Диагностика подготовленности учителей иностранных языков к преподаванию обучающимся с особыми образовательными потребностями

Малинина Ирина Александровна
Аспирант, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»
Российская Федерация, Москва

Аннотация

Овладение иностранными языками может стать сложной задачей для обучающихся с дислексией, дисграфией, расстройствами аутистического спектра и другими особыми образовательными потребностями (ООП), так как предполагает обучение процессам чтения, письма и устной коммуникации на иностранном языке. В статье представлены результаты исследования, проведенного в ходе письменного опроса на выборке объема N=237 учителей иностранных языков из государственных и частных общеобразовательных школ, а также работающих в дополнительном образовании. Целью проведенного исследования было изучение информированности учителей об особенностях преподавания обучающимся с особыми образовательными потребностями, их знание нозологий, владение применением особых подходов, техник и приемов в обучении таких учащихся. По результатам опроса выявлено, что подавляющее большинство учителей не проходили обучение работе с такими учащимися. Показано, что в работе с обучающимися с ООП учителя используют разнообразные приемы и техники, видоизменяя их с учетом возможностей таких учащихся. Обоснованы альтернативы традиционной оценке и контролю знаний обучающихся, в числе которых формирующее оценивание, целью которого является дополнительная мотивация обучающихся с ООП.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная школа, особые образовательные потребности, специальные образовательные условия, иностранные языки

Ссылка для цитирования:

Малинина И. А. Диагностика подготовленности учителей иностранных языков к преподаванию обучающимся с особыми образовательными потребностями // Человек и образование URL: http://ras.jes.su/human-edu/s181570410020696-0-1 (дата обращения: 20.05.2024).

1 **Введение.** Инклюзивное образование становится неотъемлемой частью современного образования. Ключевым документом, регулирующим внедрение инклюзивного образования в РФ, является Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [1], который гарантировал обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных

возможностей, утвердил статус инклюзивного образования в нашей стране, его виды и программы.

2 Умение работать с учащимися с ООП обозначено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриате по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

3 Важность повышения эффективности работы с учащимися с ООП отражена в Перечне поручений по итогам заседания Президиума Государственного Совета от 24 сентября 2021 года [2]: «включение в образовательные программы среднего профессионального и высшего образования – программы бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» модулей по коррекционной педагогике и коррекционной психологии, направленных на формирование профессиональных компетенций по организации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью».

4 Таким образом, умение работать с учащимися с ООП является необходимым компонентом профессиональной деятельности учителей. Данное исследование проведено с целью изучения того, как учителя иностранных языков оценивают свою осведомленность о различных нозологиях и степень своей подготовленности к преподаванию учащимся с особыми образовательными потребностями, имеется ли у них опыт прохождения курсов повышения квалификации по данному направлению. Исследование также направлено на анализ используемых учителями подходов, техник и приемов в обучении таких учащихся и выявление альтернативных форм оценивания.

5 За последние годы различные аспекты обучения учащихся с ООП иностранным языкам были освещены в работах отечественных педагогов: общие вопросы инклюзивного образования [3], первостепенные задачи школьного инклюзивного образования [4], применение метода проектов на уроках [5], игровые технологии в обучении английскому языку учащихся с ООП [6], изучение английского языка учащимися с ООП в начальной школе [7], обучение детей с ООП английскому языку на этапе основного среднего образования [8], методические приемы обучения английскому языку учащихся с ООП [9].

6 Ряд авторов посвятили свои работы конкретным нозологиям. Так, Ю. Кормош и А.М. Смит [10] рассматривают вопросы, связанные с дислексией, диспраксией и дискалькулией, их проявлениями и влиянием на когнитивные способности обучающихся. Д. Кеарнс и Р. Хэнкок [11] представляют исследования процесса чтения с точки зрения нейробиологии, а также предлагают упражнения для обучения дислексиков чтению. Ряд исследовательских работ посвящен как общим вопросам обучения учащихся с РАС (расстройством аутистического спектра) [12], так и вопросам обучения их иностранным языкам. В них рассматриваются результаты исследований и предлагаются методы и подходы для обучения таких учащихся [13].

7 **Материалы и методы исследования.** Нами был проведен опрос среди учителей иностранных языков. Опрос проходил в формате заполнения стандартизированной анкеты. Цель опроса – выяснение, насколько учителя

иностранных языков информированы о различных аспектах преподавания учащимся с особыми образовательными потребностями; проходили ли они обучение по работе с такими учащимися и применяют ли различные методические и педагогические приемы для обучения таких учащихся вне зависимости от того, проходили они обучение по работе с такими учащимися или нет.

8 Данные собирались через опросник в Google Docs. К участию приглашались преподаватели иностранных языков с дипломом педагогического вуза или колледжа, а также без педагогического диплома, работающие в разных образовательных контекстах – в общеобразовательных школах (государственных и частных), в языковых школах, на курсах, а также самозанятые преподаватели.

9 Все участники должны были ответить на 24 вопроса, включая вопросы с множественным выбором и открытые вопросы. Всего опросник заполнили 237 учителей иностранных языков (английского, французского, немецкого, китайского).

10 В опросе приняли участие учителя, проживающие в 81 российском городе и населенном пункте. Также были проживающие в Украине, Казахстане и Ближнем Востоке. Большинство респондентов проживают в следующих регионах: Москва (30,9%), Московская область (16,6%), Санкт-Петербург (7,2%), Екатеринбург (4,2%), Ростов-на-Дону (3,7%), Краснодар (3,3%), Татарстан (2,8%), Крым (1,8%), Волгоградская область (1,8%). Большинство заполнивших – женщины (98,6%). Тип занятости (можно было выбрать несколько вариантов, поскольку многие учителя совмещают самозанятость и работу в образовательном учреждении): самозанятые (частные преподаватели) – 60,2%, учителя государственных общеобразовательных школ – 22,5%, учителя, работающие в языковых школах и на курсах – 19%, учителя частных общеобразовательных школ – 12,6%, студенты – 2,2%, преподаватели вузов – 0,8%.

11 Возраст респондентов: 31-40 лет (53,6%), 41-55 лет (19,6%), 20-25 (11,5%), 26-30 (10,6%), 56-70 (4,7%).

12 Опыт преподавания: 11-20 лет (36,9%), 5-10 лет (32,2%), более 20 лет (12,7), 3-4 года (11,9%), 1-2 года (6,4%).

13 Высшее педагогическое образование есть у 84,7% ответивших.

14 **Результаты исследования.** По данным опроса, почти 70% ответивших отметили, что среди их учеников есть обучающиеся с ООП. Большинство из них имеют дислексию (42,8%), дисграфию (34,3%), расстройство аутистического спектра (14,8%) и задержку психического развития (14%). Также есть слабовидящие, обучающиеся с задержкой речевого развития (ЗРР), с синдромом Дауна, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности: 1,7%.

15 Здесь необходимо принять во внимание те комментарии, которые были оставлены к этому вопросу, например: «*Я вижу, что некоторые дети со сложностями обучения и, вероятно, с потенциальными легкими диагнозами, но их не обследовали специалисты, либо я об этом не знаю*», или «*Скорее всего у некоторых учеников есть дислексия и дисграфия, но родители не хотят идти к врачам и проверять*». По закону родители ребенка имеют право не информировать

школу о поставленном диагнозе, из-за чего могут возникнуть сложности в работе учителя. В таком случае учителю приходится полагаться на собственное знание нозологий и на умение выявлять и корректировать трудности в обучении учащихся с ООП.

16 По данным опроса, почти 75% процентов ответивших не получили подготовку к работе с обучающимися с ООП в рамках освоения программ педагогического образования в высшем и среднем специальном учебном заведении. Еще 10% заявили, что проходили обучение в рамках курса повышения квалификации уже будучи сотрудниками образовательного учреждения. Среди комментариев, которые оставляли участники опроса к этому вопросу, одним из наиболее частых явился следующий: «*Именно по английскому языку информации не было, это общие были курсы по всем предметам. Мне больше помогли встречи с коллегами в школе. Мы постоянно встречались с психологами и дефектологами, с завучем, логопедом, другими учителями, что было хорошо. Такие встречи помогли мне больше, потому что они фокусировались именно на моем предмете – английском языке*».

17 Существенно, чтобы курсы повышения квалификации, помимо общей педагогики, включали в себя знания именно по методике преподавания конкретного предмета в условиях инклюзии. Также комментарий выше свидетельствует о важности горизонтальных связей в образовательном учреждении и значимости коммуникации и обмена знаниями и опытом внутри школьного коллектива.

18 Важность функционирования учительского коллектива как единого целого подтверждается и ответами на вопрос, получают ли учителя информацию об обучающихся с ОВЗ или с иными сложностями с обучением до начала работы с ними. На этот вопрос более 74% участников опроса ответили: «Нет, не получаю». Оставшиеся 25% отметили, что информация приходит либо от коллег, других педагогов, работающих или работавших с этими учащимися (41,3%), либо от родителей самого учащегося (34,9%), либо от администрации образовательной организации (15,9%). Реже от школьного психолога и от школьного логопеда.

19 Более 85% ответивших используют различные приемы и техники при работе с обучающимися с ООП. Среди организационных приемов, которые используют учителя в работе, можно выделить следующие:

- целенаправленная помощь учащимся в определенные моменты урока (помощь с ведением тетради, помощь с систематизацией информации и ее визуальным оформлением в тетради и т.д.);
- использование опор различного типа (карточки, плакаты, презентации; при работе с текстом выделение ключевых слов или новых слов разными цветами в тексте, деление текста на части, разбор каждой части с перерывами для отдыха, при чтении текстов обязательны картинки, иллюстрирующие то, что происходит в тексте/ предложении);
- индивидуализированные инструкции (краткие и точные инструкции, дробление инструкций на отдельные шаги, адресные инструкции, обращённые к ученику; использование родного языка для инструкций);

- варьирование времени на подготовку ответа, более медленный темп введения материала, дополнительное время на усвоение, дробление нового материала на части, частичное введение материала (например, если Present Simple, то только утвердительные предложения), регулярное возвращение к старому материалу;
- частая смена деятельности во время урока;
- наглядные и раздаточные материалы (счетные палочки, магниты и любые тактильные материалы, сигнальные карточки, фигурки для драматизации, карточки PECS для учащихся с аутизмом, планшет для ребенка с ДЦП, который не может выйти к доске, предметы материальной культуры англоязычных стран и подручный материалы для творчества, специальные шрифты для печатных материалов, которые легче прочесть ребенку с дислексией; пластилин, крупы, песок, бумага, ткани, кинетический песок, краски, слаймы, природный материал; для слабовидящих – учебники со шрифтом Брайля; деревянные буквы, разного рода игрушки-антистрессы, настольные игры, которые помогают не только формировать языковые навыки, но и параллельно развивать пространственную ориентацию, логическое мышление, фонематический слух и т.д.).

20 В опросе также были упомянуты следующие принципы обучения, которым следуют учителя:

- принцип мультисенсорного обучения (больше визуальных опор, закрепление движением: хлопками, прорисовыванием в воздухе, мимикой; использование видеоклипов при объяснении грамматики, картинок, слайдов пауэрпойнт; использование мнемотехники для запоминания новых слов; больше движения, физкультурных разминок на уроке);
- принцип наглядности (видео, аудио, карточки, схемы, алгоритмы, mind maps при вводе новой грамматики и лексики и их закреплении; визуальная презентация материала отличается от стандартной (например, крупнее шрифт, меньше информации на слайде).

21 На вопрос об альтернативных способах оценивания обучающихся с ООП только 30% опрошенных ответили, что используют их. Такие способы оценивания обеспечивают психологическую безопасность учащихся, являющуюся одним из важных элементов содержательного-методического компонента инклюзивной образовательной среды. Использование только традиционного способа с балльной системой оценки является учебно-дисциплинарной моделью, «в основе которой – субъект-объектное взаимодействие, нарушение чувства безопасности учащихся» [13].

22 В числе таких альтернативных способов оценивания были отмечены следующие: балльная система, которая не переводится в оценку; добавление балла учащимся с ООП; другой формат теста (например, полностью устный опрос); оценивание учащегося относительно собственного результата («если в прошлой работе было 20 ошибок, а сейчас 10, ставлю 4»); система зачет/не зачет; самооценивание; поощрительная система (карточки, которые выдаются при выполнении заданий, которые можно обменять на какие-то мелкие поощрительные призы, например стикеры); отсутствие баллов и замена их

подробной устной обратной связью (что удалось, где надо еще поработать и т.д.); только "пятерки" и "четверки", другие оценки учащимся с ООП не ставятся; сниженные требования, например, «пятерка» ставится даже при наличии ошибок в работе; одна оценка за несколько уроков; формирующее оценивание (портфолио работ ученика: выставки рисунков и работ, участие в конкурсах, самостоятельный поиск материалов к уроку), выделение не ошибочных, а правильных ответов; обязательная похвала при каждом удобном случае.

23 **Обсуждение результатов.** Проведенный опрос показал, что учителя иностранных языков в подавляющем большинстве не проходят специальной подготовки к работе с учащимися с ООП, хотя почти 70% ответивших заявили, что такие учащиеся есть среди их учеников. Они не всегда получают информацию об их особенностях до начала или во время обучения, и им приходится использовать индивидуальный подход в подборе приемов и техник обучения.

24 В ходе опроса получены результаты, которые коррелируют с данными исследований о необходимых профессиональных качествах педагогов инклюзивных образовательных систем. Так, учителя проявляют себя как рефлексирующие практики [15], показывая гибкость в поиске наиболее эффективных методов и приемов обучения учащихся с ООП. Такой «предметно-рефлексивный компонент» наряду с коммуникационным, мотивационным, коррекционным и другими компонентами является неотъемлемой частью профессионализма педагогов инклюзивных систем [16].

25 Проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что арсенал принципов, приемов и техник мало отличается от того арсенала, который используется в обычных классах. По мнению Р. Кершнер [17], «подходы, которые кажутся неотъемлемой частью инклюзивного обучения, уже успешно представлены во многих классах, там, где обучение строится на диалоге между учениками, сотрудничестве, выборе, исследовательской деятельности и умении учиться, и там, где по умолчанию есть вера в то, что все ученики могут учиться и имеют способности». Б. Норвич и А. Льюис [18] ввели понятие «диапазон педагогических подходов». То есть обучение учащихся без ООП и с ООП сущностно и содержательно ничем не отличается, однако обучающимся с ООП нужно, например, дать больше времени на выполнение задания, слабовидящим детям организовать аудиоподачу материала, а слабослышащим – визуальные опоры; им нужно больше повторений материала для его усвоения, больше примеров, использование различных каналов и способов подачи материала и т.д.

26 Только сам учитель, переосмысляя свои практики и подходы, может выработать наилучший способ и метод обучения своих классов. «Учителя иностранных языков являются пользователями и создателями таких форм знаний, которые имеют право на существование, и могут принимать решения относительно того, как обучать своих учеников, учитывая сложные социальные, культурные и исторические контексты» [19].

27 От учителя требуется владеть «способами включения», такими как «принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»; включать их в те же виды активности, хотя ставить разные задачи; вовлекать

учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи; использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования» [20].

28 В ходе исследования были получены данные, подтверждающие, что способность учитывать индивидуальные потребности учащихся с ООП и изменять содержание и структуру урока, методы его ведения рассматривается учителями как одна из наиболее важных в условиях инклюзии, что также отмечается в работах Мастропьери [21]. Характерной чертой учителя инклюзивной школы является «использование разнообразных учебных материалов, которые отвечали бы потребностям учащихся, испытывающих академические проблемы. Такой учитель может сочетать компоненты разных программ для индивидуализации инструкций». И, наоборот, учитель, который строго придерживается учебника вне зависимости от индивидуальных потребностей учеников, не умеет внести изменения в задание, в подачу материала, в инструкции, в итоге и не умеет увлечь учеников.

29 По данным того же исследования второй неотъемлемой чертой всех учителей, успешно работающих в инклюзивных классах, является осознанное применение различных подходов к инструкциям к заданиям, которые даются в классе, а также стратегий управления поведением. Например, к первым относятся «модификация материалов, повторение материала, поддержка и умение мотивировать учащихся, моделирование, скаффолдинг или опоры», что, по данным опроса, активно применяют учителя.

30 **Заключение.** Проведенный опрос показал, что сегодня значительное количество учителей иностранных языков обучают учащихся с ООП. При этом соответствующий модуль до сих пор отсутствует в программах педагогического бакалавриата и магистратуры во многих педагогических вузах, а также в колледжах. Дополнительные курсы повышения квалификации, по свидетельству педагогов, не всегда фокусируются именно на особенностях преподавания иностранных языков, они преимущественно дают общую информацию о нозологиях и их проявлениях. Учителям иностранных языков необходимо обучение работе с учащимися с ООП, включающее в себя методические приемы и техники обучения чтению, говорению, письму, аудированию, лексике и грамматике, а также адаптацию материалов для таких обучающихся и организацию альтернативной оценки. Кроме того, важно обучать педагогов способам мотивации учащихся и эффективной организации управления поведением в классе.

31 Необходимы дальнейшие исследования методических приемов и подходов в преподавании иностранных языков, наиболее эффективных в условиях инклюзии.

Библиография:

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ " [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал

правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:15.03.2022).

2. Поручение Президента РФ от 24 сентября 2021 г. “Перечень поручений по итогам заседания Президиума Государственного Совета” [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1486729/. (дата обращения:15.03.2022).

3. Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 1. С. 73–78.

4. Мухлаева Т. В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей // Человек и образование. 2022. № 1 . С. 100-110.

5. Колерова Ю.М. Английский язык в школе с инклюзивным компонентом. Применение метода проектов в инклюзивном образовании и создании доступной образовательной среды для учащихся с ОВЗ (на основе авторской программы) // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). Т. 0. Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2013. С. 104-106.

6. Кудрявцева О. В., Кузнецова Е.П. Использование игровых технологий для развития навыков говорения на уроках английского языка в среднем звене // Молодой ученый. 2015. № 2 (2). С. 24-26.

7. Королева Ю.А. Актуальность изучения английского языка в начальной школе для детей с ОВЗ (ТНР И ЗПР) // Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2020. №. 7-2. С. 69-71.

8. Набокова Л.А., Новицкая И.В. Особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья на ступени основного общего образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. №. 8. С. 41-47.

9. Бахарева Е.А., Мальцева И.А. Особенности обучения детей с ОВЗ английскому языку // Наука и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. 2021. С. 220-221.

10. Kormos J., Smith A. M. Teaching languages to students with specific learning differences. Bristol: Multilingual Matters. 2012.

11. Kearns D., Hancock R. The neurobiology of dyslexia // Teaching Exceptional Children. 2019.Vol. 51, №.3. P.175-188.

12. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14, № 2. С. 3-12.

13. Barletta N. High-functioning autism and second language development: a case study // Interamerican Journal of Psychology. 2018. Vol. 52, № 2. Pp 183-193.

14. Плугина М. И., Слюсарева Е. С. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход // Человек и образование. 2021. № 4 (69). С. 81-89.

15. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching // New Haven: Yale University Press. 2003. 339 p.

16. Тимирясова А.В., Ахметова Д.З. Профессиональные компетенции и личные качества педагога (специалиста) системы инклюзивного образования // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 77-81.

17. Kershner R. Learning in inclusive classrooms. In: Hick P, Kershner R and Farrell PT (eds) Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice. London: Routledge. 2009. P. 52–65.

18. Norwich B., Lewis A. Mapping a pedagogy for special educational needs. British Educational Research Journal. 2001. № 27. Pp. 313-329.

19. Johnson K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. TESOL Quarterly 40/1: 235-257. - 2006.

20. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1. С. 13-20.

21. Mastropieri M., Scruggs T.E. The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction. Pearson, Columbus Ohio. 1999.

Diagnostics of foreign languages teachers' readiness for teaching learners with special educational needs

Овладение иностранными языками может стать сложной задачей для обучающихся с дислексией, дисграфией, расстройствами аутистического спектра и другими особыми образовательными потребностями (ООП), так как предполагает обучение процессам чтения, письма и устной коммуникации на иностранном языке. В статье представлены результаты исследования, проведенного в ходе письменного опроса на выборке объема N=237 учителей иностранных языков из государственных и частных общеобразовательных школ, а также работающих в дополнительном образовании. Целью проведенного исследования было изучение информированности учителей об особенностях преподавания обучающимся с особыми образовательными потребностями, их знание нозологий, владение применением особых подходов, техник и приемов в обучении таких учащихся. По результатам опроса выявлено, что подавляющее большинство учителей не проходили обучение работе с такими учащимися. Показано, что в работе с обучающимися с ООП учителя используют разнообразные приемы и техники, видоизменяя их с учетом возможностей таких учащихся. Обоснованы альтернативы традиционной оценке и контролю знаний обучающихся, в числе которых формирующее оценивание, целью которого является дополнительная мотивация обучающихся с ООП.

Irina Malinina

Graduate Student, Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»
Russian Federation, Moscow

Abstract

Inclusive education is becoming an inherent part of school education in Russia. However, teachers of foreign languages in Russia do not always receive proper professional preparation for teaching students with special educational needs (SEN). The results of the survey conducted among 237 teachers of foreign languages working in different contexts in Russia are presented in this article. The research highlights the ideas of teachers of foreign languages about their professional knowledge and teaching students with SEN. The survey is aimed at study to what extent teachers are aware of different disabilities, which approaches, techniques and tools are used in the classroom to present the new material to students with SEN as well as whether they use any alternative forms of assessment. The survey reveals that the vast majority of teachers have not been trained to work with such students. It is shown that in work with SEN students teachers use a variety of techniques and modify them taking into account the capabilities of such students. The results emphasize the importance of obtaining additional professional education by teachers of English in Russia, which will enable them to improve teaching students with special educational needs.

Keywords: inclusion, inclusive school, special educational needs, special educational conditions, foreign languages

Publication date: 20.05.2024

Citation link:

Malinina I. Diagnostics of foreign languages teachers' readiness for teaching learners with special educational needs Овладение иностранными языками может стать сложной задачей для обучающихся с дислексией, дисграфией, расстройствами аутистического спектра и другими особыми образовательными потребностями (ООП), так как предполагает обучение процессам чтения, письма и устной коммуникации на иностранном языке. В статье представлены результаты исследования, проведенного в ходе письменного опроса на выборке объема N=237 учителей иностранных языков из государственных и частных общеобразовательных школ, а также работающих в дополнительном образовании. Целью проведенного исследования было изучение информированности учителей об особенностях преподавания обучающимся с особыми образовательными потребностями, их знание нозологий, владение применением особых подходов, техник и приемов в обучении таких учащихся. По результатам опроса выявлено, что подавляющее большинство учителей не проходили обучение работе с такими учащимися. Показано, что в работе с обучающимися с ООП учителя используют разнообразные приемы и техники, видоизменяя их с учетом возможностей таких учащихся. Обоснованы альтернативы традиционной оценке и контролю знаний обучающихся, в числе которых формирующее оценивание, целью которого

является дополнительная мотивация обучающихся с ООП. // Man and Education – . – [Electronic resource]. URL: http://ras.jes.su/human-edu/s181570410020696-0-1 (circulation date: 20.05.2024).

Код пользователя: 0; Дата выгрузки: 20.05.2024; URL - http://ras.jes.su/human-edu/s181570410020696-0-1 Все права защищены.