

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)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2022

Работа выполнена на кафедре французского языка и лингводидактики института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Сороковых Галина Викторовна,
профессор кафедры французского языка и
лингводидактики института иностранных
языков ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Безукладников Константин Эдуардович,
заведующий кафедрой методики
преподавания иностранных языков ФГБОУ
ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет».

доктор педагогических наук, профессор
Мухина Татьяна Геннадьевна,
профессор кафедры социальной безопасности
и гуманитарных технологий ФГАОУ ВО
«Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского.

Ведущая организация:

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина»

Защита состоится «05» апреля 2022 года в 13 часов 00 минут на заседании диссертационного совета Д 72.2.007.06 на базе ГАОУ ВО МГПУ по адресу: 105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ www.mgpi.ru.

Автореферат разослан «___» _____ 2022 года.

Ученый секретарь диссертационного совета
Кандидат педагогических наук, доцент



О.О. Корзун

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования 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 особыми 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, 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 в лингводидактике 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, Ф.Л. Ратнер, С.Н. Сорокоумова, 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 2017 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, К.Э. Безукладников, 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.⁵

– 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 в ходе конференций, наиболее значимыми из которых являются: I–VII Международные научно-практические конференции «Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения» (Москва, 2015-2021); Международная конференция «Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования» (Москва, 2017); III Международная конференция «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака» (Москва, 2018); IX Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: вызовы XXI века» (Самара, 2018); Всероссийская научно-практическая конференция «Наследие Н.К. Крупской и современность» (Москва, 2019); Всероссийская научно-практическая конференция «Лингвистика и лингводидактика» (Орехово-Зуево, 2020); Всероссийская конференция 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. Иностраный 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 соответствующим 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 курс (1 курс), базовый курс (2 курс), практико-ориентированный курс (3 курс); интегративный курс (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-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.

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).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Понятие «инклюзивное образование» прочно вошло в тексты нормативных документов в мировой и отечественной образовательных практиках. 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.

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. К наиболее общим тенденциям в этой области относятся: усиление внимания со стороны государства в отношении детей с особыми образовательными потребностями; ратификация международных конвенций и принятие федеральных законов, регламентирующих государственную систему образования с последовательным объединением в инклюзивное пространство систем общего и специального образования.

В диалектике поступательного развития инклюзивного образования обучение иностранным языкам переживало периоды роста и спада интереса, долгое время мало кто из обучающихся с особыми потребностями изучал иностранный язык в силу, прежде всего, необходимости, как полагалось, уменьшения нагрузки на ребят с особенностями здоровья.

В исследовании проблемы обучения иностранным языкам в инклюзивной школе рассматривались применительно к обучающимся с расстройством аутистического спектра (РАС), которые обладают несколькими группами всеобъемлющих нарушений развития (далее – нетипичные школьники). Интеграция нетипичных школьников 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.

К *когнитивным, коммуникативным и поведенческим* особенностям обучающихся с РАС относятся:

– 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, которая приводит к необходимости дать подсказку, инструкцию, особым образом наполнять содержание обращенной к обучающемуся речи;

– отсутствие гибкости, пристрастие к рутине, большому количеству повторений, трудности коммуникации, что обуславливает сложности в установлении эмоциональных контактов.

Все вышеуказанное позволило определить *проблемы обучения иностранному языку школьников с РАС*, которые заключаются:

– в сложности взаимодействия с особыми обучающимися и неготовности учителя к их обучению, развитию, социализации;

– в отсутствии учета со стороны педагога образовательных, развивающих и воспитательных возможностей предмета «Иностранный язык»;

– в недостаточной согласованности во взаимодействии «учитель – ученик» и отсутствии четкой взаимосвязи с субъектами инклюзивного образования (администрация – родитель – учитель – ученик).

Иностранный язык имеет свои возможности для решения вышеперечисленных проблем. 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. Формирование фонетических навыков влияет как на общеречевое развитие, так и работу артикуляционного аппарата, коррекцию звукопроизношения, улучшает концентрацию. Обучение лексико-грамматической стороне речи активизирует внимание и память обучающихся, формирует новые структуры и образцы в сознании, способствует выработке системы эталонов, образцов действий и поведенческих реакций в различных ситуациях общения, что позволяет учиться понимать окружающих и самих себя, приобретать социальные и коммуникативные умения в условиях иной культуры, сравнивать особенности этих умений в родной культуре, правильно выбирать модели поведения в различных ситуациях, за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей. В процессе отработки языковых навыков делается акцент на регуляции громкости, скорости и интонации устной речи. Заучивание иноязычных фраз и разговорных клише способствует расширению существующего словарного запаса обучающегося с РАС не только иного, но и родного языка. Обучение аудированию и говорению развивает речевое мышление нетипичного школьника. Происходит развитие

его социального интеллекта, лингвистической эрудиции и расширение сферы интересов. Изучение культурных различий дает представление о географических особенностях, исторических событиях, литературных памятниках и особенностях художественной культуры страны изучаемого языка. Иностраный язык оказывает позитивное влияние на преодоление дезадаптивных форм поведения в условиях дружественных, партнерских отношений.

Достоверно подтверждено, что предъявляемые требования нормативных документов к уровню подготовки будущих учителей иностранного языка к осуществлению обучения, воспитания и развития школьников с учетом разнообразия их особенностей и потребностей не соответствуют реальному уровню готовности выпускников бакалавриата к решению поставленных перед ними методических задач в области инклюзивного образования в связи с отсутствием *специальной* подготовки к реализации такой профессионально-методической деятельности.

Для решения данной проблемы потребовалось рассмотреть факторы, детерминирующие необходимость корректировки (дополнения) методической подготовки студентов педагогического вуза с позиций требований и приоритетов инклюзивного образования. К таким факторам относятся: гуманистический характер иноязычного образования; развитие ценностных ориентаций обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; изменения в отношении к обучающемуся, поддержка 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»*. Это сложный комплекс проявлений личности, основанный на единстве теоретической и практической составляющих методической подготовки, в основе которого лежит полученный в вузе опыт, интегрированный в личностный и функциональный потенциал учителя и регулирующий его активную позицию в сфере инклюзивного иноязычного образования. К составляющим готовности относятся: познавательный интерес к проблеме обучения иностранному языку нетипичных школьников, осознание значимости овладения необходимыми знаниями и специализированными умениями для его реализации в условиях инклюзивного пространства, готовность к субъект-субъектному взаимодействию, обладание технологическими средствами, необходимыми для осуществления инклюзивных практик. В ходе исследования разработана модель методической готовности учителя к осуществлению инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности (Рисунок 1), в структуре которой выделены мотивационно-оценочный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

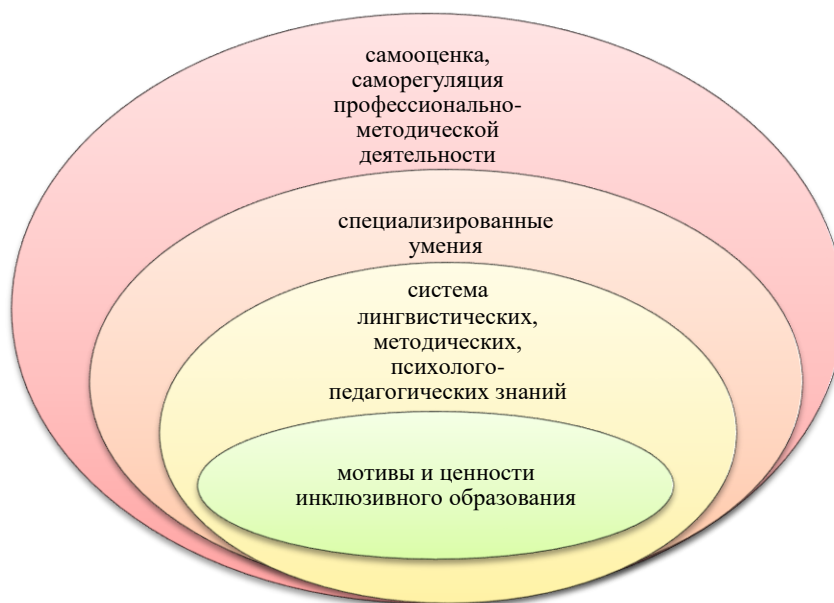


Рисунок 1. Модель методической готовности учителя к осуществлению инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности

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) неприятие 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, применение однообразных методов и способов обучения иностранному языку. На основе выявленных трудностей констатирована необходимость пополнения методической компетенции учителя иностранного языка специализированными методическими умениями, обеспечивающими его готовность к реализации инклюзивных практик на уроке и во внеурочной деятельности.

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 способность и готовность учителя к осуществлению методических функций в реализации инклюзивных практик обучения языку и культуре, самостоятельному приобретению новых знаний и особых умений по вопросам организации урока иностранного языка в инклюзивном классе. Данная компетенция предполагает способность к выбору вариантов содержания, средств, методов и технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в соответствии с их особыми образовательными потребностями. Происходит становление у будущего учителя иностранного языка *инклюзивной методической культуры*, предполагающей 1) понимание роли инклюзивного образования в аспекте получения всеми обучающимися

лингвокультурологических и страноведческих знаний, 2) ценностное отношение к инклюзивным проявлениям иных культур, 3) использование иностранного языка как средства получения информации об инклюзивных практиках в образовательных системах иных стран, 4) систему специализированных методических умений учителя иностранного языка.

Специализированные методические умения учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования 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*. К выявленным специализированным умениям отнесены:

на планирующем этапе:

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

– умение проектировать адаптационный 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, упрека, 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 РАС в различные формы речевого общения в учебно-речевых ситуациях;

- создание готовности учителя к формированию социальной активности школьника с РАС 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 РАС;
- умение анализировать затруднения школьников в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенцией, критически относиться к собственной методической деятельности, креативно регулировать ее и моделировать новую.

Технология формирования специализированных методических умений (Рисунок 2, с. 16) основана на дидактических и частнометодических принципах, отражающих основные закономерности и особенности процесса методической готовности учителя к инклюзивным практикам: гуманизации образования (развитие ценностных ориентаций и нравственных отношений между учителем и всеми обучающимися), субъектности (инициативность, самостоятельность и активизация творческого потенциала), системности и непрерывности (взаимозависимость целей, содержания, методов и результатов), осознанности и свободы выбора (вариативность учебного материала), междисциплинарности (синтез знаний из различных областей наук).

Указанные принципы реализованы через: а) игровые методы обучения: деловая игра «Представление авторского проекта адаптированной программы по иностранному языку на заседании школьного методического совета», б) проблемные: кейс-стади «Разрешение школьного конфликта по оцениванию результатов обучения иностранному языку», в) диалоговые: дискуссии «Что важнее для нетипичного школьника: успех в овладении иностранным языком или личностные результаты?», дебаты «Может ли иностранный язык оказать влияние на социализацию и развитие школьника с РАС?», г) мастер-классы «Инновационные приемы формирования лексико-грамматических навыков школьников с РАС на уроках иностранного языка», д) круглые столы «Технологии успешной социализации школьников с РАС в условиях иноязычного образования» в рамках научно-практических конференций 2017-2021 гг., е) информационно-коммуникационные технологии (Педагогический блог учителя иностранного языка, работа с сайтами, чатами, подкастами и т.п.), ж) методы командной работы (проекты, волонтерство), з) участие в конкурсах, и) методы исследования: моделирование и конструирование адаптированной программы по иностранному языку, проектирование индивидуального маршрута обучения языку и культуре с учетом коммуникативных особенностей школьников с РАС; к) методы и приемы оценивания проектных работ по иностранному языку нетипичных обучающихся и др.



Рисунок 2. Модель поэтапного формирования специализированных умений

Принципы, методы и приемы обучения были положены в основу *заданий* для каждого из дидактических циклов разработанной технологии:

– вводно-ознакомительный этап (1 курс) – задания направлены на формирование мотивации, осознание сущности и сложности задач профессионально-методической деятельности;

– базовый этап (2 курс) – в заданиях дается представление об обучающихся с РАС, создается психолого-педагогический портрет нетипичного школьника, выявляются когнитивные, поведенческие и речевые особенности его развития, осуществляется диагностика его потребностей в овладении языком и культурой; изучается проблема обучения иностранному языку в инклюзивном классе;

– практико-ориентированный этап (3 курс) – через решение методических задач расширяется багаж фундаментальных знаний и формируется методическое мышление, обеспечивающие методическую готовность будущих учителей иностранного языка в реализации инклюзивных практик: студенты создают свой портфолио дидактических материалов по обучению аспектам языка к одному из учебно-методических комплектов, адаптируют содержание урока для обучения нетипичных школьников, разрабатывают дополнительные упражнения по формированию языковой компетенции, готовят банк оценочных средств, составляют тематику творческих письменных заданий с учетом спектра расстройств и увлеченности собственными стереотипными интересами обучающихся;

– интегративный этап (4 курс) – задания направлены на формирование активной позиции в поиске творческих решений новых методических задач, методической рефлексии, приобретения практических навыков методической организации иноязычного образовательного процесса в инклюзивном классе в реальном учебно-воспитательном процессе в ходе педагогической практики. Происходит применение и интеграция теоретических метазнаний, полученных в результате обучения на всех этапах формирования специализированных методических умений, а также в процессе активного участия в студенческой научно-методической деятельности (написание статей, выступления на конференциях, участие в конкурсах).

С целью получения объективной, надежной и однозначной информации были определены критерии, показатели и уровни формирования специализированных методических умений учителя к реализации инклюзивных практик на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1

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

Критерий	Показатель
мотивационно-ценностный	– мотивационная направленность сознания, воли и чувств к обучению школьников с особыми потребностями; позитивное отношение к инклюзивному образованию как явлению;

	<ul style="list-style-type: none"> – 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;

Технология 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).

Организация опытного обучения проходила в четыре этапа: организационный (разработка модульных дисциплин, подготовка учебно-методического и диагностического материалов, отбор методов опытного обучения, формулировка

заданий для решения методических задач методического портфолио и элективных дисциплин, анкетирование), реализация (организация процесса формирования специализированных методических умений будущих учителей иностранного языка), констатация (сбор и проведение статистической обработки данных, полученных в результате внедрения разработанных дидактических циклов технологии, оценивание динамики по установленным критериям и показателям) и интерпретация (поведение сводного анализа уровневой динамики формирования специализированных методических умений студентов бакалавриата на основе дидактических циклов разработанной технологии). Для получения статистической верности данных обобщенные результаты эксперимента, были обработаны статистически.

Для выявления динамики *мотивационно-ценностного критерия* сформированности специализированных методических умений проводились беседы с обучающимися, наблюдения за их отношением к выполняемым заданиям, изменениями, происходящими в их восприятии изучаемой проблематики.

При оценке сформированности показателей *когнитивного критерия* рассматривались вариативность и аргументация решений методических задач с опорой на теоретические знания, полученные на практико-ориентированном этапе; обоснованность выдвинутых гипотез, разработанных упражнений и тестовых заданий; содержание презентаций, используемых образовательных платформ для обучения иностранному языку нетипичных школьников.

Изменения, оцениваемые по *операционно-деятельностному критерию*, определялись в соответствии с представленными характеристиками принципов и методов обучения языку и культуре обучающихся с РАС; 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 видеуроков учителей и их разбором с точки зрения целей, задач, применяемых приемов, методов, технологий, организации контроля.

Оценка показателей *рефлексивно-оценочного критерия* проходила по окончанию 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.

В процессе определения динамики критериев сформированности специализированных методических умений по их показателям на конец опытного обучения были зафиксированы положительные изменения анализируемых величин

(Рисунок 3), валидность которых подтверждена статистико-математическими методами исследования. Самым высоким показателем на достаточном уровне является мотивационно-ценностный критерий 73,80% на всех этапах разработанной методики. Примерно равнозначные результаты показали когнитивный и рефлексивно-оценочный критерии (67,40% и 66,90 % соответственно). Своевременная актуализация и расширение содержания методических задач, проблемных ситуаций урока с разными видами инклюзии влияет на повышение 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 с нетипичными школьниками. 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, в связи с ограниченной практической деятельностью студентов в реализации инклюзивных практик. Итоговые данные сведены в формат диаграммы на рисунке 3.

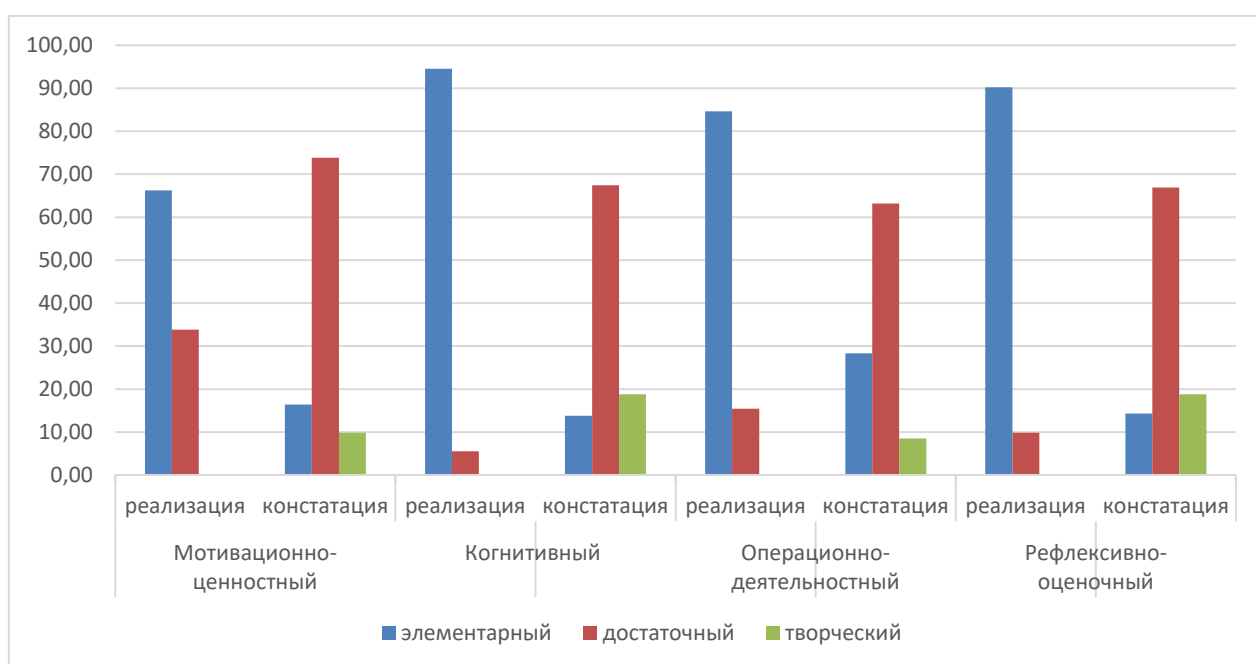


Рисунок 3. Динамика компонентов сформированности специализированных методических умений по уровням

Представленные результаты показали, 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.

Основные положения диссертации отражены в публикациях автора (общим объемом 11,3 п.л.).

Научные работы:

1. Старицына С.Г. Мотивация педагогов в инклюзивном образовании [Текст] / С.Г. Старицына // Мотивация как источник активности и направленности личности на изучение иностранного языка (методологические и технологические аспекты): монография / Под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. – М.: УЦ «Перспектива», 2018. – Раз. 9. – С.115–130. (11,5 п.л. / 1,2 п.л.)
2. Старицына С.Г. Специализированные методические умения учителя иностранного языка к обучению школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.Г. Старицына // Учитель, личность, реформатор: монография / Г.В. Сороковых, Т.И. Жаркова, Е.М. Вишневская [и др.]; под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. – М.: УЦ «Перспектива», 2020. – Раз. 11. – С. 170–186. (17,5 п.л. / 1,3 п.л.)
3. Старицына С.Г. Воспитание и социализация нетипичных школьников средствами иностранного языка [Текст] / С.Г. Старицына // Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика: монография / Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Бобунова А.С. [и др.]; / Под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. – М.: УЦ «Перспектива», 2021. – Раз. 9. – С. 160–174. (17,75 п.л. / 0,8 п.л.)

Статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ:

4. Старицына С.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как условие реализации инклюзивного иноязычного образования [Текст] / Т.С. Макарова, М.А. Молчанова, Е.А. Морозова, С.Г. Старицына // Дискуссия. – 2017. – № 1 (75). – С. 126–133. (0,6 п.л. / 0,3 п.л.)
5. Старицына С.Г. Мобильные приложения в условиях инклюзивного иноязычного образования обучающихся с ОВЗ [Текст] / Т.С. Макарова, М.А. Молчанова, Е.А. Морозова, С.Г. Старицына // Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки. – 2017. – № 1. – С. 103–108. (0,6 п.л. / 0,2 п.л.)
6. Старицына С.Г. Современные технологии в руководстве и реализации проектной деятельности слепых и слабовидящих, изучающих английский язык [Текст] / М.А. Молчанова, С.Г. Старицына // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2 (68): в 2-х ч. Ч.2. – С. 201–203. (0,6 п.л. / 0,3 п.л.)
7. Старицына С.Г. Педагогическая деятельность тьютора в условиях инклюзии [Текст] / Т.С. Макарова, М.А. Молчанова, Е.А. Морозова, С.Г. Старицына // European Social science journal. – 2017. – № 1. – С. 192–195. (0,3 п.л. / 0,2 п.л.)

8. Старицына С.Г. Проблема методической готовности учителя иностранного языка к обучению школьников в условиях инклюзивных практик [Текст] / Г.В. Сороковых, С.Г. Старицына // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – № 2 (54). – С. 104–110. (0,7 п.л. / 0,5 п.л.)

Статьи, опубликованные в других научных изданиях

9. Старицына С.Г. Особенности работы с моделью «ГрамИК» в инклюзивных классах [Текст] / С.Г. Старицына, А.Н. Бектышева // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения: сб. ст. – М.: Белый ветер, 2017. – С. 4–9. (0,3 п.л. / 0,2 п.л.)

10. Старицына С.Г. Использование веб-технологий при обучении английскому языку лиц с особыми образовательными потребностями [Текст] / М.А. Молчанова, С.Г. Старицына // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: материалы междунар. конф. – М.: Языки народов мира, 2017. – С. 193–198. (0,5 п.л. / 0,2 п.л.)

11. Старицына С.Г. Обучение иностранному языку в условиях инклюзии: ретроспективный анализ проблемы [Текст] / С.Г. Старицына // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сб. ст. по итогам III междунар. конф. – М., 2018. – С. 357–361. (0,4 п.л.)

12. Старицына С.Г. Технологии подготовки учителя к обучению школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / Г.В. Сороковых, С.Г. Старицына // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы науч.-практ. конф., посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 ч. / Под ред. Е.И. Артамоновой. 2018. – Ч.2. – С.274 – 280. (0,6 п.л. / 0,3 п.л.)

13. Старицына С.Г. Применение проектной технологии в процессе формирования методических умений у студентов бакалавриата к обучению иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.Г. Старицына // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: сб. ст. по итогам IV Междунар. науч.-практ. конф. (23–26 апреля 2018 г.) / Отв. ред. М.А. Молчанова. – М.: Белый ветер, 2018. – С. 78–86. (0,5 п.л.)

14. Старицына С.Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность [Текст] / С.Г. Старицына // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Севастополь, 2018. – С. 275–279. (0,4 п.л.)

15. Старицына С.Г. Готовность учителя к обучению иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.Г. Старицына // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сб. науч. ст. IX междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина. – Самара: СГСПУ, 2018. – С 271–273. (0,4 п.л.)

16. Старицына С.Г. Аксиологический подход в подготовке педагога к иноязычному инклюзивному образованию [Текст] / С.Г. Старицына // Наследие

Н.К. Крупской и современность: науч. труды Всеросс. науч.-практ. конф., посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской, 26-27 февраля 2019. – М.: МАНПО, 2019. – С. 303–307. (0,4 п.л.)

17. Старицына С.Г. Иностранный язык в контексте обучения школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.Г. Старицына // Научный старт-2019: сб. ст. – М.: Языки Народов Мира, 2019. – С. 204–208. (0,3 п.л.)

18. Старицына С.Г. Дифференцированный подход в обучении школьников с особыми образовательными потребностями иностранному языку [Текст] / С.Г. Старицына // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: сб. ст. по итогам V Междунар. науч.-практ. конф. (23–26 апреля 2019 г.) / Отв. ред. М.А. Молчанова. – М.: Белый ветер, 2019. – С. 78–86. (0,4 п.л.)

19. Старицына С.Г. Специфика оценивания обученности иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.Г. Старицына // Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»: сб. ст. – Севастополь, 2019. – С. 158–162. (0,5 п.л.)

20. Старицына С.Г. К вопросу об обучении иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра [Текст] / С.Г. Старицына // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сб. ст. магистрантов, аспирантов и соискателей кафедры французского языка и лингводидактики института иностранных языков МГПУ. – М., 2019. – С. 110–114. (0,3 п.л.)

21. Старицына С.Г. Методическая культура учителя иностранного языка в инклюзивном пространстве [Текст] / С.Г. Старицына // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: сб. ст. по итогам VI заоч. науч.-практ. конф. / Отв. ред. М.А. Молчанова. – М.: Белый ветер, 2020. – С. 94–100. (0,4 п.л.)

22. Старицына С.Г. Технология обучения письменному рассуждению школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.Г. Старицына // Язык, история, общество: сб. ст. – Орехово-Зуево, 2020. – С. 142–148. (0,7 п.л.)

23. Старицына С.Г. Как поддержать ученика в обучении и развитии в условиях инклюзивного иноязычного образования [Текст] / С.Г. Старицына // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера: сб. ст. – Ханты-Мансийск, 2020. – С. 563–566. (0,5 п.л.)

24. Старицына С.Г. Foreign Language Textbook for Teaching Atypical Students: Designing Didactic Materials [Text] / G. Sorokovyhk, N. Pribylova, S. Staritsyna // TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity. – М., 2021. – P.878–893. (1,4 п.л. / 0,6 п.л.)