием, отвлекается на разговоры с другими учениками. Во время выполнения тестовых заданий, контрольных работ делает много мелких ошибок. Разработайте серию заданий по модулю The Natural World (О.В. Афанасьева, И.В. Михеева Английский язык 6 класс), которые вы можете предложить для Анны на контроль и понимание лексико-грамматического материала изучаемой учебной ситуации, поясните выбор ваших дополнительных заданий /

Case 3. The parents of a 6th grade student applied to the school with a claim that a foreign language teacher had underestimated their daughter's grades. Anna is a really good student, she studies the material well and faster than anyone, so she performs tasks before anyone else. During the answers of classmates, she is engaged in drawing, is distracted by conversations with other students. In tests and writing papers she makes many small mistakes. Develop a series of tasks based on Module 'The Natural World' (O.V. Afanasyeva, I.V. Mikheeva The English language 6), which you can offer for Anna to control and understand the lexical and grammatical material, explain the choice of your additional tasks.

Результатом освоения дисциплины предполагается *разработка и презентация кейса по разрешению конфликтной ситуации в рамках педагогического взаимодействия в инклюзивном классе.*

Основные формы работы, применяемые для достижения цели дисциплины, стали деловая игра, кейс-стади, дискуссия. Представим структуру базового курса в виде таблицы 11.

Таблица 11

Компонентная структура базового курса

Целевой компонент	формирование системы методических и лингвистических знаний, представлений и требований к будущему учителю по организации инклюзивного обучения языку и культуре школьников с особыми образовательными потребностями; формирование базовых основ специализированных методических умений
Содержательный компонент	Модульные дисциплины: Особенности обучения иностранному языку лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования; Готовность педагога к выстраиванию индивидуальных маршрутов обучения и воспитания; Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании; Блог как инструмент коммуникации учителя; Изучение личности ребенка с особыми потребностями; Технологии проектирования адаптированных программ; Педагогический конфликт в рамках триады «ученик-учитель-родитель»
Технологический компонент	Интерактивные методы формирования специализированных умений: игровые технологии (деловая игра, кейс-стади), методы моделирования и конструирования адаптированной программы, методы проектирования индивидуального маршрута; диалоговые технологии (дискуссия, дебаты, мастер-классы и круглые столы в рамках научно-практических конференций); ИКТ-технологии (блог-технологии)
Результативно-оценочный компонент	создана система методических и лингвистических знаний, овладение технологиями проектирования и моделирования программы, приемы подборки дополнительных материалов с учётом образовательных потребностей, научились создавать технологическое сопровождение, имеют представление о способах разрешения педагогических конфликтов, овладевают основами методического взаимодействия

Вслед за Н.В. Языковой мы считаем, что ядром методической готовности студентов к реализации образовательного инклюзивного процесса является курс методики обучения иностранным языкам, который формирует основы

профессионально-методической деятельности, расширяет багаж фундаментальных знаний и развивает методическое мышление в процессе решения задач [Языкова 2015: 114]. Таким образом, *практико-ориентированный этап* реализуется на 3 курсе в рамках семинарских занятий по дисциплине «Методика обучения иностранному языку и русскому языку как иностранному», где происходит расширение и углубление метазнаний, формирование методического мышления, специализированных методических умений будущих учителей, развитие методической направленности будущего учителя, путем выдвижения гипотез, обоснования принятых решений. *Целевой компонент* этапа заключается в формировании специализированных методических умений обучающихся бакалавриата как компонента их методической компетенции, обеспечивающей методическую готовность студентов в реализации инклюзивных практик иноязычного образования. Обозначенная цель достигается решением следующих задач:

- сформировать у студентов понимание сущности процессов преподавания языка и культуры в инклюзивном образовании;
- подготовить к проведению учебных занятий и внеурочной деятельности по иностранному языку и культуре в инклюзивном классе;
- сформировать методическую готовность разрабатывать и адаптировать учебно-методические материалы для сопровождения занятий и внеурочных мероприятий на основе комплекса специализированных умений;
- сформировать способность выбирать методы, приемы и средства обучения иностранному языку наиболее эффективные для школьников с РАС.

Содержательный компонент практико-ориентированного этапа обеспечивается благодаря следующим действиям: студенты анализируют и выбирают учебно-методических комплекс из Федерального перечня рекомендованных Министерством образования Российской Федерации учебников (<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015?index=3&rangeSize=1>), создают свой комплект дидактических материалов по обучению аспектам языка к одному из юнитов/ модулей, адаптируют его для обучения нетипичных

школьников, разрабатывают дополнительные упражнения по формированию языковой компетенции (формирование фонетических, лексических и грамматических навыков), подбирают текстовый материал, готовят банк оценочных средств в виде тестовых заданий, контрольных работ, составляют тематику творческих письменных заданий с учетом спектра расстройств и увлеченности собственными стереотипными интересами обучающихся. Просматривая записи уроков учителей иностранного языка, учатся различать применяемые методы, приемы, средства обучения в реальных учебных ситуациях. В качестве примера приведем ряд заданий, выполняемых студентами:

Задание 1 / Task 1

Изучите федеральный перечень рекомендованных учебников по иностранному языку, проанализируйте один из УМК на наличие в нем индивидуально-дифференцированных заданий для нетипичных школьников. Как вы считаете, насколько содержание УМК соответствует интересам и потребностям школьников с РАС данного возраста. Какие темы вы бы исключили или добавили в тематику учебника. Аргументируйте свой ответ /

Study the federal list of recommended foreign language textbooks, analyze one of the teaching aids for the presence of differentiated tasks for atypical schoolchildren. In your opinion, to what extent does the content of the teaching aids correspond to the interests and needs of students with ASD of this age? What topics would you exclude or add to the tutorial? Give your arguments.

Задание 2 / Task 2

Разработайте структуру урока иностранного языка с выделением элементов, предусматривающих применение ИКТ на основе дифференцированного подхода /

Develop a plan for a foreign language lesson highlighting elements that involve the use of ICT based on a differentiated approach.

Задание 3 / Task 3

Смоделируйте учебно-речевые ситуации, которые стимулировали бы обучающегося к выражению просьбы, отказа, согласия, приветствия, отклику на свое имя, на ответ на вопрос, на привлечение внимания по теме модуля выбранного вами УМК /

Simulate educational and speech situations that would stimulate the student to express a request, refusal, consent, greeting, response to his name, to an answer to a question, to attract attention. Use the topic of the module from the textbook of your choice.

Задание 4 / Task 4

Проанализируйте модуль УМК с точки зрения особых потребностей обучающихся с РАС, обоснуйте, какой материал урока вы исключите из заданий, какую адаптацию материала вы проведете, какие дополнительные методические материалы вам необходимо разработать /

Analyze the module of a textbook in term of the special needs of students with ASD, justify what lesson material you will exclude from the assignments, what adaptation of the material you will carry out, what additional teaching materials you need to develop.

Задание 5 / Task 5

Разработайте опоры для обучающегося с РАС о нормах, правилах, социальных явлениях для усвоения правил социального общения и взаимодействия на иностранном языке с учетом социокультурных особенностей речевых партнеров /

Develop instructions for a student with ASD about norms, rules, social phenomena for mastering the rules of social communication and interaction in a foreign language, considering the socio-cultural characteristics of speech partners.

Задание 6 / Task 6

Разработайте и актуализируйте учебный материал для обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком с использованием информационных технологий: компоненты учебных материалов, наглядность, задания различной степени сложности (по выбранному вами УМК) /

Develop and update didactic material for students with different levels of proficiency in a foreign language using information technology: components of educational materials, visual aids, assignments of several difficulty levels.

Задание 7 / Task 7

Обоснуйте свою стратегию объяснения обучающимся с РАС интонационных конструкций, встречающихся в различных типах вопросительных предложений в английском языке, какие упражнения вы можете предложить для их отработки. Докажите важность применения схематичных моделей для данного типа школьников /

Justify your strategy of explaining the intonation structures found in various types of interrogative sentences in English, what exercises you can suggest practicing them to students with ASD. Prove the importance of using schematic models for this type of student.

Задание 8 / Task 8

С учетом трудности переработки слухоречевой информации, разработайте карточки Pecs для введения нового лексико-грамматического материала по теме He's got two legs (Английский язык. Brilliant 3 Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова, Ж. Перретт) /

Considering the difficulty of processing auditory speech information, develop Pictures Exchange Communication System for the introduction of a new lexical and grammatical material on the topic He's got two legs (The English language. Brilliant 3 Y. Komarova, I.V. Larionova, J. Perrette).

Задание 9 / Task 9

Обучающийся с РАС характеризуется трудностями переработки сенсорной информации, что препятствует пониманию окружающих явлений, создает проблемы в усвоении последовательности действий и приводит к поведенческим нарушениям. Подготовьте карточки и пиктограммы с видами речевой деятельности на уроке английского языка, чтобы обеспечить визуальную поддержку введения, тренировки и активизации в речь изучаемого материала /

A student with ASD is characterized by difficulties in processing sensory information, which interferes with the understanding of surrounding phenomena, creates problems in the assimilation of a sequence of actions and leads to behavioral disorders. Prepare flashcards and pictograms of speech activities in English class to provide visual support for introducing, training, and activating the material being studied.

Разработанный комплекс заданий позволяет формировать не только методическую компетенцию учителя, но и получать метазнания и специализированные умения, которые необходимы в современной практике

преподавания языка и культуры в инклюзивном пространстве. Основными технологиями на данном курсе являются решение методических задач, работа с сайтами, методическая игра (Н.В. Языкова), разнообразные ИК-технологии, метод проектирования, исследовательские проекты.

Результатом практико-ориентированного этапа становится формирование методического портфолио, который студенты заполняют в течение всего 3 курса адаптированными материалами по обучению видам и аспектам речевой деятельности, разработанными упражнениями, опорными материалами на развитие умений диалогической и монологической речи, адаптированными текстами для аудирования и чтения.

Дальнейшее совершенствование специализированных методических умений происходит в рамках *интегративного этапа*, основные задачи которого заключаются в следующем:

- формирование активной позиции в поиске творческих решений новых методических задач;
- формирование методической рефлексии и методического мышления;
- приобретения практических навыков методической организации иноязычного образовательного процесса в инклюзивном классе.

Содержательный компонент интегративного этапа находит отражение в реальном учебно-воспитательном процессе в массовой школе в ходе педагогической практики, когда происходит применение и интеграция теоретических метазнаний, полученных в результате обучения на всех циклах алгоритма формирования специализированных методических умений в условиях практической деятельности, а также в активном участии студентов в научно-методической деятельности (написание статей, выступления на конференциях, участие в конкурсах).

Все вышесказанное позволяет нам представить алгоритм формирования специализированных умений в виде модели на рисунке 8.

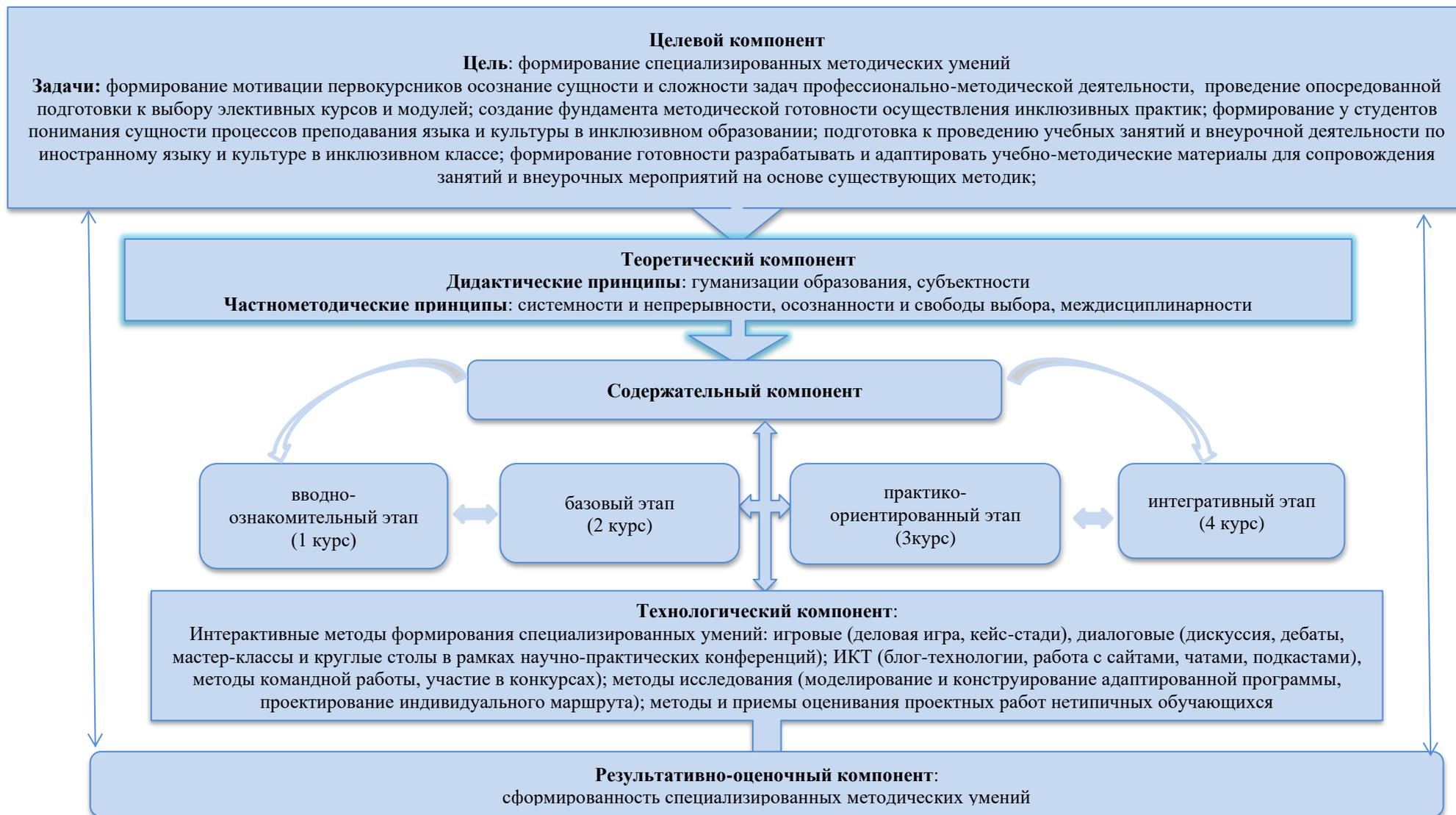


Рисунок 8. Модель поэтапного формирования специализированных умений

Подводя итоги, отметим, что в ходе работы над данным параграфом, мы представили процессуальные аспекты формирования специализированных методических умений будущих учителей, которые отразили в виде модели, позволившей передать взаимосвязь и взаимозависимость целевого, теоретического, содержательного, технологического компонентов этапов формирования указанных умений студентов бакалавриата. Разработанная нами технология основана на дидактических и частнометодических принципах и включает в себя ряд дидактических циклов, представленных вводно-ознакомительным, базовым, практико-ориентированным и интегративным этапами, которые соответствуют определенному курсу, и каждый из которых мы рассматриваем, как многокомпонентную структуру.

Обоснованная с теоретических позиций модель формирования специализированных методических умений требует подтверждения своей действенности и эффективности в ходе опытно-экспериментального обучения, результатам которого будет посвящен следующий параграф.

3.2. Результаты опытного исследования эффективности технологии формирования у студентов бакалавриата специализированных методических умений обучения школьников с особыми образовательными потребностями

Настоящий параграф посвящен проверке эффективности разработанной технологии, представленной пошаговым алгоритмом формирования специализированных методических умений студентов бакалавриата, что предполагает решение следующих задач: 1) выделение критериев и показателей сформированности специализированных методических умений для выявления и математической обработки полученных данных в ходе опытного обучения; 2) организация и описание опытного обучения в целях верификации алгоритма формирования специализированных умений как составляющих методической компетенции учителя иностранного языка к реализации инклюзивных практик; 3) анализ полученных в ходе опытного обучения данных, позволяющий установить эффективность разработанной технологии формирования методической готовности учителя к разработке и проектированию дополнительных материалов, методического и технологического сопровождения, разработке структуры уроков иностранного языка, критериально-оценочного материала по эффективности формирования коммуникативной компетенции школьников с РАС с учетом их особых образовательных потребностей; 4) формулирование выводов на основе полученных результатов.

Представленная в параграфе 3.1. модель поэтапного формирования специализированных методических умений проходила апробацию в ходе опытного обучения, которое проводилось в ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» в институте иностранных языков с 2016 г. по 2021 г. среди студентов 1-4 курсов направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и 45.03.01

«Филология» (всего 226 студентов и 9 преподавателей).

Для подтверждения гипотезы опытного обучения соблюдались следующие обязательные условия:

- наличие достаточного количества участников опытного обучения (не менее 15–20 обучающихся в группе).

- регистрация результатов двух экспериментальных срезов (диагностирующего и итогового) для контроля динамики в формировании специализированных умений обучающихся и перехода их на более высокий уровень их сформированности.

- определение динамики в развитии инклюзивной культуры студентов, достаточного объема метазнаний, методической готовности будущего учителя к разработке и адаптации учебного языкового материала, контрольных материалов оценивания обученности языку и культуре нетипичных школьников, а также отношения студентов к ценностным установкам инклюзивного образования, убеждений, проявляющихся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций на уроке иностранного языка, моделях поведения учителя с помощью анкетирования и интервью;

- подборка корректных статистических методов обработки данных опытного обучения.

Для обоснования эффективности разработанной технологии нам необходимо было выделить критерии и показатели сформированности указанных умений. Критериальная оценка уровня сформированности специализированных умений будущего учителя иностранного языка представляет собой процесс создания и сбора подтверждений его методической готовности к обучению языку и культуре в условиях инклюзивного образования и вынесения суждения относительно этих свидетельств на основе заранее определенных критериев. Критериальная оценка предполагает демонстрацию и подтверждение того, что будущие учителя иностранного языка освоили компоненты методической готовности, и способны решать методические задачи в разработке и проведении уроков,

способов и приемов взаимодействия между субъектами в инклюзивном пространстве.

С целью получения объективной, надежной и однозначной информации о результатах опытного обучения нами были определены критерии, показатели и уровни формирования методической готовности учителя к реализации инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности. В данном исследовании мы будем руководствоваться пониманием критерия как образца, на основании которого производится оценка, а также выделения ряда признаков, позволяющих определять критериальные показатели.

Критерии и показатели формирования специализированных методических умений – это симбиоз характеристик, по которым осуществляется сбор, обработка, хранение информации о состоянии и динамике методической готовности будущего учителя иностранного языка, что в контексте данного исследования отражается в выявлении определенного уровня сформированности названных умений. Основываясь на содержании и характеристике спроектированной нами модели методической готовности учителя к осуществлению инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности (Параграф 2.1.), выявленных структурных компонентах и особенностях инклюзивной компетенции учителя иностранного языка (Параграф 2.2.), системе уровней сформированности специализированных методических умений, представленной подробно в параграфе 2.2. в таблице 9, определим следующие критерии и показатели сформированности специализированных методических умений и опишем их в таблице 12. В нашем исследовании по формированию специализированных методических умений у будущих учителей иностранного языка мы стремимся достичь творческого уровня.

Критерии и показатели сформированности специализированных
методических умений учителя иностранного языка к реализации
инклюзивного образования

Критерий	Показатель
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - мотивационная направленность сознания, воли и чувств к обучению школьников с особыми потребностями; позитивное отношение к инклюзивному образованию как явлению; - понимание и трансляция инклюзивной культуры, принятие и разделение системы инклюзивных ценностных установок, интересов, убеждений, проявляющихся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения учителя; - активная позиция и потребность студентов к поиску нового знания для разрешения задач обучения языку и культуре в реализации инклюзивных практик;
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - владение теоретической базой методических и лингвистических знаний и применение их в решении методических задач в области организации обучения языку и культуре нетипичных школьников; - с учетом знания специфики познавательных процессов обучающихся с РАС, способность выдвигать и проверять гипотезы о планируемом результате обучения языку и культуре в ходе анализа конкретной учебной ситуации на уроке, что обеспечивает овладение коммуникативной иноязычной компетенцией;
Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - владение способами, приемами и методами речемыслительной деятельности, педагогическими технологиями и способность их применять в методической деятельности учителя в обучении иностранному языку; - владение навыками командной работы; - владение навыками / умениями классифицировать, систематизировать и адаптировать дидактические материалы для обучения нетипичных школьников;
Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> - способность осознавать свой уровень методических знаний в области инклюзивного образования и стремиться повышать его; - способность к объективному самооцениванию в решении методических задач организации учебной деятельности школьника с РАС, делать правильный вывод, на формирование каких специализированных умений нужно направить усилия на протяжении различных циклов методической подготовки;

На наш взгляд выделение уровней специализированных методических умений чрезвычайно важно, т. к. это показывает динамику их формирования, позволяет управлять процессом формирования методической готовности, расширить объем предлагаемых методических задач.

Оценка уровня сформированности каждого из критериев осуществлялась посредством применения диагностических методик, которые

наглядно представлены в таблице 13.

Таблица 13

**Диагностический инструментарий оценки сформированности
специализированных методических умений по выдвинутым критериям и
показателям**

Критерий	Показатель	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	Мотивационная направленность сознания, воли и чувств к обучению школьников с особыми потребностями; позитивное отношение к инклюзивному образованию как явлению	Эмпирические методы: анкетирование, беседы, наблюдение
	Принятие и разделение системы инклюзивных ценностных установок, интересов, убеждений, проявляющихся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения учителя	Эмпирические методы: анкетирование, беседы, наблюдение
	активная позиция и потребность студентов к поиску нового знания для разрешения задач обучения языку и культуре в реализации инклюзивных практик	эмпирические методы: анкетирование, беседы, наблюдение, анализ эссе
Когнитивный	Владение теоретической базой методических и лингвистических знаний и применение их в решении методических задач в области организации обучения языку и культуре нетипичных школьников	Методические рекомендации для учителей иностранного языка, проекты
	С учетом знания специфики познавательных процессов обучающихся с РАС, способность выдвигать и проверять гипотезы о планируемом результате обучения языку и культуре в ходе анализа конкретной учебной ситуации на уроке, что обеспечивает овладение коммуникативной иноязычной компетенцией	Решение методических задач, мозговой штурм
Операционно-деятельностный	Владение способами, приемами и методами речемыслительной деятельности, педагогическими технологиями и способность их применять в методической деятельности учителя в обучении иностранному языку в условиях командных форм взаимодействия	Выполнение заданий, предполагающих принятие собственного методического решения, взаимооценивание, деловая игра
	Владение умениями разработки контрольных материалов обученности языку и культуре, разнообразных оценочных и мотивационных средств	Разработка интерактивных учебных и контрольных материалов
	Владение умениями классифицировать, систематизировать и адаптировать дидактические материалы для обучения нетипичных школьников	Методический портфолио

Рефлексивно-оценочный	Способность осознавать свой уровень методических знаний в области инклюзивного образования и стремиться повышать его	Направляемая преподавателем рефлексия собственного опыта учебной преподавательской деятельности
	Способность к объективному самооцениванию в решении методических задач организации учебной деятельности школьника с РАС, делать правильный вывод, на формирование каких специализированных умений нужно направить усилия на протяжении различных циклов методической подготовки	Лист самооценки

Таким образом, таблица показывает, что на основе разработанного инструментария оценки уровня сформированности специализированных методических умений в ходе опытного обучения применялись количественные (анкетирование, тестирование) и качественные методы исследования, такие как: анализ результатов проектной деятельности студентов, разработанных учебно-методических материалов; моделей индивидуальных образовательных маршрутов нетипичных обучающихся; авторских программ по сопровождению развития, воспитания и обучения языку и культуре; методических рекомендаций для учителей иностранного языка; авторских адаптированных программ по обучению и воспитанию школьников с особыми потребностями; кейсов взаимодействия в инклюзивном классе по разрешению конфликтной ситуации; методических портфолио с адаптированными материалами для обучения иностранному языку в инклюзивном образовании. Анализ подготовленных обучающимися материалов в методическом портфолио, творческих заданий, упражнений, презентаций проводился с целью выявления динамики формирования специализированных методических умений и творческой составляющей методической деятельности учителя иностранного языка. Защита проектов помогала проследить динамику развития компонентов методической готовности студентов и их отношения к нравственно-этическим проблемам, поднимаемым в процессе дидактических циклов алгоритма. Комплексное использование представленных методов исследования помогло объективно и

эффективно оценить степень сформированности специализированных методических умений.

Организация опытного обучения проходила в четыре этапа: организационный, реализация, констатация и интерпретация (по А.Н. Щукину). Для получения статистической верности данных обобщенные результаты эксперимента, были обработаны статистически.

Первый этап, *организационный*, проходил с мая по сентябрь в 2016 года. Этап состоял из постановки цели опытного обучения, формулировки рабочей гипотезы, разработке модульных дисциплин, подготовки учебно-методического и диагностического материалов. Были выбраны методы опытного обучения, разработаны материалы для тестирования обучающихся, задания для решения методических задач методического портфолио, проведены вводные беседы обучающихся, нацеленные на уточнение и корректировку формулировок текста исследования и заданий элективных дисциплин.

Проведённая автором среди обучающихся 1 и 2 курсов диагностическая работа, включала анкетирование (Приложение 3), содержащее пять блоков вопросов: сформированность установки на работу в инклюзивном образовании; знание нормативно-правовой документации, владение методическими приемами и методами организации обучения иностранному языку нетипичных обучающихся, отношение к обучающимся с особыми потребностями, готовность к взаимодействию с субъектами инклюзивного пространства.

Результаты диагностики показали следующее:

Для оценки сформированности готовности студентов бакалавриата к реализации инклюзивных практик на уроке иностранного языка предлагались вопросы, выявляющие их мотивационную направленность к решению задач обучения школьников с особыми потребностями. Так, на вопрос «*Насколько у вас сформирована психологическая готовность к работе с обучающимися с РАС*»? с предлагаемыми вариантами ответа студенты ответили следующим

образом: «готовность полностью сформирована» – 6,6%; «постепенно формируется, но не в полной мере» – 43,3%; «такая готовность не сформирована» – 50%. Вывод: разделение точек зрения свидетельствует о неполном осознании проблематики инклюзивного образования, не отождествлении себя с ролью учителя, которому предстоит взаимодействовать с разными типами обучающихся в профессионально-методической деятельности и отсутствии должной работы по формированию готовности к функционалу такого рода. В анкетировании нас также интересовал вопрос: «Сформирована ли у вас профессиональная установка на готовность работать с любым обучающимся, вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей поведения, состояния физического и психического здоровья?» 30% респондентов ответили, что такая установка не сформирована; 65% отметили, что установка постепенно формируется, но не в полной мере; и только 5% студентов подтвердили, что установка полностью сформирована. Нас также интересовал вопрос о *желании работать по программам для обучающихся с особыми потребностями*, 11,7% – занимаюсь и совершенствуюсь в освоении программ по работе с нетипичными обучающимися; 23,3% – иногда интересуюсь программами по работе с обучающимися с РАС; 46,7% – не интересуюсь программами по работе с особыми обучающимися. На вопрос о том, считают ли студенты себя *психологически и профессионально готовыми к работе с обучающимися, которые имеют проблемы в обучении, воспитании и развитии*, 1,6% опрошенных ответили о полной готовности к для перехода к инклюзивному образованию; 6,6% считают себя профессионально готовыми, но не уверены в успешности; 51,7% отмечают психологическую готовность с одной стороны, но отсутствие достаточных методических умений к такому виду профессиональной деятельности; 40% не готовы к работе с нетипичными обучающимися. Таким образом, анкетирование на данном этапе показало, что большинство студентов испытывают трудности в осознании реалий своей будущей педагогической деятельности, у них

присутствует неустойчивая мотивационная направленность на достижении личного смысла в профессии. Отразим указанные результаты с помощью диаграммы (Рис. 9).

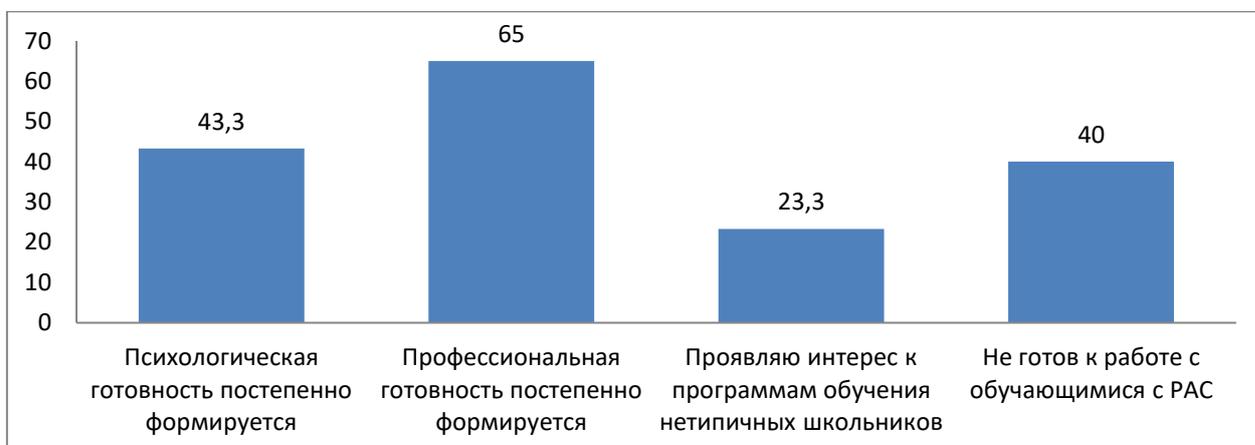


Рисунок 9. Мотивационная направленность к решению задач инклюзивного образования

Для выявления осведомлённости студентов бакалавриата о содержании нормативно-правовой документации в области инклюзивного образования был задан ряд вопросов, включающих основные понятия данного процесса, способы организации инклюзивного образования, создание специальных условий обучения школьников с особыми потребностями, сущности совместного обучения различных категорий обучающихся. Подсчет ответов представлен в виде диаграммы на рисунке 10.

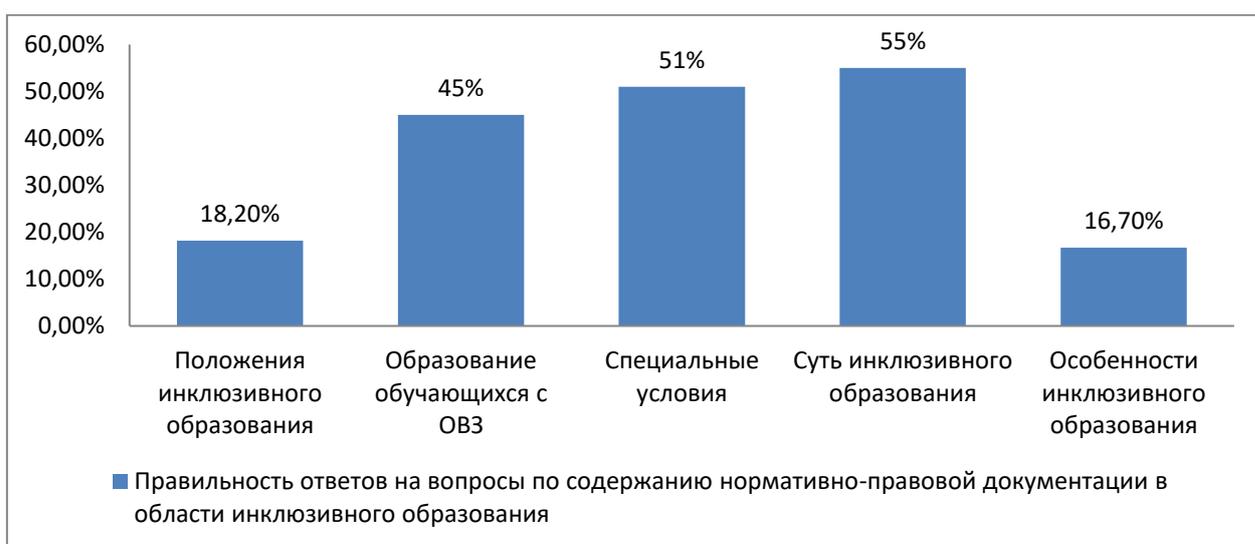


Рисунок 10. Владение студентами нормативными документами, регламентирующими реализацию инклюзивного образования

Вывод: ответы на вопросы указывают на низкий уровень сформированности знания основного содержания нормативных документов в области образования в целом и реализации инклюзивных практик в частности, что требует доработки на формирующем этапе опытного обучения.

Следующей задачей диагностики стало определение сформированных представлений и знаний студентов об особенностях развития нетипичных обучающихся, их образовательных потребностях, методах и приемах организации обучения на уроке иностранного языка и интеграции особых обучающихся в иноязычную деятельность. Представим полученные результаты в виде диаграммы на рисунке 11.



Рисунок 11. Сформированность представлений об организации урока иностранного языка в инклюзивном классе

Вывод: из данных анкетирования следует, что студенты практически не владеют специализированными умениями по организации процесса обучения языку и культуре в условиях инклюзивного образования, испытывают потребность и необходимость в дополнительных знаниях.

Для определения позиции студентов в отношении обучающихся с особыми потребностями, их взглядах на совместное обучение разных категорий школьников были заданы вопросы, ответы на которые

представлены в виде диаграммы (Рисунок 12).

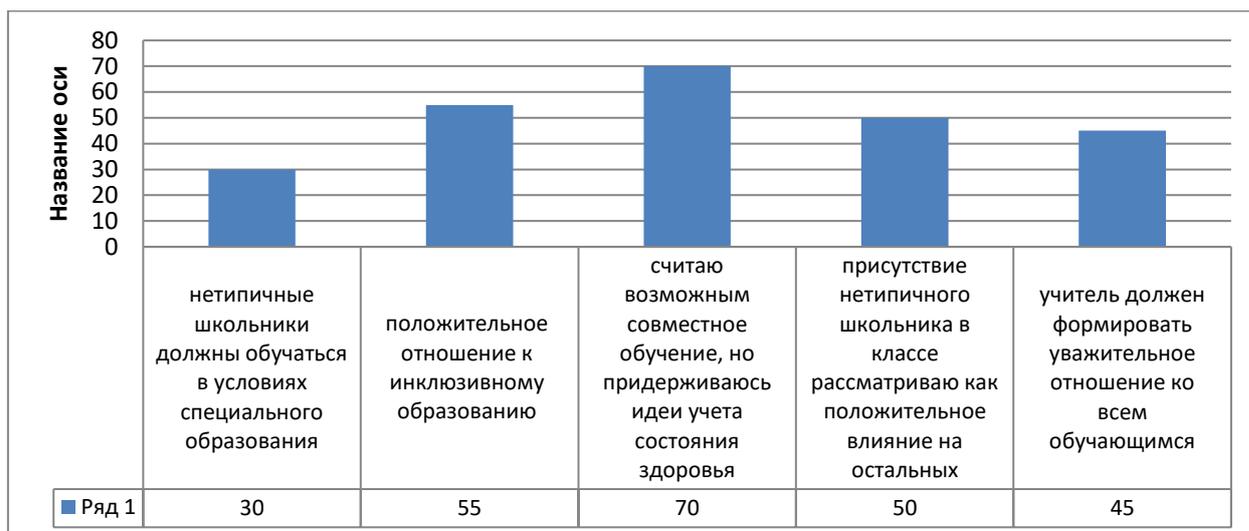


Рисунок 12. Отношение к идее инклюзивного образования и обучающимся с особыми потребностями на уроке иностранного языка

Вывод: данные по блоку вопросов о расположении студентов к нетипичным школьникам показывают, что у них нет четкой позиции в отношении концепции инклюзивного образования; с одной стороны, они понимают, что изоляция обучающихся, имеющих отличия от остальных – это не путь гуманистического общества, с другой стороны, боязнь не справиться с ситуацией, когда в классе появляется особый обучающийся, заставляет их быть осторожными в ответах.

Подчеркивая важность партнерства и командной работы в инклюзивном образовании, что на данном этапе студенты не готовы к таким формам сотрудничества, что нашло отражение в диаграмме на рисунке 13.

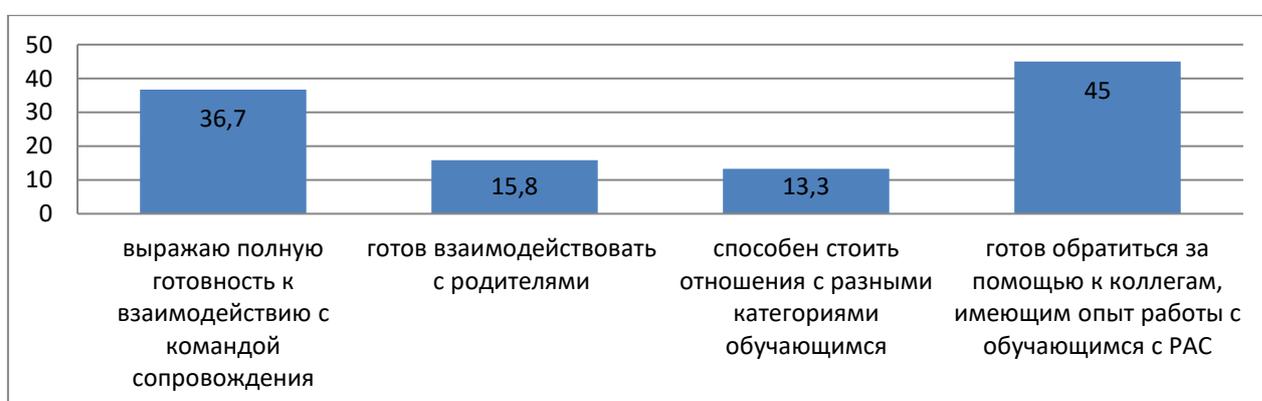


Рисунок 13. Готовность к взаимодействию с субъектами инклюзивного пространства

Вывод: ответы студентов бакалавриата на указанный блок вопросов свидетельствуют о несформированности умений взаимодействия, нахождения общего языка с коллегами и готовности общаться с разными категориями школьников.

Проводимая автором в течение пяти лет диагностирующая работа, включающая беседы со студентами, наблюдение, анкетирование и охватывающая данные, которые мы получили в результате проведения диагностирующего среза среди первокурсников и в начале обучения по базовому курсу, позволила сделать вывод о том, что студенты бакалавриата, в целом не обладают достаточным уровнем метазнаний и не показывают достаточного уровня методической готовности к реализации инклюзивных практик в области обучения иностранному языку в соответствии с требованиями ФГОС основного образования и профессионального стандарта «Педагог» к результатам профессиональной подготовки обучающихся по профилям «Педагогическое образование», «Филология». Представим развитость показателей сформированности специализированных методических умений на диагностирующем этапе в таблице 14.

Таблица 14

Уровень показателей сформированности специализированных методических умений в начале этапа реализации

МЦ 1	элементарный	128
	достаточный	98
	творческий	0
МЦ 2	элементарный	136
	достаточный	90
	творческий	0
МЦ 3	элементарный	185
	достаточный	41
	творческий	0
К 1	элементарный	208

	достаточный	18
	творческий	0
К 2	элементарный	219
	достаточный	7
	творческий	0
ОД 1	элементарный	143
	достаточный	82
	творческий	0
ОД 2	элементарный	213
	достаточный	13
	творческий	0
ОД 3	элементарный	218
	достаточный	8
	творческий	0
РО 1	элементарный	216
	достаточный	10
	творческий	0
РО 2	элементарный	192
	достаточный	34
	творческий	0

Из приведенных данных видно, что начало опытного обучения по базовому курсу характеризуется преобладанием элементарного уровня сформированности специализированных методических умений. Результаты диагностирующей работы показали необходимость включения модульных дисциплин в практику методической подготовки будущих учителей для реализации инклюзивных практик в рамках обучения иностранному языку, что связано с требованиями стандартов общего и профессионального образования обучать нетипичных школьников и отсутствием специальных курсов по формированию готовности решать методические задачи в условиях инклюзивной иноязычной среды.

Целью *этапа реализации* опытного обучения была организация процесса формирования специализированных методических умений будущих учителей иностранного языка; сбор и проведение статистической обработки данных, полученных в результате внедрения разработанных дидактических циклов указанной технологии, структура и содержание которой представлены в параграфе 3.1. данной работы и оценивание динамики по установленным критериям и показателям были предметом *констатирующего этапа*.

Кроме диагностирующего инструментария, описанного в таблице 13, мы провели повторное анкетирование студентов бакалавриата, сравнительные результаты которого представлены в диаграммах на рисунках 14–18.

Для определения уровня сформированности *мотивационно-ценностного компонента* проводились беседы с обучающимися, наблюдения за их отношением к выполняемым заданиям, изменениями, происходящими в их восприятии изучаемой проблематики. Среди характеристик, соотносящихся с мотивационно-ценностным критерием: 1. отношение к изучению иностранного языка как социальной ценности, выступающей одновременно и как средство формирования и развития личности нетипичного обучающегося, и как средство познания иной культуры; 2. признание уникальности личности любого обучающегося, важности создания условий для его личностно развития и саморазвития учителя иностранного языка; 3. исследовательская позиция к проблеме обучения иностранному языку нетипичных школьников; 4. осознание значимости овладения необходимыми знаниями и специализированными умениями для реализации иноязычного образования в условиях инклюзивного пространства.

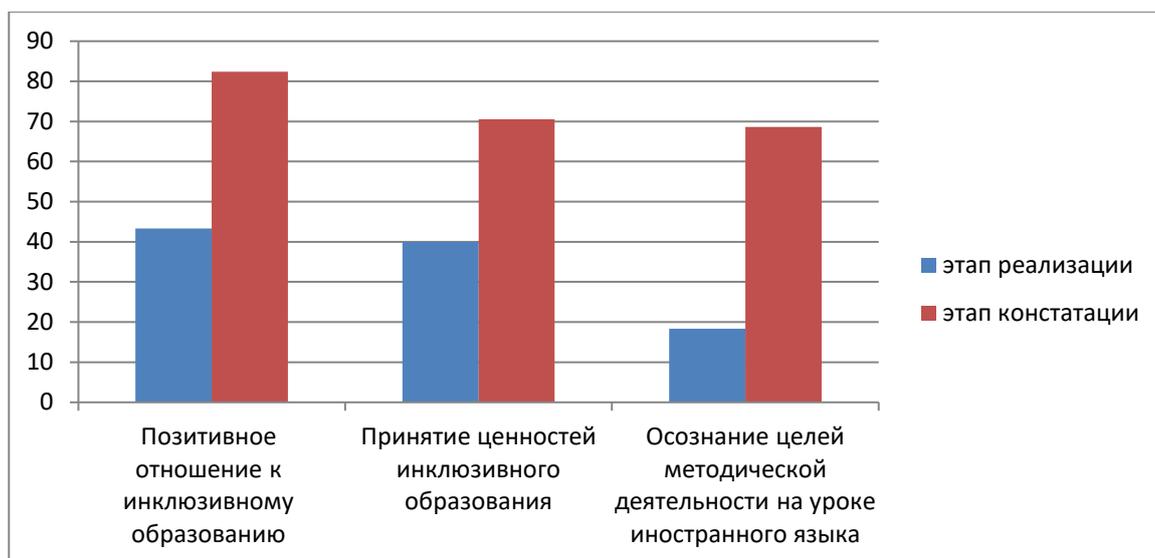


Рисунок 14. Динамика мотивационной направленности к решению методических задач инклюзивного образования на этапах реализации и констатации

Данные, представленные в диаграмме на рисунке 14, отражают изменения в мотивационно-ценностной ориентации студентов бакалавриата в результате опытного обучения.

Как было обосновано в параграфе 2.2., формирование специализированных методических умений будущего учителя иностранного языка происходит на основе освоения системы метазнаний, полученных студентами для реализации инклюзивных практик. В рамках опытного обучения доказано, что основная роль системы метазнаний заключается в следующем:

- она представляет собой теоретическую базу, на основе которой у будущих учителей формируется педагогическая направленность их профессионально-методической деятельности;
- на основе применения усваиваемых знаний происходит поиск решений методических задач;
- метазнания представляют собой фундамент и опору для разработки, проектирования и выбора методов и средств обучения иностранному языку нетипичных школьников. На рисунке 15 отражена динамика расширения системы метазнаний.



Рисунок 15. Динамика овладения студентами метазнаниями и способностью применять их в своей методической деятельности на этапах реализации и констатации

Таким образом, можно заключить из представленной диаграммы, в результате апробации разработанной технологии формирования специализированных умений, у студентов произошли качественные изменения в овладении системой метазнаний, необходимых учителю для обеспечения процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции школьников с РАС, что доказывает эффективность нашей разработки.

Для определения динамики сформированности показателей когнитивного компонента критериями оценивания диагностического инструментария послужили следующие параметры: корректность описанного методического потенциала различных интерактивных технологий организации индивидуального и дифференцированного обучения языку и культуре школьников с особыми образовательными потребностями; соблюдение и учет требований к содержанию и презентации проекта; методически верное представление обоснования индивидуального маршрута обучения школьника с РАС и отражение составляющих его характеристик; предложены варианты плана содержания внеурочной деятельности

нетипичного обучающегося; разработаны интерактивные материалы для заполнения блога; рассмотрены эффективные способы взаимодействия в различных ситуациях общения с разными субъектами инклюзивного процесса и представлен кейс по разрешению конфликтной педагогической ситуации; предложены корректные решения методических задач; разработаны методические рекомендации для учителей иностранного языка по обучению и воспитанию нетипичных школьников; разработана адаптированная программа обучения иностранному языку. С позиций, указанных в параграфе 3.1., оценивались вариативность и аргументация решений методических задач с опорой на теоретические знания, полученные на практико-ориентированном этапе; обоснованность выдвинутых гипотез, разработанных упражнений и тестовых заданий, содержания презентаций, используемые образовательные платформы для обучения иностранному языку нетипичных школьников. Результаты динамики показаны на рисунке 16.

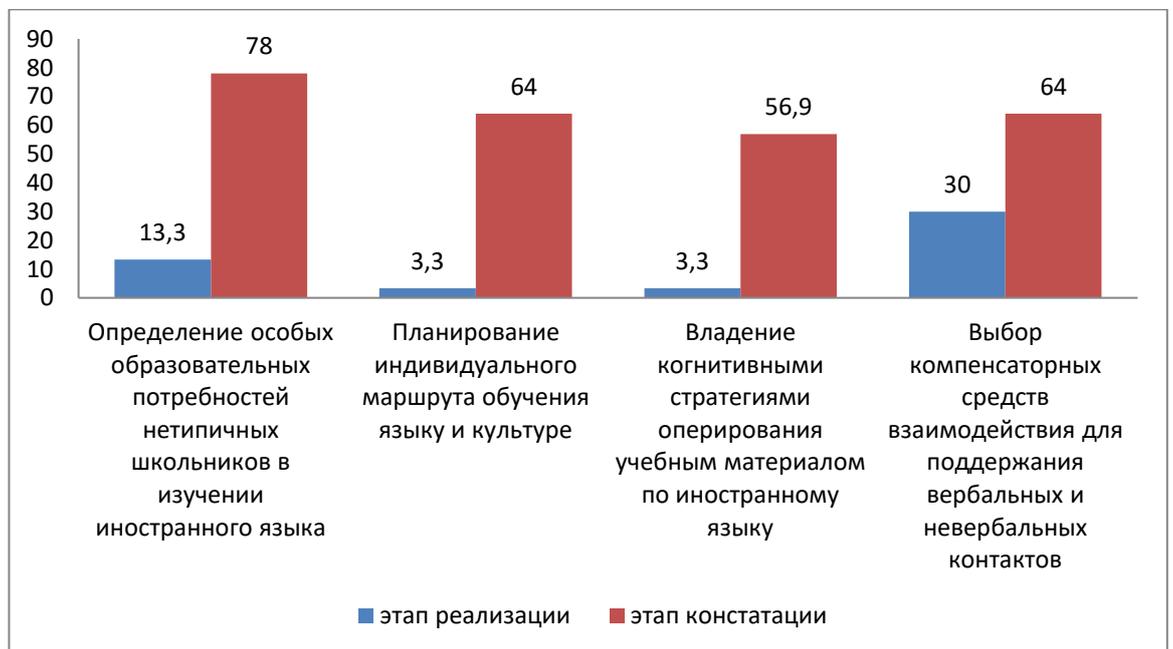


Рисунок 16. Динамика когнитивного компонента методической готовности на этапах реализации и констатации

Из диаграммы видно, что в процессе опытного обучения у студентов наблюдалась положительная динамика формирования когнитивного

компонента методической готовности будущих учителей иностранного языка к работе в инклюзивном образовании.

Изменения, оцениваемые по операционно-деятельностному критерию, определялись в соответствии с представленными характеристиками принципов и методов обучения языку и культуре обучающихся с РАС; указанными отличительными особенностями принципов и методов обучения ИЯ во внеурочной деятельности; анализом действующих образовательных программ по иностранному языку, адаптированных с учетом образовательных потребностей нетипичных школьников; оптимально подобранными единицами учебного материала и обоснованием приемов и методов их введения, тренировки и активизации в речевой деятельности; адаптацией языкового материала урока и разработкой дополнительного дидактического сопровождения; обоснованием разработанных фрагментов уроков, анализом видеоуроков учителей и их разбором с точки зрения целей, задач, применяемых приемов, методов, технологий, организации контроля. Анализируемые изменения представлены на рисунке 17.

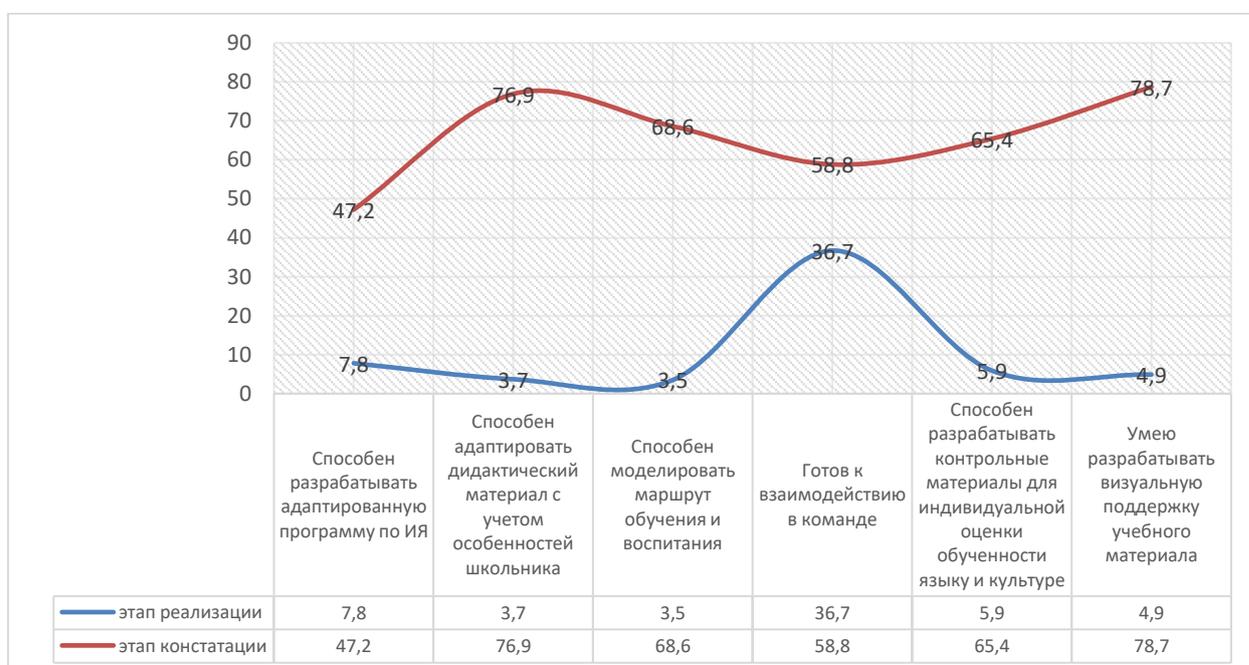


Рисунок 17. Динамика операционно-деятельностного компонента методической готовности на этапах реализации и констатации

Полученные данные по операционно-деятельностному критерию свидетельствуют об усвоении студентами теоретических знаний и формировании специализированных методических умений для реализации инклюзивных практик, отраженных в показателях указанного критерия.

Оценка рефлексивно-оценочного критерия проходила по окончании педагогической практики обучающихся и включала анализ уроков практикующих учителей и одноклассников; лингвистических и лингводидактических трудностей, с которыми столкнулись практиканты; самоанализ уроков студентов, взаимно и самооценивание собственных методических действий и поступков, степени выраженности ряда специализированных методических умений и качеств, значимых для педагогического взаимодействия (Приложение 4). Динамика результатов представлена на рисунке 18.

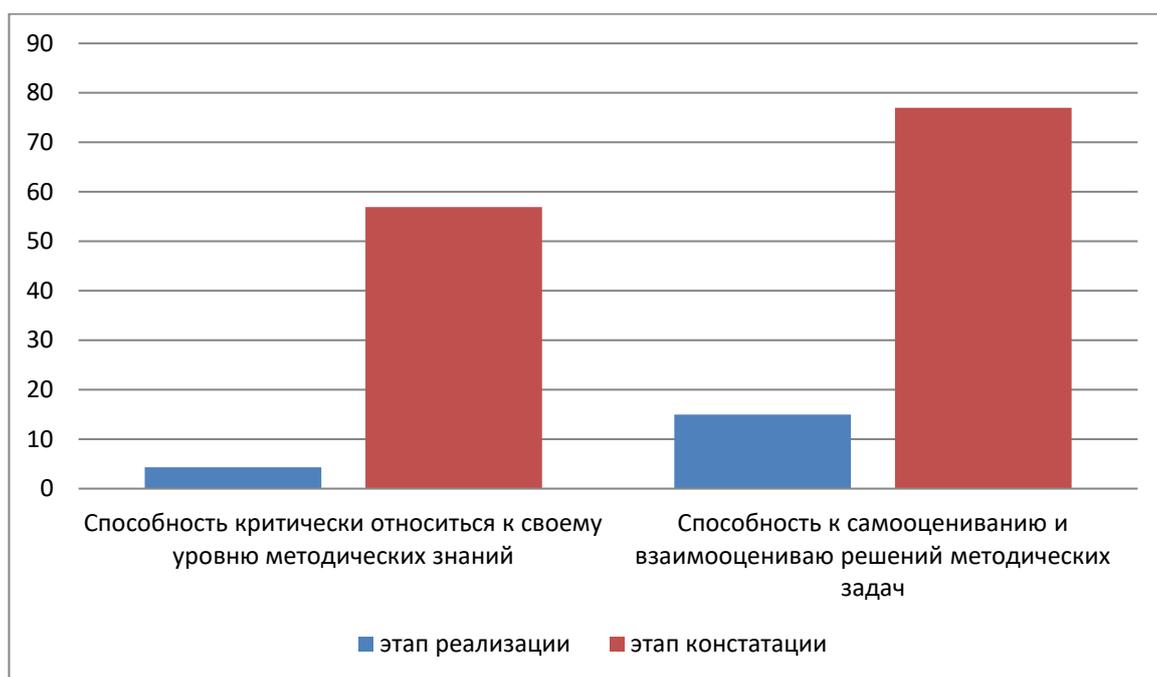


Рисунок 18. Динамика рефлексивно-оценочного компонента сформированности специализированных методических умений на этапах реализации и констатации

Результаты оценивания показывают, что в ходе опытного обучения по разработанному алгоритму формирования специализированных

методических умений, у студентов произошли заметные изменения в способности к самооцениванию своего уровня методических знаний и умений, необходимых в обучении языку и культуре нетипичных школьников.

Представим сводные результаты по уровням овладения специализированными методическими умениями в таблице 15.

Таблица 15

Сводные результаты показателей по уровням сформированности специализированных методических умений

Показатель	Уровень	Этап реализации	Этап констатации
МЦ 1	Элементарный	128 / 56,6	22 / 9,8
	Достаточный	98 / 43,4	186 / 82, 4%
	Творческий	0	18 / 7,8
МЦ 2	Элементарный	136 / 60,1	41 / 17,8
	Достаточный	90 / 39,9	159 / 70,5
	Творческий	0	26 / 11,7
МЦ 3	Элементарный	185 / 81,9	49 / 21,6
	Достаточный	41 / 18,1	155 / 68,6
	Творческий	0	22 / 9,8
К 1	Элементарный	208 / 92	5 / 2
	Достаточный	18 / 8	176 / 78
	Творческий	0	45 / 20
К 2	Элементарный	219 / 96,9	57 / 25,5
	Достаточный	7 / 3,1	129 / 56,9
	Творческий	0	40 / 17,6
ОД 1	Элементарный	143 / 63,3	101 / 45
	Достаточный	82 / 36,7	108 / 47,2
	Творческий	0	17 / 7,8
ОД 2	Элементарный	213 / 94,2	57 / 25,2
	Достаточный	13 / 5,8	148 / 65,4
	Творческий	0	21 / 9,4
ОД 3	Элементарный	218 / 96,4	34 / 14,8
	Достаточный	8 / 3,6	174 / 76,9
	Творческий	0	18 / 8,3
РО 1	Элементарный	216 / 95,5	52 / 23,2
	Достаточный	10 / 4,5	129 / 56,9
	Творческий	0	45 / 19,9
РО 2	Элементарный	192 / 84,9	12 / 5,4
	Достаточный	34 / 15,1	174 / 77
	Творческий	0	40 / 17,6

Следуя логике проведения опытного обучения, который предложен А.Н. Щукиным, необходимо дать интерпретацию полученных результатов,

которые представлены в таблице 16 и на рисунке 19. На данном этапе приводится сводный анализ уровневой динамики формирования специализированных методических умений студентов бакалавриата на основе дидактических циклов разработанной технологии, которая была проанализирована в процессе опытного обучения.

Таблица 16

Сводная таблица по уровням сформированности специализированных методических умений

Критерии	Мотивационно-ценностный		Когнитивный		Операционно-деятельностный		Рефлексивно-оценочный	
	реализация	констатация	реализация	констатация	реализация	констатация	реализация	констатация
этап								
уровень								
элементарный	66,2	16,4	94,5	13,8	84,6	28,3	90,2	14,3
достаточный	33,8	73,8	5,5	67,4	15,4	63,2	9,8	66,9
творческий	0	9,8	0	18,8	0	8,5	0	18,8

Как было указано выше, представим полученные данные в виде диаграммы на рисунке 19.

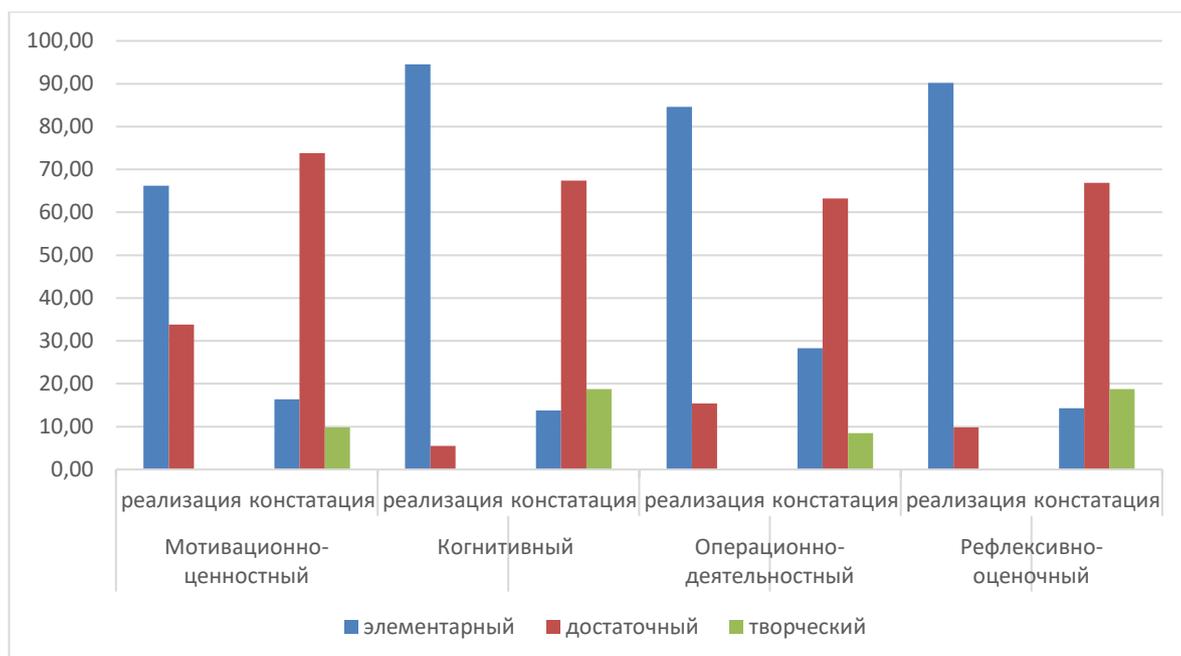


Рисунок 19. Динамика компонентов сформированности специализированных методических умений по уровням

Исходя из полученных данных, на конец опытного обучения было зафиксировано следующее: самым высоким показателем на достаточном уровне является мотивационно-ценностный критерий 73,80%. Это связано с включением в технологию вводно-ознакомительного курса, на котором происходит постепенное формирование готовности и мотивации студентов бакалавриата к активной учебной деятельности в рамках модульных дисциплин. Тем самым происходит скрытое управление их познавательной деятельностью, закладываются идеи, положения, мнения, которые требуют осмысления и выработке собственной позиции по отношению к идее обучения иностранным языкам в инклюзивном классе. Примерно одинаковую динамику получили когнитивный и рефлексивно-оценочный компоненты (67,40% и 66,90 % соответственно). Мы полагаем, что своевременная актуализация и расширение содержания методических задач, проблемных ситуаций урока с разными видами инклюзии будет способствовать повышению указанных показателей. Самым низким на достаточном уровне представлен операционно-деятельностный критерий, что связано на момент обучения в вузе с недостаточной сформированностью

практических навыков, недостаточным опытом взаимодействия, ограниченной практической деятельностью студентов в реализации инклюзивных практик.

Несмотря на то, что в течение всего опытного обучения наблюдается динамика, студенты преодолели путь от элементарного до творческого уровня (от 0 до 18,80%), показатели последнего остались на низком значении по сравнению с другими уровнями, что объясняется сложностью и многогранностью проблемы формирования специализированных методических умений и невозможностью полностью решить за столь короткий срок обучения на ступени бакалавриата, в связи с ограниченным количеством часов на практические занятия, введением элективных дисциплин, разработанных в рамках данной проблематики, только на 2 курсе, недостаточным количеством часов на производственную практику, то есть ценностные ориентации студентов ограничены временными рамками подготовки и требуют больших временных затрат. В то же время полагаем, что базовая основа для дальнейшего развития специализированных методических умений в будущей профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка сформирована.

Итак, представленные результаты показали что может влиять и способствовать продвижению от элементарного уровня сформированности специализированных методических умений через достаточный к творческому. Таким образом, проведенное опытное обучение продемонстрировало, что разработанная технология положительно влияет на формирование специализированных методических умений студентов бакалавриата, нацеленных в своей будущей профессионально-методической деятельности на реализацию инклюзивных практик в области иноязычного образования, также способствует становлению их готовности к такого рода педагогической деятельности, вовлечению их в самообразовательную методическую деятельность на пути достижения профессиональных и личностных успехов.

Выводы по главе 3

В третьей главе диссертационного исследования были сформулированы дидактические и частнометодические принципы, являющиеся теоретической основой технологии формирования специализированных методических умений и отражающие основные закономерности и особенности процесса методической готовности учителя к инклюзивным практикам, а именно принципы: гуманизации образования, субъектности, системности и непрерывности, осознанности и свободы выбора, междисциплинарности. Реализовано проектирование алгоритма формирования специализированных методических умений будущих учителей иностранного языка, который представляет собой дидактические циклы: вводно-ознакомительный этап (1 курс) ориентирован на скрытое управление мотивационной направленностью студентов на профессионально-методическую деятельность в области инклюзивных практик; базовый этап (2 курс) представлен рядом модульных и элективных дисциплин; практико-ориентированный этап (3 курс) проходит в рамках семинарских занятий по дисциплине «Теория и методика обучения иностранному языку и русскому языку как иностранному»; интегративный этап (4 курс) предполагает углубление метапредметных знаний, их применение в практической деятельности в рамках педагогических практик. Каждый из циклов мы рассматриваем как многосоставную структуру, состоящую из целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов. Представленная технология реализуется через а) совокупность интерактивных методов обучения (игровые (деловая игра, кейс-стади), диалоговые (дискуссии, дебаты, мастер-классы и круглые столы в рамках научно-практических конференций), комплекс информационно-коммуникационных технологий (блог-технологии, работа с сайтами, чатами, подкастами), методы командной работы, участие в конкурсах; б) методов

исследования инклюзивной лингвообразовательной среды: моделирования и конструирования адаптированной программы по иностранному языку, проектирования индивидуального маршрута обучения языку и культуре с учетом коммуникативных особенностей школьников с РАС; в) методов и приемов оценивания проектных работ по иностранному языку нетипичных обучающихся.

В ходе проведения опытного обучения были сформулированы критерии: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и показатели сформированности специализированных методических умений будущего учителя иностранного языка; последовательно реализованы следующие этапы опытного обучения: организационный, реализация, констатация и интерпретация, в рамках которых соблюдены необходимые требования выявления и оценки исходных данных, внедрения разработанной технологии обучения, мониторинга получаемых данных, их статистико-математической обработки, наглядного представления результатов. В итоге подтверждена эффективность разработанной технологии, обоснованность ее цикличной структуры, содержание модулей и дисциплин, в рамках которых решаются необходимые методические задачи, что способствует успешному формированию специализированных методических умений будущего учителя иностранного языка в реализации инклюзивных практик.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование посвящено проблеме формирования у студентов специализированных методических умений обучения иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями. Для ее решения был детально исследован ряд вопросов, решение которых позволило получить следующие научно значимые результаты.

Ретроспективный анализ позволил установить, что на процесс включения школьников с особыми образовательными потребностями огромное влияние оказывают уровень развития общества, социокультурные условия, в которых оно существует, политическая воля государственной власти. На современном этапе развития образования наблюдается усиление внимания со стороны государства в отношении нетипичных обучающихся, особенно затрагивающее вопросы их обучения и воспитания, включения их в образовательную среду, способствующую их развитию и социализации; ратификация международных конвенций и принятие федеральных законов, регламентирующих государственную систему общего, высшего и специального образования с последовательной трансформацией общего образования в инклюзивное. Исследуя проблему нетипичности личности обучающегося следует отметить процессы, меняющие отношение к данной категории школьников от установки на социальную полезность к ориентации на социальную толерантность, стремлению к реализации прав особого обучающегося на получение достойного образования, раскрытие внутренних резервов независимо от способностей.

В ходе исследования были выявлены проблемы обучения иностранным языкам в инклюзивной школе, изучение которых в нашем исследовании проводилось на примере обучающихся с расстройством аутистического спектра, интеграция которых в образовательную среду нормотипичных

обучающихся создает вызовы для профессионализма учителя в связи со спецификой развития аутичного обучающегося, которая состоит в том, что, обладая достаточными речевыми и интеллектуальными возможностями, он не стремится их использовать в реальной жизни, во взаимодействии с окружающими. В ходе работы на основе анализа научной литературы нами были выявлены когнитивные, коммуникативные и поведенческие особенности обучающихся с РАС: отсутствие интереса к групповой или парной работе, склонность к индивидуальной деятельности, отсюда необходимость наладить диалогическое взаимодействие на уроке иностранного языка; сниженная речевая активность, сложность обработки большого количества словесной информации приводит к необходимости дать подсказку, инструкцию, особым образом наполнять содержание обращенной к обучающемуся речи; отсутствие гибкости, пристрастием к рутине, большому количеству повторений, трудности коммуникации, сложности в установлении эмоциональных контактов. Все вышеуказанное позволило определить проблемы обучения иностранному языку школьников с РАС, которые заключаются в следующем: сложность взаимодействия с особыми обучающимися и неготовность учителя к их обучению, развитию, социализации; неучет образовательных, развивающих и воспитательных возможностей предмета «Иностранный язык»; недостаточная согласованность во взаимодействии и отсутствие четкой взаимосвязи с субъектами инклюзивного образования (администрация – родитель – учитель - ученик).

В процессе исследования были определены возможности предмета «Иностранный язык» наиболее значимые для развития и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями. В процессе обучения фонетике наблюдается положительная динамика в общеречевом развитии школьников с РАС, в том числе в работе артикуляционного аппарата. Обучение лексико-грамматической стороне речи формирует новые структуры и образцы в сознании, влияет на память и внимание. Обучение

аудированию и говорению развивает речевое мышление. Специфика иностранного языка влияет на развитие социального интеллекта и расширение сферы интересов нетипичных обучающихся. Иностранный язык оказывает позитивное влияние на преодоление дезадаптивных форм поведения, развитие дружественных, партнерских отношений.

В ходе работы было доказано, что предъявляемые требования нормативных документов к уровню подготовки будущих учителей иностранного языка в осуществлении обучения, воспитания и развития обучающихся с учетом разнообразия их особенностей и потребностей не соответствуют реальному уровню готовности студентов бакалавриата к решению поставленных перед ним методических задач обучения и воспитания языку и культуре в области инклюзивного образования, в связи с отсутствием специальной подготовки к реализации такой профессионально-методической деятельности. Указанные противоречия обусловили необходимость разработки целого ряда теоретических и методических вопросов лингводидактического характера.

Для решения поставленной цели потребовалось рассмотреть тенденции современной системы образования, которые определяют направленность методической подготовки во время обучения в вузе для формирования готовности будущего учителя к решению методических задач в области обучения иностранному языку по инклюзивным программам. В ходе исследования были отмечены факторы, детерминирующие специфику методической подготовки студентов: гуманистический характер иноязычного образования; развитие ценностных ориентаций в современных реалиях; изменения в отношении обучающегося, становление его субъектной позиции в иноязычном образовании; индивидуализация обучения и воспитания, обеспечивающая овладение языком и культурой с учетом возможностей нетипичного школьника.

На основе анализа научных работ в области лингводидактики было уточнено понятие *«методическая готовность будущего учителя*

иностранного языка к реализации инклюзивных практик на уроке и во внеурочной деятельности», представляющее собой комплекс проявлений личности педагога, основанный на единстве теоретической и практической составляющих методической подготовки, а также способности учителя решать методические задачи, овладевать приемами и технологическими средствами, необходимыми для осуществления инклюзивных лингвообразовательных практик. В ходе исследования была разработана модель методической готовности учителя к осуществлению инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности, в структуре которой были выделены мотивационно-оценочный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

На основе анализа специфики взаимодействия учителя иностранного языка и нетипичных школьников, изучения научной литературы, проведения опроса учителей были выявлены дидактические трудности методической готовности учителя иностранного языка: 1) непринятие идей инклюзивного образования; 2) недостаточные познания в области специальной педагогики и психологии, неосведомленность о передовых идеях в области методики преподавания иностранного языка; 3) неумение находить пути преодоления конфликтных ситуаций в процессе субъект-субъектного взаимодействия; 4) отрицание положительного влияния совместного обучения нетипичных школьников и нормотипичных обучающихся; 5) стереотипное ведение урока, применении однообразных методов и способов обучения иностранному языку.

В ходе работы, были рассмотрены теоретические положения, на которых основана научная концепция формирования методической компетенции. На основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых было установлено, что методическая компетенция является основополагающей профессиональной компетентности учителя иностранного языка, и обеспечивает готовность и способность учителя эффективно решать профессионально-методические задачи, которые

являются объектом методического мышления учителя. В ходе работы была создана методическая модель подготовки учителя иностранного языка, реализующего инклюзивные практики, в составе которой выделены методическая и инклюзивная компетенции. Последняя представляет собой *интегративную личностную характеристику педагога, способность и готовность к осуществлению методических функций в реализации инклюзивных практик обучения языку и культуре, самостоятельном приобретении новых знаний и особых умений по вопросам организации урока в инклюзивном классе, которая ведет к вариантам выбора содержания, средств, методов и технологий формирования коммуникативной иноязычной компетенции школьников в соответствии с их особыми образовательными потребностями.* В результате интеграции названных компетенций происходит становление: *инклюзивной методической культуры, рассматриваемой как педагогический феномен, включающий понимание философии инклюзивного образования, базирующейся на аксиологической концепции и гуманистических идеях, которые приобретают наибольшую значимость для получения лингвокультурологических и страноведческих знаний, формирования ценностного отношения к иным культурам, использованию иностранного языка как средства получения различного рода информации; системы метазнаний и формируемых на ее основе специализированных методических умений учителя иностранного языка. Определив, что данные умения представляют собой действия по осмысленному выбору способов и приемов решения методических задач каждого этапа урока иностранного языка на основе применения инклюзивных практик в отношении нетипичных школьников, разработана их номенклатура, в основе которой лежат структура методической деятельности учителя иностранного языка, его функционал, типология методических задач, синтез лингвистических, лингводидактических и специальных метазнаний.*

В результате исследования была предложена авторская технология формирования специализированных методических умений, которая основана на дидактических и частнометодических принципах: гуманизации образования, субъектности, системности и непрерывности, осознанности и свободы выбора, междисциплинарности. Реализация перечисленных принципов была осуществлена через а) совокупность интерактивных методов обучения (игровые (деловая игра, кейс-стади), диалоговые (дискуссии, дебаты, мастер-классы и круглые столы в рамках научно-практических конференций), ИКТ (блог-технологии, работа с сайтами, чатами, подкастами), методы командной работы, участие в конкурсах; б) методов исследования инклюзивной лингвообразовательной среды: моделирования и конструирования адаптированной программы по иностранному языку, проектирования индивидуального маршрута обучения языку и культуре с учетом коммуникативных особенностей школьников с РАС; в) методов и приемов оценивания проектных работ по иностранному языку нетипичных обучающихся. Указанные принципы, методы и приемы обучения были положены в основу *упражнений* для каждого из дидактических циклов разработанной технологии: вводно-ознакомительный (1 курс), базовый (2 курс), практико-ориентированный (3 курс), интегративный (4 курс) этапы.

На основе результатов отбора компонентов содержания обучения были определены *критерии, показатели*, определяющие сформированность каждого уровня специализированных методических умений.

Эффективность реализации разработанной технологии формирования специализированных методических умений была экспериментально проверена и подтверждена количественными и качественными данными, полученными в рамках опытного обучения, организация которого соответствовала этапам и правилам проведения подобного обучения. Было установлено, что использование специально разработанной технологии формирования студентов бакалавриата, определяет успешность и эффективность формирования у них необходимых для этого метазнаний,

культуры и специализированных методических умений. В связи с вышеуказанным можно заключить, что выдвинутая гипотеза исследования нашла своё подтверждение.

Проведенное исследование позволяет спрогнозировать следующие перспективы для более детального и углубленного исследования данной проблематики:

1. Перспектива разработки комплекса специализированных методических умений для обучения иностранному языку других категорий нетипичных обучающихся.

2. Расширить диапазон методической готовности учителя иностранного языка в реализации инклюзивных программ за счет создания вариантов моделей.

3. Практические разработки программ элективных дисциплин для студентов 3 курса бакалавриата для снятия психолого-педагогических барьеров и дидактических трудностей в решении методических задач обучения, воспитания и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

4. Разработка магистерской программы с целью расширения исследования методической проблематики обучения нетипичных обучающихся на разных этапах иноязычного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Айрес, Э. Дж.** Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – Москва : Теревинф, 2018. – 272 с. – ISBN 978-5-4212-0442-8. – Текст : непосредственный.
2. **Актуальные вопросы языкового тестирования : монография / С. Ахола, Н. И. Башмакова, А. А. Коренев [и др.] ; отв. ред. И. Ю. Павловская.** – Вып. 2. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2017. – 684 с. – ISBN 978-5-288-05762-5. – Текст : непосредственный.
3. **Алехина, С. В.** Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования / С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Российский научный журнал. – 2013. – № 5 (36). – С. 132–139.
4. **Алехина, С. В.** Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма / С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Образование в Кировской области. – 2015. – № 1 (33). – С. 13–20.
5. **Алехина, С. В.** К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию / С. В. Алехина. – Текст : электронный // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. мат-лов межд. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г.). – Орехово-Зуево : Гос. гум.-техн. ун-т, 2016. – С. 16–20. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26474400> (дата обращения: 15.09.2018).
6. **Амонашвили, Ш. А.** Основы гуманной педагогики. Кн. 13. Речь. Развитие речи / Ш. А. Амонашвили, В. Г. Ниорадзе. – Москва : Амрита-Русь, 2020. – 240 с. – ISBN 978-5-413-02177-4. – Текст : непосредственный.
7. **Анникова, Л. В.** Нетипичные личности в контексте современных интеграционных процессов / Л. В. Анникова, Т. В. Колесникова. – Текст :

непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2015. - № 1–4 (18). – С. 118–120.

8. **Аппе, Ф.** Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] / Ф. Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева. – Эл. изд. – Электрон. – Москва : Теревинф, 2016. – 217 с. - ISBN 978-5-4212-0351-3. – URL: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie_v_psih_teoriyu_autizma.pdf (дата обращения: 17.05.2020)). – Текст : электронный.

9. **Артемова, Е. Э.** Различные технологии и методы работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра / Е. Э. Артемова, Е. В. Исаева. – Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 14–16 декабря 2016 года / Под общей редакцией А. В. Хаустова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2016. – С. 13–16.

10. **Арчакова, Т. О.** Инклюзия: задача для педагога / Т. О. Арчакова. – Текст : электронный // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. – 2009–1. – Т. 1. – № 2009–1. – URL: https://psyjournals.ru/pj/2009_1/Archakova.shtml (дата обращения: 22.12.2019).

11. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с. – ISBN 978-5-89357-221-6. – Текст : непосредственный.

12. **Басова, А. В.** Субъекты инклюзивного образовательного процесса / А. В. Басова. Текст : непосредственный // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : сб. материалов 9-й междунар. науч.-практ. конф., (г. Махачкала, 24 января 2016 г.). – Махачкала : Издательств «Апробация», 2016. – С. 71–74.

13. **Байбородова, Л. В.** Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей : учеб. пособие / Л. В. Байбородова, Т. С. Лебедева, И. Ю.

Тарханова. – Москва : Издательство «Владос», 2017. – 199 с. – ISBN 978-5-9500675-9-4. – Текст : непосредственный.

14. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

15. **Барышников, Н. В.** Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI века. – 2018. – № 1 (ч. 1). – С. 55–65.

16. **Безрякова, О. Н.** Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога / О. Н. Безрякова, И. С. Володина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2013. – С. 556–559.

17. **Безукладников, К. Э.** Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации : монография / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, В. Р. Осколкова. – 2-е издание, стереотипное. – Пермь : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2012. – 132 с. – (Новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения). – ISBN 978-5-85218-497-9. – Текст : непосредственный.

18. **Бердичевский, А. Л.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. – 48 с. – ISBN 978-5-9765-4582-3. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46133761> (дата обращения: 21.06.2021). – Текст : электронный.

19. **Березовская, Н. Е.** Социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через различные формы учебно-воспитательного процесса / Н. Е. Березовская. – Текст : непосредственный //

Актуальные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Материалы Регионального научно-практического семинара. – Комсомольск-на-Амуре : Издательство : АмГПУ, 2015. – С. 26–34.

20. **Биболетова, М. З.** Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» / М. З. Биболетова, Н. В. Ладыженская. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2015. - № 3. – С. 2–10.

21. **Бим, И. Л.** Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов : монография / И. Л. Бим, Л. В. Садомова. – Москва : ЦСОТ, 2014. – 140 с. – ISBN 978-5-4359-0032-3. – Текст : непосредственный.

22. **Битянова, М. Р.** Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования : учебно-методическое пособие / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2016. – 212 с. – ISBN 978-5-7429-1081-7. – Текст : непосредственный.

23. **Богатая, О. Ф.** Система работы по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации / Авт. – сост. О.Ф. Богатая. – Сургут, 2020. – 86 с. – URL: https://stud.surgpu.ru/media/medialibrary/2020/04/Система_работы_по_развитию_речи_у_детей_с_РАС_Методические_рекомендации.pdf (дата обращения: 20.09.2020). – Текст : электронный.

24. **Болонский процесс: глоссарий: на основе опыта мониторингового исследования: научное издание / Авт. сост.: В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова [и др.] ; под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н. А. Селезневой. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с. – ISBN 978-5-7563-0373-5. – Текст : непосредственный.**

25. **Бондаренко, Т. А.** Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Т. А. Бондаренко, Е. С. Федосеева. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9–10(104). – С. 88–91.

26. **Буковский, С. Л.** История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах : Иллюстративно-графический курс / С. Л. Буковский, А. Н. Щукин. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Прометей», 2021. – 214 с. – ISBN 978-5-00172-072-0. – Текст : непосредственный.

27. **Буренина, Е. Е.** Развитие субъектности обучающихся как основа социальной эффективности инклюзивной школы / Е. Е. Буренина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 22–26.

28. **Бурыкина, Н. М.** История специального образования в России и за рубежом : учебно-методическое пособие / Н. М. Бурыкина. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – 124 с. – ISBN 5–7253–0008–12. – Текст : непосредственный.

29. **Васютенкова, И. В.** Профессионально-образовательная среда как фактор развития компетентности педагога по обеспечению психологически безопасной и комфортной образовательной среды / И. В. Васютенкова. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 767–774. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-95.

30. **Вершловский, С. Г.** Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы / С. Г. Вершловский, М. Д.

Матюшкина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 99–114.

31. **Возняк, И. В.** Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Возняк Ирина Владимировна. – Белгород, 2017. – 225 с. – Текст : непосредственный.

32. **Волкмар, Ф. Р.** Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей : [в 4 кн.]. Кн. 1 / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер ; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 224 с. – (Авторский учебник). – ISBN 978-5-91743-049-2. – URL: <https://knb-int3.ru/files/seminars/spec/02/book1autism.pdf> (дата обращения: 25.05.2019). – Текст : электронный.

33. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей // Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 05–09 марта 1990 года. – Джомтьен, 1990. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения: 20.12.2018). – Текст : электронный.

34. Всемирная программа действий в отношении инвалидов (Генеральная Ассамблея ООН 3 декабря 1982 года). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml (дата обращения: 20.12.2018). – Текст : электронный.

35. Всеобщая декларация прав человека (Генеральная Ассамблея ООН 10 декабря 1948 года). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 20.12.2018). – Текст : электронный.

36. **Волкова, Л. С.** Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л. С.

Волкова, Н. Е. Граш, А. М. Волков. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 3–8.

37. **Володина, И. С.** Приемы адаптации и модификации учебного материала при обучении детей с РАС / И. С. Володина, А. В. Дорохина. – Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 14–16 декабря 2016 года / Под общей редакцией А.В. Хаустова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2016. – С. 48–51.

38. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии : собрание сочинений : [в 6 т.]. Т. 5 / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.

39. **Гаврилова, И. В.** Свободное программное обеспечение для обучения детей с расстройствами аутистического спектра / И. В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. – Т. 11. – № 1. – С. 445–449.

40. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман. – Текст : непосредственный // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

41. **Гальскова, Н. Д.** Современная цель обучения иностранным языкам: от комплексного подхода к интеграции / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти академика РАО Инессы Львовны Бим, Москва, 02–03 апреля 2013 года. – Москва : Издательство «Гезарус», 2013. – С. 27–36.

42. **Гальскова, Н. Д.** Путь в профессию учителя иностранных языков: учебно-методическое пособие / Н. Д. Гальскова, Д. К. Бартош. – Москва : МГПУ, 2015. – 168 с. – Текст : непосредственный.

43. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 2–9.

44. **Гальскова, Н. Д.** Современное лингвокультурное образование: содержание и стратегическая направленность / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : сб. ст. – Москва : Канцлер, 2018. – С. 60–68.

45. **Гальскова, Н. Д.** Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 4–10.

46. **Гасанова, Н. Ю.** Экспериментальное исследование сформированности коммуникативной функции речи у детей с ранним детским аутизмом / Н. Ю. Гасанова, Е. С. Федосеева. – Текст : непосредственный // The Scientific Heritage. – 2019. – Т. 2. – № 35(35). – С. 32–37.

47. **Головина, Н. В.** Обучение иностранным языкам в России XVIII–XIX веков / Н. В. Головина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8–2(26). – С. 49–53.

48. **Головинская, Е. Ю.** Учимся по-новому : методическое пособие : [для администраторов школ, педагогов и родителей учеников с особыми образовательными потребностями] / Е. Ю. Головинская. – Самара, 2016. – 104 с. – URL: http://songo63.ru/lib/wp-content/uploads/2018/03/1.09.16_uchimsia_po_novomu_2016.pdf (дата обращения 17.01.2018). – Текст : электронный.

49. **Гончарова, Е. Л.** Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии / Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина. – Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39(3). – С. 98–108.

50. **Григоренко, Е. Л.** Расстройства аутистического спектра : вводный курс : учебное пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – Москва : Практика, 2018. – 280 с. – ISBN 978-5-89816-163-7. – Текст : непосредственный.

51. **Гузьян-Дебьян, А.** Какие особенности речи у учеников с РАС нужно учитывать в образовательной практике / А. Гузьян-Дебьян. – Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 41. – С. 97–107.

52. **Гусева, Н. Ю.** Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра / Н. Ю. Гусева, О. С. Пискарева. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18. – № 2. – С. 6–13. – DOI 10.17759/autdd.2020180202.

53. **Давыдова, Л. Н.** Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева, Е. В. Рябова. – Москва : Ленанд, 2018. – 200 с. – ISBN 978-5-9710-4806-0. – Текст : непосредственный.

54. **Дакарские рамки действий.** Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. – Текст : электронный // Всемирный форум по образованию (Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000). – Дакар, 2000. – 29 с. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/dakar.pdf (дата обращения 23.05.2018).

55. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – 2-е издание. – Москва : Просвещение, 2011. – 23 с. – Текст : непосредственный.

56. **Декларация прав ребенка** (Генеральная Ассамблея ООН 20 ноября 1959 года). – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/1386%28XIV%29> (дата обращения 12.02.2018). – Текст : электронный.

57. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская [и др.]. – Москва : Просвещение, 1989. – 92 с. ISBN 5-09-001264-4. – Текст : непосредственный.

58. **Дмитриев, А. А.** Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : учебное пособие / А. А. Дмитриев. – Москва : МГОУ, 2017. – 259 с. – ISBN 978-5-7017-2808-8. – Текст : непосредственный.

59. Доклад Министра просвещения РСФСР Г. П. Веселова на Всероссийском съезде учителей 2–3 июня 1987 г. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1987. - №5. – С. 3–8.

60. **Доронькина, М. А.** Отношение современных родителей к инклюзивному образованию: проблема недостаточной информированности при внедрении инклюзии в школы / М. А. Доронькина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 457–459.

61. **Дрейгер, И. Н.** Активизация речевой деятельности у неговорящих детей / И. Н. Дрейгер. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 462–466.

62. **Дубаков, А. В.** Формирование методической компетенции будущего учителя иностранного языка: содержательные и организационно-технологические аспекты / А. В. Дубаков. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № Т13. – С. 2576–2580. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85516.htm> (дата обращения 23.03.2019).

63. **Дубровина, И. В.** К проблеме культурного взаимодействия субъектов образовательного процесса / И. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Социальная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 16–20.

64. **Дудчик, С. В.** Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора / С. В. Дудчик. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2017. – № 1(50). – С. 99–101.

65. **Егоров, П. Р.** Тенденции развития инклюзивного образования людей с проблемами зрения в республике Саха (Якутия) / П. Р. Егоров, Г. Ф. Егорова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 4(81). – С. 78–85. – DOI 10.15507/1991-9468.081.019.201504.078.

66. **Егорова, Л. В.** Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе : метод. пособие / Л. В. Егорова, Е. А. Зверева, М. А. Орлова [и др.]. – Москва, 2015. – 88 с. – URL: <https://www.ccr.org.ru/wp-content/uploads/2015/09/metodichka-shkola.pdf> (дата обращения 13.05.2018). – Текст : электронный.

67. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. – Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2009. – № 13. – С. 1.

68. **Ермолаева, М. В.** Субъектный подход в психологии развития взрослого человека : (вопросы и ответы) : учеб. пособие / М. В. Ермолаева; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва : Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НРО «МОДЭК», 2006 (Воронеж : ИПФ Воронеж), 2006. – 197 с. – ISBN 5-89502-791-1. – Текст : непосредственный.

69. **Желнакова, Л. В.** Принципы экологизации архитектурной среды для детей с нарушениями физического здоровья : на примере г. Москвы : специальность 05.23.21 «Архитектура зданий и сооружений. Творческие концепции архитектурной деятельности» : автореф. дис. ... канд. архитектуры

/ Желнакова Людмила Вадимовна. – Нижний Новгород, 2017. – 28 с. – Текст : непосредственный.

70. **Зайцева, Е. Н.** Методы и технологии работы с детьми с ОВЗ с учетом специфики их развития при обучении английскому языку в условиях дополнительного образования / Е. Н. Зайцева. – Текст : электронный // Про ДОД. – 2020. – № 5(29). – С. 25–33. – URL: <https://prodod.moscow/archives/19085> (дата обращения 23.06.2020).

71. Закон города Москвы от 28 апреля 2010 года № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (с изменениями на 14 декабря 2016 года). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/3718801> (дата обращения 20.11.2018). – Текст : электронный.

72. **Замский, Х. С.** Умственно отсталые дети : история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 362 с. – ISBN 978-5-7695-4334-0. – Текст : непосредственный.

73. **Запорожец, А. В.** Избранные психологические труды : [в 2 т.]. Т. 1 : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; Академия педагогических наук СССР ; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. – Москва : Педагогика, 1986. – 316, [2] с. – Текст : непосредственный.

74. **Зарецкий, В. К.** Индивидуализация образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике / В. К. Зарецкий, М. М. Гордон. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: результаты, опыт, перспектива. Сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. С. В. Алехиной. – Москва, 2015. – С. 24–40.

75. **Зимнухова, Т. Ю.** Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности / Т. Ю. Зимнухова, Т. В. Кожекина, В. В. Кондратьева. – Текст :

непосредственный // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 4. – С. 22а-28.

76. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. : табл.; 21 см. – (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / М-во образования и науки Рос. Федерации, Исслед. центр пробл. подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (Технол. ун-та). Сектор гуманизации образования). – Текст : непосредственный.

77. **Зубарева, Т. Г.** Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зубарева Татьяна Гаспаровна. – Курск, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.

78. **Зубков, А. Л.** Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зубков Александр Леонидович. – Екатеринбург, 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.

79. **Иванова, Н. В.** Методика развития гностических умений в научно-методической деятельности студентов (немецкий язык, языковой вуз) : специальность 13.00.08 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Иванова Наталья Владимировна. – Москва, 2011. – 25 с. – Текст : непосредственный.

80. **Ивенских, И. В.** Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики / И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова. – Текст : непосредственный //

Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1(22). – С. 12. – DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-1-12.

81. **Игна, О. Н.** Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Игна Ольга Николаевна. – Томск, 2014. – 390 с. – Текст : непосредственный.

82. **Игна, О. Н.** Уровни методической готовности будущих и практикующих учителей иностранного языка (по результатам исследования) / О. Н. Игна. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6(171). – С. 103–105.

83. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович [и др.]. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–59.

84. **Исаев, Е. И.** Психология образования человека : становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с. – ISBN 978-5-7429-0715-2. – Текст : непосредственный.

85. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по дисциплине «Педагогика» (Блок ОПД) / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]. – 3-е издание, стереотипное. – Москва : Академия, 2006. – 429 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 5-7695-3204-1. – Текст : непосредственный.

86. **Калашников, А. Г.** О задачах школы в 1946/47 учебном году : Тезисы доклада министра просвещения РСФСР А. Г. Калашникова; Материалы к докладу о введении одиннадцатилетнего срока обучения в

средней школе : (В порядке постановки) : Краткий обзор проекта учеб. плана и программ одиннадцатилет. сред. школы. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 39 с. – (К Всероссийскому совещанию по народному образованию (5-10 авг. 1946 г.) / Министерство просвещения РСФСР).

87. К вопросу о социально-профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ / П. Н. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1(126). – С. 143–148.

88. **Кирюшина, О. В.** Организация урока иностранного языка в условиях инклюзивного образования / О. В. Кирюшина. – Текст : электронный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 41–52. – DOI 10.18413/2313-8971-2020-6-1-0-4. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/annotation/1972/#s1> (дата обращения 11.04.2020).

89. **Клюева, Н. В.** Этика в психологическом консультировании : учебник для вузов / Н. В. Клюева, Е. Г. Руновская, А. Б. Армашова ; под ред. Н. В. Клюевой. – Москва : Изд-во Юрайт, 2020. – 186 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13644-9. – Текст : непосредственный.

90. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Academia, 2005. – 173, [2] с. – ISBN 5-7695-2145-7. – Текст : непосредственный.

91. **Козырева, О. А.** Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : Сб. науч. ст., Брянск, 06–07 апреля 2017 года. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2017. – С. 128–134.

92. **Козырева, О. А.** Специальные умения в структуре профессиональной компетентности учителя инклюзивного образования / О. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 305–313.

93. **Колокольцева, М. А.** Воспитание инклюзивной культуры у младших школьников : учебное пособие / М. А. Колокольцева. – Москва : Издательство «Перо», 2019. – 105 с. – ISBN 978-5-00150-108-4. – Текст : непосредственный.

94. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – Москва : ООО «Педагогика», 1988. – 416 с. – Текст : непосредственный.

95. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. М. Витковская [и др.] ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой ; М-во образования Рос. Федерации. Исполн. дирекция Президент. программы «Дети России», Ин-т спец. педагогики и психологии Междунар. ун-та семьи и ребенка им. Рауля Валленберга. – Санкт Петербург : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 106 с. – ISBN 5-8179-0012-2. – Текст : непосредственный.

96. **Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования** (Генеральная Ассамблея ООН 14 декабря 1960 года). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения: 22.12.2018). – Текст : электронный.

97. **Конвенция о правах инвалидов** (резолюция 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года и вступила в силу 3 мая 2008 года). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 23.12.2018). – Текст : электронный.

98. **Конвенция о правах ребенка** (резолюция 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 22.12.2018). – Текст : электронный.

99. **Корзун, О. О.** Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности будущих учителей иностранного языка / О. О. Корзун, Е. А. Савкина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 6–2(84). – С. 420–424. – DOI 10.30853/filnauki.2018-6-2.50.

100. **Корнильева, С. Ю.** Особенности социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. Ю. Корнильева. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 1(11). – С. 85–87.

101. **Костина, Е. Д.** Проблемы обучения иностранному языку детей с аутизмом / Е. Д. Костина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 169–174.

102. **Краснопевцева, Т. Ф.** Методико-инклюзивная компетентность педагога профессионального образования как цель повышения квалификации / Т. Ф. Краснопевцева. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2(23). – С. 4. – DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-4.

103. **Красных, В. И.** Специальный или специализированный? / В. И. Красных. – Текст : непосредственный // Русская речь. – 2005. – № 5. – С. 79–84.

104. **Крылова, Н. Н.** Формирование методических умений в условиях профессионально-педагогического образования / Н. Н. Крылова. – Текст : непосредственный // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». – 2011. – Т. 1. – С. 130–133.

105. **Кузовлева, Н. Е.** Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузовлева Наталья Ефимовна. – Липецк, 1995. – 16 с. – Текст : непосредственный.

106. **Кузьмина, О. С.** Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с. – Текст : непосредственный.

107. **Лазарева, А. В.** Билингвизм среди детей с задержкой речевого развития и расстройством аутистического спектра / А. В. Лазарева. – Текст : непосредственный // Вестник университета. – 2014. – № 5. – С. 223-227.

108. **Левченко, И. Ю.** Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: проблемы организации обучения / И. Ю. Левченко. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 2(68). – С. 3–8.

109. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. Психология» / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Academia, 2004. – 345, [1] с. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга) (Classicus). – ISBN 5-89357-153-3 (Смысл). – Текст : непосредственный.

110. **Липатова, А. В.** Особенности обучения детей с ОВЗ английскому языку / А. В. Липатова. – Текст : непосредственный // Специальное образование : материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 26–27 апреля 2017 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 116–118.

111. **Литвак, А. Г.** Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / А. Г. Литвак ; А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Изд-во КАРО, 2006. – 324, [4] с. –

(Коррекционная педагогика). – ISBN 5-89815-675-5. – Текст : непосредственный.

112. **Лубовский, В. И.** Инклюзия - тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 2(74). – С. 32–37.

113. **Люботинский, А. А.** Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка / А. А. Люботинский. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 154–157.

114. **Малёв, А. В.** Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи (языковой факультет, педагогический вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дис. ... канд. пед. наук: / Малёв Алексей Витальевич. – Москва, 2005. – 180 с. – Текст : непосредственный.

115. **Малёв, А. В.** Модель методической подготовки преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного педагогического образования / А. В. Малёв. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3–1(45). – С. 148–150.

116. **Малофеев, Н. Н.** Специальное образование в России и за рубежом : [в 2 ч.]. Ч.1 Западная Европа / Н. Н. Малофеев. – Москва : Печатный двор, 1996. – 182с. – Текст : непосредственный.

117. **Малофеев, Н. Н.** Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 3–10.

118. **Малофеев, Н. Н.** От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15.

119. **Малофеев, Н. Н.** Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36(1). – С. 1–16.

120. **Мальтинская, Н. А.** История развития учения об аутизме / Н. А. Мальтинская. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № S11. – С. 53–61. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/470137.htm> (дата обращения 15.01.2018).

121. **Мамайчук, И. И.** Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 287 с. – ISBN 5-9268-0633-X. – Текст : непосредственный.

122. **Матасов, Ю. Т.** Инклюзивное образование: предпосылки и барьеры / Ю. Т. Матасов. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы Междунар. конф., Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 года / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Министерство иностранных дел Российской Федерации и другие; Редколлегия : Г. А. Бордовский (председатель), С. А. Гончаров, В. П. Соломин, Л. А. Балясникова, Н. Ф. Золотухина. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2008. – С. 84–86.

123. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков – Москва, 2016. – 267 с. – ISBN 978 92 4 454732 8 (WHO). – ISBN 978 5 9907684 0 6 (Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii). – URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789244547328_rus.pdf (дата обращения 14.02.2019). – Текст : электронный.

124. **Мельник, Ю. В.** Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Мельник Юлия Владимировна. – Ставрополь, 2012. – 238 с. – Текст : непосредственный.

125. **Мельник, Ю. В.** Зарубежные техники адаптации образовательного маршрута для нетипичных обучающихся в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Мельник. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5(33). – С. 138–145. – DOI 10.23951/2307-6127-2020-5-138-145.

126. **Мильруд, Р. П.** Компетентность учителя иностранного языка / Р. П. Мильруд, А. С. Карамнов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 11–17.

127. **Мильруд, Р. П.** Языковая политика и преподавание английского языка в странах мира / Р. П. Мильруд. – Текст : непосредственный // Языковое образование в условиях социокультурной трансформации современного общества : Материалы междунар. науч. форума, Караганда, 06–08 апреля 2016 года / Жетписбаева Б. А. (отв. редактор). – Караганда : РГП «Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова», 2016. – С. 52–53.

128. **Миролюбов, А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультур. Коммуникация» / А.А. Миролюбов. – Москва : СТУПЕНИ, ИНФА-М, 2002. – 448 с. – ISBN 5-94713-005-X (СТУПЕНИ). – Текст : непосредственный.

129. **Москвина, А. В.** Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования / А. В. Москвина. – Текст : непосредственный // Kant. – 2017. – № 1(22). – С. 29–33.

130. **Муллер, О. Ю.** Развитие методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования : специальность

13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Муллер Ольга Юрьевна. – Казань, 2020. – 269 с. – Текст : непосредственный.

131. **Надточева, Е. С.** Развитие профессионально-методических умений будущих учителей иностранного языка на занятиях по домашнему чтению (второй иностранный язык как параллельная специальность) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология ; уровень профессионального образования)» : дис. ... канд. пед. наук / Надточева Елена Сергеевна. – Екатеринбург, 2010. – 181 с. – Текст : непосредственный.

132. **Назаренко, М. М.** Оценка инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя / М. М. Назаренко, А. В. Лыткина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6(119). – С. 34–39.

133. **Назарова, Н. М.** Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия / Н. М. Назарова. – Москва : Издательство «Перо», 2018. – 240 с. – ISBN 978-5-00122-190-6. – Текст : непосредственный.

134. **Назарова, Н. М.** Специальная педагогика / Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 357 с. – (Высшее образование: Бакалавриат ; История специальной педагогики). – ISBN 978-5-16-016045-0. – DOI 10.12737/1078993. – Текст : непосредственный.

135. **Насырова, Э. Ф.** Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Насырова, А. А. Дроздова. Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 6. – С. 279–289.

136. **Нигматов, З. Г.** Инклюзивное образование : история, теория, технология / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. – Казань :

Издательство «Познание», 2014. – 220 с. – ISBN 978-5-8399-0492-7. – Текст : непосредственный.

137. **Никитина, Е. Ю.** Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12. – С. 54–65.

138. **Никольская, О. С.** Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2017. – 288 с. – ISBN: 978-5-4212-0060-4. – Текст : непосредственный.

139. **Никольская, О. С.** Ребенок с расстройствами аутистического спектра в школе: специфические образовательные потребности и пути их реализации / О. С. Никольская, И. А. Костин. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2018. – Т. 24. – № 4(180). – С. 116–120.

140. **Никольская, О. С.** Психолого-педагогическое обследование и выбор образовательного маршрута для ребенка с расстройством аутистического спектра / О. С. Никольская. – Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34(3). – С. 64–78.

141. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы ; отв. ред. С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012. – 80 с. – ISBN 978-5-94051-114-4. – Текст : непосредственный.

142. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин, М. В. Ретивых [и др.] ; ред. В. Д. Симоненко. – Москва : Просвещение / Вентана-граф, 2007. – 368 с. – ISBN: 978-5-360-00570-4. – Текст : непосредственный.

143. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений : [новое издание] / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И.

Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и образование, 2015. – 1375 с. – (Новые словари). – ISBN 978-5-94666-657-2. – Текст : непосредственный.

144. Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры : официальный сайт. – 2020. – URL: <https://ru.unesco.org/themes/inklyuzivnoe-obrazovanie> (дата обращения: 11.06.2020). – Текст : электронный.

145. Педагогическая деятельность тьютора в условиях инклюзии / Т. С. Макарова, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова, С. Г. Старицына. – Текст : непосредственный // European Social science journal. – 2017. – № 1. – С. 192–195.

146. **Орусбаева, Т. А.** О воспитании и обучении детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т. А. Орусбаева. – Текст : непосредственный // Научный журнал. – 2016. – № 8(9). – С. 55–59.

147. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам / Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Москва : Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 86 с. – ISBN 978-5-905262-30-2. – Текст : непосредственный.

148. **Пальчевский, Б. В.** Учебно-методический комплекс: структура, содержание, готовность авторов к разработке / Б. В. Пальчевский. – Текст : непосредственный // Столичное образование сегодня. – 2010. – №7. – С. 5–17.

149. **Пархоменко, М. М.** Использование приемов методики Монтессори в условиях инклюзивного обучения детей с расстройствами аутического спектра на начальном этапе изучения английского языка / М. М. Пархоменко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 241–244.

150. **Пассов, Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования : Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10-11 кл. : [Учебник] / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 172 с. – ISBN 5-09-009838-7. – Текст : непосредственный.

151. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Москва : Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с. — ISBN 978-5-88337-186-7. — Текст : непосредственный.

152. **Пашкович, М. А.** Життя і праця незрячих людей у стародавні часи / М. А. Пашкович. — Текст : непосредственный // Соціально-трудові відносини: теорія та практика : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України ; ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана» ; Ін-т соц.-труд. відносин ; редкол.: А. М. Колот (голова) [та ін.]. — Київ : КНЕУ, 2015. — № 1. — С. 293–302.

153. Педагогика многообразия / О. Грауманн, В. Гребенникова, М. Емельянова [и др.] ; под общ. ред. Г. Нестеренко ; науч. ред. С. Цымбал. — Херсон : ОЛДИ-ПЛЮС, 2016. — 420 с. — ISBN 978-966-289-122-5. — Текст : непосредственный.

154. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова, Н. А. Подымов [и др.]. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. — 290 с. — ISBN 978-5-907167-84-1. — Текст : непосредственный.

155. **Перевозникова, И. В.** Специальное образование в России : история, современность и правовые основы / И. В. Перевозникова. — Текст : непосредственный // Вестник ТПУ. — 2012. — Вып. 5. — С. 103–109.

156. **Перепелкина, В. А.** Пути формирования инклюзивной культуры образовательной организации : обращение к наследию В. А. Сухомлинского / В. А. Перепелкина, Л. Г. Подколзина. — Текст : непосредственный // В. А. Сухомлинский : Современное прочтение : сб. ст. науч.-практ. конф. с междунар. участием ; науч. ред. О. В. Ковальчук, А. Е. Марон : Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного

профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2018. – С. 181–185.

157. **Поникарова, В. Н.** Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию : этапы, особенности и тенденции / В. Н. Поникарова. – Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2019. – 122 с. – ISBN 978-5-907138-69-8. – Текст : непосредственный.

158. **Попова, Д. П.** Развитие творческих способностей дошкольников с задержкой психического развития в процессе театрализованной деятельности / Д. П. Попова. – Текст : электронный // Постулат. – 2018. – № 4–2(30). – С. 27. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35164437> (дата обращения 29.04.2020).

159. **Потапова, Е. А.** Методика формирования проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования на основе задачного подхода (немецкий язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дис. ... канд. пед. наук: / Потапова Екатерина Александровна. – Москва, 2015. – 188 с. – Текст : непосредственный.

160. Практикум по методике преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, И. П. Андреева [и др.]. – Москва : Издательство «Просвещение», 1985. – 224 с. – Текст : непосредственный.

161. **Прибылова, Н. Г.** Инклюзивное иноязычное образование детей с нарушениями зрения / Н. Г. Прибылова, Г. В. Сороковых. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 8. – С. 51–53.

162. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 20.05.2020 № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного

общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность». – URL: (<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015?index=3&rangeSize=1>) (дата обращения 17.06.2020). – Текст : электронный.

163. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями от 2014 года). – URL: <http://fgosvo.ru/01.001.pdf> (дата обращения 17.02.2018). – Текст : электронный.

164. **Приходько, О. Г.** Специфика речевого развития детей первых лет жизни различных нозологических групп / О. Г. Приходько. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2018. – № 4(52). – С. 95–105. – DOI 10.26170/sp18-04-07.

165. Профессиограмма учителя иностранного языка: рекомендации / С. Ф. Шатилов, К. И. Соломатов, Е. С. Рабуновский. – Ленинград : ЛГПИ, 1985. – 25 с. – Текст : непосредственный.

166. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 368 с. – Текст : непосредственный.

167. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная [и др.]. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2016. – 125 с. – ISBN 978-5-94051-118-2. – Текст : непосредственный.

168. **Пузанов, Б. П.** Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие / Б. П. Пузанов. – Москва : Владос, 2017. – 89 с. – ISBN 978-5-9500674-6-4. – Текст : непосредственный.

169. **Ратнер, Ф. Л.** Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-691-01581-8. – Текст : непосредственный.

170. **Ратнер, Ф. Л.** История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт / Ф. Л. Ратнер, Н. Г. Сигал. – Текст : непосредственный // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 12–2(26). – С. 162–167.

171. **Романова, А. А.** Особенности развития речи детей с аутистическими расстройствами : специальность 19.00.04 «Медицинская психология (психологические науки)» : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Романова Антонина Александровна. – Москва, 2012. – 35 с. – Текст : непосредственный.

172. **Романовская, И. А.** Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 103.

173. **Ромашевская, Е. С.** Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства : на примере подготовки магистров : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Ромашевская Екатерина Сергеевна. – Махачкала, 2017. – 193 с. – Текст : непосредственный.

174. **Ромашина, С. Я.** Обучение речевому общению при формировании профессиональных умений учителя (на материале английского языка, 2 курс, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Методика преподавания (иностранный язык)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ромашина Светлана Яковлевна. – Москва, 1979. – 16 с. – Текст : непосредственный.

175. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии : монография / С. Л. Рубинштейн ; ред. Е. Егерова. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 713 с. – ISBN: 978-5-4461-1063-6. – Текст : непосредственный.

176. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994). – ЮНЕСКО, 1994. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения 24.03.18). – Текст : электронный.

177. **Самарцева, Е. Г.** Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Самарцева Евгения Георгиевна. – Орел, 2012. – 259 с. – Текст : непосредственный.

178. **Самохин, И. С.** Аксиологический подход к инклюзивному образованию: компаративный анализ / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1(126). – С. 22–27.

179. **Саранцев, Г. И.** Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога / Г. И. Саранцев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 3–11.

180. Сборник Приказы и инструкции Министерства просвещения РСФСР. – Москва : Просвещение, 1966. – 20 см. Текст : непосредственный.

181. **Селевко, Г. К.** Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-196-1. – Текст : непосредственный.

182. **Сигал, Н. Г.** Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дисс. ...канд. пед. наук /

Сигал Наталья Германовна. – Казань, 2016. – 210 с. – Текст : непосредственный.

183. **Синявская, А. А.** Инклюзивная культура педагога / А. А. Синявская. – Текст : непосредственный // Культурологический подход в формировании общепрофессиональных компетенций студентов : сб. науч. трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, Тольяттинский государственный университет, Международный исследовательский центр современных проблем воспитания. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2017. – С. 72–78.

184. **Скоробогатова, Ю. В.** Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Скоробогатова. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 8. – С. 173–181. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27115293> (дата обращения 20.03.2020).

185. Словарь русского языка : [в 4 т.]. Т. III. – А-Й / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; год ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1985. – 696 с. – Текст : непосредственный.

186. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ТЦ «Сфера», 2004. – 320с. – ISBN 5-89144-433-X. – Текст : непосредственный.

187. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : Методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012. – 156 с. – ISBN 978-5-94051-121-3. – Текст : непосредственный.

188. **Соловова, Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – Москва : Изд-во Глосса-Пресс, 2004. – 336 с. – (Профессия : учитель). – ISBN 5-7651-0105-4. – Текст : непосредственный.

189. **Солянкина, Н. Л.** Профессиональная компетентность педагога : теория и практика оценки : учеб. Пособие / Н. Л. Солянкина. – Красноярск : Изд-во ИПКиППРО, 2008. – 105 с. – Текст : непосредственный.

190. **Сороковых, Г. В.** Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема / Г. В. Сороковых. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2013. – № 4. – С. 79–82.

191. **Сороковых, Г. В.** Взаимодействие языка и культур как методическая проблема / Г. В. Сороковых, Н. Г. Прибылова. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 4(32). – С. 141–144.

192. **Сороковых, Г. В.** Подготовка педагога иноязычного образования к социально-коммуникативному развитию младших школьников / Г. В. Сороковых. – Текст : непосредственный // Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании : сб. науч. трудов. – Санкт-Петербург : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2019. – С. 305–313. – DOI 10.18720/SPBPU/2/id19-240.

193. **Сороковых, Г. В.** Развитие социального интеллекта у школьников с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка / Г. В. Сороковых, Н. Г. Прибылова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 1. – С. 46–50. – DOI 10.30853/pedagogy.2020.1.8.

194. **Сороковых, Г. В.** Формирование методических умений будущего учителя иностранного языка осуществлять гуманистическое оценивание знаний и компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья / Г. В. Сороковых, Н. Г. Прибылова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского

политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 2. – С. 122–135. – DOI 10.15593/2224-9389/2020.2.10.

195. **Сороковых, Г. В.** Готовность учителя разрабатывать индивидуальные маршруты обучения и воспитания школьников / Г. В. Сороковых, Н. Г. Прибылова, С. Г. Старицына. – Москва : УЦ Перспектива, 2020. – 152 с. – ISBN 978-5-98594-689-5. – Текст : непосредственный.

196. **Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов** (резолюция 98/46 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 года) URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled_intro.shtml (дата обращения 04.02.2019). – Текст : электронный.

197. **Староверова, М. С.** Концепция Л.С. Выготского как основа инклюзивной культуры в образовании / М. С. Староверова, Е. В. Ананьева. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 58–62.

198. **Староверова, М. С.** Психологический синдром школьной неуспешности. Теория и практика работы : учебно-методическое пособие / М. С. Староверова. – Саратов : Вузовское образование, 2018. – 103 с. – ISBN 978-5-4487-0214-3. – Текст : непосредственный.

199. **Сунцова, А. С.** Теоретические установки к моделированию инклюзивной среды образовательной организации / А. С. Сунцова. – Текст : непосредственный // Преемственная система инклюзивного образования : Материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 18–19 марта 2021 года. – Казань: Издательство «Познание», 2021. – С. 317–320.

200. **Сухорукова, И. В.** Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом / И. В. Сухорукова. – Текст : непосредственный // Сибирский вестник специального образования. – 2012. – № 2(6). – С. 12.

201. **Тарева, Е. Г.** Динамика ценностных смыслов лингводидактики / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Лингвистика и аксиология.

Этносемиотрия ценностных смыслов. – Москва : Тезаурус, 2011. – С. 231–245.

202. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : Коллективная монография. – Москва : НЕОЛИТ, 2017. – С. 17–44.

203. **Трутнева, К. А.** Особенности обучения иностранному языку детей с синдромом аутизма / К. А. Трутнева. – Текст : непосредственный // Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода : сб. ст. IV Междунар. науч. междисциплинар. конф., Москва, 22 ноября 2017 года / Российский университет дружбы народов; научный редактор Н. Л. Соколова. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – С. 372–382.

204. Тьютор в образовательном пространстве / В. П. Сергеева, И. С. Сергеева, Г. В. Сороковых [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2016. – 192 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – ISBN 978-5-16-011228-2. – Текст : непосредственный.

205. **Ульянова, И. В.** Актуализация гуманистического отношения к детству как социокультурному феномену в системе современного педагогического образования / И. В. Ульянова. – Текст : непосредственный // Европа и Современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : Материалы XIV Междунар. науч. конф., Париж, 24–25 мая 2018 года. – Париж: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2018. – С. 287–294.

206. **Федеральные государственные образовательные стандарты.** – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 27.08.2021). – Текст : электронный.

207. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»** : текст с изменениями и дополнениями на 2018 г. – Москва : Эксмо, 2018. – 144 с. – (Законы и кодексы). – ISBN 978-5-04-095786-6. – Текст : непосредственный.

208. **Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»** от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 11.06.2021) URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24111995-n-181-fz-o/> (дата обращения 25.08.2021). – Текст : электронный.

209. **Фурьева, Т. В.** Обучение английскому языку ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы / Т. В. Фурьева, Е. В. Шафигуллина. – Текст : непосредственный // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. – 2019. – № 1(3). – С. 31–41.

210. **Хафизулина, И. Н.** Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хафизулина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.

211. **Хаустов, А. В.** Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 2(51). – С. 3–12. – DOI 10.17759/autdd.2016140201.

212. **Хаустов, А. В.** Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 / А. В. Хаустов, М. А. Шумских. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19. – № 1. – С. 4–11. – DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190101>.

213. **Хентонен, А. Г.** Компетентностная модель будущего педагога в условиях инклюзивного образования / А. Г. Хентонен, О. А. Скичко– Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. –

2019. – Т. 11. – № 6–1. – С. 114-122. – DOI 10.17748/2075-9908-2019-11-6/1-114-122.

214. **Хилькевич, Е. В.** Концепция интеграции и нормализации как этап инклюзивного процесса для лиц с расстройствами аутистического спектра / Е. В. Хилькевич. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 254–258.

215. **Хитрюк, В. В.** Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Хитрюк Вера Валерьевна. – Калининград, 2015. – 390 с. – Текст : непосредственный.

216. **Хитрюк, В. В.** Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи / В. В. Хитрюк, М. Г. Сергеева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–2. – С. 203-206.

217. **Ходыкина, А. В.** Формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода : специальность 13.00.02 «Методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дис. ... канд. пед. наук: / Ходыкина Анна Вячеславовна. – Москва, 2011. – 182 с. – Текст : непосредственный.

218. **Хуторской, А. В.** О моделировании компетентностного образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Эйдос. – 2018. – № 1. – С. 1.

219. **Шамов, А. Н.** Иноязычные лексические механизмы и стратегии как основа формирования лексической компетенции / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Теория и методика обучения иностранным языкам:

традиции и инновации. Шатиловские чтения : сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2018. – С. 183-186.

220. **Шаргородская, Л. В.** Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции / Л. В. Шаргородская. – Текст : непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34(3). – С. 79–89.

221. **Шумиловская, Ю. В.** Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 175 с. – Текст : непосредственный.

222. **Щепилова, А. В.** Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы / А. В. Щепилова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 1(11). – С. 45–55.

223. **Эрганова, Н. Е.** Методика профессионального обучения / Н. Е. Эрганова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 158 с. – ISBN 978-5-7695-5215-1. – Текст : непосредственный.

224. **Языкова, Н. В.** Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 1. – С. 57–61.

225. **Языкова, Н. В.** Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева ; Печатается по решению Научно-методического совета ГБОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва :

Тезаурус, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-98421-296-0. – Текст : непосредственный.

226. **Янусова, О. Б.** Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога / О. Б. Янусова. – Текст : непосредственный // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2018. – № 6. – С. 65-71.

227. **Ярецкая, А. Ю.** Развивающая игра как средство интеллектуального воспитания старших дошкольников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Ярецкая Анна Юрьевна. – Воронеж, 2016. – 221 с. – Текст : непосредственный.

228. **Ярская-Смирнова, Е. Р.** Социокультурный анализ нетипичности / Е. Р. Ярская-Смирнова ; Саратов. гос. тех. ун-т. – Саратов : СГТУ, 1997. – 268 с. – ISBN 5-7433-0323-1. – Текст : непосредственный.

229. **Ярская-Смирнова, В. Н.** Отношение представителей профессий социального государства к уязвимым группам (по данным опроса) / В. Н. Ярская-Смирнова, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Текст : непосредственный // Отечественный журнал социальной работы. – 2020. – № 3(82). – С. 184-190.

230. **Ainscow, M.** Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England / M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson. – Текст : электронный // International Journal of Inclusive Education. – 2006. – No 10 (4). – P. 295-308. – DOI: 10.1080/13603110500430633. – URL: https://www.researchgate.net/publication/232877705_Inclusion_and_the_standards_agenda_Negotiating_policy_pressures_in_England (дата обращения 08.08.2018).

231. **Barr, V.** Foreign Language Requirements and Students with Learning Disabilities / V Barr. – Текст : электронный // ERIC Digest. – 1993. – ED355834. 4 p. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED355834> (дата обращения 01.06.2020).

232. **Barr, J. J.** Developing a Positive Classroom Climate / J. J. Barr. – Текст : непосредственный // Idea Paper. – 2016. – No 61. – Pp. 1–9.

233. **Bezukladnikov, K.** Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment / K. Bezukladnikov, B. Kruze, B. Zhigalev. – Текст : электронный // Advances in Intelligent Systems and Computing (см. в книгах). – 2019. – Vol. 907. – P. 3-14. – DOI 10.1007/978-3-030-11473-2_1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37077743> (дата обращения 14.04.2020).

234. **Booth, T.** The Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools / T. Booth, M. Ainscow. – Bristol, UK : CSIE, 2002. – 102 p. – URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения 09.02.2019). – Текст : электронный.

235. **Clark, C.** Towards Inclusive Schools? / C. Clark, A. Dyson, A. Millward. – New York : Teachers College Press, 1995. – 216 p. – ISBN 9780429469084. – DOI 10.4324/9780429469084. – Текст : непосредственный.

236. Evidence of Increasing Recorded Diagnosis of Autism Spectrum Disorders in Wales, UK : An E-cohort Study / J. F. G. Underwood, M. Del Pozo Baños, A. Frizzati [et al.]. – Текст : электронный // Autism. – 2021. – No 1(10). – Pp. 1-10. – DOI 0.1177/13623613211059674. – URL: https://www.researchgate.net/publication/356604311_Evidence_of_increasing_recorded_diagnosis_of_autism_spectrum_disorders_in_Wales_UK_An_e-cohort_study (дата обращения 29.04.2021).

237. **Ferster, C. B.** Positive Reinforcement and Behavioral Deficits of Autistic Children / C. B. Ferster. – Текст : электронный // Child Development. – 1961. – No 32. – Pp. 437-456. – DOI 10.1111/j.1467-8624.1961.tb05042.x. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13699189/> (дата обращения 19.08.2020).

238. **Florian, L.** What Counts as Evidence of Inclusive Education? / L. Florian. – Текст : электронный // European Journal of Special Needs Education. – 2014. – Vol. 2(3). – Pp. 286-294. – DOI 10.1080/08856257.2014.933551. – URL:

https://www.researchgate.net/publication/265173014_What_counts_as_evidence_of_inclusive_education (дата обращения 14.03.2018).

239. **Forest, M.** Families, Friends, and Circles / M. Forest, J. Pearpoint. – Текст : непосредственный // Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities / J. Nisbet (Ed.). – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co, 1992. – Pp. 65–86. – ISBN-13 978-1557661012. – ISBN-10: 1557661014.

240. **Frederickson, N.** Special Educational Needs, Inclusion, and Diversity : a textbook / Norah Frederickson, Tony Cline. –Philadelphia, Buckingham : Open University Press, 2002. – 507 p. – ISBN 0-335-20402-3 (pb) . – ISBN 0 335 20973 4 (hb). – Текст : непосредственный.

241. **Ganschow, L.** Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native Language Skills and Foreign Language Aptitude of At-risk Foreign Language Learners / L. Ganschow, R. Sparks // Journal of Learning Disabilities. – 1995. – No 28(2). – Pp. 107–120. – DOI 10.1177/002221949502800205. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7884298/> (дата обращения 11.11.2019).

242. **Ganschow, L.** Learning a Foreign Language : Challenges for Students with Language Learning Difficulties / L. Ganschow, R. Sparks, E. Schneider. – Текст : электронный // Dyslexia (International Journal of the British Dyslexia Association). – 1995. – No 1. – Pp. 75–95. – DOI 10.1177/002221949803100304. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Foreign-Language-Learning-Difficulties-Ganschow-Sparks/874c7c71864456e38f3f8985c95bebbd8c277054> (дата обращения 29.03.2019).

243. **Gonzalez-Barrero, A. M.** Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children With Autism Spectrum Disorders? / A. M. Gonzalez-Barrero, A. S. Nadig. – Текст : электронный // Child Development. – 2019. – Vol. 90. – Iss. 4. – P. 1043–1060. – URL: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12979> (дата обращения 01.05.2020).

244. **Griswold, A.** For Children with Autism, Multiple Languages Can Be a Boon / A. Griswold. – Текст : электронный // Spectrum News. – 2016. – URL: <https://www.spectrumnews.org/news/for-children-with-autism-multiple-languages-may-be-a-boon> (дата обращения 23.04.2020).

245. **Heezen, J.** Inclusive Education for Learners with Disabilities / J. Heezen ; Policy Department C : Citizens' Rights and Constitutional Affairs. – Brussels : European Union, 2017. – 47 p. – URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf) (дата обращения 16.02.2018). – Текст : электронный.

246. **Honeybourne, V.** Guten Tag! Why Foreign Languages Have a Place in Autism Education / V. Honeybourne. – Текст : электронный // National Autistic Society. – 2016. – URL: <https://network.autism.org.uk/knowledge/insight-opinion/guten-tag-why-foreign-languages-have-place-autism-education> (дата обращения: 07.10.2019).

247. Investigating the First User Experience and Accessibility of Educational Applications for Autistic Children / K. da Silva Castelo Branco, V. M. da S. Pinheiro, A. Lopes Damian, A. B. Dos Santos Marques. – Текст : электронный // ИНС'20 : Proceedings of the 19th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems. – 2020. – Art. 25. – Pp. 1–10. – DOI 10.1145/3424953.3426624. – URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3424953.3426624> (дата обращения 15.12.2020).

248. **Jelinkova, B.** ICT as an Enhancing Tool of Foreign Language Teaching Children with Autistic Spectrum Disorders / B. Jelinkova. – Текст : электронный // International Journal of Information and Communication Technologies in Education. – 2019. – No 8(1). – Pp. 39-47. – DOI 10.2478/ijcte-2019-0004. – URL: https://www.researchgate.net/publication/334968148_ICT_as_an_Enhancing_Tool_of_Foreign_Language_Teaching_Children_with_Autistic_Spectrum_Disorders (дата обращения: 27.02.2021).

249. **Kapp, S.** People Should be Allowed to Do What They Like: Autistic Adults' Views and Experiences of Stimming / S. Kapp, R. Steward, L. Crane [etc.]. – Текст : электронный // *Autism*. – 2019. – No 23(7). – Pp. 1782–1792. – DOI 10.1177/1362361319829628. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30818970/> (дата обращения: 11.01.2020).

250. **Kimppa, L.** Individual Language Experience Modulates Rapid Formation of Cortical Memory Circuits for Novel Words / L. Kimppa, T. Kujala, Y. Shtyrov // *Scientific Reports*. – 2016. – No 6. – DOI 10.1038/srep30227. – URL: <https://www.nature.com/articles/srep30227> (дата обращения: 07.10.2019).

251. **Lightbown, P.** How Languages are Learned / P. Lightbown, N. M. Spada. – Текст : электронный // *Modern Language Journal*. – 2007. – V. 91. – No 4. – P. 702–703. – DOI 10.1111/j.1540-4781.2007.00639_8.x. – URL: https://www.researchgate.net/publication/249410732_How_Languages_Are_Learned_by_LIGHTBOWN_PATSY_M_NINA_SPADA (дата обращения: 03.11.2018).

252. **Löwe, A.** Hörgeschädigtenpädagogik international Geschichte – Länder – Personen – Kongresse ; eine Einführung für Eltern, Lehrer und Therapeuten hörgeschädigter Kinder / A. Löwe. – Heidelberg : Schindele, 1992. – ISBN 3891491832. – ISBN 9783891491836. – Текст : непосредственный.

253. **Maslow, A. H.** A Theory of Human Motivation : A Psychological Research that Helped Change the Field for Good / A.H. Maslow. – New Dehli : General Press, 2019. – 128 p. – ISBN 9789388760317. – Текст : непосредственный.

254. **Munyi, C. M.** Past and Present Perceptions Towards Disability: A Historical Perspective / Chomba Wa Munyi. – Текст : непосредственный // *Disability studies quarterly*. – 2012. – Vol. 32(2). – P. 10–42. – DOI 10.18061/dsq.v32i2.3197.

255. **Mitchell, D.** What Really Works in Special and Inclusive Education : Using Evidence-Based Teaching Strategies / D. Mitchell, D Sutherland. – New

York : Routledge, 2020. – 460 p. – ISBN 9781138393158. – Текст : непосредственный.

256. **Ortiz, A. A.** Learning Disabilities Occurring Concomitantly with Linguistic Differences / A. A. Ortiz. – Текст : электронный // Journal of Learning Disabilities. – 1997. – No 30(3). – P. 321-332. – DOI 10.1177/002221949703000307. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949703000307> (дата обращения 17.11.2018).

257. ‘People like me don’t get support’ : Autistic adults’ experiences of support and treatment for mental health difficulties, self-injury and suicidality / L. Camm-Crosbie, L. Bradley, R. Shaw [et al]. – Текст : электронный // Autism. – 2018. – No 23(6). – Pp. 1431-1441. - DOI 10.1177/1362361318816053. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361318816053> (дата обращения 28.05.2019).

258. Richards, J. C. **Competence and Performance in Language Teaching** / J.C. Richards. – Текст : электронный // RELC Journal. – 2010. – Vol. 41(2). – P. 101–122. – URL: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf> (дата обращения: 04.10.2019).

259. **Schmitt, H.** Sieglinde Luise Ellger-Rüttgardt : Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung / H. Schmitt. – Текст : электронный // Zeitschrift für Pädagogik. – Reinhardt, 2009. – No 55 (4). – S. 653-655. – DOI: 10.25656/01:5191. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5191/pdf/ZfPaed_2009_4_Schmitt_Rezension_Ellger_Ruettgardt_Geschichte_Sonderpaedagogik_D_A.pdf (дата обращения 27.10.2019).

260. **Schneider, C.** Equal is not Enough? Current Problems in Inclusive Education in the Eyes of Children / C. Schneider. – Текст : электронный // International Journal of Education. – 2009. – Vol. 1. – No 1. – URL:

<http://macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/101/47> (дата обращения 03.07.2018).

261. **Schwarz, R. L.** Learning Disabilities and Foreign Language Learning / R. L. Schwarz ; The English Language Institute ; American University Washington, DC. – 1997. – URL: <http://www.ldonline.org/article/6065/> (дата обращения 24.06.2019). – Текст : электронный.

262. **Sorokovkh, G. V.** Foreign Language Textbook for Teaching Atypical Students: Designing Didactic Materials / G. V. Sorokovkh, N. G. Pribylova, S. G. Staritsyna. – Текст : электронный // TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – Москва: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 878-893. – DOI 10.3897/ap.e4.e0878. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46539908> (дата обращения 09.10.2021).

263. **Stubbs, S.** Inclusive Education : Where There are Few Resources / S. Stubbs. – Norway : The Atlas Alliance, 2008. – 156p. – Текст : непосредственный.

264. **Sundberg, M.** Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities / M. Sundberg, J. Partington. – Cambridge : Behavior Analysts, 2013. – 312 p. – ISBN 10 0-9818356-5-1. – ISBN 13 978-0-9818356-5-5. – Текст : непосредственный.

265. **Tarsia, L.** Treating Autism Today / L. Tarsia, K. Valentinova. – London : Routledge, 2021. – 142 p. – ISBN 9781003221487. – DOI 10.4324/9781003221487. – Текст : электронный. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003221487/treating-autism-today-laura-tarsia-kristina-valentinova?context=ubx&refId=aed3e383-ec1b-4757-9c5e-c02bf30a81fd> (дата обращения 21.11.2021).

266. Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence / Т. S. Makarova, Е. Е. Matveeva, М. А. Molchanova [et al.]. – Текст : электронный // Integration of Education. – 2021. – Vol. 25. – No 1(102). – P. 144-158. – DOI 10.15507/1991-9468.102.025.202101.144-158. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44869236> (дата обращения 30.10.2021).

267. Treating Children with Dissociative Disorders : Attachment, Trauma, Theory and Practice / Ed. V. Sinason, R. P. Marks. – London : Routledge, 2021. – 282 p. – ISBN 9781003246541. – DOI 10.4324/9781003246541. – Текст : электронный. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003246541/treating-children-dissociative-disorders-valerie-sinason-renée-potgieter-marks> (дата обращения 30.11.2021).

268. **Tustin, F.** Autistic States in Children / F. Tustin. – London : Routledge, 2021. – 306 p. – ISBN 9781003090366. – DOI 10.4324/9781003090366. – Текст : электронный. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003090366/autistic-states-children-frances-tustin?refId=cafd1dee-55a6-4fd4-b52f-62d63a4fce50&context=ubx> (дата обращения 30.04.2021).

269. **Uditsky, B.** From Integration to Inclusion: The Canadian Experience / B. Uditsky // Is There a Desk with my Name on it? The Politics of Integration / R. Slee (Ed.). – London : Falmer Press, 2005. – Pp. 79–92. – ISBN 0-75070-175-7. – Текст : непосредственный.

270. **Vogel, S. A.** Success for College Students with Learning Disabilities / S. A. Vogel, P. Adelman. – New York : Springer Verlag, 1993. – 360 p. – ISBN 978-0-387-97763-8. – ISBN 978-1-4684-6418-4. – Текст : непосредственный.

271. **Wang, H. L.** Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? A critical analysis / H. L. Wang. – Текст : электронный // International Education Studies. – 2009. – Vol. 2. – No 4. – P. 154–160. – DOI 10.5539/ies.v2n4p154. – URL: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/4132> (дата обращения 29.12.2018).

272. **Wendorff, L.** Foreign Languages Study Can Benefit Students with Autism / L. Wendorff. – Текст : электронный // Learning for Justice. – 2016. – URL: <https://www.learningforjustice.org/magazine/foreign-language-study-can-benefit-students-with-autism> (дата обращения 06.02.2020).

273. **Wing, L.** Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children : Epidemiology and Classification / L. Wing, J. Gould. – Текст : непосредственный // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1979. – No 9(1). – Pp. 11–29. – DOI 10.1007/BF01531288.

274. **Wire, V.** Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign Languages / V. Wire. – Текст : электронный // Support for Learning. – 2005. – V. 20. - № 3. – P. 123–128. – DOI 10.1111/j.0268-2141.2005.00375.x. – URL: <https://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/SfLAutism.pdf> (дата обращения 09.01.2019).

275. **Wolfensberger, W. A.** Brief Overview of Social Role Valorization / W. Wolfensbergen. – Текст : электронный // Ment Retard. – 2000. – No 38(2). – Pp. 105–123. – DOI 10.1352/0047-6765(2000)038<0105:ABOOSR>2.0.CO;2. – URL: <https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/38/2/105/8185/A-Brief-Overview-of-Social-Role-Valorization?redirectedFrom=fulltext> (дата обращения 18.05.2019).

276. **Woods, D.** Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision-making and Classroom Practice / D. Woods. – Cambridge – New York – Melbourne : Cambridge University Press. – 1996. – 324 p. – ISBN 10 0521497000. – ISBN 13 978-0521497008. – Текст : непосредственный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Варианты программы обучения детей с РАС, подразделяемые по степени интеллектуального развития ребенка

Программа 8.1 разработана для обучения школьников с сохранным интеллектом. Планируемые результаты обучения сравнимы с достижениями нормотипичных обучающихся. В образовательном процессе применяются стандартные средства обучения, учебные планы, изучаемый материал адаптируется в соответствии с потребностями. Школьникам рекомендованы обязательные занятия коррекционной направленности с психологом и логопедом. На время адаптационного периода необходимо сопровождение тьютора.

Программа 8.2 предназначена для школьников с РАС, осложненным задержкой психического развития. Требования к результатам, которые должны показать обучающиеся, соответствуют уровню сверстников, но сроки обучения продлеваются. Для обучающихся, которые получили раннюю помощь, обучались по программам дошкольного образования, устанавливается 5-летний срок овладения программой начальной школы. Те школьники, которые не имели возможности посещать учреждение дошкольного образования, осваивают программу младшего школьного звена в течение шести лет.

Программа 8.3 предполагает обучение школьников с РАС, развитие которых можно соотнести с уровнем легкой и умеренной степени интеллектуального нарушения. Исходя из возможностей школьника, обучение может быть как в учреждениях специального образования, так и в инклюзивном классе. Для данного варианта предусмотрена адаптация образовательной программы, средств и методов обучения. Цели обучения смещаются с усвоения академического компонента на формирование

функциональных навыков, приобретение жизненного опыта. Установлены пролонгированные сроки обучения на начальной ступени - 6 лет.

Программа 8.4 отвечает образовательным потребностям детей с тяжелой степенью расстройства, осложненного нарушениями развития. Часто это не разговаривающие дети, либо с серьезными проблемами речевого развития или Программа обучения полностью зависит от индивидуальных возможностей и учитывает потребности обучающихся. Срок обучения – 6 лет. Обучение направлено на формирование навыков коммуникации, расширение зоны социального взаимодействия. Большая часть программы направлена на освоение навыков повседневной жизни.

Приложение 1. Характеристика моделей поведения среди типичных случаев аутистических расстройств (по О.С. Никольской)

I модель поведения: дети, составляющие эту группу, не выказывают активности во взаимодействии с людьми, которые входят в близкий круг общения; при обращении к ним могут не проявлять никакой реакции; в коммуникации не пользуются речью, мимикой, жестами, внешне расстройство выражается *отчужденностью от окружающего*. Овладение навыками самообслуживания и навыками коммуникации затруднено. Следует отметить значительное понимание ситуации аутичным ребенком при применении карточек с изображениями, словами (PECS), досками с вкладышами, с коробками форм, с электронными устройствами в процессе овладения коммуникативными навыками.

II модель поведения: поведение детей характеризуется демонстрацией протеста, аффективными эмоциональными вспышками, отсутствием потребности в коммуникации, склонностью к аутостимуляции, которая может проявляться либо в примитивных, либо в сложных стереотипных действиях, не отвечающих реальному уровню жизненных компетенций. Такие дети испытывают зависимость от привычных действий, отрицательно относятся к изменениям, которые могут вызвать страхи, тревоги, раздражительность. Речь таких детей упрощенная, аграмматичная, характеризуется штампами, автоматическими повторами, отсутствием личных местоимений. Представления об окружающем мире носят фрагментарный характер. Дети из этой группы могут освоить программу обычной школы, но знания осваиваются механически и не смогут использоваться ребенком в реальной жизни без специальной работы.

III модель поведения (синдром Аспергера): *аутизм выражается увлеченностью собственными стереотипными интересами (зачастую связанными с неприятными острыми впечатлениями) и неумением*

выстраивать диалогическое взаимодействие, находить компромиссы, такие дети плохо приспосабливаются к меняющимся обстоятельствам и могут быть подвержены «срывам». Речь их правильная, развернутая, грамматически верная, «книжная», монологическая. Но поддержание простого разговора вызывает затруднение.

IV модель поведения (высокофункциональный аутизм): для этого типа расстройства характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии, тревожность, негибкость в соблюдении правил поведения, боязнь не оправдать ожидания («сверх-правильность»), трудности выбора; зависимость от постоянного одобрения со стороны близкого человека. Общение со взрослым человеком выстраивается легче, чем с ровесником. При утомлении и напряжении вероятны проявления аутостимуляторной активности, раздражительности и аффективности. Для интеллектуальной деятельности характерны медлительность, проблемы в интерпретации информации, низкая активность из-за боязни быть непонятым, сложности в рассуждениях, выражении своего мнения [Никольская 2014].

Приложение 3. Анкета

1. *На основании ФЗ № 273 «Об образовании» обучающиеся с ОВЗ – это:*

дети, деятельность которых серьезно ограничена вследствие заболеваний или дефектов, приводящих к нарушениям социализации, способностей к удовлетворению собственных потребностей, ограниченной мобильности, отсутствие контроля над поведением;

лицо, обладающее нарушениями физического и (или) психического развития, затрудняющие учебную деятельность без создания специальных условий;

лицо, обладающее нарушениями физического и (или) психического развития, заверенные психолого-медико-педагогической комиссией и затрудняющие учебную деятельность без создания специальных условий;

дети, которым важно создать специальные условия при организации учебной деятельности.

2. *Процесс обучения школьников с ООП:*

должен быть реализован в коллективе ровесников или в отдельных образовательных структурах согласно рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии;

может быть организован в специальных группах или учебных организациях;

может быть организован совместно с другими обучающимися, а также в ресурсных классах, специальных группах или учебных организациях;

должен осуществляться в специальных образовательных организациях по адаптированным программам общего образования.

3. *Специальные образовательные условия:*

применение адаптированных образовательных программ, специальных методов обучения и воспитания, упрощённых пособий и дидактических материалов;

привлечение тьютора, применение специального программного обеспечения, альтернативных технических средств;

организация занятий коррекционной направленности специалистами группы сопровождения;

создание равных условий архитектурной образовательных учреждений;
все указанное выше

4. *Инклюзивное образование предполагает*

гарантию равного доступа к образованию для всех обучающихся, принимая во внимание спектр особых потребностей и индивидуальных возможностей;

обучение нетипичных школьников в массовой школе;

реализацию учебного процесса в специальной школе;

применение адаптированных программ в процессе обучения нетипичного школьника.

5. *Как Вы можете оценить свою компетентность в области инклюзивного образования:*

обладаю обширными сведениями об особенностях инклюзивного образования;

имею ограниченную осведомленность;

не владею информацией об инклюзии, не понимаю значимости

6. *Знаете ли Вы об особенностях нетипичных школьников?*

имею представление об основных характеристиках обучающихся с ООП;

имею краткие сведения об индивидуальных возможностях нетипичных школьников;

не имею представлений о специфике нетипичности

7. *Можете ли Вы оценить объем специальных знаний, необходимых для организации учебного процесса на уроке иностранного языка:*

не имею специальных знаний;

имею поверхностные знания;

имею достаточно информации для организации урока иностранного языка в инклюзивном классе.

8. *Нужны ли Вам специальные знания для обучения иностранному языку нетипичных школьников?*

не вижу необходимости в такого рода информации;

ряд вопросов по организации учебного процесса требует дополнительной информации из области специальных знаний;

испытываю потребность в элективных дисциплинах по вопросам организации обучения иностранным языкам в инклюзивном классе.

9. *Каково Ваше отношение к нетипичным обучающимся?*

думаю, что обучающиеся с ООП должны воспитываться в специальных учреждениях;

разделяю концепцию инклюзивного образования;

считаю, что нетипичные обучающиеся должны обучаться в ресурсных классах в учреждениях общего образования.

10. *Каково Ваше отношение к инклюзивному образованию?*

позитивно отношусь

положительно отношусь к данной идее, но не уверен в готовности общества к принятию нетипичных обучающихся;

не разделяю идею совместного обучения.

11. *Каким образом необходимо включать типичных школьников в класс?*

школьники должны обучаться в соответствии с их развитием;

инклюзивные классы следует формировать, принимая во внимание психическое здоровье обучающегося;

в инклюзивном классе могут обучаться школьники с различной степенью выраженности нетипичности.

12. *Готовы ли Вы психологически к обучению иностранному языку нетипичных школьников?*

готовность полностью сформирована

готовность формируется

мотивация не сформирована

13. *Какое влияние, по Вашему мнению, оказывает обучение в инклюзивном классе на нормотипичных обучающихся?*

не оказывает какого-то особого влияния;

обучающиеся с нормативным развитием учатся терпимее относиться к проявлениям нетипичности, т.о. возможно говорить о положительном влиянии;

считаю, что нормативно развивающиеся сверстники могут игнорировать или, наоборот, обижать нетипичных обучающихся, тем самым совместное обучение может отрицательно влиять.

14. *Как Вы оцениваете свое желание реализовывать инклюзивные программы обучения ИЯ для школьников с ОВЗ*

посещаю элективные курсы для подготовки к реализации программ обучения иностранному языку нетипичных школьников;

иногда интересуюсь программами по ИЯ для обучающегося с ОВЗ

не интересуюсь программами по обучению ИЯ школьников с ОВЗ

15. *Просветительская деятельность учителя ИЯ в инклюзивном классе (группе):*

нетипичный обучающийся нуждается в опеке и сочувствии;

в беседах с обучающимися учитель должен указывать на достижения всех школьников, включая нетипичного обучающегося;

акцент на существовании многообразия особенностей и необходимости уважительного отношения друг к другу

16. *Основным барьером для реализации инклюзивного образования можно назвать:*

неприятие идеи инклюзии учителями;

опасения не справиться с ситуацией

переживания о том, что в условиях инклюзивного класса нетипичный обучающийся не получит должного внимания и качественного образования.

17. *Как вы оцениваете свой уровень сформированности профессиональной готовности к реализации инклюзивных практик с любой формой проявления нетипичности?*

профессиональная готовность не выработана

профессиональная готовность в процессе формирования

готовность сформирована

18. *Определите Вашу готовность к обучению иностранному языку нетипичных школьников*

имею представление о методах, приемах и технологиях включения нетипичных школьников в процесс обучения иностранному языку;

имею представление о методах, приемах обучения иностранному языку обучающихся с ООП, но испытываю трудности из-за отсутствия практического опыта;

нет опыта взаимодействия с нетипичными обучающимися и не имею представления о способах обучения их в инклюзивном классе

19. *Как Вы расцениваете уровень владения технологиями по включению школьников с РАС в диалогичное взаимодействие на уроке ИЯ:*

интересуюсь технологиями обучения школьников с РАС;

владею некоторыми приемами по организации совместного обучения;

не владею технологиями

20. *Уверены ли Вы в своем намерении принять участие в проектировании адаптированных программ по иностранному языку?*

уверен;

нет такого намерения;

испытываю сомнения

21. *Готовы ли Вы к сотрудничеству с коллегами группы сопровождения:*

полностью готов к взаимодействию;

готов обращаться по некоторым вопросам;

не испытываю потребности в подобном сотрудничестве

22. *Как Вы отнесетесь к появлению нетипичного обучающегося в Вашем классе:*

приложу все усилия для его успешной адаптации;

попрошу не включать его в мой класс в связи с отсутствием практического опыта;

обращусь за консультацией к коллегам, имеющим опыт работы в инклюзивном классе

23. *С какой формой нетипичности школьника Вы готовы работать?*

готов к взаимодействию с любыми проявлениями нетипичности;

зависит от индивидуальных особенностей нетипичного школьника;

не хочу осуществлять инклюзивные практики

24. *При включении нетипичного обучающегося, какие изменения необходимо внести в организацию и проведение урока иностранного языка?*

использовать специальное оборудование, особые дидактические материалы, разрабатывать новые специально для этого обучающегося;

применять специальные технологии и методы, приемы обучения ИЯ;

нет необходимости в изменениях

25. *Сформирована ли у Вас методическая готовность к реализации инклюзивного образования?*

считаю себя методически готовым к инклюзивным практикам и намереваюсь реализовать себя в работе с нетипичными обучающимися;

владею необходимым комплексом знаний и умений, но не чувствую мотивации к такой деятельности;

намерен реализовывать инклюзивные практики, но не хватает методической подготовки

не испытываю интереса к работе в условиях инклюзивного образования

Приложение 4. Саморефлексия

Оценка сформированности специализированных методических умений

Умение	Творческий	Достаточный	Элементарный	Затрудняюсь ответить (0)
умею определить особые образовательные потребности обучающихся с РАС в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией				
умею проектировать адаптационный модуль по иностранному языку, направленный на уменьшение и снятие ограничивающих воздействий нарушения при формировании иноязычной коммуникативной компетенции школьников с РАС на различных этапах языкового образования				
умею разрабатывать дидактические материалы и использовать современные образовательные технологии, специальные методы и приемы компенсаторной подачи языкового и речевого материалов урока для школьников с РАС				
умею моделировать условия объективной реальности и предлагать на этой основе типичные ситуации общения для побуждения школьников с РАС к употреблению языковых единиц				
умею подбирать содержание обучения, адаптированное для выражения средствами языка, и преобразовывать его в учебно-речевые ситуации и тексты для аудирования и чтения в зависимости от возможностей обучающегося с РАС				
умею доступно и просто объяснять артикуляцию звуков, правила образования и употребления грамматических структур или слов, особенности интонации, учитывая характер речевых трудностей школьников с нарушениями аутистического спектра				

владею методическими приемами организации и оценки коммуникативной деятельности обучающихся с РАС (знаю как и умею выразить одобрение, неодобрение, похвалу, упрек, замечание, порицание) посредством установления и поддержания вербальных и невербальных контактов на основе компенсаторных средств взаимодействия				
готов выступить в роли инициативного партнера, словесно и с помощью визуальной и тактильной наглядности вовлекать обучающихся с РАС в различные формы речевого общения в учебно-речевых ситуациях				
готов к формированию социальной активности школьника с ООП на занятиях по иностранному языку, включать его во взаимодействие, общение, способствовать усвоению норм и ценностей своей и иной культуры				
готов развивать и мотивировать интерес школьников с РАС к изучению иностранного языка как инструмента их социализации, адаптации и неограниченной коммуникации				
способен выстраивать эффективное взаимодействие с субъектами инклюзивного пространства с соблюдением требований профессиональной этики				
владею приемами разработки контрольных материалов обученности языку и культуре, способами их подачи на основе гуманистического принципа принятия нормативно-развивающимися сверстниками результатов сформированности языковых навыков и развития речевых умений школьников с расстройством аутистического спектра				
способен анализировать затруднения школьников в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенцией, критически относиться к собственной методической деятельности, креативно регулировать ее и моделировать новую				
Общая сумма баллов				