



# ВЕСТНИК

## ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

### ОБРАЗОВАНИЕ И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ

ISSN 2409-4102

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2014 году

2021 № 1 (13)

#### УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Челябинский государственный университет»

#### Главный редактор

академик РАН, доктор медицинских наук, профессор *А. В. Важенин*

#### Ответственный секретарь

кандидат биологических наук *А. А. Минасова*

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. Г. Дегтярь**, академик РАН, доктор технических наук, профессор (Государственный ракетный центр имени академика В. П. Макеева, Россия); **В. А. Тупиков**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия), **Н. А. Шаназаров**, доктор медицинских наук, профессор (Больница медицинского центра управления делами президента Республики Казахстан, Казахстан)

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

**А. Ю. Савочкина**, доктор медицинских наук, председатель редакционной коллегии (Челябинск); **Н. В. Держинский**, кандидат медицинских наук (Челябинск); **А. И. Долгушина**, доктор медицинских наук (Челябинск); **А. С. Доможирова**, доктор медицинских наук (Челябинск); **А. В. Привалов**, доктор медицинских наук, профессор (Челябинск); **Н. М. Эрлихман**, кандидат медицинских наук (Челябинск)

#### Журнал выходит 4 раза в год

Адрес издателя:  
Россия, 454001, Челябинск,  
ул. Братьев Кашириных, 129

Адрес редакции:  
Россия, 454021, Челябинск,  
ул. Молодогвардейцев, 57а,  
аудитория 213  
Тел. +7 (351) 799-71-58

С требованиями  
к оформлению статей можно  
ознакомиться на сайте журнала  
[http://www.csu.ru/faculties/  
DocLib3/fundamental\\_medicine.  
aspx](http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/fundamental_medicine.aspx)

Журнал зарегистрирован  
в Роскомнадзоре.  
Свидетельство  
ПИ № ФС77-58492

Журнал включен  
в Реферативный журнал  
и Базы данных ВИНТИ РАН

Корректор *Е. С. Меньшенина*  
Верстка *Е. С. Меньшениной*

Подписано в печать 05.10.21.  
Выход в свет 12.10.21.  
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 5,8.  
Уч.-изд. л. 6,7.  
Тираж 100 экз. Заказ 413.  
Цена свободная

Редакция журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций.

Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций  
несут авторы публикаций.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных журналов по отраслям:  
медицинские науки, биологические науки, технические науки

Отпечатано:  
Издательство Челябинского  
государственного университета  
Россия, 454021, Челябинск,  
ул. Молодогвардейцев, 57б



**BULLETIN**  
**OF CHELYABINSK**  
**STATE**  
**UNIVERSITY**  
**EDUCATION**  
**AND HEALTHCARE**

ISSN 2409-4102

ACADEMIC PERIODICAL

Founded in 2014

**2021 № 1 (13)**

**FOUNDER**

Chelyabinsk State University (CSU)

**Editor-in-chief**

*A.V. Vazhenin*, academician of the RAS, Doctor of Medical Sciences, Professor

**Executive secretary**

*A.A. Minasova*, Candidate of Biological Sciences

**EDITORIAL BOARD**

**V.G. Degtyar**, Academician of the RAS, Doctor of Technical Sciences, Professor (State Rocket Center named after Academician V.P. Makeev, Russia); **V.A. Tupikov**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk State University, Russia); **N.A. Shanazarov**, Doctor of Medical Sciences, Professor (Hospital of the Medical Center for the Administration of the President of the Republic of Kazakhstan, Kazakhstan)

**EDITORIAL BOARD OF SCIENTIFIC DIRECTIONS**

**A.Yu. Savochkina**, Doctor of Medical Sciences, Chairman of the Editorial Board (Chelyabinsk); **N.V. Derzhinskiy**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.I. Dolgushina**, Doctor of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.S. Domozhirova**, Doctor of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.V. Privalov**, Doctor of Medical Sciences, Professor (Chelyabinsk); **N.M. Erlikhman**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk)

**The journal is published  
four times per year**

Address of Publisher:  
129 Bratiev Kashirinykh St.,  
Chelyabinsk, 454001, Russia

Editorial office's address:  
57a Molodogvardeitsev St.,  
Chelyabinsk, 454021, Russia, room 213  
Telephone: + 7 (351) 799-71-58

All the requirements  
are available on the web-site  
[http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/  
fundamental\\_medicine.aspx](http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/fundamental_medicine.aspx)

Academic periodical  
is registered  
in Federal Supervision Agency  
for Information Technologies  
and Communications  
Certificate ПИ № ФС77-58492

Abstracting and indexing  
in Referativny Zhurnal  
and VINITI Database RAS

Proofreader *E.S. Menshenina*  
Imposition by *E.S. Menshenina*

Passed for printing 05.10.21.  
Date of publication 12.10.21.  
Format 60×84 1/8. Litho paper.  
Font Times.  
Conventional print. sh. 5,8.  
Ac.-publ. sh. 6,7.  
Circulation 100 copies. Order 413.  
Open price

The Editorial Board may not share the views of the authors.  
Authors are responsible for the article content and quality of annotations' translation.

**The journal is included into the list of peer-reviewed scientific journals  
in the following branches of knowledge:  
Medical Sciences, Biological Sciences, Technical Sciences.**

Printed:  
Publishing Office  
of Chelyabinsk State University  
57b Molodogvardeitsev St.,  
Chelyabinsk, 454021, Russia

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЗОР МНЕНИЙ

#### *Инклюзивное образование в высшей школе*

<i>Н. А. Романович.</i> Особенности профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.....	5
<i>В. М. Гребенникова, Е. А. Шумилова.</i> Современные аспекты подготовки учителей-логопедов: анализ ситуации, практика и результаты .....	9
<i>Е. А. Шумилова, Н. В. Морокова.</i> Особенности проявления регулятивной компетентности педагога в условиях профессионального педагогического образования.....	15
<i>Е. А. Шумилова.</i> Цифровизация инклюзивного образовательного пространства: вопросы и перспективы.....	22
<i>Д. Ф. Романенкова.</i> Основные подходы к обеспечению доступности инклюзивного высшего образования средствами дистанционных технологий.....	27

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

<i>К. О. Тимошенко, Е. А. Шумилова.</i> Ключевой фактор успешности инклюзивного образования.....	33
--	----

### СООБЩЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

<i>Т. А. Безуглый, А. Е. Шабанова.</i> Проблема низкой эффективности профилактики ВИЧ-инфекции в современных школах .....	39
---	----

### ОБМЕН ОПЫТОМ

<i>А. А. Зинченко, А. В. Коновалова, Е. А. Шумилова.</i> Инклюзивный подход в использовании дидактических средств при обучении дошкольников с нарушениями интеллекта .....	49
<i>С. С. Коробицина, Н. С. Чернышенко, Е. А. Шумилова.</i> Сопровождение непрерывного профессионального развития инклюзивных педагогов дошкольной образовательной организации .....	53
<i>Н. С. Чернышенко, Е. А. Шумилова.</i> К вопросу о формировании профессиональной позиции молодого педагога в инклюзивной образовательной среде.....	59
<i>Е. А. Шумилова.</i> Родители и учителя-логопеды в системе инклюзивного взаимодействия.....	64
<i>З. П. Малева.</i> Организационно-педагогические условия образования детей с нарушениями зрения в инклюзивной среде.....	70

---

## CONTENTS

### REVIEW OF OPINIONS

#### *Inclusive education in higher education*

<i>N.A. Romanovich</i> . Features of professional self-determination of students with disabilities and disabilities .....	5
<i>V.M. Grebennikova, E.A. Shumilova</i> . Modern aspects of training speech therapists: analysis of the situation, practice and results .....	9
<i>E.A. Shumilova, N.V. Morokova</i> . Features of the manifestation of the regulatory competence of the teacher in the conditions of professional pedagogical education.....	15
<i>E.A. Shumilova</i> . Digitalization of the inclusive educational space: issues and prospects .....	22
<i>D.F. Romanenkova</i> . Basic approaches to making the accessibility of inclusive higher education by means of distance learning technologies .....	27

### EXPERIMENTAL MATERIALS

<i>K.O. Timoshenko, E.A. Shumilova</i> . A key factor for success in inclusive education.....	33
---	----

### MESSAGES FROM YOUNG SCIENTISTS

<i>T.A. Bezuglyy, A.E. Shabanova</i> . The problem of low effectiveness of HIV prevention in modern schools.....	39
--	----

### ОБМЕН ОПЫТОМ

<i>A.A. Zinchenko, A.V. Konovalova, E.A. Shumilova</i> . Innovative approach in the design of didactic and game-based learning tools for preschool children with intellectual disabilities.....	49
<i>S.S. Korobitsina, N.S. Chernyshenko, E.A. Shumilova</i> . An effective tool for supporting the continuous professional development of teachers of an inclusive preschool educational organization.....	53
<i>N.S. Chernyshenko, E.A. Shumilova</i> . On the formation of the professional position of a young teacher in an inclusive educational environment.....	59
<i>E.A. Shumilova</i> . Parents and speech therapists in the system of inclusive interaction .....	64
<i>Z.P. Maleva</i> . Pedagogical conditions for teaching children with visual impairments by means of inclusive education.....	70

---

---

# ОБЗОР МНЕНИЙ

## REVIEW OF OPINIONS

---

---

### *Инклюзивное образование в высшей школе*

*Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 5—8.*

УДК 378.091  
ББК 4448.44

### **Особенности профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья**

***Н. А. Романович***

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

В статье приведены результаты изучения в 2020 году особенностей профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ.

**Ключевые слова:** *лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное самоопределение.*

В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения — это одна из ключевых проблем психологии профессионального становления личности. По мнению Э. Ф. Зеера, профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации. Ядром профессионального самоопределения он считает осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий [2, с. 105]. Наличие же физических ограничений предопределяет понимание особой природы процесса взаимодействия человека с окружающей средой, в том числе в плане выбора профессии, что чаще всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. Основное противоречие профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее — лица с ОВЗ) состоит в настоятельной жизненной необходимости выбора профессии; требовании сознательности и самостоятельности такого выбора; незнании основных правил выбора профессии, своих индивидуальных возможностей, психофизиологических особенностей; дезинформации о мире профессий.

Результаты опросов обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ, полученные Челябинским государственным университетом в 2020 году в ходе проведения серии профориентационных мероприятий, позволили выделить ряд особенностей профессионального самоопределения,

характерных для данной категории лиц. Опросы проводились в виде индивидуального профориентационного тестирования обучающихся из разных образовательных организаций г. Челябинска, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушения слуха. В их числе — обучающиеся старших классов двух специальных коррекционных общеобразовательных школ и обучающиеся двух образовательных организаций среднего профессионального образования.

Профориентационное тестирование как форма профориентационной работы обеспечивает комплексный подход к вопросу профессионального самоопределения и позволяет получить ориентировочное представление о склонностях, способностях, интересах молодых инвалидов, выявить их возможные варианты оптимального, рационального выбора профессии. В качестве основных целей индивидуального тестирования для формирования представлений об особенностях профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ нами были определены:

- выявление готовности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к выбору профессии: анализ общих сведений и сведений отдельно по каждой образовательной организации;
- анализ особенностей профессионального самоопределения, характерных для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, и факторов, его определяющих;
- анализ спектра интересов, личностных качеств и соответствующих им профессиональных склонностей обучающихся;

— выявление общей готовности обучающихся к обучению в вузе: анализ общих сведений и сведений отдельно по каждой образовательной организации.

Опросы производились с помощью двух психодиагностических процедур:

- опросник для выявления готовности к выбору профессии (по В. Б. Успенскому);
- компьютерный диагностический комплекс «Профориентатор», разработанный центром тестирования «Гуманитарные технологии» МГУ им. М. В. Ломоносова.

По итогам проведенного опроса были получены следующие результаты. В целом имеют высокую степень готовности к выбору профессии лишь 9 % от общего количества опрошенных обучающихся всех образовательных организаций, средний уровень такой готовности имели 59 % человек опрошенных, и у 32 % ответы соответствовали низкому уровню готовности к совершению профессионального выбора. Полностью неготовых к выбору профессии выявлено не было. При анализе этих же сведений по каждой образовательной организации в отдельности выяснилось, что максимальный показатель выраженности, соответствующий низкому уровню готовности к выбору профессии, имели ответы обучающихся школы-интерната с нарушениями слуха и обучающихся одной из образовательной организации среднего профессионального образования. Большинство ответов обучающихся двух других образовательных организаций соответствовали среднему уровню такой готовности. Высокий же уровень готовности к осуществлению профессионального выбора имели по одному обучающемуся от каждой образовательной организации.

Проанализируем, как в целом отвечали обучающиеся на отдельные, значимые с точки зрения осознанности профессионального выбора, вопросы теста. Половина обучающихся (49 %), участвующих в опросе, на ключевой вопрос теста: «Вы твердо выбрали профессию?» высказались отрицательно. Это же количество человек (49 %) считают достаточным при выборе профессии ориентироваться только лишь на свои интересы и желания. Всего чуть больше половины ответивших знают, каких качеств, важных для будущей профессии, им не хватает. Таких было 61 % опрошенных. Это же количество человек от общего числа опрошенных информированы об условиях поступления в выбранное учебное заведение и консультировались о выборе профессии со специалистом.

Важным критерием осознанности профессионального выбора лицами с инвалидностью и

ОВЗ является понимание своего особого статуса, ограничения возможностей здоровья. Посмотрим, как отвечали опрашиваемые на один из главных вопросов теста. Около половины участвующих в опросе (44 %) согласились с утверждением, что здоровье не влияет на выбор профессии. Остальные не согласились с этим высказыванием. Также для формирования представления об осознанности совершаемого профессионального выбора необходимо дать оценку их пониманию о содержании труда и социальных характеристиках будущей профессии. Значительное число опрошенных ответили (88 %), что знают о возможном заработке у представителей избираемой профессии, а более половины (60 %) информированы о перспективах трудоустройства. При этом следует отметить, что ответы на данные вопросы не в полной мере коррелируют с ответами этих же обучающихся на вопрос о твердости своих намерений в выборе профессии и в целом с их уровнем готовности к выбору профессии. Напомним, что 32 % ответивших имели низкий уровень такой готовности.

Вторая часть индивидуального тестирования проводилась с помощью компьютерного диагностического комплекса «Профориентатор», разработанного для диагностики абитуриентов, выбирающих профиль обучения, образовательную организацию (ВО, СПО) и будущую профессию. Комплекс позволяет проводить профориентационное тестирование и консультирование на основе анализа способностей, личностных качеств и интересов обучающегося. Проанализируем сведения, полученные в ходе данного вида тестирования.

Результаты опроса по шкалам блока «Способности», определяющие уровень достижений тестируемых в различных областях интеллектуального труда, а также потенциал человека для развития соответствующих знаний, умений и навыков, показали, что такой потенциал у 34 % участвующих в тестировании весьма невысок. Значения по всем шкалам этого блока не превышали оценки в пять баллов (из 10 максимально возможных). При этом стоит отметить, что по отдельным признакам у некоторых обучающихся встречались и высокие показатели: у 11 % тестируемых отмечался высокий уровень эрудиции, 7 % набрали высокий показатель по шкале «абстрактная логика» и «лексика», 4,5 % обучающихся отметились высоким уровнем зрительной логики.

Средний показатель по всем признакам данного блока в совокупности с представленной оценкой общего балла, соответствующий аналогу уровня умственного развития и работоспособности обучающегося, позволяет сделать вывод о готовности

обучающегося к обучению в вузе. Таким образом, ни у одного из прошедших тестирование не было зарегистрировано высокого показателя уровня такой готовности. У 27 % человек (от общего количества обучающихся, участвующих в тестировании) показатель готовности к обучению в вузе был чуть выше среднего, у 30 % он приближался к среднему уровню, у остальных — был низким.

Следует отметить, что на оценивание общего уровня умственного развития и работоспособности обучающихся сказался результат, полученный в ходе тестирования по шкале «внимание». Внимание — это психический процесс, который в силу психофизиологических особенностей лиц с инвалидностью объективно чаще всего является у них ослабленным. Шкала «внимание» в этом тесте введена в целях диагностики у тестируемого саморегуляционных компонентов деятельности, оценки его устойчивости, способности к выполнению монотонной работы. По результатам теста низкий уровень по шкале «внимание» отмечался у большинства обучающихся (61 %). К тому же 23 % обучающихся (от общего количества прошедших тестирование) не успели в отведенное для выполнения задания время справиться с тремя и более тематическими разделами теста, направленными на выявление тех или иных способностей. Данный факт также свидетельствовал о низком уровне работоспособности у четверти прошедших тестирование обучающихся.

В целом, если сравнивать этот показатель отдельно по образовательным организациям, наиболее высокий уровень умственного развития и работоспособности, готовности к обучению в вузе был получен у обучающихся школьников.

Комплексный результат теста дополнительно дает возможность определиться с ведущими компетенциями, которые наиболее эффективно человек может применить при выборе профиля обучения, направления подготовки и профессии. К ярко выраженным профессиональным компетенциям по итоговым результатам всех прошедших тестирование можно отнести: командность, коммуникабельность (14 % обучающихся), лидерство (4,5 % обучающихся), креативность (4,5 % обучающихся), системность мышления (4,5 % обучающихся), активность (4,5 % обучающихся).

Склонность к определенному виду профессиональной деятельности определяется как сочетание интересов и способностей, при этом не вступающее в противоречие с темпераментными, характерологическими особенностями выбирающего профессию. Таким образом, обобщенные результаты тестирования, полученные

по всем блокам и признакам, позволили определить направления профессионального обучения и профессиональной деятельности, набравшие наибольшие совпадения у проходивших тестирование обучающихся: творческий профиль (14 %), финансово-экономический профиль (11 %), естественно-технологический профиль (9 %), информационно-технологический профиль (7 %), лингвистический профиль (7 %). У остальных обучающихся показатели по шкалам не достигли выраженного уровня отметки, что не обеспечивало возможности выдачи конкретных рекомендаций к тому или иному виду профессиональной деятельности. Таких было около половины опрошенных.

Результаты опросов, полученные в ходе проведения серии профориентационных мероприятий, позволили сформулировать выводы в отношении особенностей профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ.

1. Большинство обучающихся, принимавших участие в тестировании, имели средний и низкий уровни готовности к выбору профессии. У незначительной части опрошенных он соответствовал высокому уровню.
2. Анализ ответов на отдельные вопросы теста о готовности к выбору профессии позволил сделать выводы о незрелости, случайности и нелогичности суждений некоторой части обучающихся.
3. У подавляющего большинства обучающихся зафиксированы были ответы, соответствующие низкому уровню по шкале «внимание». Эта особенность напрямую повлияла на качество работоспособности четвертой части участников тестирования, которые не успели в отведенное время справиться с тремя и более тематическими заданиями теста, направленными на выявление отдельных способностей.
4. Лишь у трети всех обучающихся, принимавших участие в тестировании, уровень интеллектуального развития, соответствующий показателю готовности к обучению в вузе, был чуть выше среднего. У остальных он соответствовал среднему и низкому уровню. При этом, у школьников следует отметить в целом более высокие результаты готовности к обучению в вузе, чем у обучающихся колледжа и техникума. Такая тенденция объясняется большей степенью мотивированности школьников на получение высшего образования.
5. Третья часть обучающихся, участвующая в тестировании, не готова к освоению

образовательных программ высшего образования и в большей степени им доступен уровень среднего профессионального образования.

6. Большинство обучающихся нуждаются в осуществлении содействия их профессиональному самоопределению и организации профориентационной работы с ними как важного направления в формировании осознанного, адекватного выбора профес-

сии, самореализации в профессиональной деятельности и карьерном развитии.

Высшая школа, создавая условия для психологической безопасности образовательного процесса [1], особое внимание должна обратить на обучающихся с ОВЗ. Эта работа будет эффективнее, если будут учтены особенности профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

### Список литературы

1. Горчинская, А. А. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования / А. А. Горчинская, Р. Е. Капелюшник // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2020. — № 1. — С. 5—9.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — М. : Акад. проект, 2003. — 336 с.

### Сведения об авторе

**Романович Наталья Анатольевна** — кандидат педагогических наук, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [roman\\_na@csu.ru](mailto:roman_na@csu.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 5—8.*

## Features of professional self-determination of students with disabilities and disabilities

*N.A. Romanovich*

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. roman\_na@csu.ru*

The article presents the results of a study in 2020 of the features of professional self-determination of students with disabilities and students with disabilities.

**Keywords:** *persons with disabilities, professional self-determination*

### References

1. Gorchinskaya A.A., Kapelyushnyk R.E. Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'nogo protsessa v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya [Ensuring the Psychological Safety of the Educational Process in Educational Institutions of Higher Education]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk state university. Education and healthcare], 2020, vol. 9, no. 1, pp. 5—9. (In Russ.).
2. Zeer E.F. *Psikhologiya professii* [Psychology of professions]. Moscow, Academicheskij project, 2003. 336 p. (In Russ.).



УДК 376  
ББК 4457

## Современные аспекты подготовки учителей-логопедов: анализ ситуации, практика и результаты

*В. М. Гребенникова, Е. А. Шумилова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*

В статье проанализированы сущность логопедической работы в современной образовательной ситуации, потребность обучающихся в логопедической помощи, проблемы и перспективы подготовки учителей-логопедов в системе высшего образования. Раскрыты подходы к подготовке учителей-логопедов, сложившиеся за рубежом и в России, выявлены ключевые проблемы подготовки специалистов-логопедов, определены пути их решения.

**Ключевые слова:** нарушения речи, логопедия, специальная педагогика, профессиональная подготовка, межпрофессиональное обучение, учитель-логопед.

Одной из наиболее часто встречающихся проблем развития у детей является нарушение речи. Дефекты речи затрудняют обучение ребенка, влияют на его психическое и интеллектуальное развитие. Несмотря на то что точный статистический учет, позволяющий объективно оценить количество детей, нуждающихся в коррекции речевых нарушений, отсутствует в силу расплывчатости критериев нарушений речевого развития, бесспорным фактом является увеличение числа обучающихся, нуждающихся в логопедической помощи [2; 3; 4; 7; 11]. Так, по данным ЮНЕСКО и ВОЗ, в развитых странах нарушения речи и связанные с ними специфические образовательные затруднения диагностируются в среднем у 20—40 % детей.

Эта ситуация характерна и для России. М. А. Поваляева утверждает, что те или иные нарушения речевого развития к середине 2000-х гг. имели свыше 30 % детей в возрасте от 4 до 6 лет [5]. Схожие данные мы видим и при анализе исследований, проводимых специалистами в области логопедии в настоящее время. Например, на сайте «Инфоурок» приводятся данные о росте числа первоклассников, нуждающихся в коррекции речевых нарушений. По данным Л. Н. Петренко, в 2012/2013 учебном году их доля составляла около 30 %, в 2015/2016 учебном году уже более 50 %, а в 2019/2020 учебном году эти данные увеличились до 60 % [3].

Следует понимать, что все эти данные свидетельствуют не только и не столько об ухудшении условий развития и здоровья детей, сколько о более внимательном отношении специалистов к развитию речи, а также о разработке современного диагностического инструментария, позволяющего выявлять те нарушения развития, которые рань-

ше оказывались вне поля зрения специалистов. И это внимание совершенно оправдано. Нарушения речи влияют на различные стороны жизни ребенка, отражаются на его деятельности, поведении, на физиологических функциях детского организма. В свою очередь, все это отрицательно сказывается на дальнейшем овладении грамотой, успеваемости ребенка в целом, а это значит, что такие дети нуждаются в разработке системы ранней помощи, позволяющей своевременно принимать коррекционные меры. Понимание важности логопедической работы позволяет сделать вывод и о необходимости поиска новых подходов к подготовке специалистов в данной области.

В данной статье представлены результаты исследования, *цель* которого — анализ подходов к подготовке учителей-логопедов, сложившихся за рубежом и в России, сущности логопедической работы в современной образовательной ситуации, а также описание проблем и перспектив подготовки учителей-логопедов в системе высшего образования.

Для решения поставленной цели на теоретическом этапе были применены *методы*: анализа, абстрагирования (изучение конкретного свойства явления без учёта его прочих характеристик). В практической части статьи были использованы: метод наблюдения, сравнения и метод измерения (для определения численных параметров объекта).

В России логопедия рассматривается прежде всего как специальная педагогическая наука о нарушениях речи, способах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. В рамках логопедии изучаются причины, механизмы, симптоматика, течение и структура нарушений речевой деятельности, разрабатываются системы коррекционных воздействий.

До 30-х гг. XX в. в логопедии преобладало представление о речевых нарушениях как дефектах речедвигательной мускулатуры, и рассмотрение недостатков речи велось главным образом в русле разработки симптоматических приемов преодоления двигательных трудностей артикулирования. Эти вопросы, наряду с проблемой коррекции дыхательной системы, составляли основное содержание логопедии, а практические коррекционные мероприятия имели преимущественно медицинскую направленность. С расширением и углублением научных представлений о природе речевой деятельности на первый план стало выдвигаться педагогическое содержание логопедической работы. Исходя из этих представлений, сформировался доминирующий сегодня в нашей стране подход к подготовке специалистов логопедов. Как правило, она осуществляется на дефектологических факультетах педагогических вузов либо на кафедрах дефектологии педагогических факультетов.

За рубежом подход к содержанию логопедической деятельности носит несколько иной характер. Speech-Language Pathologist (SLP) (специалисты по речевым патологиям) специализируются на оценке, диагностике и лечении расстройств общения, когнитивно-коммуникативных нарушений, нарушений речи и глотания. Логопедия,

таким образом, рассматривается не как сугубо медицинская или сугубо педагогическая специальность, а как особая сфера деятельности на стыке медицины, педагогики, социальной помощи.

Приведем в качестве примера логопедическую деятельность в США. Американская ассоциация логопедов (AmericanSpeech-Language-Hearing Association), определяя широту практики специалистов-логопедов, указывает, что логопедия является динамично развивающейся профессией, предполагающей активное межпрофессиональное взаимодействие в быстро меняющихся средах здравоохранения, образования и др. Главной целью специалистов-логопедов является оптимизация способности людей к общению [12].

Деятельность логопеда предполагает консультативную и профилактическую помощь, реализацию коррекционных программ, скрининг и лечение. Ее содержание базируется на модели, предложенной ВОЗ в рамках «Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья» (МКФ, англ. вариант International Classification of Functioning, Disability and Health или ICF) (см. рисунок).

Логопеды в США — чрезвычайно востребованные специалисты. Они работают в различных клинических и образовательных учреждениях: государственных и частных больницах, школах,



Взаимодействие различных компонентов модели МКФ

колледжах, университетах, воспитательных колониях, ведут частную практику [12—14]. Начиная с 2005 г., специалисты американской ассоциации логопедов оказывают услуги путем организации видео-конференций, а также в рамках телемедицины [14].

Содержание логопедической деятельности, необходимость работы в команде специалистов определяет и особенности обучения, которое также носит межпрофессиональный характер, то есть предполагает усвоение знаний и опыта в различных сферах деятельности, приобретение навыков взаимодействия со специалистами иных профилей, что позволяет принимать более обоснованные решения при выборе методов и форм коррекции речевых нарушений [8].

Проблема необходимости совершенствования подходов к подготовке логопедов актуализирована и в нашей стране [7]. Так, по мнению О. Г. Приходько, в настоящее время назрела потребность в специалистах нового поколения, существенно отличающихся от классического варианта [6; 7]. Это связано с целым рядом факторов: с увеличением числа детей, нуждающихся в помощи логопедов, с налаживанием системы ранней комплексной (в том числе логопедической) помощи детям с отклонениями в развитии и др. Действительно, в настоящее время уровень развития диагностики позволяет выявлять отклонения развития детей на самых ранних этапах, тогда как коррекция нарушений речевой деятельности в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте (после 3—5 лет), когда уже сформирован стойкий патологический стереотип речевых расстройств. При этом оказывается упущенным сенситивный период развития психики и речи, который приходится на первые три года жизни ребенка. Во многом это связано с недостаточным количеством квалифицированных педагогических кадров для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста [9].

Еще одна проблема — все более широкое распространение комплексных дефектов, когда нарушения речи сочетаются с недостатками двигательного и познавательного развития. А это значит, что специалисты, работающие с такими детьми, должны не только иметь глубокие фундаментальными научно-теоретические и методические знания в области логопедии, но и быть достаточно компетентными в таких сферах как специальная психология, медицина и др. В этой связи необходимо расширение форматов подготовки, введение спецкурсов, курсов повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки и т. д. [10].

Активней надо внедрять новые специализации, отражающие потребности практики обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, например, такие как «Ранняя коррекционно-педагогическая помощь», «Абилитация средствами искусства», «Семейное воспитание и консультирование детей», «Альтернативные подходы в образовании детей с проблемами в развитии» и др.

Наконец, еще одной проблемой является потребность в специалистах-логопедах. В соответствии с действующими требованиями в дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях в лучшем случае имеется одна штатная единица. Например, в соответствии с приказом департамента по финансам, бюджету и контролю Краснодарского края и департамента образования и науки Краснодарского края от 16.06.2006 № 125/01.5/2832 «Об утверждении примерных штатных нормативов государственных образовательных учреждений Краснодарского края и муниципальных общеобразовательных учреждений в части реализации ими основных общеобразовательных программ», должность учителя-логопеда вводится в учреждениях, имеющих коррекционные классы, из расчета: 1 ставка на 150 учащихся. Сложно говорить при таком подходе об эффективности логопедической помощи.

Теперь обратимся к вопросу подготовки специалистов-логопедов. В Краснодарском крае подготовку по направлению «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия», осуществляют только два вуза: Армавирский государственный педагогический университет и Кубанский государственный университет. В АГПУ отделение социальной педагогики как структурное подразделение социально-психологического факультета, в рамках которого осуществляется подготовка в том числе и по специальности «Логопедия», было открыто только в 2002 г. В настоящий момент подготовка по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по образовательной программе «Логопедия» ведется в очной и очно-заочной форме, при этом интерес к специальности постепенно возрастает. Так, в 2016 г. было выпущено 17 логопедов, а набор по этой же специальности в 2016/2017 г. составил уже 22 человека.

В Кубанском государственном университете подготовка специалистов логопедов началась еще в 1997 г. До 2015 г. кафедра специального (дефектологического) образования выпускала студентов по специальности «Логопедия» с квалификацией «учитель-логопед», специализация «Ранняя логопедическая диагностика и коррекция». Начиная

с 2015 г. кафедра СДО выпускает бакалавров по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по следующим профилям «Образование лиц с тяжёлыми нарушениями речи (Логопедия)» и «Образование лиц с интеллектуальными нарушениями (Олигофренопедагогика)». Ведется и подготовка магистров. Первый выпуск состоялся в 2013 году по программе «Обучение и воспитание лиц с нарушениями речи», а начиная с 2016 года осуществляется набор по магистерской программе «Обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья (коррекционная педагогика)».

Интерес к специальности логопеда растет. Если за период с 2002 по 2012 гг. кафедра СДО выпускала ежегодно около 50 человек, то в последние годы число выпускников выросло и составляет порядка 60—70 человек.

Несмотря на определенные позитивные тенденции, необходимо отметить и ряд недостатков:

- ограниченное число бюджетных мест логопедического профиля, что не позволяет в полной мере обеспечить реальные потребности региона;
- недостаточное внимание вопросу формирования полноценной и эффективной модели непрерывного образования специалистов-логопедов, программ переподготовки, повышения квалификации. Перспективной

представляется и внедрение так называемой межпрофессиональной подготовки [1].

Обобщая проведенный анализ, на основе сделанных выводов можно заключить следующее.

Во-первых, необходим пересмотр подходов к подготовке специалистов-логопедов. Сегодня специалист по коррекционно-логопедической помощи детям с нарушениями речевого развития должен иметь многогранные знания и обладать опытом межпрофессионального сотрудничества, что требует пересмотра программ подготовки с учетом лучших мировых практик и опыта, накопленного отечественной педагогикой. Актуальным является расширение возможностей для приобретения студентами нескольких специализаций или специализации по выбору из тех, которые предлагаются вузом. Современная система высшего дефектологического образования должна быть ориентирована на то, чтобы подготовить выпускников профессионально мобильными, расширить возможности их трудоустройства и обеспечить широкий диапазон деятельности в условиях работы одного учреждения;

Во-вторых, необходимо увеличить штатную численность логопедов в образовательных учреждениях, что требует увеличения числа бюджетных мест в учреждениях высшего профессионального образования, осуществляющих подготовку специалистов подобного профиля.

### Список литературы

1. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 27—33.
2. Белоусова, С. А. Регуляторные процессы у детей с тяжелыми нарушениями речи: подходы к исследованию / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко, Л. В. Светлакова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 39—45.
3. Варенова, Т. В. Подготовка учителей-дефектологов в контексте европейских тенденций развития специального образования / Т. В. Варенова // Педагогическое образование и наука: история и современность (к 95-летию со дня образования БГПУ) : материалы научно-практ. конф., Минск, 21 октября 2009 г. : в 2 ч. Ч. 1. Минск : БГПУ, 2009. — С. 21—22.
4. Петренко, Л. Н. Результаты мониторинга речевых нарушений первоклассников / Л. Н. Петренко. — URL: <https://infourok.ru/vistuplenie-rezultati-monitoringa-rechevih-narusheniy-pervoklassnikov-771188.html>.
5. Поваляева, М. А. Настольная книга логопеда / М. А. Поваляева. — Ростов-на-Дону: Книжкин дом, 2009.
6. Приходько, О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании / О. Г. Приходько. — URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf>.
7. Шереметьева, Е. В. От задержки речевого развития до отклонений в овладении речью в логопедической практике / Е. В. Шереметьева // Вестник ЧелГУ. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 1. — С. 32—37.
8. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 98—103.

9. Шумилова, Е. А. Организационные и содержательные особенности профессиональной социализации личности / Е. А. Шумилова, Е. В. Андреева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — С. 101—106.
10. Шумилова, Е. А. Основы социально-коммуникативной компетентности / Е. А. Шумилова. — Челябинск, ИИУМЦ «Образование», 2008 — 125 с.
11. A guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017 // UNESCO. — URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.
12. American Speech-Language-Hearing Association: Scope of practice in speech-language pathology [Service Delivery Areas]. 2016. — URL: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
13. Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education / D.R. Bridges, R.A. Davidson, P.S. Odegard, I.V. Maki, J. Tomkowiak. — URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3081249>.
14. Telepractice for SLPs and Audiologists. 2005. — URL: <https://www.asha.org/telepractice>.

### Сведения об авторах

**Гребенникова Вероника Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, директор института коммуникативистики, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. [Dean@fppk.kubsu.ru](mailto:Dean@fppk.kubsu.ru)

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 9—14.*

## Modern aspects of training speech therapists: analysis of the situation, practice and results

**V.M. Grebennikova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. [Dean@fppk.kubsu.ru](mailto:Dean@fppk.kubsu.ru)*

**E.A. Shumilova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)*

The article analyzes: the essence of speech therapy work in the modern educational situation, the need for speech therapy assistance to students, problems and prospects for the training of teachers-speech therapists in the higher education system. The approaches to the training of speech therapists that have developed abroad and in Russia are revealed, the key problems of training speech therapists are identified, and the ways to solve them are identified.

**Keywords:** *speech disorders, speech therapy, special pedagogy, professional training, interprofessional education, speech therapist teacher.*

### References

1. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremenna vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 27—33. (In Russ.).
2. Belousova S.A., Voynilenko N.V., Svetlakova L.V. Regulyatornye protsessy u detei s tyazhelymi narusheniyami rechi: podkhody k issledovaniyu [Regulatory processes in children with severe speech impairments: approaches to research]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 3—4 (7—8), pp. 39—45. (In Russ.).
3. Varenova T.V. Podgotovka uchitelei-defektologov v kontekste evropeiskikh tendentsii razvitiya spetsial'nogo obrazovaniya [Training of teachers-defectologists in the context of European trends in the development of special education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka: istoriya i sovremennost'*

(k 95-letiyu so dnya obrazovaniya BGPU) [Pedagogical education and science: history and modernity (to the 95th anniversary of the BGPU foundation)]. Part 1. Minsk, BGPU, 2009. P. 21—22. (In Russ.).

4. Petrenko L.N. *Rezultaty monitoringa rechevykh narushenii pervoklassnikov* [Results of monitoring of speech disorders in first graders (2015—2016 academic year)]. Available at: <https://infourok.ru/vistuplenie-rezultati-monitoringa-rechevih-narusheniy-pervoklassnikov-771188.html>. (In Russ.).

5. Povalyaeva M.A. *Nastol'naya kniga logopeda* [Speech therapist handbook]. Rostov-na-Donu, Knizhkin House, 2009. (In Russ.).

6. Prikhodko O.G. *Aktual'nye problemy logopedii v rossiiskom spetsial'nom obrazovanii* [Actual problems of speech therapy in Russian special education]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf>. (In Russ.).

7. Sheremetyeva E.V. Ot zaderzhki rechevogo razvitiya do otklonenii v ovladenii rech'yu v logopedicheskoj praktike [From Delay of Speech Development to Deviations in Possession of Speech in Logopedic Practice]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 5-6, no. 1-2, pp. 32—37. (In Russ.).

8. Shumilova E.A., Kovaleva A.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kompetentnosti roditel'ei doskol'nikov s narusheniyami rechi v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve [Pedagogical conditions for increasing the competence of parents of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational space]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015, no. 10, pp. 98—103. (In Russ.).

9. Shumilova E.A., Andreeva E.V. Organizatsionnye i soderzhatel'nye osobennosti professional'noi sotsializatsii lichnosti [Organizational and substantive features of the professional socialization of the individual]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2016, no. 3, pp. 101—106. (In Russ.).

10. Shumilova E.A. *Osnovy sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti* [Fundamentals of social and communicative competence]. Chelyabinsk, 2008. (In Russ.).

11. A guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017. UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>. (In Russ.).

12. *American Speech-Language-Hearing Association: Scope of practice in speech-language pathology [Service Delivery Areas]*. 2016. Available at: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy). (In Russ.).

13. Bridges D.R., Davidson R.A., Odegard P.S., Maki I.V., Tomkowiak J. *Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education*. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3081249>. (In Russ.).

14. *Telepractice for SLPs and Audiologists*. 2005. Available at: <https://www.asha.org/telepractice>. (In Russ.).

УДК 378.937  
ББК 4448.9

## Особенности проявления регулятивной компетентности педагога в условиях профессионального педагогического образования

Е. А. Шумилова<sup>1</sup>, Н. В. Морокова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

<sup>2</sup> ЦНМиИД ГБОУ ИРО Краснодарского края, Краснодар, Россия

В статье представлен анализ значимых профессионально-личностных компетенций в структуре профессионализма современного педагога. Даны компетентностные характеристики, которые рассмотрены также в аспекте реализации профессиональных задач педагога, работающего в условиях инклюзивного образования. Авторы статьи указывают на важность формирования данных компетенций у педагогов на этапе их профессионального образования, что неразрывно связано с повышением уровня их профессионального развития.

**Ключевые слова:** регулятивная компетентность, социально-коммуникативная компетентность, профессиональное педагогическое образование.

В последние десятилетия в международной практике стали разрабатываться профессиональные стандарты, представляющие собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям представителей педагогического образования. Особую значимость данная проблема приобрела в аспекте рассмотрения квалификационных характеристик педагогов, работающих в современном инклюзивном образовательном пространстве.

На современном этапе развития системы профессионального образования появились попытки раскрыть модель преподавателя через пересекающиеся понятия: «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация» и «ключевые компетенции». Если попытаться их разграничить, то смысл сводится к следующему:

- *профессиональная квалификация* — это степень и вид профессиональной подготовленности работника, предполагающие наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы;
- *ключевые квалификации* — это общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий;
- *ключевые компетенции* — это межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Г. К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, определяет *ключе-*

*вые компетенции, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм соответственно [10].

По мнению Ю. Г. Кузнецова, профессиональная компетентность представляет собой свойство личности, позволяющее последней эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания); выступает ведущим регулятором профессионального развития личности; предполагает глубокое понимание профессиональной среды и своего места в ней [6].

А. К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности [8].

В общем смысле профессиональная компетентность — это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей в соответствии с профессиональной функциональностью [1].

В теории педагогического образования совокупность профессиональных требований к педагогу называется по-разному: «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». В общем, характеризуя одну и ту же проблему, эти педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах [8; 9].

Профессионально-педагогическая деятельность предъявляет к педагогу высокие требования. Педагог должен овладеть широким кругом профессиональных обязанностей и выполнять диапазон компетентных и творческих действий. В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан очень подробно. Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессионально-педагогической деятельности, требуют дальнейшего осмысления.

Проведя анализ литературы по исследованию профессионально-психологического профиля специалиста, мы выявили, что базовые компетентности в данном случае включают в себя в первую очередь *регулятивную компетентность*. По мнению В. Н. Введенского, регулятивная компетентность характеризует умение педагога управлять собственным поведением и деятельностью и включает целеполагание, планирование, мобилизацию, устойчивую активность, оценку результатов собственной деятельности, рефлексии, нравственные ценности. Опора на определения компетенции и компетентности, саморегуляции позволяет дать определения понятий «регулятивная компетенция педагога» и «регулятивная компетентность педагога». Под «регулятивной компетенцией педагога» нами понимается его интегральное профессионально-личностное качество, обеспечивающее его общую способность к саморегуляции, а под «регулятивной компетентностью педагога» — характеристика степени проявления педагогом регулятивной компетенции. Заметим, что это важно и для формирования регулятивных умений у обучающихся [3].

Регулятивная компетенция непосредственно связана с развитием у педагога способности к анализу и синтезу, организации и планированию, решению проблем и принятию решений [2].

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на различия терминологии, именно регулятивная компетентность — важный компонент структуры и содержания профессионально-педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности педагога, в том числе педагога дополнительного профессионального образования.

Профессиональная регулятивная компетентность в большинстве случаев определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умением выполнять определенные профессиональные функции.

Характер профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии постоянно ста-

вит преподавателя в ситуацию общения, требуя от него проявления прежде всего социально-коммуникативных качеств личности, способствующих межличностному и ролевому взаимодействию. Именно они в первую очередь обуславливают профессиональное мастерство педагога, и именно их, на наш взгляд, следует считать профессионально значимыми.

Педагогический процесс — это всегда организация взаимодействия с окружающими в разных видах образовательной деятельности. Успешность педагогической деятельности определяется характером и содержанием коммуникативных отношений, возникающих в ходе взаимодействия. Условием их установления служит коммуникативная деятельность педагога, т. е. организация деятельности с педагогами-партнерами через различные виды общения. Вот почему многие педагогические проблемы зависят от уровня регулятивной компетентности педагога.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности регулятивная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием регулятивной компетентности обозначаются умения и возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексный термин, и он не сводится только к коммуникативным способностям или социальной осведомленности педагога.

Профессионально значимые качества служат предметом исследования уже не один десяток лет (П. П. Блонский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Сластенин). Еще К. Д. Ушинский настойчиво подчеркивал, что в педагогические учебные заведения надо принимать людей, «специально к тому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежды образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования»<sup>1</sup>.

При определении критериев педагогического мастерства было установлено, что «подлинные педагоги-мастера отличаются особой, тончайшей чувствительностью к личности своего воспитанника» [2; 5].

Экспериментально доказано, что практика взаимодействия субъектов образовательного процесса будет успешнее, если педагог владеет умениями переводить коллег из *менее* в *более* деятельное состояние; конструировать информацию, чтобы

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. М.; Л., 1948. С. 521.



она была доступной, и включать всех специалистов в продуктивные и полезные виды деятельности.

Таким образом, по мнению специалистов, педагогическое мастерство обеспечивается прежде всего наличием регулятивного компонента в структуре профессионально-педагогической деятельности. Средствами своего труда преподаватель содействует психическому развитию партнеров. Главным его инструментом при этом является способность к взаимодействию.

Поэтому мы считаем, что основой профессионализма педагога логично считать именно регулятивную компетентность.

Обратимся к важным, на наш взгляд, положениям, обоснованным в психолого-педагогических исследованиях. Замечено, что глубина и разносторонность знаний педагогов не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности. Уровень развития этих знаний и навыков зачастую рассогласован со сложившимися межличностными отношениями. Опытность педагога сама по себе не приводит к структурным изменениям в педагогической деятельности, характерным для высокого профессионализма. В то же время регулятивная компетентность в деятельности педагога возможна лишь при наличии определенных личностных качеств.

Уровень владения профессией, личностные умения и качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности.

Сущность труда педагога заключается в выполнении организаторской работы, связанной с объединением и синхронизацией усилий личностей. Вся его управленческая деятельность протекает в общении с отдельными коллегами и группами, раскрывая регулятивную компетентность педагога.

Вера в силы и возможности педагогов-партнеров в профессионально-педагогической деятельности является необходимой основой ориентации педагога на раскрытие потенциальных возможностей личности каждого участника педагогической деятельности; на готовность оказывать всестороннюю поддержку их личностному развитию; на умение находить положительные стороны у каждого педагога и строить профессионально-образовательный процесс с опорой на эти стороны.

Рассмотрим умения и качества, тесно связанные с педагогической деятельностью, ее характером и особенностями. Выделим компетентности, которые не только необходимы педагогу, но и обеспечивают его высокую регулятивную компетентность.

### 1. Эмпатийность.

Авторы многочисленных трудов, изучая коммуникативные отношения педагогов, утверждают, что наибольшее различие в оценках наблюдается при рассмотрении таких качеств, как «понимание партнера», «умение сопереживать», т. е. свидетельствующих о развитии в педагоге эмпатических способностей.

Следовательно, одно из наиболее важных личностных качеств педагога — эмпатия, которая влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях [10]. Эмпатия заключается в способности поставить себя на место другого, определить его эмоциональное состояние на основе внешних проявлений (мимики, поступков, жестов), а также в способности к сопереживанию и бережном отношении к внутреннему миру окружающих. Служит необходимым условием выстраивания субъект-субъектных отношений, осуществления педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности личности педагогических кадров, оказывая эмоционально-психологическую поддержку коллегам по работе.

### 2. Социорефлексия.

Проявляется в стремлении и умении педагога посмотреть на себя глазами других, оценить себя со стороны, в открытости к принятию других позиций. Способность к социорефлексии дает педагогу возможность анализировать собственные поступки и действия, а также лучше понимать действия других участников профессиональной деятельности. Открытость к принятию других позиций предполагает, что педагог не считает свою точку зрения единственно правильной и открыт к диалогу с окружающими. Он интересуется мнением других, в случаях достаточной аргументации готов корректировать собственную позицию. Такая позиция является важным источником саморазвития педагога, помогает разрешать различные затруднения в совместной работе.

### 3. Общая культура.

По мнению А. А. Бодалева, «культурное общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга».

В переводе с латинского «коммуникация» означает «делаю общим», «связываю», «общаюсь», «придаю смысл данному взаимодействию». Накладывая отпечаток на характер и стиль педагогической деятельности, она во многом определяет

позицию педагога в глазах окружающих и, соответственно, успешность педагогического общения и решения профессиональных задач.

Показателями сформированности этой компетентности являются, например, ориентация в основных сферах материальной и духовной жизни; соответствие поведения, речи, внешнего вида педагога этическим и культурным нормам.

#### 4. Эмоциональная устойчивость

Существенно влияет на характер отношений в рамках профессионального образовательного процесса, в деловом взаимодействии с коллегами, администрацией, определяет эффективность этих отношений. Одними из основных показателей сформированности компетенции являются сохранение спокойствия в трудных, эмоционально напряженных ситуациях; сохранение способности к объективной оценке в ситуации эмоционального конфликта; способность находить продуктивные пути разрешения конфликтов; умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации партнеров в профессиональной деятельности.

Рассмотрим личностное качество — эмоциональную привлекательность. Некоторые авторы используют иные термины, например визуальность [6; 7], обозначая общую привлекательность педагога, способность расположить к себе манерой поведения, внешним видом.

Не секрет, что внешний облик оказывает влияние на общение: может либо отталкивать, либо привлекать окружающих. Внешность воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков, в том числе и поведения преподавателя. Педагог, как и все люди, подает себя через вербальные и невербальные средства общения. Окружающие обращают внимание не только на то, что он говорит, но и на внешнее выражение его чувств в мимике. Приятные манеры поведения (мимика, жесты, поза) помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникативных связей, повышают возможность воздействия на учащихся, располагают учащихся к педагогу. Всем манерам эмоционально привлекательного преподавателя, как правило, присуща одна общая черта — соблюдение педагогического такта, включающего в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другим человеком, которая позволила бы ему сохранить личное достоинство. Сформированность этой компетентности заключается в умении педагога создавать мотивацию к разносторонней индивидуальной и групповой профессиональной деятельности на основе соотнесения предлагаемого материала с личным (субъектным) опытом и сферой знаний, способностей и интересов коллег [13].

5. Важным показателем сформированной компетентности «умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации партнеров в профессиональной деятельности» является способность поддерживать доброжелательную атмосферу в решении профессиональных педагогических задач; умение активизировать творческие возможности личности педагога; умение поощрением вербального/невербального общения мобилизовать выполнение рабочих задач, обеспечивая тем самым возможности коллег-педагогов самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности;

#### 6. Коммуникативная компетентность педагога.

Обеспечивает эффективное построение взаимодействия с коллегами по работе, администрацией как условие продуктивного профессионально-образовательного процесса. Позволяет вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения педагогических целей.

Общение в профессиональной педагогической деятельности играет роль не только процесса коммуникации и взаимодействия, но и средства достижения педагогических целей. Не случайно многочисленные исследования психологов доказали, что между качеством общения и эффективностью любой деятельности существует прямая связь.

Педагогов с высоким уровнем потребности в общении отличает стремление к поддержанию контактов с коллегами, склонность проявлять участие к их проблемам. Профессионально грамотный, образованный педагог стремится уменьшить дистанцию между собой и партнером. Его общительность направляется в русло решения профессиональных педагогических задач, и общение становится целью деятельности. Развитие этого качества у образованного человека сопряжено с научным знанием психологии человека. Коммуникативный аспект индивидуальных действий выражается в сознательной ориентации других людей на их смысловое восприятие [2; 14].

К основным показателям сформированности данной компетенции являются: умение устанавливать отношения сотрудничества и вести диалог на основе культуры речи с другими участниками профессионально-образовательного процесса; грамотно владеть устной и письменной речью; умение адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; владение методами убеждения и аргументации своей позиции; владение способностью насыщать общение положительными эмоциями и чувствами; умение диагностировать причины кон-

фликтных ситуаций и владение способами продуктивного разрешения конфликтов; умение привлекать других людей к решению поставленных задач; умение продуктивно взаимодействовать с членами группы при решении профессионально значимых задач; умение публично представлять индивидуальные личностные и групповые результаты работы, выбирать адекватные формы и методы презентации; владение способами эффективного разрешения конфликтов, безусловного отношения к личности каждого педагога.

Следовательно, коммуникативные способности педагога будут проявляться в его умении всякое свое действие по отношению к коллегам и окружающим организовать как социальное взаимодействие, несущее в себе личностный интерес, педагогический смысл и значимость [12].

#### 7. Поликультурная компетентность.

Сформированность вышеуказанной компетентности обеспечивает готовность педагога к жизни и эффективному выполнению профессиональной деятельности в условиях поликультурного (многокультурного) общества. Востребованность данной компетенции обусловлена расширением и усложнением межкультурных взаимодействий в современном обществе, переживающем процессы глобализации и сложной культурной трансформации. В контексте этих процессов особое значение приобретает проблема взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных культур. Ее решение в рамках профессионального образовательного пространства напрямую зависит от педагогов, требуя от них адекватного восприятия культурных различий, толерантности, готовности к межкультурному диалогу, умения эффективно его выстраивать [15]. Только в этом случае образование сможет выполнять возлагающиеся на него задачи, связанные с консолидацией российского общества, формированием общероссийской гражданской идентичности, гармонизацией соци-

альных отношений. К показателям сформированной поликультурной компетентности относятся: толерантность, принятие этнокультурных различий; осведомленность об особенностях традиций, ментальных установок этнокультурных групп, с представителями которых приходится взаимодействовать педагогу в процессе своей профессиональной деятельности; интерес к особенностям традиций, обычаев, ценностных ориентаций, моделей поведения, истории различных групп поликультурного общества; умение учитывать этнокультурные и конфессиональные особенности при взаимодействии с участниками профессионального образовательного процесса, окружающими; знание и понимание целей, принципов, основных идей поликультурного образования;

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Регулятивная компетентность представляет собой интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности преподавателя, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.
2. Профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Следовательно, если речь идет о формировании регулятивной компетентностей педагога, то в первую очередь надо выявлять и развивать в нем профессионально-значимые личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт.
3. На регулятивную компетентность следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога.

### Список литературы

1. Акмеологические проблемы профессионализма / под ред. В. Г. Зазыкина, А. П. Чернышева. — Вып. 6. — М., 1993. — 48 с.
2. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4 (38). — С. 27—33.
3. Белоусова, С. А. Регуляторные процессы у детей с тяжелыми нарушениями речи: подходы к исследованию / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко, Л. В. Светлакова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 39—45.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 480 с.
5. Кан-Калик, В. А. Основы профессионального общения / В. А. Кан-Калик. — Грозный, 1979. — 124 с.

6. Кузнецов, Ю. Г. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ : метод. пособие / Ю. Г. Кузнецов, А. А. Толмачев. — М. : Высш. шк., 1990. — 56 с.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. — М., 1989. — 147 с.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
9. О совершенствовании структуры и содержания высшего педагогического образования в РФ // Высшее образование в России. — 1998. — № 1. — С. 7—11.
10. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138—144.
11. Осадчук, О. Л. Регулятивная компетенция как результат профессиональной подготовки педагога / О. Л. Осадчук // Вестник ТГПУ. — 2009. — Вып. 1. — С. 40—41.
12. Шумилова, Е. А. Основы социально-коммуникативной компетентности / Е. А. Шумилова. — Челябинск : Образование, 2008 — 125 с.
13. Шумилова, Е. А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза / Е. А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2009. — № 2. — С. 18—23.
14. Шумилова, Е. А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования / Е. А. Шумилова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2006. — № 16. — С. 150—154.
15. Шумилова, Е. А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е. А. Шумилова // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2009. — № 3 (60). — С. 42—49.

### Сведения об авторах

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. *shumilovae2005@yandex.ru*

**Морокова Наталья Владимировна** — старший научный сотрудник ЦНМИИД ГБОУ ИРО Краснодарского края, Краснодар, Россия. *nvmorokova@mail.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 15—21.*

## Features of the manifestation of the regulatory competence of the teacher in the conditions of professional pedagogical education

**E.A. Shumilova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru*

**N.V. Morokova**

*Central Research Institute of the State Budgetary Educational Institution  
of the Krasnodar Territory, Krasnodar, Russia. nvmorokova@mail.ru*

The article presents an analysis of significant professional and personal competencies in the structure of professionalism of a modern teacher. These competence characteristics are also considered in the aspect of the implementation of professional tasks of a teacher working in an inclusive education. The authors of the article point out the importance of the formation of these competencies in teachers at the stage of their professional education, which is inextricably linked with the increase in the level of their professional development.

**Keywords:** *regulatory competence, social and communicative competence, professional pedagogical education.*

### References

1. Akmeologicheskie problemy professionalizma [Acmeological problems of professionalism]. Iss. 6. Moscow, 1993. 48 p. (In Russ.).

2. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4 (38), pp. 27—33. (In Russ.).
3. Belousova S.A., Voinilenko N.V., Svetlakova L.V. Regulyatornye protsessy u detei s tyazhelymi narusheniyami rechi: podkhody k issledovaniyu [Regulatory processes in children with severe speech impairments: approaches to research]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhraneniye* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 3—4 (7—8), pp. 39—45. (In Russ.). (In Russ.).
4. Zeer E.F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of vocational education]. Moscow, Publishing house of Moscow psycho-social institute, Voronezh, MODEK, 2003. 480 p. (In Russ.).
5. Kan-Kalik V.A. *Osnovy professional'nogo obshcheniya* [Fundamentals of professional communication]. Grozny, 1979. 124 p. (In Russ.).
6. Kuznetsov Yu.G., Tolmachev A.A. *Psikhologiya formirovaniya osnov professional'noi zrelosti u uchashchikhsya proftekhuchilishch* [Psychology of the formation of the foundations of professional maturity among students of vocational schools]. Moscow, Vysshaya shkola, 1990. 56 p. (In Russ.).
7. Kuzmina N.V. *Professionalizm deyatelnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha* [Professionalism of the activity of the teacher and master of industrial training of the vocational school]. Moscow, 1989. 147 p. (In Russ.).
8. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Knowledge, 1996. 308 p. (In Russ.).
9. O sovershenstvovanii struktury i sodержaniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [On improving the structure and content of higher pedagogical education in the Russian Federation]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 1998, no. 1, pp. 7—11. (In Russ.).
10. Selevko G.K. Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya [Competence and their classification]. *Narodnoye obrazovanie* [Public education], 2004, no. 4, pp. 138—144. (In Russ.).
11. Osadchuk O.L. Regulyativnaya kompetentsiya kak rezul'tat professional'noi podgotovki pedagoga [Regulatory competence as a result of professional training of a teacher]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of TSPU], 2009, iss. 1, pp. 40—41. (In Russ.).
12. Shumilova E.A. *Osnovy sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti* [Fundamentals of social and communicative competence]. Chelyabinsk, Education, 2008. 125 p. (In Russ.).
13. Shumilova E.A. Realizatsiya mekhanizmov formirovaniya sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti v usloviyakh pedagogicheskogo vuza [Implementation of mechanisms for the formation of social and communicative competence in the conditions of a pedagogical university]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2009, no. 2, pp. 18—23. (In Russ.).
14. Shumilova E.A. Sotsial'no-kommunikativnaya kompetentnost' kak predmet issledovaniya [Socio-communicative competence as a subject of research]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie, zdavookhraneniye, fizicheskaya kul'tura* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, health care, physical education], 2006, no. 16, pp. 150—154. (In Russ.).
15. Shumilova E.A. K probleme formirovaniya sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya [On the problem of the formation of social and communicative competence of future teachers of vocational training]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO* [Education and Science. Izvestiya URO RAO], 2009, no. 3 (60), pp. 42—49. (In Russ.).

УДК 378.091  
ББК Ч448.44

## Цифровизация инклюзивного образовательного пространства: вопросы и перспективы

*Е. А. Шумилова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*

В статье раскрыты особенности взаимодействия педагога и родителей в инклюзивном образовательном пространстве в условиях цифровизации. Приведены аргументы в пользу необходимости овладения цифровыми технологиями педагогами и родителями с целью обеспечения психологической безопасности детей в интернет-пространстве. Рассмотрены положительные и отрицательные эффекты цифровизации в обществе в целом и в образовании в частности. Автором приведены некоторые статистические данные относительно распространенности нарушений в развитии детей в современном обществе и рассмотрены положительные возможности цифровизации образовательного процесса в условиях инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** *цифровое образование, инклюзивное образовательное пространство, цифровизация, цифровые технологии, дети с ОВЗ.*

Актуальность и значимость цифровизации в образовании вызвана глобальными процессами перехода к цифровой экономике и цифровому обществу [1]. Собственно, процесс уже запущен. Построение цифровой экономики и цифрового образования — значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации, что зафиксировано в федеральных стратегических документах:

- Указ Президента Российской Федерации от 09. 05. 2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы»;
- Постановление Правительства Российской Федерации от 18. 04. 2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28. 07. 2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 — «Кадры и образование»);
- Приоритетный проект в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

Однако в настоящее время освоение педагогами цифровых технологий идет в одной упряжке с решением привычной педагогической задачи — передача знаний от учителя к ученику. Если раньше учитель использовал для наглядности графиче-

ческие изображения на бумажном носителе или физически посещал с учениками доступные для изучения объекты образования, науки и культуры, то сейчас есть возможность использования технологий визуального представления (презентации, видео и т. д.). То есть речь все время идет о качественной презентации знаний учителя перед учениками, усвоение которых последними зависит от их собственной мотивации и умения учителя задействовать механизмы непроизвольного внимания [7].

В условиях цифровой экономики этого недостаточно. Более того, наглядность в исполнении учителя меркнет перед предлагаемыми многочисленными источниками информации в Интернете. Если нет грамотного управления погружением ребенка в виртуальное пространство, то формируется механизм информационного серфинга, когда ребенок «скользит» по информации в информационно-коммуникационной среде, выхватывая из нее куски в хаотичном порядке.

Приходится констатировать, что о роли личности педагога как воспитателя (Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.), ведущего и определяющего образец современника, мы забываем в контексте строительства «цифровой экономики». Современному педагогу необходимо удержаться и укрепиться в позиции носителя новой системы взглядов, отношений и системы ценностей цифровой эпохи: от осознания ценности цифровой культуры к значимой цели своей педагогической деятельности [9]. Это непросто, учитывая тот момент, что создавае-

мая сегодня в России инфраструктура науки и инноваций представлена различными институтами развития: это и технопарки, и бизнес-инкубаторы, и так модные сегодня кванториумы [3]. В результате опережающего внешнего влияния, зачастую вызывающего психологическое отторжение, мы получаем вместо ожидаемого прогресса ментальное сопротивление и стагнацию как у педагогов, так и у родителей [5].

Сама по себе тенденция цифровизации образования, по мнению некоторых экспертов, далеко не так однозначна, как это может показаться на первый взгляд. Особенно сегодня, когда на всей территории Российской Федерации реализуется модель образовательной инклюзии, предполагающая, что в условиях системы общего образования субъектами взаимодействия становятся совершенно разные в своих образовательных запросах семьи, а именно родители и дети. Об этом говорят специалисты всех ступеней и уровней образовательной системы. Так, например, ведущий специалист отдела общего образования Комитета по образованию Санкт-Петербурга Марина Коренева на научно-практической конференции «На пути к школе здоровья: потенциал цифрового образования» обозначила, что цифровизация школы является ключевым элементом нацпроекта «Образование». При этом в своем докладе она уделила особое внимание «здоровьесозидающим технологиям», напомнив, что сегодня объективно мало здоровых детей. Очевидно, что за счет внедрения дистанционного обучения и реализации онлайн-курсов решаются проблемы обучения не только детей из отдаленных территорий, где отсутствует возможность обеспечить качество и доступность образования, сопоставимые по уровню, предлагаемому школами в городах-миллионниках, но и детей с ОВЗ, и это, безусловно, крайне важно.

Цифровая среда дарит новые возможности детям с ограниченными возможностями здоровья. Иное значение приобретает понятие инклюзии, поскольку сенсорная и двигательная дефицитарность у ребенка вследствие врожденных нарушений развития и травм может быть восполнена с помощью устройств, работающих на цифровых технологиях, а в дальнейшем, по мере развития цифровых технологий, таким детям на помощь в решении бытовых и организационных вопросов в процессе обучения, возможно, придут не только педагоги или тьюторы, но и роботы-помощники.

Точно так же, как с появлением письменности, у человека расширились возможности по фиксации и передаче знаний, с появлением цифровой среды у человека расширяются возможности в передаче и освоении не только знаний (этот процесс

становится существенно более эффективным), но и опыта (в том числе сенсорного). Такая форма взаимодействия наиболее эффективна, так как педагог инклюзивного класса получает во время консультации ответ на конкретный вопрос и, не откладывая на потом, может использовать полученную информацию в практике инклюзивного образования учащихся в ближайшее время [4].

Статистические данные, которыми мы сегодня располагаем, к сожалению, подтверждают тенденцию ухудшения общего состояния качественных характеристик каждого следующего поколения детей в аспекте их психического, физического или эмоционального состояния. Так, например, в интервью с З. Кекелидзе «Тихая катастрофа образования: норма и патология поменялись местами» прозвучали следующие данные: «большинство российских школьников и воспитанников детских садов страдают психическими аномалиями развития. Среди дошкольников психические аномальные развития — 60 % от общего числа воспитанников, у школьников — 70—80 %. Кроме того, у 30 % школьников отмечается социальная дезадаптация» [6]. Именно поэтому каждому родителю необходимо задуматься не только о том, что он делает для своего ребенка сегодня, но и как он может подготовить его к дню завтрашнему. Для педагога, работающего в непростых условиях инклюзивного образования, тоже актуализируется вопрос: какими знаниями, навыками, качествами надо вооружить детей, чтобы они смогли жить счастливо, полностью реализовать себя, вне зависимости от имеющихся дефицитов или ограничений.

Бесконечно важно при переходе на «цифру» не потерять то ценное, что составляет душу нашего народа, его этическую основу. Передать молодым людям не только цифровые, но и культурные, этические, нравственные коды, которые позволят им быть настоящими гражданами нашей страны. Безусловно, важность этой задачи актуализируется в условиях инклюзии, предполагающей профессиональное управление процессом дифференцированного взаимодействия в очень непростой и неоднородной образовательной среде [8].

Работы предстоит много:

*Во-первых*, прежде всего родителей и педагогов нужно вооружить передовыми знаниями о способах обеспечения защиты детей в Интернете, ознакомить их с новейшими техническими и программными средствами в этой сфере. Цифровая среда, расширяя возможности, одновременно увеличивает опасность несанкционированного влияния на ребенка со стороны злоумышленников. Именно поэтому необходимо не только учить

детей пользоваться информацией, но и прививать понимание границ дозволенного в цифровом мире, объяснять, что все, что оказалось в Интернете, останется там навсегда. Это означает необходимость владения родителями и педагогами необходимыми компетенциями в области психологической безопасности, в том числе в цифровой среде (например, компетенции пользоваться социальными сетями не только в личных, но и в профессиональных целях) [2].

*Во-вторых*, нельзя не учитывать не только непосредственную угрозу для здоровья, которую зачастую заключают в себе новые технологии, но и риск грядущих антропологических изменений. Ведь сегодня те эволюционные изменения, которые проходили за миллионы лет, происходят за одно поколение. Даже имеющиеся немногочисленные исследования говорят о том, что дети, привыкающие с раннего возраста к жизни в виртуальном пространстве, к сожалению, не имеют навыков коммуникации. Как следствие — отсутствие полноценного общения, у них возникают нарушения речевой культуры и интеллекта, приводящие к их «выпадению» из культуры, создававшейся тысячелетиями в рамках естественного человеческого общения. По данным, которые были озвучены в 2015 году на I Всероссийском съезде дефектологов, порядка 80 % детей раннего возраста не укладываются в показатели нормы речевого развития. А уже в 2019 году при сплошной логопедической диагностике первоклассников обычных муниципальных школ было выявлено порядка 95 % случаев от общего количества детей, у которых были не сформированы компоненты речи, что, безусловно, становится потенциальной причиной школьной неуспеваемости.

*В-третьих*, о вреде раннего приобщения детей к гаджетам говорят не только логопеды, но и психологи, утверждающие, что современный социум и цифровые технологии уже изменили не в лучшую сторону подростков по сравнению с их сверстниками начала 2000-х годов. По мнению доцента Военной академии материально-технического обеспечения, кандидата исторических наук М. Азаренковой, необдуманное применение новых технологий в образовании может привести не к формированию личности, о чем так любят говорить их сторонники, а к появлению « сетевого несамостоятельного существа без собственного мнения ». Эти технологии всего лишь инструмент для поиска информации, но нужно еще уметь им

пользоваться. За цифровыми технологиями скрывается своя особая философия, которая, по мнению экспертов, еще требует изучения.

На конференции, посвященной профориентации школьников, кандидаты психологических наук А. Кошелева и И. Богдановская выделили особенности развития современного старшеклассника, обусловленные влиянием этих технологий. Прежде всего это усиление контроля за ребенком, что не способствует развитию ролевых и гендерных функций. Далее важно отметить очевидное ограничение возможностей для развития детской субкультуры, исчезновение дворовой субкультуры, обусловленные погружением ребенка в виртуальный мир. И наконец, информационная перегруженность, отрицательно сказывающаяся на формировании долговременной памяти. И хотя педагоги и врачи предупреждают об опасности нарушения развития головного мозга в результате необдуманной цифровизации, в то же время чиновники и идеологи уверяют, что цифровизация насущно необходима, убеждая своих противников в том, что антропологических изменений не будет. Очевидно, что на сегодняшний день обсуждаемая проблема далека от решения, но при этом в угоду очередному « модному процессу » значительная часть общества уже ринулась « в прорыв », стремительно и безоглядно.

Обобщая вышесказанное, можно с уверенностью заключить, что при грамотном, разумном подходе к явлению цифровизации в образовательной среде цифровая школа — это новая школа, школа дополненной реальности с ранее недоступными ресурсами и возможностями, в том числе по организации учебной деятельности (и не только в формате классно-урочной системы), это школа, « встроенная » в инновационную среду, являющаяся ее неотъемлемой и важной частью, « поставщиком » профессионально ориентированных и мотивированных абитуриентов для организаций профессионального образования и потенциальным кадровым ресурсом для отраслей цифровой экономики. Цифровая школа — это проводник цифровых компетенций в каждую семью, это адекватный механизм преодоления ограничений и расширения возможностей граждан вне зависимости от территории проживания, состояния здоровья, финансовых возможностей семей. Цифровая школа — это способ сохранения связи поколений в условиях быстро меняющейся реальности.



### Список литературы

1. Белоусова, С. А. Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ (ТНР) / С. А. Белоусова, В. А. Васильев // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2020. — № 2-3. — С. 89-94.
2. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4 (38). — С. 27—33.
3. Белоусова, С. А. Управление механизмами развития сетевого взаимодействия в решении проблем технологических дефицитов образования детей с ОВЗ / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2018. — Т. 11, № 4. — С. 70—77.
4. Власенко, В. С. От консультации к коучингу: повышение компетентности инклюзивного педагога / В. С. Власенко, Е. А. Шумилова // Наука и инновации — современные концепции : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума. / отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. — М., 2020. — С. 31—39.
5. Журавлева, Е. Ю. Образовательная среда как средство моделирования инклюзивной практики / Е. Ю. Журавлева, Е. А. Шумилова // Наука и инновации — современные концепции : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума / отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. — М., 2020. — С. 48—55.
6. Кекелидзе, З. Тихая катастрофа образования: норма и патология поменялись местами / З. Кекелидзе. — URL: <https://reosh.ru/tixaya-katastrofa-obrazovaniya-norma-i-patologiya-pomenyalis-mestami.html>.
7. Кохан, Н. В. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников как гарантия качества образования / Н. В. Кохан, Е. А. Шумилова // Педагогический профессионализм в образовании : сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. / под ред. Е. В. Андриенко ; Министерство образования и науки РФ ; ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. — Новосибирск, 2016. — С. 110—114.
8. Шумилова, Е. А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии / Е. А. Шумилова // Премственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. — Казань, 2020. — С. 12—17.
9. Шумилова, Е. А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е. А. Шумиловой. — Челябинск : Образование, 2008 — 125 с.

### Сведения об авторах

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.*

*Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 22—26.*

## Digitalization of the inclusive educational space: issues and prospects

*E.A. Shumilova*

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru*

The article reveals the features of interaction between teachers and parents in an inclusive educational space in the context of digitalization. Arguments are given in favor of the need for teachers and parents to master digital technologies in order to ensure the psychological safety of children in the Internet space. The positive and negative effects of digitalization in society in general and in education in particular are considered. The author presents some statistical data on the prevalence of disorders in the development of children in modern society and considers the positive possibilities of digitalization of the educational process in the context of inclusion in relation to children with special educational needs.

**Keywords:** *digital education, inclusive educational space, digitalization, digital technologies, children with disabilities.*

### References

1. Belousova S.A., Vasiliev V.A. Novye metodiki i tekhnologii psikhologicheskoi podderzhki obuchayushchikhsya s OVZ (TNR) [New methods and technologies of psychological support for students

with disabilities]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 10—11, no. 2—3, pp. 89—94. (In Russ.).

2. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4 (38), pp. 27—33. (In Russ.).

3. Belousova S.A., Voinilenko N.V. Upravlenie mekhanizmami razvitiya setevogo vzaimodeistviya v reshenii problem tekhnologicheskikh defitsitov obrazovaniya detei s OVZ [Management of mechanisms for the development of network interaction in solving the problems of technological deficiencies in the education of children with disabilities]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2018, vol. 11, no. 4, pp. 70—77. (In Russ.).

4. Vlasenko V.S., Shumilova E.A. Ot konsul'tatsii k kouchingu: povyshenie kompetentnosti inklyuzivnogo pedagoga [From consultation to coaching: increasing the competence of an inclusive teacher]. *Nauka i innovatsii — sovremennye kontseptsii* [Science and innovation — modern concepts]. Moscow, 2020. Pp. 31—39. (In Russ.).

5. Zhuravleva E.Yu., Shumilova E.A. Obrazovatel'naya sreda kak sredstvo modelirovaniya inklyuzivnoi praktiki [Educational environment as a means of modeling inclusive practice]. *Nauka i innovatsii — sovremennye kontseptsii* [Science and innovation — modern concepts]. Moscow, 2020. Pp. 48—55. (In Russ.).

6. Kekelidze Z. *Tikhaya katastrofa obrazovaniya: norma i patologiya pomenyalis' mestami* [Quiet disaster of education: norm and pathology have changed places]. Available at: <https://reosh.ru/tixaya-katastrofa-obrazovaniya-norma-i-patologiya-pomenyalis-mestami.html>. (In Russ.).

7. Kokhan N.V., Shumilova E.A. Razvitie professional'nykh kompetentsii pedagogicheskikh rabotnikov kak garantiya kachestva obrazovaniya [Development of professional competences of pedagogical workers as a guarantee of the quality of education]. *Pedagogicheskii professionalizm v obrazovanii* [Pedagogical professionalism in education]. Novosibirsk, 2016. Pp. 110—114. (In Russ.).

8. Shumilova E.A. Pedagog i roditel' tsifrovoi epokhi v prizme inklyuzii [Educator and parent of the digital age in the prism of inclusion]. *Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty* [Successive system of inclusive education: theoretical and practical aspects]. Kazan, 2020. Pp. 12—17. (In Russ.).

9. Shumilova E.A. *Osnovy sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti* [Fundamentals of social and communicative competence]. Chelyabinsk, 2008. (In Russ.).

УДК 378.091  
ББК Ч448.44

## Основные подходы к обеспечению доступности инклюзивного высшего образования средствами дистанционных технологий

*Д. Ф. Романенкова*

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

Статья посвящена вопросам доступности высшего образования для лиц с инвалидностью. Обоснована эффективность использования дистанционных образовательных технологий для обеспечения доступности инклюзивного высшего образования. Степень внедрения в систему образования дистанционных технологий и цифровых сервисов проанализирована на основе результатов опросов 23 вузов партнерской сети Челябинского государственного университета. Исследование показало слабое их использование вузами в обучении студентов с инвалидностью, недостаточное внимание к вопросам обеспечения доступности цифрового образовательного контента. Обоснованы организационно-педагогические условия, при которых использование дистанционных образовательных технологий будет способствовать обеспечению доступности инклюзивного высшего образования.

**Ключевые слова:** *инклюзивное высшее образование, доступность образования, дистанционные образовательные технологии, ассистивные технологии.*

Вопросы доступности образования являются одними из ключевых в международной и российской социально-образовательной политике. Доступность образования — это очень многоаспектное понятие, связанное как с доступностью среды (архитектурная доступность, территориальная доступность, информационная доступность и пр.), так и с доступностью получения образовательных услуг (наличие адаптированных образовательных программ, сопровождение образовательного процесса, доступность форм, методов, технологий обучения и пр.).

Рассмотрим различные подходы к понятию доступности образования для лиц с инвалидностью. В Конвенции о правах инвалидов доступность образования рассматривается как возможность получения наравне с другими людьми инклюзивного, качественного и бесплатного начального образования и среднего образования в местах своего проживания. При этом инвалиды должны иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими [1].

В законодательстве Российской Федерации обеспечение доступности образования для инвалидов тождественно созданию образовательными организациями специальных условий для их обучения. Такой подход приводит к развитию в вузах безбарьерной среды, но сам по себе не способствует привлечению в систему высшего образования большого числа лиц с инвалидностью.

Мы разделяем подходы исследователей, которые рассматривают доступность высшего образования с позиции конкретного человека с инвалидностью [3; 4; 10]. По мнению Е. Р. Ярской-Смирновой и П. В. Романова, доступность — это возможность выбора факультета и специальности и отсутствие финансовых, бюрократических или иных социальных барьеров [10]. Е. Ш. Курбангалеева, Д. Н. Веретенников рассматривают доступность как равенство стартовых условий [3].

Обеспечение доступности инклюзивного высшего образования, по нашему мнению, представляет собой процесс создания специальных условий, позволяющих молодому человеку с инвалидностью поступить в выбранный вуз на образовательную программу, соответствующую его интересам, способностям, личным качествам, освоить эту программу при необходимой адаптации вузом форм, методов обучения, образовательных технологий, способов взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися, трудоустроится после окончания вуза по полученной специальности.

Несмотря на предпринимаемые государством усилия, доступность высшего образования для инвалидов остаётся серьезной социальной и педагогической проблемой. Существуют физические, психологические и системные барьеры на пути инвалидов к высшему образованию.

Существуют различные способы обеспечения доступности инклюзивного высшего образования. Один из наиболее эффективных — это использование дистанционных образовательных

технологий, то есть образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и преподавателей.

Дистанционные технологии создают принципиально новые условия работы с информацией, которая может быть получена в любое время, в любом месте, а главное — в формате, доступном для восприятия с учетом нарушенных функций человека [5]. По сути, дистанционное обучение — это форма организации обучения со своими образовательными технологиями и методами работы, при которой происходит изменение модели процесса обучения, когда в центре находится не преподаватель, а обучающийся, а учебный процесс строится на основе его потребностей и возможностей.

В то же время дистанционные образовательные технологии в инклюзивном профессиональном образовании используются довольно слабо. По данным исследования АНО «НИЦ «Особое мнение» лишь 1,9 % студентов-инвалидов обучается с использованием дистанционных технологий [3]. Аналогичные данные получены в ходе мониторинга инклюзивного среднего профессионального образования 2017 и 2018 годов, проводимого Челябинским государственным университетом по поручению Минобрнауки России. Доля обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе которых использовались дистанционные образовательные технологии, составляла 5,8 % от всех обучающихся данной категории, чуть больше половины процента (0,56 %) обучались исключительно с использованием дистанционных образовательных технологий.

Эти показатели очень малы и вызывают много вопросов. Согласно действующему российскому законодательству, использование дистанционных образовательных технологий возможно при всех формах обучения или при их сочетании, при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, при проведении текущего контроля, промежуточной аттестации, при проведении государственной итоговой аттестации обучающихся — все это отличные возможности для обеспечения доступности и адаптации образовательных программ для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Опыт Московского психолого-педагогического университета по внедрению в 2016—2017 годах в образовательных процессах студентов с инвалидностью с различными видами нарушений здоровья онлайн-курсов в условиях сетевого взаимодей-

ствия 15 вузов показал наличие ряда сложностей, которые мы считаем типичными: технические проблемы (отсутствие каналов связи Интернет с необходимой пропускной способностью, недоработанность и непредсказуемость поведения режима «Версия для слабовидящих» на сайтах, отсутствие совместимости программ экранного доступа и некоторых платформ для видеоконференцсвязи и пр.), проблемы, связанные с низкой компьютерной грамотностью студентов с инвалидностью, психолого-педагогические проблемы (недостаток мотивации и активности студентов с инвалидностью, проблемы взаимодействия преподавателей и студентов, недостаток эмоционального взаимодействия и др.) [6].

Переход системы образования на масштабное использование дистанционных технологий в период пандемии стал вызовом для всей системы и актуализировал необходимость разработки и внедрения новых направлений, форм работы и механизмов реализации электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, в том числе и для обучения студентов с инвалидностью с учетом нарушений их здоровья.

В 2020 году сетью ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования в рамках реализации информационно-методического сопровождения вузов партнёрской сети были проведены исследования по вопросам организации образовательной деятельности для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее — РУМЦ) в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации и по вопросам внедрения цифровых сервисов в инклюзивное высшее образование. В данных опросах приняли участие соответственно 23 и 25 вузов партнёрской сети РУМЦ Челябинского государственного университета Челябинской, Свердловской и Курганской областей.

Большинство вузов, принявших участие в опросе, имеют опыт обучения лиц с различными видами нарушений здоровья: опыт обучения студентов с нарушениями слуха есть у 56 % вузов-партнёров РУМЦ ЧелГУ, студентов с нарушениями зрения — у 56 % вузов, студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата — у 61 % вузов, студентов с другими нарушениями — у 70 % вузов.

Исследование показало, что большинство вузов или не применяло дистанционные образовательные технологии при освоении образовательных программ обучающимися с инвалидностью до распространения новой коронавирусной инфек-

ции (48 % вузов) или применяло их ситуационно (35 % вузов). Также можно отметить, что данные средства используются вузами на постоянной основе больше при заочном обучении, чем при очном.

Наиболее «массовой» платформой дистанционного обучения, которую используют большинство вузов, является система дистанционного обучения Moodle, наиболее популярные платформы видеоконференцсвязи: Zoom, Microsoft Teams, BigBlueButton.

Большинство вузов (64 %) не используют онлайн-курсы, в том числе размещенные на национальной платформе «Открытое образование» для обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья или используют их как вспомогательный материал.

Опыт резкого перехода к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий позволил образовательным организациям выявить «слабые места» в техническом и учебно-методическом обеспечении. Как показывает анализ, возникшие проблемы можно разделить на объективные и субъективные. К объективным можно отнести отсутствие у обучающихся и преподавателей необходимых технических средств (компьютеров, веб-камер и т. п.), низкую скорость и качество интернет-соединения, недостаточное количество времени у преподавателей для реализации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. К субъективным проблемам относятся недостаточная компетентность преподавателей в выборе и использовании средств дистанционного обучения, недостаточная мотивация и самоорганизация у обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, сложности для всех участников учебного процесса в использовании разнообразных средств организации дистанционного обучения.

К сожалению, ранжирование сложностей различных задач организации дистанционного обучения лиц с инвалидностью для вузов показало, что пока такие серьезные задачи, как предоставление учебно-методических материалов в доступной форме в зависимости от видов нарушений здоровья обучающихся, обеспечение эффективной коммуникации всех участников учебного процесса посредством различных каналов связи, организация психолого-педагогического сопровождения обучения лиц с инвалидностью вузами не осознаются, хотя их эффективного решения для студентов с различными видами нарушений здоровья в условиях электронного обучения пока нет ни в теории, ни на практике.

Исследования российских ученых показывают, что обеспечение доступности образовательного web-контента, размещенного в вузовских системах дистанционного обучения и массовых онлайн-курсах, его представление таким образом, чтобы он был доступен для обучающихся с различными ограничениями жизнедеятельности, в российской системе высшего образования пока почти не реализовано [2; 6; 8; 9]. Причем есть также проблемы с доступностью средств организации дистанционного обучения и интерфейса для размещения онлайн-курсов. Среди основных требований к обеспечению доступности можно выделить следующие: необходимость предоставления текстовой версии любого нетекстового контента; создание контента, который можно представить различными способами без потери информации или структуры; максимальное упрощение пользователям возможности просматривать и прослушивать контент; предоставление пользователям достаточно времени для восприятия и использования контента; избегание создания контента, который может вызвать приступы или иные негативные физиологические реакции.

Е. А. Косова, А. С. Гапон, К. И. Редкокош по результатам анализа доступности 65 онлайн-курсов по компьютерным дисциплинам выявили следующие нарушения: низкий контраст между фоном и текстом; пустые ссылки и кнопки; некорректная формулировка гиперссылок; отсутствие альтернативного текста для ссылок и изображений; ошибки идентификации форм; погрешности в клавиатурном доступе к медиаплеерам; нарушения структуры и логики прочтения страницы, создающие проблемы воспроизведения программами экранного доступа; отсутствие конспектов лекций, эквивалентных видеоряду; использование в тексте фрагментов, которые нельзя воспроизвести программой экранного доступа и др. [2].

Среди специалистов, обеспечивающих сопровождение обучающихся с инвалидностью при обучении в дистанционном формате в вузах, представители вузов партнерской сети выделили специалиста по информационным технологиям, психолога и других специалистов: сотрудников деканата, кураторов, специалистов по учебно-методической работе. К сожалению, такие специалисты, как тьютор и ассистент, привлекаются к работе со студентами с инвалидностью лишь в 28 % и 16 % вузов-партнеров соответственно. К помощи волонтеров прибегают только 20 % вузов.

Подключение обучающихся с инвалидностью в режиме онлайн к очным занятиям является очень важным для тех студентов, которые не могут регулярно посещать занятия. Цифровые сервисы

в данном случае способны создать полный «эффект присутствия» на учебном занятии. К сожалению, в трети вузов (32 %) вообще нет практики подключения обучающихся с инвалидностью в режиме онлайн к очным занятиям. Еще в трети вузов (36 %) такая практика применяется эпизодически. Всего 28 % на системной основе подключение обучающихся с инвалидностью в режиме онлайн к очным занятиям.

Темп работы студента с инвалидностью не всегда позволяет усвоить и воспринять весь материал онлайн-занятия. Для него важно иметь возможность повторно просмотреть или прослушать запись занятия. Причем важно, чтобы файл можно было скачать на компьютер или мобильное устройство и просмотреть с использованием стандартного программного обеспечения. Для студентов с инвалидностью 20 % вузов вообще не предоставляют доступ к записям онлайн-занятий, а возможно, эти записи и не ведутся. Половина вузов (52 %) обеспечивает доступ к записям в собственном формате платформы для вебинаров и видеоконференций. В этом случае просмотр записи возможен только при подключении к сети Интернет, а также требуется настройка программного обеспечения (например, flash-технологии). Только 16 % вузов предоставляют студентам записи занятий в универсальном видеоформате с возможностью скачать файл.

По нашему мнению, использование дистанционных образовательных технологий будет способствовать обеспечению доступности инклюзивного высшего образования при выполнении следующих организационно-педагогических условий:

- обеспечение получения информации студентами с инвалидностью в доступной форме с учетом нарушений здоровья;
- организация коммуникации с преподавателями и другими обучающимися с учетом индивидуальных психофизических особенностей обучающихся;
- использование в образовательном процессе различных видов и методов контроля качества учебной деятельности.

Помочь в этом призваны ассистивные технологии и ассистивное программное обеспечение, потенциал которых пока очень слабо задействован в инклюзивном высшем образовании. Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (нарушениями двигательных функций рук) — это использование альтернативных устройств ввода информации и управления компьютером, таких как джойстик, роллер, вы-

носные кнопки мыши, головная или ножная компьютерная мышь, адаптированная клавиатура, ай-трекер, сенсорный монитор и др. и программ, облегчающих и ускоряющих ввод информации (виртуальная (экранная) клавиатура, сочетание клавиш, набор текста с помощью голоса и пр.). Для обучающихся с нарушениями зрения важно использование средств для усиления остаточного зрения и средств преобразования визуальной информации в аудио- и тактильные сигналы (дисплей Брайля, тифлокомпьютер и т. п.); для слабовидящих — использование специальных возможностей, увеличение разрешения экрана, режима высокой контрастности, изменения цвета и указателя мыши, экранной лупы, экранного диктора, а также программ экранного увеличения, синтеза речи, конверторов текстовой информации в аудио-файлы и т. п.; для незрячих — использование программного обеспечения экранного доступа (например, JAWS или NVDA), которое позволяет им работать на компьютере без применения зрения, выводя всю необходимую информацию аудиально или тактильно на брайлевский дисплей, программ оптического распознавания символов, программ синтеза речи. Для студентов с нарушениями слуха необходимо использование технологий распознавания речи, в том числе для автоматического создания субтитров к аудио- и видеоматериалам.

Для обеспечения обратной связи, результативности учебно-познавательной деятельности, выявления уровней усвоения учебного материала, сформированности компетенций в системе дистанционного обучения эффективны следующие педагогические методы контроля качества учебной деятельности: наблюдение за учебной деятельностью, тестирование, анкетирование, рейтинг [7].

Повышению доступности инклюзивного высшего образования при использовании дистанционных образовательных технологий будут способствовать: единообразие используемых средств организации обучения всеми преподавателями вуза; минимизация используемых средств организации обучения; знакомство лиц с инвалидностью с современными ассистивными технологиями, индивидуальный их подбор для обучающегося с инвалидностью с учетом его нарушений здоровья и психофизических особенностей, освоение возможностей и дидактических свойств цифровых сервисов и ассистивных технологий преподавателями вузов, а также развитие формата смешанного обучения и технологий онлайн-тьюторинга.

### Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения: 15.03.2021).
2. Косова, Е. А. Доступность массовых открытых онлайн курсов по компьютерным наукам и программированию для лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Косова, А. С. Гапон, К. И. Редкокош // Открытое образование. — 2020. № 5. — С. 47—62. — DOI: 10.21686/1818-4243-2020-5-47-62
3. Курбангалеева, Е. Ш. Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Е. Ш. Курбангалеева, Н. Д. Веретенников // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22. — № 1. — С. 169—180. — DOI: 10.17759/pse.2017220118.
4. Мартынова, Е. А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями : монография / Е. А. Мартынова. — Челябинск : Челяб. гос. ун-т., 2002. — 383 с.
5. Мартынова, Е. А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях : учеб. пособие / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович. — [2-е изд., доп. и перераб.] — Челябинск : Полиграф-Мастер, 2016. — 101 с.
6. Панюкова, С. В. Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью [Электронный ресурс] / С. В. Панюкова, В. С. Сергеева // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Т. 11, № 3. — С. 72—83.
7. Романенкова, Д. Ф. Методы педагогического контроля качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения / Д. Ф. Романенкова // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». — 2013. — Т. 5, № 1. — С. 121—126.
8. Романенкова, Д. Ф. Особенности реализации профессиональных образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом условий обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д. Ф. Романенкова // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — URL: [www.science-education.ru/110-9841](http://www.science-education.ru/110-9841) (дата обращения: 06.03.2021).
9. Шутова, А. С. Открытое образование для людей с ограниченными возможностями здоровья: задачи дизайна / А. С. Шутова // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. — 2018 — № 1 (36). — С. 85—91.
10. Ярская-Смирнова, Е. Р. Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Университетское управление: практика и анализ. — 2005. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-vysshego-obrazovaniya-dlya-invalidov> (дата обращения: 14.03.2021).

### Сведения об авторе

**Романенкова Дарья Феликсовна** — Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. [droman@csu.ru](mailto:droman@csu.ru)

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 27—32.*

### **Basic approaches to making the accessibility of inclusive higher education by means of distance learning technologies**

***D.F. Romanenkova***

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. [droman@csu.ru](mailto:droman@csu.ru)*

The article is devoted to the issues of accessibility of higher education for persons with disabilities. The effectiveness of the use of distance learning technologies to ensure the availability of inclusive higher education has been substantiated. The degree of implementation of distance technologies and digital services into the education system was analyzed based on the results of surveys of 23 universities of the partner network of Chelyabinsk State University. The study showed their weak use by universities in teaching students with disabilities, insufficient at-

tention to the issues of ensuring the accessibility of digital educational content. The organizational and pedagogical conditions under which the use of distance educational technologies will contribute to ensuring the availability of inclusive higher education are substantiated.

**Keywords:** *inclusive higher education, accessibility of education, distance learning technologies, assistive technologies.*

## References

1. *Konventsia o pravakh invalidov Konventsia o pravakh invalidov : prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei ot 13 dekabrya 2006 goda* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by General Assembly Resolution 61/106 of 13 December 2006]. Available at: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml), accessed 03.15.2021. (In Russ.).
2. Kosova E.A., Gapon A.S., Redkokosh K.I. Dostupnost' massovykh otkrytykh onlain kursov po komp'yuternym naukam i programmirovaniyu dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Availability of massive open online courses in computer science and programming for persons with disabilities]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open education], 2020, no. 5, pp. 47—62. DOI: 10.21686 / 1818-4243-2020-5-47-62. (In Russ.).
3. Kurbangaleeva E.Sh., Veretennikov N.D. Dostupnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya invalidam i litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Availability of higher professional education for disabled people and people with disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, vol. 22, no. 1, pp. 169—180. DOI: 10.17759 / pse.2017220118. (In Russ.).
4. Martynova E.A. *Sotsial'nye i pedagogicheskie osnovy postroeniya i funkcionirovaniya sistemy dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami* [Social and pedagogical foundations for the construction and functioning of the system of accessibility of higher education for persons with disabilities]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University, 2002. 383 p. (In Russ.).
5. Martynova E.A., Romanenkova D.F., Romanovich N.A. *Organizatsiya inklyuzivnogo obucheniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Organization of inclusive education for disabled people and persons with disabilities in professional educational organizations]. Chelyabinsk, Polygraph-Master, 2016. 101 p. (In Russ.).
6. Panyukova S.V., Sergeeva V.S. Organizatsionnoe i metodicheskoe obespechenie distantsionnogo obucheniya studentov s invalidnost'yu [Organizational and methodological support of distance learning for students with disabilities]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2019, vol. 11, no. 3, pp. 72—83. (In Russ.).
7. Romanenkova D.F. Metody pedagogicheskogo kontrolya kachestva uchebnoi deyatel'nosti v sisteme distantsionnogo obucheniya [Methods of pedagogical quality control of educational activities in the system of distance learning]. *Vestnik YuUrGU. Seriya: "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"* [Bulletin of SUSU. Series: "Education. Pedagogical Sciences"], 2013, vol. 5, no. 1, pp. 121—126. (In Russ.).
8. Romanenkova D.F. Osobennosti realizatsii professional'nykh obrazovatel'nykh programm s primeneniem elektronnoho obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii s uchetom uslovii obucheniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of the implementation of professional educational programs with the use of e-learning, distance learning technologies, taking into account the conditions of education of disabled people and persons with disabilities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 4. Available at: [www.science-education.ru/110-9841](http://www.science-education.ru/110-9841), accessed 06.03.2021. (In Russ.).
9. Shutova A.S. Otkrytoe obrazovanie dlya lyudei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: zadachi dizaina [Open education for people with disabilities: design tasks]. *Akademicheskii vestnik UralNIIproekt RAASN* [Academic Bulletin UralNIIproekt RAASN], 2018, no. 1 (36). — S. 85-91. (In Russ.).
10. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. Dostupnost' vysshego obrazovaniya dlya invalidov [Accessibility of higher education for the disabled]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2005, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-vysshego-obrazovaniya-dlya-invalidov>, accessed 03.14.2021. (In Russ.).



---

---

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

## EXPERIMENTAL MATERIALS

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 33—38.*

УДК 37.061  
ББК Ч448.44

### Ключевой фактор успешности инклюзивного образования

*К. О. Тимошенко, Е. А. Шумилова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*

В статье проведен теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования инклюзивной культуры среди обучающихся образовательных организаций. На основе теоретического обзора научно-методической литературы раскрыто ключевое понятие «инклюзивная культура». Анализируется значение формирования инклюзивной культуры в современном обществе. Социально важной проблемой педагогической науки является вопрос обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях образовательных учреждений. Совместное обучение в образовательном учреждении условно здоровых учащихся и учащихся с ограниченными возможностями здоровья, или инклюзивное образование, — одна из эффективных форм интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум.

*Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, лица с ограниченными возможностями здоровья, социализация, интеграция.*

Инклюзивные процессы в последнее время задают тон в развитии систем образования многих стран, в том числе Российской Федерации. Инклюзивное образование предполагает включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в единый образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками.

По данным статистики, в Российской Федерации количество воспитанников дошкольных образовательных организаций (ДОО) с ОВЗ и инвалидностью с каждым годом увеличивается. По мнению Н. Н. Малофеева, этап включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников возник в связи с признанием равенства прав инвалидов и лиц с отклонениями в развитии обществом и государством [8].

Инклюзия — долгосрочная политика, представляющая междисциплинарный подход в организации деятельности системы образования по всем направлениям в целом. Инклюзия затрагивает всех субъектов образовательного процесса [5; 7], то есть как лиц с повышенными образовательными потребностями, их родителей, так и условно нормальных обучающихся и их семьи, педагогов и других специалистов образовательного пространства, администрацию дошкольной образовательной организации [16].

Реализация инклюзивного образования на всех ступенях образовательной системы в Рос-

сийской Федерации является главным компонентом успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, самореализации и саморазвития людей (как с ограниченными возможностями здоровья, так и с нормой развития) в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Однако для того, чтобы инклюзивное образование выполняло свою роль в социуме, необходимо построение особых взаимоотношений участников инклюзивного образования на основе ценностей и норм инклюзивной культуры. Ценности и нормы такой культуры [1; 3; 6; 8 и др.] должны быть приняты всеми участниками образовательного процесса: обучающимися с особыми образовательными потребностями и условно здоровыми, педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями (законными представителями и опекунами).

Основной целью процесса формирования инклюзивной культуры прежде всего является социализация и интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в общество. Для лиц с условной нормой психофизического развития инклюзивная культура не менее важна, чем для лиц с ОВЗ: с помощью данной культуры прививаются такие моральные понятия, как гуманность, толерантность, терпимость, уважение [15].

Одним из важных факторов успешности и результативности инклюзии является сформированная на высшем уровне инклюзивная культура субъектов образовательных отношений, в частности педагогических работников [4; 16]. Организация может создать благоприятные условия реализации инклюзии, но исключать человеческий фактор нельзя. Учитывая эту особенность, в научно-методической литературе отмечается, что актуальным вопросом остается устранение барьеров и трудностей реализации инклюзивного образования, а именно формирование инклюзивной культуры педагога дошкольной образовательной организации [14].

Анализируя научно-теоретическую и методическую литературу, мы решили провести исследование, цель которого — проанализировать уровень инклюзивной культуры педагога ГБДОУ г. Севастополя «Детский сад № 88».

В ходе изучения практических методических пособий был определен ряд методик, который позволил выявить уровень инклюзивной культуры и педагогической готовности к реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации:

1. Анкета Л. М. Митиной «Я и инклюзивное образование».
2. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова.
3. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» Л. Н. Горбуновой, И. П. Цвелюх.

Изучение уровня образования и квалификации, специфики и опыта работы, особенностей понимания и личностного отношения педагога к инклюзивному образованию проводилось на основании анкеты «Я и инклюзивное образование» Л. М. Митиной, были получены следующие результаты.

Образовательный процесс в ГБДОУ осуществляют 26 педагогических работников, из них 20 воспитателей, 1 старший воспитатель и 5 узких специалистов (1 педагог-психолог, 1 учитель-логопед, 1 инструктор по физической культуре, 1 педагог-организатор, 1 музыкальный руководитель).

Основной контингент педагогических работников составляют педагоги с опытом работы до 5 лет. Из 26 педагогических работников, реализующих воспитательно-образовательный процесс в ДОО, высшее образование имеют 12 человек, что составляет 46 %, а среднее специальное — 14 человек, что составляет 54 %.

Педагоги дошкольной образовательной организации стремятся повышать свою квалификацион-

ную категорию. Среди педагогических работников только 10 имеют квалификационную категорию. Из которых 7 человек имеют первую категорию и лишь 3 человека — высшую категорию.

В дошкольной образовательной организации педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации. Большая часть опрошенных (22 чел.) заявили о том, что за последние пять лет повышали свою квалификацию. Основной темой повышения квалификации была «Инклюзивное образование детей с ОВЗ, детей-инвалидов в условиях реализации ФГОС ДОО», а также «Тьюторское сопровождение развития одаренности у обучающихся».

Также по результатам исследования было выявлено, что каждый педагог дошкольной образовательной организации в своей педагогической практике сталкивался с детьми с ОВЗ, и не всегда у такого ребенка присутствовал диагноз или была оформлена инвалидность.

Все 26 педагогов констатировали наличие в своей практике детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи, нарушение звукопроизношения), некоторые работали с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с тяжелыми соматическими заболеваниями. Особо педагоги выделили детей с нарушением поведения.

К сожалению, анализ второй часть анкеты, которая отражает вопросы аналитического характера, личностной и профессиональной позиции педагога относительно инклюзивного образования и воспитанников с особыми образовательными потребностями, показал, что с принципами, задачами и философией инклюзивного образования знакомы всего лишь только 10 педагогов (38,5 %), остальные имеют ограниченные представления об инклюзии.

Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявили только 9 педагогических работников (34 %). При ответе на вопрос о назначении инклюзивного образования респонденты отмечали следующее: «Очень важно предоставить всем детям равные права и возможности в получении образования»; «Данная форма обучения позволяет формировать у детей толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья». Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности получения разностороннего социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием; необходимости формирования позитивного общественного мнения к лицам с ОВЗ; социальной значимости инклюзивного образования.

Понимание необходимости включения таких детей в образовательные учреждения общего типа и в целом положительное отношение к инклюзии продемонстрировали половина респондентов (13 чел.). Это подтверждается их ответами: «Мне очень важно знать технологии работы в условиях инклюзивного образования для того, чтобы грамотно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья»; «Важно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья приблизиться в развитии к нормально развивающимся сверстникам». Однако готовность работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками проявили всего лишь 5 педагогических работников, что соответствует 19 % от общего количества педагогов ДОО.

Для диагностики уровня профессиональной педагогической толерантности нами была использована методика Ю. А. Макарова.

В ходе проведения исследования по данной методике педагогам необходимо было определить из числа предложенных формулировок только те, которые наиболее точно отражают их профессиональную позицию. Согласно полученным данным, у 8 % педагогов (2 чел.) был выявлен низкий уровень профессиональной педагогической толерантности. Педагоги проявили категоричность, авторитарность и даже дистанцированность при выборе ответов по отношению к воспитанникам с ОВЗ. Среди ответов можно выделить, например, «Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик»; «В критической ситуации я часто внутренне негодую, а иногда и теряю самообладание»; «Когда ученик не соглашается в чём-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня». Можно сказать, что такой выбор ответов дискредитирует основные идеи инклюзивного образования.

Средний уровень педагогической толерантности показали 15 человек, а это 58 % от общего количества педагогических работников. Ответы данной категории педагогов не характеризовались излишне категоричными, по сравнению с группой, которая показала низкий уровень. Например, «Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребенка, то работа педагога станет невыносимой»; «Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе». Такая личностная позиция свидетельствует о том, что педагог не понимает основные принципы и задачи инклюзивного образования, а также не видит

ценностной значимости каждого ребенка, в том числе с ОВЗ.

Высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 9 человек, что соответствует 34 % от общего количества педагогов дошкольной организации. Популярными выборами ответов у этой группы респондентов были следующие: «Чтобы не сделал ребенок, он в этом не виновен уже потому, что он ребенок»; «Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всем его поддерживая»; «Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу». Такие ответы указывают на толерантное отношение педагогов к мнению других людей; подтверждают высокий потенциал к работе в условиях инклюзивного образования; свидетельствуют о принятии детей с ОВЗ и показывают стремление создать доброжелательные отношения в детском коллективе.

Для самоанализа затруднений в педагогической деятельности мы использовали опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбуновой, И. П. Цвелюх).

В целом анализ результатов, полученных в ходе проведения опросника, показал, что все педагоги испытывают в той или иной степени затруднения в педагогической деятельности. Педагоги продемонстрировали наличие умения анализировать контекст затруднений и проблем собственной профессиональной деятельности.

По результатам исследования было выявлено, что 30 % педагогов (8 чел.) затрудняются в определении содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Больше 50 % респондентов выделили как профессиональную проблему подбор практических задач, соответствующих особенностям развития детей с ОВЗ. Педагоги испытывают трудности в подборе таких практических материалов, которые помогли бы ребенку с ОВЗ наряду с его нормально развивающимися сверстниками освоить предлагаемый материал.

Таким образом, анализируя полученные в ходе проведения исследования данные, можно сделать вывод, что при решении актуальных задач реализации идей инклюзивного образования следует уделять особое внимание не только детям с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в условиях инклюзии, но и педагогам, обучающих их. При своевременной нормативно-правовой, психологической, а также методической подготовке педагогов к условиям инклюзивного образования эффективность обучения детей с нарушениями в развитии возрастет, а следовательно,

появится возможность адаптировать «особенных детей» к условиям внешней среды, к социуму с помощью ресурсов образовательных организаций. В этой связи становится значимым разработать такую программу психолого-педагогического, методического сопровождения педагога, которая бы способствовала развитию его инклюзивной

культуры, что привело бы к повышению качества образования и формированию позитивных отношений между всеми участниками образовательного процесса. Достижение современного качественного образования возможно тогда, когда педагогические работники готовы к деятельности в новых условиях своего труда.

### Список литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзия как мировоззрение и образовательная концепция / С. В. Алехина // Инклюзивное образование: история и современность. — М. : Первое сентября, 2013. — 33 с.
2. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Т. Ю. Хотылева и др. // Инклюзивное образование: методология, практика, теория : материалы научно-практической конференции. — М. : МГППУ, 2011. — С. 71—73.
3. Белоусова, С. А. Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ (ТНР) / С. А. Белоусова, В. А. Васильев. // Образование и здравоохранение. — 2020. — № 2—3. — С. 89—94.
4. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 27—33
5. Белоусова, С. А. Управление механизмами развития сетевого взаимодействия в решении проблем технологических дефицитов образования детей с ОВЗ / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2018. — Т. 11, № 4. — С. 70—77.
6. Егорова, Е. И. Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей с разными возможностями на коррекционно-развивающих занятиях — один из методов инклюзивного образования / Е. И. Егорова // Инклюзивное образование : сб. науч.-метод. материалов / под ред. А. Ю. Белогурова. — М. : Спутник+, 2015. — С. 96—102.
7. Киселева, А. С. Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста в практике реабилитационного центра / А. С. Киселева // Образование и здравоохранение. — 2020. — № 2—3. — С. 52—55.
8. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. — М., 2000. — С. 65—73.
9. Профессиональный стандарт педагога : утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
10. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
11. Сыромятникова, Л. И. Актуальность инклюзивного образования в современном мире / Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2016. — № 5. — С. 741—743.
12. Твардовская, А. А. Инклюзивная стратегия — вектор образования / А. А. Твардовская // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика : сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-практ. конф. (10—11 июня 2014 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. — Вып. 8. — Казань : Отечество, 2014. — С. 35—37.
13. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестник Брянского Государственного университета. — 2012. — № 1 — С. 80—84.
14. Шумилова, Е. А. Основы социально-коммуникативной компетентности / Е. А. Шумилова. — Челябинск : Образование, 2008 — 125 с.
15. Шумилова, Е. А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е. А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2014. — № 1. — С. 21—27.
16. Шумилова, Е. А. Современные аспекты изучения проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е. А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 6. — С. 119—124.

### Сведения об авторах

**Тимошенко Ксения Олеговна** — Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. *chusovitina.Kseniya@mail.ru*

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. *shumilovae2005@yandex.ru*

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 33—38.*

### A key factor for success in inclusive education

**K.O. Timoshenko**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. chusovitina.Kseniya@mail.ru*

**E.A. Shumilova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru*

The article presents a theoretical analysis and generalization of General and special psychological and pedagogical literature on the problem of formation of inclusive culture among students of educational organizations. The key concept of „inclusive culture” is revealed on the basis of a theoretical review of scientific and methodological literature. The importance of the formation of inclusive culture in modern society is analyzed. A socially important problem of pedagogical science is the issue of teaching people with special educational needs in educational institutions. Co-education in an educational institution of conditionally healthy students and students with disabilities, or inclusive education is one of the effective forms of integration of people with disabilities into society.

**Keywords:** *inclusion, inclusive culture, people with disabilities, socialization, integration.*

### References

1. Alekhina S.V. Inklyuziya kak mirovozzrenie i obrazovatel'naya kontseptsiya [Inclusion as a worldview and an educational concept]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'* [Inclusive education: history and modernity]. Moscow, Pervoe sentyabrya, 2013. 33 p. (In Russ.).
2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M., Khotyleva T.Yu. et al. Neiropsikhologicheskii podkhod v inklyuzivnom obrazovanii [Neuropsychological approach in inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, teoriya* [Inclusive education: methodology, practice, theory]. Moscow, MGPPU, 2011. Pp. 71—73. (In Russ.).
3. Belousova S.A., Vasiliev V.A. Novye metodiki i tekhnologii psikhologicheskoi podderzhki obuchayushchikhsya s OVZ (TNR) [New methods and technologies of psychological support for students with disabilities]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 10—11, no. 2—3, pp. 89—94. (In Russ.).
4. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 27—33. (In Russ.).
5. Belousova S.A., Voinilenko N.V. Upravlenie mekhanizmami razvitiya setevogo vzaimodeistviya v reshenii problem tekhnologicheskikh defitsitov obrazovaniya detei s OVZ [Management of mechanisms for the development of network interaction in solving the problems of technological deficiencies in the education of children with disabilities]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2018, vol. 11, no. 4, pp. 70—77. (In Russ.).
6. Egorova E.I. *Differentsirovannyi podkhod v obuchenii russkomu yazyku detei s raznymi vozmozhnostyami na korrektsionno-razvivayushchikh zanyatiyakh — odin iz metodov inklyuzivnogo obrazovaniya* [Differentiated approach in teaching Russian to children with different abilities in correctional and developmental classes is one of the methods of inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie* [Inclusive education]. Moscow, Sputnik+, 2015. Pp. 96—102. (In Russ.).
7. Kiseleva A.S. Sostoyanie problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya individual'nogo razvitiya detei doskol'nogo vozrasta v praktike reabilitatsionnogo tsentra [The state of the problem of

psychological and pedagogical support individual development of preschool children in the practice of a rehabilitation center]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 10—11, no. 2—3, pp. 52—55. (In Russ.).

8. Malofeev N.N. Integrirovannoe obuchenie v Rossii: zadachi, problemy i perspektivy [Integrated education in Russia: tasks, problems and prospects]. *Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 3: Problemy integratsii i sotsializatsii* [Special Child: Research and Help Experience. Iss. 3: Problems of integration and socialization]. Moscow, 2000. Pp. 65—73. (In Russ.).

9. *Professional'nyi standart pedagoga: utverzhden Prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n* [Professional standard of a teacher, approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n]. (In Russ.).

10. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Academy, 2002. 576 p. (In Russ.).

11. Syromyatnikova L.I., Borisova L.P. Aktual'nost' inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennom mire [The relevance of inclusive education in the modern world]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2016, no. 5, pp. 741—743. (In Russ.).

12. Tvardovskaya A.A. Inklyuzivnaya strategiya — vektor obrazovaniya [Inclusive strategy — vector of education]. *Aktual'nye problemy spetsial'noi psikhologii i korrektsionnoi pedagogiki: teoriya i praktika* [Actual problems of special psychology and correctional pedagogy: theory and practice]. Kazan, Otechestvo, 2014. S. 35—37. (In Russ.).

13. Khitryuk V. V. Inklyuzivnaya gotovnost' kak etap formirovaniya inklyuzivnoi kul'tury: strukturno-urovnevnyi analiz [Inclusive readiness as a stage in the formation of an inclusive culture: structural-level analysis]. *Vestnik Bryanskogo Gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Bryansk State University], 2012, no. 1, pp. 80—84. (In Russ.).

14. Shumilova, E.A. *Osnovy sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti* [Fundamentals of social and communicative competence]. Chelyabinsk, Obrazovanie, 2008. 125 p. (In Russ.).

15. Shumilova E.A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Organizational and pedagogical conditions for the formation of social and communicative competence of future teachers]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2014, no. 1, pp. 21—27. (In Russ.).

16. Shumilova E.A. Sovremennye aspekty izucheniya problemy formirovaniya sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Modern aspects of studying the problem of the formation of social and communicative competence of future teachers]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015, no. 6, pp. 119—124. (In Russ.).

---

---

# СООБЩЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

## MESSAGES FROM YOUNG SCIENTISTS

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 39—48.*

УДК 616-097-022-084: 373.6  
ББК 53.5

### Проблема низкой эффективности профилактики ВИЧ-инфекции в современных школах

*Т. А. Безуглый, А. Е. Шабанова*

*Южно-Уральский государственный медицинский университет  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Челябинск, Россия*

В настоящее время, согласно ряду статистических исследований, около 80 % всех подтвержденных случаев заражения ВИЧ-инфекцией приходится на людей в возрасте от 20 до 39 лет, причем все больше новых случаев выявляется в первое из упомянутых десятилетий. Используя данные о путях заражения и возрасте выявления болезни, можно сделать вывод о том, что выпускники школ и организаций среднего профессионального образования являются крайне подверженной заражению категорией населения.

На сегодняшний день просветительская деятельность имеет неопределимое значение в борьбе с ВИЧ-инфекцией, поэтому нами была создана циклическая логическая последовательность, поэтапно описывающая процесс просветительской деятельности в среде учащихся старших классов.

Она включает в себя следующие пять звеньев: «Профилактика ВИЧ-инфекции — цель / результат»; «Актуализация знаний о проблеме ВИЧ-инфекции в педагогической среде»; «Создание учебно-методических пособий и учебных программ»; «Проведение учебных занятий (в определенной степени уроков полового воспитания)»; «Горизонтальное распространение знаний в среде учащихся».

Как показывает проведенное исследование, наиболее проблемными на сегодняшний день являются III—V звенья.

**Ключевые слова:** *ВИЧ-инфекция, профилактика ВИЧ в школах, половое воспитание, ВИЧ-инфекция в системе школьного образования.*

**Актуальность.** Согласно ряду статистических исследований, около 80 % подтвержденных случаев ВИЧ-инфекции приходится на возрастную группу 20—39 лет [27], одновременно с этим около 55 % новых случаев ВИЧ приходится на первое десятилетие из возрастной группы 20—40 лет [10], что соответствует среднему возрасту гражданина, окончившего школу / получившего среднее профессиональное образование. Учитывая, что в среднем половая жизнь россиянина начинается в 16—17 лет [2], а возможность самостоятельно узнать ВИЧ-статус появляется лишь после 18 лет, можно сделать вывод о крайней уязвимости учащихся старших школ к вирусу иммунодефицита, о котором они могут узнать в течение второго десятилетия жизни.

На сегодняшний день просветительская деятельность имеет неопределимое значение в борьбе с ВИЧ-инфекцией в среде учащихся общеобразовательных организаций [29]. Ежегодно специ-

алисты в области профилактической медицины разрабатывают программы [1; 8; 11; 22; 25], которые в том числе касаются просвещения учащихся школ по вопросам современного положения ВИЧ-инфекции в России и правил контрацепции, однако реализация подобных программ возлагается на сотрудников школ: учителей, преподающих основы безопасности жизнедеятельности (далее ОБЖ), и классных руководителей [8; 22].

**Цель исследования.** Изучить причины низкой эффективности просветительской деятельности по вопросам борьбы с распространением ВИЧ-инфекции в школах.

**Методы и материалы.** В ходе исследования был проведен социальный опрос среди студентов (неполное высшее медицинское образование) I—6-х курсов всех факультетов ФГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России.

Выборка составила 180 человек. Соотношение респондентов по полу: 70 % — женщины; 30 % — мужчины. Соотношение по курсу, на котором в данный момент обучается респондент: I — 30 %;

<sup>1</sup> Научный руководитель: Н. Г. Быструшкина — кандидат психологических наук.

II — 20 %; III — 20 %; IV — 10 %; V — 10 %; VI — 10 %.

Также в работе были использованы общенаучные методы исследования, такие как анализ, синтез, дедукция, индукция и моделирование.

**Результаты и их обсуждение.** Для более наглядного представления нами была составлена логическая последовательность профилактики ВИЧ-инфекции в современных школах (рис. 1), представляющая собой замкнутый цикл из 5 звеньев.

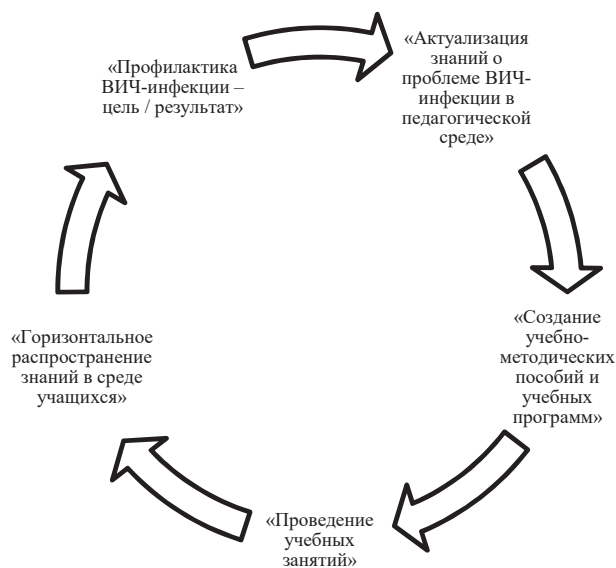


Рис. 1. Логическая последовательность профилактики ВИЧ-инфекции в современных школах

Первое звено. Профилактика ВИЧ-инфекции — цель, и одновременно профилактика ВИЧ-инфекции — результат.

Второе звено. Просветительская деятельность в педагогической среде: в первую очередь, регулярное просвещение педагогов по актуальным вопросам, связанным с проблемой профилактики ВИЧ-инфекции. Создание масштабных просветительских проектов на федеральном, региональном, муниципальном уровнях.

Третье звено. Создание учителями, педагогами, методистами программ и учебно-методических материалов для учащихся как старших, так и средних классов школ.

Четвертое звено представляет собой непосредственно занятия, посвященные профилактике ВИЧ-инфекции, которые имеют прямую связь с такой дисциплиной, как половое воспитание, преподаваемой в школах ряда либеральных стран.

Пятое звено. Учащиеся школ, которые могут «горизонтально» (среди своих близких, друзей, знакомых) распространять как качественные эффективные, так и непроверенные опасные знания об инфекции. От того, насколько будут осведом-

лены школьники, будет зависеть то, насколько качественные знания будут распространяться в их сообществе.

### Звено I «Профилактика ВИЧ-инфекции — цель / результат»

Профилактика ВИЧ-инфекции — это одна из ключевых целей любой программы борьбы с данной социально значимой патологией, появление которой значительно проще предупредить, чем вылечить уже больного человека. Сегодня нам известно, что данное инфекционное заболевание негативно влияет как на пораженного индивида (индуцирует психологические и социальные проблемы, в некоторой степени — дискриминацию), так и на государство, обязанное обеспечить больному полноценную антиретровирусную терапию (по данным специалистов, на диагностику этого заболевания в 2015 году было потрачено 1,5 миллиарда, на лечение — 14 миллиардов рублей [5]). На сегодняшний день одной из целей деятельности ООН является ликвидация СПИДа уже к 2030 году. Она должна осуществляться в том числе благодаря сокращению числа новых случаев ВИЧ-инфекции на 75 % [26].

Профилактика среди учащихся школ — это один из базовых вариантов, позволяющий в значительной степени сократить число новых случаев заражения среди молодых людей (что будет продемонстрировано далее в IV звене), а также один из вариантов увеличения числа выявления инфекции на ранней стадии (до перехода инфекции в СПИД).

### Звено II «Актуализация знаний о проблеме ВИЧ-инфекции в педагогической среде»

По нашему мнению, второе звено логической последовательности не является проблемным на сегодняшний день по следующим причинам:

1. Учителя обязаны проходить аттестацию 1 раз в течение 5 лет [21].
2. Педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации, на которых имеется возможность рассказывать о проблеме ВИЧ-инфекции, тем самым регулярно актуализировать знания.
3. Существует ряд качественных методических рекомендаций и пособий по организации педагогами профилактики ВИЧ-инфекции в школах, а также просветительские программы, такие как «Ладья» [1], направленные на борьбу с заболеванием посредством воздействия на ценностные установки сначала педагогов, затем учащихся.



Однако оценочное суждение является предварительным, в дальнейшем планируется изучение знаний педагогов о ВИЧ с использованием специально составленных опросников.

### **Звено III «Создание учебно-методических пособий и учебных программ»**

Для анализа практического распространения знаний о ВИЧ в среде учащихся обратимся к создаваемой учебно-методической литературе. В основном учебнике, применяемом для преподавания дисциплины ОБЖ (под редакцией А. Т. Смирнова), есть параграф «Понятие о ВИЧ-инфекции и СПИДе. Меры профилактики ВИЧ-инфекции» [17], в котором подробно расписаны основные принципы профилактики, но важно проследить их включение в образовательную программу.

Для этой цели было проанализировано шесть рабочих программ по ОБЖ, разработанных педагогами и методистами после 2016 года (три программы предназначены для учащихся 5—9-х классов [12; 14—15], три — 10—11-х классов [13; 16; 18]).

Всего в двух из них (за 10—11-й класс [16; 18]) выделено по одному учебному часу на занятие по профилактике заболеваний, передающихся половым путем (далее ЗППП), при этом ни в одной образовательной программе отдельно не выделяется профилактика ВИЧ-инфекции. В методическом пособии В. Н. Латчука (2017; [14]) для учащихся средней школы также в одном занятии обзорно упоминается вопрос ЗППП. Ни одна программа по ОБЖ для учащихся 5—9-х классов школ не включает в себя вопросы полового воспитания учащихся, при этом, согласно современным исследованиям, первый половой контакт у современных российских подростков происходит в среднем в 16—17 лет [2] (что соответствует 10—11-м классам школы).

Профилактика ВИЧ тесно связана с половым воспитанием учащихся. Так, с начала нулевых годов роль гетеросексуального полового контакта как пути заражения инфекцией выросла в 6 раз, о чем свидетельствует статистика, приводимая Федеральным научно-методическим Центром по профилактике и борьбе со СПИДом [3].

Стоит отдельно отметить, что в программе ОБЖ для 5—9-х классов, разработанной Ю. Л. Воробьевой, поднимается исключительно тема СПИДа, связанная с употреблением наркотических средств (урок 21, 9-й класс) (в частности, в ходе урока по теме: «Наркотики и их вред» вводятся понятия: «Наркотики, СПИД, гепатит...» [15]). В актуальных статистических сводках отражено,

что заражение ВИЧ от парентерального введения наркотических средств с каждым годом все более утрачивает свою значимость. Бесспорно, учащиеся должны знать о таком риске, однако, как нам кажется, первоочередная задача — уберечь школьников от наибольшей вероятности заражения инфекцией — незащищенного гетеросексуального полового контакта.

### **Звено IV «Проведение учебных занятий / уроков полового воспитания»**

Для того чтобы разобраться в проблеме низкой эффективности полового воспитания, следует обратиться к исследованию Высшей Школы Экономики [24] (2013; далее ВШЭ). В работе анализируется возрастной состав учителей общеобразовательных организаций Российской Федерации. Авторы приходят к выводам, что 30,6 % и 29,9 % педагогов входят в возрастные группы 40—49 лет и 50—59 лет соответственно, средний возраст учителя составляет 52 года. Данные, представленные ВШЭ, подтверждаются аналогичными независимыми исследованиями [9; 23]. Таким образом, прослеживается возникшая в России возрастная дистанция между учителем и учеником (средний возраст учащегося 10—11-х классов находится в диапазоне от 16—18 лет; средний возраст педагога, как было сказано ранее, составляет 52 года) (рис. 2).

По разные стороны от данной возрастной дистанции оказываются педагоги, сформировавшие себя как личность в крайне консервативное советское время или позднее, в постсоветском пространстве, и учащиеся, которые растут в свободном, демократическом государстве [7]. В сегодняшнюю культуру России плотно интегрированы свободолобивые, либеральные идеи, к которым в том числе относится сексуальная открытость и раскрепощенность [6; 7].

Таким образом, учителя транслируют знания о половом воспитании, которые считают морально верными, но не учитывают заранее более полную и открытую базу знаний учащихся (сформированную средствами массовой информации, произведениями культуры, разговорами с родителями и сверстниками). Как итог, качественные знания о сексе и сексуальности, полученные от учителей в школах, не являются авторитетными, подростки склонны доверять некачественным знаниям, распространяемым своими сверстниками [20].

Еще одним фактом, подтверждающим проблему возрастной дистанции между сформированными в консервативное время педагогами и формирующими себя в либеральное время учащимися школ, является проблема допустимости дисциплины

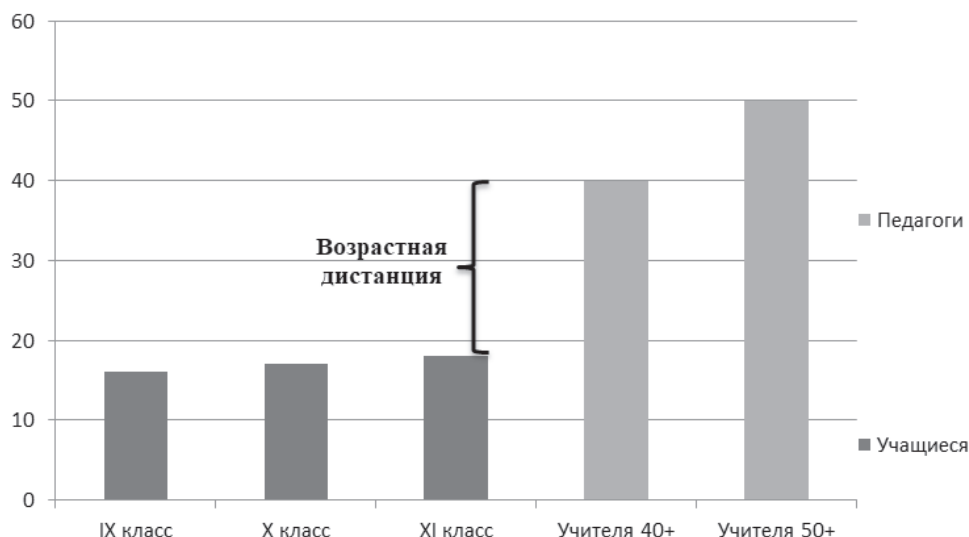


Рис. 2. Возрастная дистанция

«половое воспитание». Как будет указано далее в тексте, по мнению подавляющего большинства студентов, половое воспитание — это крайне важный предмет, который следует ввести в программу, однако преподаватели, а также представители государственных органов выступают резко против его введения [4; 28].

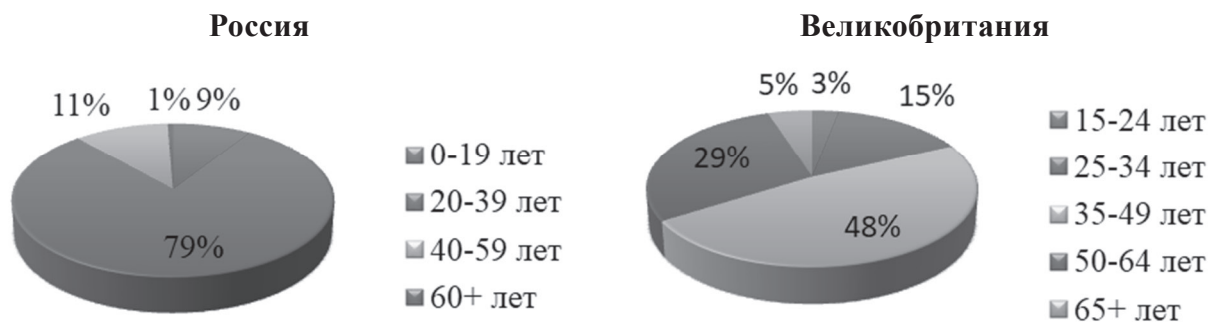
Для фактического обоснования данной гипотезы обратимся к следующему примеру: средний возраст педагогов Великобритании — 39 лет. Педагоги старшей возрастной группы, как нам известно, не проживали на территории консервативно настроенного государства, а жили во все той же прогрессивной, либерально настроенной стране, какой она является по сей день. Вследствие этого, во-первых, сначала в 2000 году общество положительно приняло законопроект «Learning and Skills Act 2000» [30], один из пунктов которого требовал, чтобы в течение школьного образования молодые люди получали необходимые знания о природе брака и его значении для семейной жизни и воспитания детей. Во-вторых, вследствие

того, что возрастная дистанция между учащимся и педагогами на десятилетие меньше, чем в РФ, профилактическая эффективность полового воспитания должна быть значительно выше.

Сравним возрастную структуру заболеваемости ВИЧ-инфекцией в Великобритании (левая диаграмма, рис. 3) [31] и России (правая диаграмма, рис. 3) [27].

В Англии 77 % всех больных ВИЧ в настоящее время находятся в возрастном диапазоне от 35 до 64 лет, причем на промежуток с 50 до 64 лет приходится существенная доля зараженных (29 %). В России же 77 % случаев приходится на возраст от 20 до 39 лет, люди старше 40 составляют совершенно незначительную долю зараженных (11 %).

Исходя из изложенных выше данных, мы можем подтвердить вывод о значительно большей уязвимости молодых людей Российской Федерации по сравнению со сверстниками из развитых стран, в которых, во-первых, на государственном уровне поддерживается идея преподавания



Составлено по материалам: Статистика инфицированных ВИЧ в России / Статистика и показатели.

Составлено по материалам: «Healthmatters HIV in the UK» / Public Health England.

Рис. 3. Возрастная структура ВИЧ-инфекцией в Великобритании (2015) и Российской Федерации (2018)

учащимся школ основ полового воспитания, а, во-вторых, возрастная дистанция между школьниками и педагогами более чем на десятилетие меньше.

Мы склонны предполагать, что преодоление данной дистанции в Российской Федерации возможно за счет, во-первых, распространения сексуального образования среди педагогов (аналогично существующим программам, но с уклоном на большую сексуальную открытость), во-вторых, за счет привлечения молодых педагогов и студентов высших учебных заведений к лекционно-просветительской деятельности в школах.

Стоит отдельно отметить метод привлечения студентов к лекционно-просветительской деятельности, использованный руководством Южно-Уральского государственного медицинского университета в период пандемии COVID-19. Добавления в балльно-рейтинговые системы, действующие на кафедрах университета, положений поощряющих определенный вид деятельности (конкретно в период пандемии — работу в «красной зоне»). В контексте борьбы с ВИЧ/СПИД могут быть добавлены положения, поощряющие как лекционно-просветительскую деятельность, так и помощь НКО (конкретно занимающимся вопросами ВИЧ).

#### **Звено V «Горизонтальное распространение знаний в среде учащихся»**

Результат опроса студентов показывает следующее: на вопрос «Рассказывали ли вам о ВИЧ-инфекции в школе?» лишь 66 % опрошенных ответили утвердительно; 33 % опрошенных не получили качественной, проверенной информации об инфекции. Можно предположить, что это обусловлено двумя факторами. Во-первых, это происходит из-за отсутствия в учебной программе выделенных для этой темы часов, о чём говорилось ранее. Во-вторых, тема ВИЧ-инфекции тесно связана сексуальным просвещением, которое у нас осложняется вследствие возрастной дистанции между учителями и учащимися.

Стоит также отметить следующее: упомянутые выше 33 % опрошенных могут с большей вероятностью получить в некачественные знания об инфекции со стороны сверстников или из СМИ (социальных сетей, Интернета). В конечном итоге, подобная информация лишь увеличивает риски заразиться ВИЧ-инфекцией.

Кроме того, 55,8 % респондентов говорят о том, что им не рассказывали в школе о способах контрацепции, в то время как 38,1 % получили данную информацию в ходе обучения в школе, а 6,1 % затруднились ответить. Вследствие вышеуказанных причин формируется описанная в ряде

исследований проблема отказа молодых людей от средств контрацепции [19].

Абсолютное большинство студентов, (93,4 % опрошенных) считают крайне актуальным введение уроков полового воспитания. Отрицательно ответили лишь 2,8 %, затруднились 3,9 %. Очевидно, что студенты отвечают уже как представители нового поколения. Кроме того, можно предположить, что они осознают востребованность данной дисциплины как будущие родители.

#### **Выводы**

1. Нами была составлена циклическая логическая последовательность профилактики ВИЧ-инфекции в среде учащихся старших классов, включающая в себя следующие пять звеньев: «Профилактика ВИЧ-инфекции — цель / результат»; «Актуализация знаний о проблеме ВИЧ-инфекции в педагогической среде»; «Создание учебно-методических пособий и учебных программ»; «Проведение учебных занятий (в определенной степени уроков полового воспитания)»; «Горизонтальное распространение знаний в среде учащихся».

Как показывает проведенное исследование, наиболее проблемными на сегодняшний день являются III—V звенья.

2. Методисты, разрабатывающие программы преподавания дисциплины ОБЖ в школах, не уделяют должного внимания профилактике ни ЗППП, ни ВИЧ-инфекции среди учащихся; в большинстве изученных в течение исследования учебных программ отсутствовали выделенные под данную социально важную проблему учебные часы.

В одной из проанализированных программ авторы обговорили тему СПИДа в контексте использования наркотических средств, избегая при этом, основных путей передачи ВИЧ-инфекции.

3. В сегодняшней системе школьного образования преобладают учителя старше 40 лет (средний возраст педагога составляет 52 года), вследствие чего образуется не только возрастная дистанция (более 30 лет) между учащимися и педагогами, но и коренное отличие сексуальных представлений у школьников и учителей, сформировавших себя как личность в различные исторические периоды.

4. Различие сексуальной культуры является причиной возникновения определенного психологического барьера, который уменьшает профилактическую эффективность воздействия педагогов на учащихся, как следствие этого, сегодня можно увидеть существенное преобладание молодых людей (до 30—40 лет) в структуре ВИЧ-инфекции на территории Российской Федерации.

5. Результаты проведенного среди студентов ЮУГМУ опроса показывают следующее: во-первых, треть респондентов не получила качественных и полных знаний о ВИЧ-инфекции во время обучения в школе, во-вторых, 55 % опрошенных отметили, что не получали даже базовых

знаний о контрацепции, которые могли бы предупредить ранние ЗППП или беременности. В-третьих, абсолютное большинство студентов (93,4 %) считают крайне актуальным введение раздела «Половое воспитание» в школьную программу.

*Данная работа является частью студенческого исследовательского проекта «Профилактика ВИЧ-инфекции среди учащихся — медико-психологический подход студентов».*

### Список литературы

1. Астахова, Л. В. «Программа первичной профилактики ВИЧ/СПИДа и рискованного поведения для детей 12—17 лет» (Ладья) / Л. В. Астахова, Т. В. Миркина, Н. Н. Кузюкин // Молодежь в борьбе с ВИЧ/СПИДом. Южный Урал — 2015 : I Междунар. науч.-практ. конф. : сб. материалов / под ред. И. И. Долгушина ; Южно-Уральский гос. мед. ун-т ; Обл. центр по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями. — Челябинск : ЮУГМУ, 2015. — 72 с.
2. В Минздраве выяснили средний возраст начала половой жизни россиян // Газета.Ру. — 2019. — 26 февр.
3. ВИЧ-инфекция : информац. бюл. № 44 / Федеральный научно-методический Центр по профилактике и борьбе со СПИДом. — М., 2019. — 58 с.
4. Вместо полового воспитания — половой разврат. Почему в России нет сексуального просвещения в школах // Медуза. — URL: <https://meduza.io/feature/2017/09/01/vmesto-polovogo-vozpitanija-polovoy-gazvrat> (дата обращения: 11.12.2020).
5. Ладная, Н. «Без серьезной профилактики эпидемию ВИЧ не остановить» / Н. Ладная // Ремедиум. — 2015. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natalya-ladnaya-bez-serieznoy-profilaktiki-epidemiyu-vich-ne-ostanovit> (дата обращения: 24.12.2020).
6. Лисаускене, М. В. Либерализация сексуальной культуры иркутского студенчества / М. В. Лисаускене // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. — 2011. — № 2. — С. 78—86.
7. Майборода, И. А. Сексуальная культура в России / И. А. Майборода, Д. С. Рожков // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. — 2014. — № 24. — С. 53—55.
8. Организация работы по профилактике ВИЧ-инфекции в образовательных учреждениях Свердловской области : метод. рекомендации / под ред. А. С. Подымова. — Екатеринбург, 2012. — 76 с.
9. Монако, Т. П. Проблемы возрастного состава педагогического коллектива / Т. П. Монако // Russian Journal of Education and Psychology. — 2017. — № 4-2. — С. 187—191.
10. Москвичева, М. Г. Особенности развития эпидемии ВИЧ-инфекции на территории Челябинской области / М. Г. Москвичева, М. В. Радзиховская, Н. Н. Кузюкин // Эпидемиология и инфекционные болезни. Актуальные вопросы. — 2014. — № 5. — С. 11—15.
11. Организация работы по профилактике ВИЧ-инфекции в образовательных учреждениях Свердловской области // Министерство здравоохранения Свердловской области. — URL: [http://edurevda.ru/images/imaging/Bezopasnost/Vich\\_narkomaniy/Metod\\_rekomendacii\\_1profilaktike.pdf](http://edurevda.ru/images/imaging/Bezopasnost/Vich_narkomaniy/Metod_rekomendacii_1profilaktike.pdf) (дата обращения: 25.12.2020).
12. Основы безопасности жизнедеятельности: 5—9 классы : рабочая программа / сост. Н. Ф. Виноградова, Д. В. Смирнов, А. Б. Таранин. — М. : Вентана-Граф, 2017. — 67 с.
13. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа к линии УМК. 10—11 классы : учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. Л. Воробьева. — М. : Дрофа, 2017. — 70 с.
14. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа к линии УМК В. Н. Латчука. 5—9 классы : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. В. Н. Латчук, С. К. Миронов, С. Н. Вангородский, М. А. Ульянова. — 4-е изд., перераб. — М. : Дрофа, 2017.
15. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа к линии УМК. 5—9 классы : учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. Л. Воробьева. — М. : Дрофа, 2017. — 88 с.
16. Алексеев, С. В. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа. 10—11 классы : учеб.-метод. пособие / С. В. Алексеев, С. П. Данченко, Г. А. Костецкая. — М. : Вентана-Граф, 2017. — 113 с.

17. Смирнов, А. Т. Основы безопасности жизнедеятельности. 11 класс : учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень / А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников ; под ред. А. Т. Смирнова. — М. : Просвещение, 2014. — 320 с.
18. Ким, С. В. Основы безопасности жизнедеятельности. Базовый уровень: рабочая программа. 10—11 классы : учеб.-метод. пособие / С. В. Ким. — М. : Вентана-Граф, 2019. — 105 с.
19. Островская, Е. А. Контрацептивный выбор подростков и мотивы отказа от предохранения / Е. А. Островская, Т. А. Дудниченко // Репродуктивное здоровье детей и подростков. — 2011. — № 3. — С. 86—92.
20. Подросток и ВИЧ инфекция. Кто должен говорить об этом: школа, родители или улица // Официальный интернет-портал Минздрава России о профилактике ВИЧ/СПИДа. — URL: <http://o-spide.ru/parent/podrostok-i-vic-infekcia-kto-dolzen-govorit-ob-etom-skola-roditeli-ili-ulica> (дата обращения: 11.12.2020).
21. Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность : Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 // Гарант-сервис. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70562982> (дата обращения: 25.12.2020).
22. Профилактика ВИЧ-инфекции в образовательной среде для обучающихся 5—9 классов // Республиканский центр по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями. — URL: <http://www.ufaids.bashmed.ru/docs/posobie5-9.pdf> (дата обращения: 25.12.2020).
23. Пугач, В. Н. Экспертно-аналитическая оценка возрастного состава кадрового потенциала общеобразовательных организаций Кировской области / В. Н. Пугач, В. В. Утёмов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 17. — С. 974—986.
24. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 36 с.
25. Сепиашвили, Г. Г. Анализ реализации информационно-просветительской программы профилактики ВИЧ-инфекции в России на примере студентов медицинского университета / Г. Г. Сепиашвили, А. Е. Грязева, З. К. Ахметова // Вестник СМУС74. — 2018. — № 4 (23). — С. 60—64.
26. СПИД // ООН. — URL: <https://www.un.org/ru/sections/issues-depth/aids> (дата обращения: 24.12.2020).
27. Статистика инфицированных ВИЧ в России // Статистика и показатели. — URL: <https://rosinfostat.ru/vich> (дата обращения: 11.12.2020).
28. Страхов, А. М. Половое воспитание в России: за и против / А. М. Страхов // Человек. Спорт. Медицина. — 2008. — № 19 (199). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovoe-vospitanie-v-rossii-za-i-protiv> (дата обращения: 25.12.2020).
29. Щиголева, Е. В. Медико-санитарное просвещение молодежи Челябинской области о проблеме ВИЧ / СПИД / Е. В. Щиголева // Вестник СМУС74. — 2018. — № 2 (21). — С. 83—87.
30. Learning and Skills Act 2000 // Crown and database right. — URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21> (дата обращения: 11.12.2020).
31. The average age of teachers in secondary schools // Cambridge Assessment. — URL: [www.cambridgeassessment.org.uk/our-research/data-bytes/the-average-age-of-teachers-in-secondary-schools](http://www.cambridgeassessment.org.uk/our-research/data-bytes/the-average-age-of-teachers-in-secondary-schools) (дата обращения: 11.12.2020).

### Сведения об авторах

**Безуглый Тимофей Алексеевич** — лечебный факультет, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Челябинск, Россия. [timabez7@gmail.com](mailto:timabez7@gmail.com)

**Шабанова Алена Евгеньевна** — лечебный факультет, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Челябинск, Россия. [89514421701@mail.ru](mailto:89514421701@mail.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 39—48.*

## The problem of low effectiveness of HIV prevention in modern schools

**T.A. Bezuglyy**

*South Ural State Medical University*

*Ministry of Health of the Russian Federation, Chelyabinsk, Russia. timabez7@gmail.com*

**A.E. Shabanova**

*South Ural State Medical University*

*Ministry of Health of the Russian Federation, Chelyabinsk, Russia. 89514421701@mail.ru*

Currently, according to a number of statistical studies, about 80 % of all confirmed cases of HIV infection occur in people aged 20 to 39 years, with an increasing number of new cases being detected in the first of these decades. Using data on the pathways of infection and the age of detection of the disease, it can be concluded that graduates of schools and organizations of secondary vocational education are extremely susceptible to infection in the population.

To date, educational activities are of invaluable importance in the fight against HIV infection, so we have created a cyclic logical sequence that gradually describes the process of educational activities among high school students.

It includes the following five links: “HIV prevention-goal / result”; “Updating knowledge about the problem of HIV infection in the pedagogical environment”; “Creating teaching aids and training programs”; “Conducting training sessions (to a certain extent, sex education lessons)”; “Horizontal dissemination of knowledge among students”.

As the study shows, the most problematic today are the III—V links.

**Keyword:** *HIV infection, HIV prevention, HIV prevention in schools, sex education, HIV infection in the school system.*

### References

1. Astaxova L.V., Mirkina T.V., Kuzyukin N.N. Programma pervichnoj profilaktiki VICH/SPIDa i riskovannogo povedeniya dlya detej 12-17 let» (Lad`Ya) [The program is primary prevention of HIV/AIDS and risky behavior for children 12—17 years old]. *Molodezh` v bor`be s VICH/SPIDom. Yuzhny`j Ural — 2015* [Youth in fight against HIV / AIDS. South Ural — 2015]. Chelyabinsk, YuUGMU, 2015. 72 p. (In Russ.).
2. *V Minzdrave vy`yasnili srednij vozrast nachala polovoj zhizni rossiyan* [The Ministry of Health found out the average age of the beginning of sexual life of Russians]. *Gazeta.Ru*, 2019, Feb 26. (In Russ.).
3. *VICH-infekciya. Informacionny`j byulleten` № 44* [HIV infection. Newsletter No. 44]. Centr po profilaktike i bor`be so SPIDom [Federal Scientific and Methodological Center for the Prevention and Control of AIDS]. Moscow, 2019. 58 p. (In Russ.).
4. *Vmesto polovogo vospitaniya — polovoj razvrat. Pochemu v Rossii net seksual`nogo prosveshheniya v shkolax* [Instead of sex education-sexual debauchery. Why in Russia there is no sexual education in schools]. *Meduza*. Available at: <https://meduza.io/feature/2017/09/01/vmesto-polovogo-vospitaniya-polovoy-razvrat>, accessed 11.12.2020.
5. *Ladnaya N. «Bez ser`eznoj profilaktiki e`pidemiyu VICH ne ostanovit`»* [Without serious prevention, the HIV epidemic cannot be stopped]. *Remedium*, 2015, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/natalya-ladnaya-bez-serieznoj-profilaktiki-epidemiyu-vich-ne-ostanovit>, accessed 24.12.2020. (In Russ.).
6. *Lisaukene M.V. Liberalizaciya seksual`noj kul`tury` irkutskogo studenchestva* [Liberalizing the sexual culture of Irkutsk students]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politologiya. Religiovedenie* [Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Political Science. Religious studies], 2011, no. 2, pp. 78—86. (In Russ.).
7. *Majboroda I.A., Rozhkov D.S. Seksual`naya kul`tura v Rossii* [Sexual culture in Russia]. *Intellektual`nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya* [Intellectual potential of the XXI century: stages of cognition], 2014, no. 24, pp. 53—55. (In Russ.).
8. *Organizaciya raboty` po profilaktike VICH-infekcii v obrazovatel`ny`x uchrezhdeniyax Sverdlovskoj oblasti* [Organization of work on HIV prevention in educational institutions of the Sverdlovsk region]. Ekaterinburg, 2012. 76 p. (In Russ.).
9. *Monako T.P. Problemy voznrastnogo sostava pedagogicheskogo kollektiva* [Problems of the age structure of the teaching staff]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2017., no. 4-2, pp. 187—191. (In Russ.).
10. *Moskvicheva M.G., Radzixovskaya M.V., Kuzyukin N.N. Osobennosti razvitiya e`pidemii VICH-infekcii na territorii Chelyabinskoy oblasti* [Features of the development of the HIV epidemic in the Chelyabinsk

region]. *Epidemiologiya i infekcionny'e bolezni. Aktual'ny'e voprosy* [Epidemiology and infectious diseases. Topical issues], 2014, no. 5, pp. 11—15. (In Russ.).

11. Organizaciya raboty` po profilaktike VICH-infekcii v obrazovatel'ny`x uchrezhdeniyax Sverdlovskoj oblasti [Organization of work on HIV prevention in educational institutions of the Sverdlovsk region]. *Ministerstvo zdравоохraneniya Sverdlovskoj oblasti* [Ministry of Health of the Sverdlovsk region]. Available at: [http://edurevda.ru/images/imaging/Bezopasnost/Vich\\_narkomaniy/Metod\\_rekomendacii\\_1profilaktike.pdf](http://edurevda.ru/images/imaging/Bezopasnost/Vich_narkomaniy/Metod_rekomendacii_1profilaktike.pdf), accessed 25.12.2020. (In Russ.).

12. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. 5—9 klassy* [Fundamentals of life safety: grades 5—9]. Moscow, Ventana-Graf, 2017. 67 p. (In Russ.).

13. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. 10—11 klassy* [Fundamentals of life safety: grades 10—11]. Moscow, Drofa, 2017. 70 p. (In Russ.).

14. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. 5—9 klassy* [Fundamentals of life safety: : grades 5—9]. Moscow, Drofa, 2017. 102 p. (In Russ.).

15. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti 5—9 klassy* [Fundamentals of life safety: : grades 5—9]. Moscow, Drofa, 2017. 88 p. (In Russ.).

16. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. 10—11 klassy* [Fundamentals of life safety: grades 10—11]. Moscow, Ventana-Graf, 2017. 113 p. (In Russ.).

17. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: 11 klass* [Fundamentals of life safety: grade 11]. Moscow, Prosveshhenie, 2014. 320 p. (In Russ.).

18. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti . Bazovyj uroven'* [Fundamentals of life safety. Basic level]. Moscow, Ventana-Graf, 2019. 105 p. (In Russ.).

19. Ostrovskaya E.A., Dudnichenko T.A. Kontraceptivnyj vybor podrostkov i motivy otkaza ot predohraneniya [Contraceptive choice of adolescents and motives for refusing protection]. *Reproductive health of children and adolescents* [Reproductive health of children and adolescents], 2011, no. 3, pp. 86—92. (In Russ.).

20. Podrostok i VICH infektsiya. Kto dolzhen govorit' ob etom: shkola, roditeli ili ulitsa [Teenager and HIV infection. Who should talk about it: school, parents or the street]. *Ofitsial'nyi internet-portal Minzdrava Rossii o profilaktike VICH/SPIDA* [Official Internet Portal of the Ministry of Health of the Russian Federation on HIV prevention]. Available at: <http://o-spide.ru/parent/podrostok-i-vic-infekcia-kto-dolzen-govorit-ob-etom-skola-roditeli-ili-ulica>, accessed 11.12.2020. (In Russ.).

21. Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyu deyatel'nost' [On Approval of the Procedure for Certification of Teachers of Organizations Engaged in Educational Activities]. *Garant-servis*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70562982>, accessed 25.12.2020. (In Russ.).

22. *Profilaktika VICH-infekcii v obrazovatel'noj srede dlya obuchayushhixsya 5—9 klassov* [Prevention of HIV infection in the educational environment for students in grades 5—9]. *Respublikanskij centr po profilaktike i bor'be so SPIDom i infekcionny`mi zabolevaniyami* [Republican Center for the Prevention and Control of AIDS and Infectious Diseases.]. Available at: <http://www.ufaids.bashmed.ru/docs/posobie5-9.pdf>, accessed 25.12.2020. (In Russ.).

23. Pugach V.N., Utyomov V.V. *Ekspertno-analiticheskaya ocenka vozrastnogo sostava kadrovogo potenciala obshheobrazovatel'nyx organizacij Kirovskoj oblasti* [Expert and analytical assessment of the age composition of the personnel potential of general education organizations of the Kirov region]. *Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept»* [Scientific-methodical electronic journal «Concept»], 2016, vol. 17, pp. 974—986. (In Russ.).

24. *Rossijskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa* [Russian teachers in the mirror of the International Comparative study of the pedagogical corps]. Moscow, Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2015. 36 p. (In Russ.).

25. Sepiashvili G.G., Gryazeva A.E., Axmetova Z.K. *Analiz realizacii informacionno-prosvetitel'skoj programmy profilaktiki VICH-infekcii v Rossii na primere studentov medicinskogo universiteta* [Analysis of the implementation of the information and educational program for the prevention of HIV infection in Russia on the example of students of the Medical University]. *Vestnik SMUS74* [Bulletin of SMUS74], 2018, no. 4 (23), pp. 60—64. (In Russ.).

26. *SPID [AIDS]. OON [UN]*. Available at: <https://www.un.org/ru/sections/issues-depth/aids>, accessed 24.12.2020. (In Russ.).

27. *Statistika inficirovanny`x VICH v Rossii* [Statistics of people infected with HIV in Russia]. Statistika i pokazateli [Statistics and indicators]. Available at: <https://rosinfostat.ru/vich>, accessed 11.12.2020. (In Russ.).
28. Strahov A.M. Polovoe vospitanie v Rossii: za i protiv [Sex education in Russia: pros and cons]. *Chelovek. Sport. Medicina* [Man. Sport. Medicine], 2008. №19 (199). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovoe-vospitanie-v-rossii-za-i-protiv>, accessed 25.12.2020. (In Russ.).
29. Shhigoleva E.V. *Mediko-sanitarnoe prosveshhenie molodezhi Chelyabinskoy oblasti o probleme VICH / SPID* [Health education of young people of the Chelyabinsk region about the problem of HIV / AIDS]. *Vestnik SMUS74* [Bulletin of SMUS74], 2018, no. 2 (21), pp. 83—87. (In Russ.).
30. Learning and Skills Act 2000. *Crown and database right*. Available at: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21>, accessed 11.12.2020. (In Russ.).
31. The average age of teachers in secondary schools. *Cambridge Assessment*. Available at: [www.cambridgeassessment.org.uk/our-research/data-bytes/the-average-age-of-teachers-in-secondary-schools](http://www.cambridgeassessment.org.uk/our-research/data-bytes/the-average-age-of-teachers-in-secondary-schools), accessed 11.12.2020. (In Russ.).



---

---

# ОБМЕН ОПЫТОМ

## EXPERIENCE EXCHANGE

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета.  
Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 49—52.*

УДК 372.211  
ББК 4455

### **Инклюзивный подход в использовании дидактических средств при обучении дошкольников с нарушениями интеллекта**

**А. А. Зинченко<sup>1</sup>, А. В. Коновалова<sup>1</sup>, Е. А. Шумилова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», Новороссийск, Россия*

<sup>2</sup> *Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*

В статье демонстрируется использование одного из авторских дидактических средств — дидактического фартука «Живые истории». Данное средство разработано педагогами группы «Особый ребенок» и направлено на улучшение содержания обучения детей с нарушениями интеллекта, достижение результатов успешной их социализации и компенсацию нарушенного развития. Также приводятся варианты игровых ситуаций с использованием дидактического фартука.

**Ключевые слова:** *дети с нарушениями интеллекта, дидактический фартук.*

Важному и необходимому компоненту процесса обучения особых детей посвящали свои научные исследования Лев Семенович Выготский [1], его соратники и последователи. Прогрессивные взгляды Льва Семеновича на становление и развитие психологии, коррекционной педагогики оказывало сильное влияние и на отечественную педагогику, ее основную составляющую — дидактику. Уже в те времена появлялись новаторские педагогические идеи, которые практиковались в педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Таким образом, Выготский послужил мощным катализатором для инновационных на то время преобразований в образовании.

В специальном и инклюзивном образовательном пространстве мы продолжаем следовать его идеям и совершенствуем содержание коррекционно-развивающей работы с особыми детьми, привнося новшества в работу с ними, улучшая характеристики важных компонентов совместной деятельности с обучающимися.

Сегодня коррекционно-образовательный процесс в инклюзивном и (или) специальном пространстве дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) достиг наивысшей эффективности при широком, но оправданном использовании учителем-дефектологом богатого арсенала дидактики. Главным образом это происходит за счет разумной комбинации различных коррекционно-педагогических форм, методов,

способов, средств, приемов и технологий обучения [1; 3—5]. В этом умении и есть важнейший показатель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее — ОВЗ).

Можно смело говорить, что перед педагогами коррекционного профиля возникает необходимость пересмотра сущности дидактических средств обучения детей с ОВЗ, перспектив их использования, самостоятельного проектирования.

Реализуя адаптированную основную общеобразовательную программу дошкольного образования для детей с нарушениями интеллекта, учитель-дефектолог совместно с воспитателями постоянно находится в творческом и профессиональном поиске, направленном на улучшение содержания обучения детей с ОВЗ, достижение результатов их успешной социализации и компенсацию нарушенного развития. В данной статье будет продемонстрировано использование одного из авторских дидактических средств — дидактического фартука «Живые истории».

*Дидактический фартук* — полифункциональное, мобильное, универсальное дидактическое средство для коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими особые образовательные потребности.

Дидактические функции, которые выполняет данное средство для детей с нарушениями интеллекта, включают:

- функцию наглядности, обеспечивающую осознанность и осмысленность воспринимаемой обучающимися информации, формирование элементарных и доступных представлений и понятий;
- функцию информативности, поскольку средства обучения являются непосредственными источниками знания, то есть носителями определенной информации;
- функцию компенсаторности, облегчающую процесс обучения, способствующую достижению цели с наименьшими затратами сил и времени особого обучающегося;
- функцию адаптивности, ориентированную на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, организацию демонстрации, адекватность содержания объектов индивидуальным психофизическим возможностям и образовательным потребностям обучающихся, повторяемость и закрепление знаний, умений;
- функцию интегративности, позволяющую рассматривать объект или связи как часть и как целое;
- мотивационную функцию — дидактические средства обеспечивают формирование устойчивой мотивации к совместной деятельности.

Фартук несложен в изготовлении и сделан из фетра, а также используется липучки для фиксации фигурок.

Закономерный вопрос, а чем отличается такой фартук от фетровой книжки с липучками или коврографа, панели Воскобовича. Ответ заключается в следующем. Самой распространенной трудностью в работе с особыми воспитанниками для педагога является привлечение и удержание внимания детей, их интереса к содержанию занятия. Бесспорно, на сегодняшний день у педагогов достаточно всевозможных инструментов: яркие картинки, игрушки в качестве персонажей, мультимедийные проекции, песни, музыкальные ритмы и многое другое. Но, к сожалению, данные средства могут служить лишь короткое время, часто ребенок достаточно быстро теряет к ним интерес, а иногда и вовсе не замечает или игнорирует их. Педагогу приходится в течение всего занятия использовать достаточный арсенал различных средств, чтобы решать коррекционно-образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, реализовать содержание адаптированной образовательной программы.

Дидактический фартук — универсальный инструмент для работы с особыми детьми, история

которого берет свое начало от педагогов-практиков, работающих с нормотипичными детьми раннего возраста. Он позволяют на необходимое время:

- установить с каждым ребенком продуктивный контакт;
- наблюдать за эмоциональным и физическим состоянием ребенка;
- постоянно оказывать стимулирующую и обучающую помощь ребенку;
- отслеживать реакции и отклики ребенка на мимику, жесты педагога, обращенную к нему речь, понимание словесных инструкций;
- оценивать объем имеющихся и приобретенных знаний, способность осуществлять их перенос в навыки;
- определить у ребенка проявление интереса к процессу совместной деятельности с педагогом.

*Цель использования дидактического фартука «Живые истории»:* формировать и развивать речевые и социально-коммуникативные навыки, корректировать и развивать познавательную, сенсорную и эмоционально-волевую сферы.

Взрослый надевает фартук, дети располагаются напротив. Педагог предлагает детям рассмотреть фигурки и предметы из фетра, сопровождая их деятельность уточняющими вопросами, например: «Это кто? А это что? Какие части тела есть у кошки?» Для ознакомления с фартуком и героями требуется по инструкции педагога по очереди прикреплять нужную фигурку на обозначенное место, например: «Возьми кошку и посади ее на крышу дома. Возьми лошадь и поставь ее рядом с деревом. Возьми козу и посади ее возле озера. Возьми корову и поставь ее около дома».

Приведем варианты проведения игр с использованием дидактического фартука. Ребенку предлагаются простые и сложные инструкции в форме небольшого рассказа или истории, способствующие закреплению знаний предлогов, пространственных отношений. Например: «На небе ярко светит солнышко (ребенок по инструкции взрослого находит и крепит на фартук нужный предмет) и плывут облака. На зеленой траве растут деревья: большое, поменьше и самое маленькое. Около дома стоит маленькая будка. Рядом с деревьями проходит дорожка и располагается красивое голубое озеро. Около озера сидит кошка и наблюдает, как плавают веселые рыбки. Но неожиданно кошка услышала звук: «Гав-гав-гав!» (стимулировать повторение звукоподражаний детьми) Кошка испугалась, зашипела (стимулировать воспроизведение звуков детьми) и быстро запрыгнула на дерево. «Что же это за звук?» — подумала кошка. Она посмотрела по

сторонам и увидела, что рядом с большим деревом корова жует траву (показ, как корова жует траву и стимуляция повторения движений детьми), а собака на нее залаяла. Как лает собака? Кошка слезла с дерева и снова пошла к озеру. В это время на травку вышла погулять лошадь и коза. Лошадь и коза очень любят пожевать сочную зеленую траву (стимулировать повторение жевательных движений детьми). Корова громко замычала: «Мууу» Она приветствует животных. А лошадь поздоровалась в ответ: «Иго-го». Вот собака грызет косточку «Хрум-хрум». Как много звуков на ферме». При проговаривании рассказа педагог стимулирует повторение детьми звуков и артикуляционных движений за собой. При необходимости инструкцию проговаривать несколько раз, пока взрослый не увидит, что ребенок понял инструкцию и верно ее выполняет.

Следующая игра — «Загадки-описания». Взрослый описывает животных и предметы, расположенные на фартук, а дети отгадывают их. Например: «Это домашнее животное, у нее есть голова, туловище, лапы, пушистый хвост. Она

любит пить молоко и кушать рыбку. Она умеет мурлыкать, мяукать».

Также можно провести игру «Сказка начинается...». Взрослый располагает перед ребенком фигурки из знакомой сказки. Затем по словесной инструкции педагога ребенок начинает инсценировать сказку и прикрепляет названные фигуры на фартук, например: «Сказка начинается. Сказка называется “Репка”. Жил-был дед (ребенок крепит фигурку деда на фартук). Посадил дед репку...» При рассказывании педагогом сказки необходимо давать возможность договаривать ребенку отдельные звукоподражания, слоги, слова, фразы и тем самым стимулировать активную речь.

Дидактические средства могут быть различны по внешнему виду, содержанию, целеполаганию, но одно их должно объединять точно — вызывание интереса детей к игровой, учебной деятельности и общению со взрослым и детьми. Важно помнить, что использование дидактических средств должно применяться в комплексе, разнообразии, адекватно возможностям и потребностям ребенка, исследовав их влияние на обучаемость детей.

### Список литературы

1. Белоусова, С. А. Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ (ТНР) / С. А. Белоусова, В. А. Васильев. // Образование и здравоохранение. — 2020. — № 2—3. — С. 89—94.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 2008. — 500 с.
3. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. — М.: Academia, 2017. — 368 с.
4. Степанова, О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко. — Москва: СПб.: Питер, 2017. — 272 с.
5. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 98—103.

### Сведения об авторах

**Зинченко Александра Александровна** — учитель-дефектолог МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 “Гармония”», Новороссийск, Россия. [sandrasweet21@mail.ru](mailto:sandrasweet21@mail.ru)

**Коновалова Анна Владимировна** — учитель-дефектолог МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 “Гармония”», Новороссийск, Россия. [conovalova2018@yandex.ru](mailto:conovalova2018@yandex.ru)

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 49—52.*

## **Innovative approach in the design of didactic and game-based learning tools for preschool children with intellectual disabilities**

**A.A. Zinchenko**

*Kindergarten of the combined type No. 8 “Harmony”, Novorossiysk, Russia. sandrasweet21@mail.ru*

**A.V. Konovalova**

*Kindergarten of the combined type No. 8 “Harmony”, Novorossiysk, Russia.  
ania.conovalova2018@yandex.ru*

**E.A. Shumilova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru*

The article demonstrates the use of one of the author’s didactic tools — the didactic apron “Living Stories”. This tool was developed by teachers of the Special Child group and is aimed at improving the content of teaching children with intellectual disabilities, achieving the results of their successful socialization and compensating for impaired development. The article also presents variants of game situations with the use of a didactic apron.

**Keywords:** *children with intellectual disabilities, didactic apron.*

### **References**

1. Belousova S.A., Vasiliev V.A. Novye metodiki i tekhnologii psikhologicheskoi podderzhki obuchayushchikhsya s OVZ (TNR) [New methods and technologies of psychological support for students with disabilities]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 10—11, no. 2—3, pp. 89—94. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [Development of higher mental functions]. Moscow, Education, 2008. 500 p. (In Russ.).
3. Zamskiy Kh.S. Mentally retarded children. The history of their study, education and training from ancient times to the middle of the XX century [Umstvenno otstalye deti. Istoriya ikh izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnikh vremen do serediny XX veka]. Moscow, Academia, 2017. 368 p. (In Russ.).
4. Stepanova O.A., Weiner M.E., Sensitively N.Ya. *Metodika igry s korrektsionno-razvivayushchimi tekhnologiyami* [Game methodology with correctional and developmental technologies]. Moscow, St. Petersburg, Peter, 2017. 272 p. (In Russ.).
5. Shumilova E.A., Kovaleva A.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kompetentnosti roditeli doskol’nikov s narusheniyami rechi v inklyuzivnom obrazovatel’nom prostranstve [Pedagogical conditions for increasing the competence of parents of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational space]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015, no. 10, pp. 98—103. (In Russ.).

УДК 331.108.4  
ББК Ч450р7

## Сопровождение непрерывного профессионального развития инклюзивных педагогов дошкольной образовательной организации

С. С. Коробицина<sup>1</sup>, Н. С. Чернышенко<sup>1</sup>, Е. А. Шумилова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», Новороссийск, Россия

<sup>2</sup> Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

В статье представлено содержание методического продукта «Персонифицированной карты профессионального развития педагогических работников инклюзивной дошкольной образовательной организации», разработанного и апробируемого в условиях муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования «город Новороссийск». Данный продукт является инструментом сопровождения, регулирования и контроля процесса непрерывного профессионального развития педагогов инклюзивной ДОО. Авторы статьи указывают на перспективу использования персонифицированной карты в работе с педагогами, которая заключается в увеличении количества педагогов инклюзивной ДОО с высоким уровнем профессионального развития.

**Ключевые слова:** инклюзивная дошкольная образовательная организация, непрерывное профессиональное развитие педагогических работников ДОО, персонифицированная карта.

Инновационные изменения в системе образования, связанные с реализацией Национального проекта «Образование», Федерального проекта «Учитель будущего», Распоряжения Правительства РФ от 31.12.2019 года № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ», Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2018—2025 год, утвержденной постановлением Правительства РФ от 27.12.2017 г., Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью до 2030 года; профессиональными стандартами, стремительной информатизацией и цифровизацией общества, требуют от педагогического работника инклюзивной дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) поменять ролевой стандарт от транслятора знаний к позиции тьютора, консультанта, наставника. Педагог постепенно переходит к новому качеству профессиональной деятельности: изменяет ее содержание, совершенствует и обогащает собственные компетентности, позволяющие достичь приоритетных целей дошкольного образования [1; 2; 4].

В данной статье речь пойдет именно о сопровождении процесса непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО. Понятие «Непрерывное профессиональное развитие» является предметом нашей научно-исследовательской деятельности в рамках функционирующей краевой инноваци-

онной площадки на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск (далее — МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»»).

Предлагаемое понятие очень обширное, включает не только наращивание профессиональных компетентностей, а представляет собой динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, который ведет к накоплению профессиональных компетенций, развитию профессионально значимых личностных качеств, повышению эффективности профессиональной деятельности, что в совокупности дает результат непрерывного самосовершенствования и развития [1; 3—6].

Возникает закономерный вопрос: как помочь педагогическим работникам находиться в режиме непрерывного профессионального развития? Как грамотно отстроить процесс сопровождения и регулирования, при этом отвечая требованиям стандартов, предъявляемых к педагогам? Какие эффективные инструменты можно использовать на внутриорганизационном уровне?

Творческая группа МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»» в процессе научно-исследовательской деятельности нашла ответ на поставленные вопросы, спроектировав и наполнив содержанием методический продукт — «Персонифицированные карты профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО».

*Персонифицированная карта* — это методический результат самоорганизованного и опосредованного планирования и прогнозирования достижения непрерывного профессионального развития педагогических работников всех должностных единиц инклюзивной дошкольной образовательной организации. Она же является инструментом сопровождения, регулирования и контроля процесса непрерывного профессионального развития педагогов инклюзивной ДОО.

Результатом использования персонифицированной карты в работе с педагогами является повышение уровня их профессионального развития, что приведет к увеличению количества педагогов инклюзивной ДОО с высоким уровнем личностной и профессиональной самоорганизации за счет уменьшения числа педагогов с недопустимым уровнем профессионального развития. Персонифицированная карта профессионального развития педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации составлена с учетом актуальной ситуации профессионального развития педагогических работников МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»», личностных и профессиональных ожиданий педагогов, социальных запросов и предъявляемых к ним правовых и административных требований.

Апробируемая в условиях МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»» персонифицированная карта профессионального развития педагогических работников рассмотрена на научно-методическом совете ДОО. Работа с картой регламентирована локальными актами: положением о реализации научно-исследовательской деятельности в ДОО, приказом об апробации методических продуктов краевой инновационной площадки. Карта заполняется перед началом учебного года. В течение года педагог обращается к ней с целью внесения коррективов или дополнений.

Карта определяет цели, задачи, приоритетные направления и конкретные меры по обеспечению непрерывного профессионального развития педагогических работников в соответствии с реализуемой инновационной моделью в условиях детского сада «Гармония».

*Цель персонифицированной карты* — обеспечение достижения непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной дошкольной образовательной организации.

*Задачи*, обозначенные содержанием персонифицированной карты, отвечают компонентам и уровням реализуемой в условиях МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»», инновационной модели:

- создать условия для непрерывного роста образования каждого педагогического ра-

ботника инклюзивной ДОО (формальные, неформальные, информальные формы образования);

- организовывать, координировать, контролировать процесс развития профессиональных компетентностей педагогов инклюзивной ДОО (профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств);
- способствовать повышению уровня эффективности профессиональной деятельности педагогических работников инклюзивной ДОО (аттестация, трансляционная активность, инновационно-исследовательская и научно-методическая деятельность, участие в конкурсах профессионального мастерства, повышение уровня достижений обучающихся и другое);
- мотивировать каждого педагога ДОО на перспективу его карьерного роста.

По сути, персонифицированная карта — это индивидуальная траектория непрерывного профессионального развития, состоящая из «Общих сведений о педагоге», «Диагностического профиля педагогического работника инклюзивной ДОО», «Инструментальных решений устранения дефицита профессиональных компетенций педагогического работника инклюзивной ДОО», «Траектории развития профессионально значимых личностных качеств педагогического работника инклюзивной ДОО», «Маршрутизации повышения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника инклюзивной ДОО».

Индивидуальная траектория непрерывного профессионального развития рассматривается как персональный путь реализации профессионального и личностного роста [7]. Построение индивидуальной траектории в условиях инклюзивной ДОО заключается в самостоятельном и мотивированном овладении педагогами совокупностью личностных и профессиональных ценностей, технологий, опыта творчества — направленное движение педагога относительно уровней профессиональной компетентности.

Проектирование индивидуальной траектории непрерывного профессионального развития педагогического работника инклюзивной ДОО предваряет комплексная диагностика профессионального развития педагога. Этапами проектирования индивидуальной траектории непрерывного профессионального развития педагогических работников являются ранее обозначенная структура персонифицированной карты. Разберем более подробно работу с каждым разделом.

Итак, «Общие сведения о педагогическом работнике ДОО». Данный раздел предполагает предоставление о педагоге информации общего плана, в таблице. Общие сведения заполняются педагогом самостоятельно на начало учебного года и в течение года в случае необходимости (например, смена фамилии). Пример приведен в табл. 1.

Таким образом, формируются необходимые представления о педагоге, позволяющие своевременно проводить необходимые процедуры: аттестация, повышение квалификации, сопровождение молодого специалиста, реализация наставничества и так далее.

Следующий раздел карты — «Диагностический профиль педагогического работника инклюзивной ДОО». А нем отражаются результаты исследования уровня профессионального развития педагогов инклюзивной ДОО на графиках «Диагностические профили». Профили наглядно демонстрируют уровни сформированности профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств, эффективности реализации профессиональной деятельности в выделенных секторах поля графика. Диагностический профиль каждого педагогического работника позволяет определить проблему для дальнейшего выбора вариантов ее решения.

Диагностика профессионального развития педагогических работников дошкольной образовательной организации направлена на выявление уровня сформированности:

1. Профессиональных компетенций: предметных, психолого-педагогических, методических, информационно-коммуникационных, правовых, где 4—5 баллов — прогрессивный уровень сформированности, 3—2 балла — базовый уровень сформированности, 0—1 — недопустимый уровень сформированности профессиональных компетенций. Количество выявленных баллов отмечается на графике «Диагностический профиль

профессиональных компетенций». Профиль строится на начало учебного года и в завершении. Таким образом, отслеживается динамика изменений уровня профессиональных компетенций

2. Профессионально важных личностных качеств (далее — ПЗЛК): коммуникативных, когнитивных, мотивационных, рефлексивных, творческих, перцептивных, ценностных, где 4—5 баллов — высокий уровень сформированности, 2—3 балла — оптимальный, 0—1 — критический. Количество выявленных баллов отмечается на графике «Диагностический профиль профессионально значимых личностных качеств». Профиль строится на начало учебного года и в завершение. Таким образом отслеживается динамика изменений уровня профессионально значимых личностных качеств — ПЗЛК.

3. Формального показателя активности педагога — эффективности реализации видов профессиональной деятельности педагогического работника. По данному показателю не формируется профиль. Констатируется уровень эффективности педагога в графе согласно суммируемым баллам по карте оценки эффективности реализации профессиональной деятельности педагогического работника.

В случае, если диагностический профиль демонстрирует недопустимый уровень сформированности профессиональных компетенций, педагог включается в серию мероприятий по устранению дефицита профессиональных компетенций. Устранение дефицита профессиональных компетенций осуществляется через анализ личностных мотивов каждого педагога; его профессиональных интересов, запросов (профессиональных изысканий), определение цели, задач. Со стороны административного состава происходит создание организационно-педагогических условий, способствующих устранению дефицитов профессиональных компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических,

Таблица 1

### Общие сведения о педагогическом работнике ДОО

Ф. И. О. педагогического работника	Иванова Мария Ивановна
Занимаемая должность	Воспитатель дошкольной группы комбинированной направленности для нормально развивающихся детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата
Образование	Высшее
Педагогический стаж	5 лет
Стаж работы в данной организации	3 года
Квалификационная категория (приказ, дата)	Соответствует занимаемой должности, приказ № 23 от 04.04.2019 года
Плановая курсовая подготовка (дата)	01.09.2021 год

правовых, информационно-коммуникационных) или обогащению. Обязательным условием является прогнозирование результатов достижений педагога в направлении устранения дефицитов профессиональных компетенций или их обогащения. В карте педагог работает с таблицей, которую заполняет самостоятельно за исключением пункта № 4 «Необходимые организационно-педагогические условия» (табл. 2). Данный пункт прорабатывается педагогическим работником совместно с руководителем, методистом инклюзивной ДОО. Определяются направления в режиме непрерывного образования (формального, информального, неформального).

Следующий подраздел — «Траектория развития профессионально значимых личностных качеств педагогического работника инклюзивной ДОО». Предполагает реализацию мероприятий воздействия, направленных на развитие профессионально значимых личностных качеств педагогических работников: коммуникативных, когнитивных, мотивационных, рефлексивных, творческих, перцептивных, ценностных.

В соответствии с диагностическим профилем определяется необходимость включения педагога в интерактивные мероприятия (занятия), указывается обязательное посещение данных мероприятий, рекомендованное посещение или приглашение в качестве сомодератора в случае высоких показателей уровня сформированности ПЗЛК педагогического работника.

Подраздел «Маршрутизация повышения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника инклюзивной ДОО». Маршрутизация — это процесс определения следования к достижению высокого уровня эффективности профессиональной деятельности педагогического работника дошкольной образовательной организации. Содержание маршрутизатора приоритетно формируется согласно планируемым муниципальным и региональным мероприятиям. Независимо от уровня эффективности профессиональной деятельности педагогического работника (прогрессивный, базовый, недопустимы уровень), выявленного в ходе диа-

гностических мероприятий, маршрутизатор заполняется в сопровождении руководителя, методиста. Педагог может по собственной инициативе дополнить содержание маршрутизатора мероприятиями, которые отвечают повышению эффективности видов его профессиональной деятельности. Маршрутизатор заполняется педагогом на начало учебного года, в конце учебного года ставится отметка об исполнении содержания маршрутизатора, проводится количественно-качественный анализ достижений с указанием выполненного количества мероприятий, обоснованием причин, в случае неполной реализации планируемых направлений деятельности. Результат достижения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника заполняется педагогом самостоятельно. В анализе также указывается перспективы направлений деятельности педагога на следующий учебный год. Также в маршрутизаторе отведено внимание рефлексивному компоненту реализации эффективности профессиональной деятельности педагога, с помощью которого педагог проводит анализ и осмысление качественных изменений, самооценку уровня профессионального развития, вносит необходимые изменения, дополнения и определяет цели дальнейшего собственного профессионального развития.

Второй раздел персонифицированной карты представлен «Банком достижений непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО». Это отсеки, где собраны подтверждающие документы по реализации первого раздела персонифицированной карты. По сути, второй раздел персонифицированной карты — портфолио педагога. Отличие от традиционного портфолио состоит в четкой структурированности и соответствии содержанию карты.

Таким образом, апробируемый в условиях МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»» методический продукт «Персонифицированная карта профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО» на внутриорганизационном уровне позволит решить приоритетную

Таблица 2

**Повышение уровня профессиональных компетенций педагогического работника ДОО в течение \_\_\_\_\_ (указать учебный год)**

Личностные мотивы	
Профессиональные интересы	
Цель, задачи устранения или обогащения профессиональных компетенций	
Необходимые организационно-педагогические условия	
Прогнозирование результатов	



цель инклюзивного дошкольного образования — сопровождать процесс непрерывного профессионального развития всех педагогов инклюзивного детского сада, достигая повышения уровня их

профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств и эффективности реализации видов профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 27—33
2. Гибадуллина, Ю. М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 11-10. — С. 2253—2257.
3. Золотарева, А. В. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей : учеб. пособие / А. В. Золотарева. — М. : Юрайт, 2017. — 371 с.
4. Шерайзина, Р. М. Актуальность непрерывного образования как условия личностно профессионального развития педагога дошкольного образования / Р. М. Шерайзина, М. С. Задворная // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8, № 4-1. — С. 175—179.
5. Шумилова, Е. А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е. А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2014. — № 1. — С. 21—27.
6. Шумилова, Е.А. Организационные и содержательные особенности профессиональной социализации личности / Е. А. Шумилова, Е. В. Андреева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — С. 101—106.
7. Шумилова, Е. А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования / Е. А. Шумилова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2006. — № 16. — С. 150—154.

### Сведения об авторах

**Коробицина Севиль Серверовна** — заведующая МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»», Новороссийск, Россия. [dc8garmoniya@mail.ru](mailto:dc8garmoniya@mail.ru)

**Чернышенко Нина Сергеевна** — старший воспитатель, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»», Новороссийск, Россия. [tamanskay@inbox.ru](mailto:tamanskay@inbox.ru)

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 53—58.*

## An effective tool for supporting the continuous professional development of teachers of an inclusive preschool educational organization

**S.S. Korobitsina**

*Kindergarten of the combined type No. 8 “Harmony”, Novorossiysk, Russia. [dc8garmoniya@mail.ru](mailto:dc8garmoniya@mail.ru)*

**N.S. Chernyshenko**

*Kindergarten of the combined type No. 8 “Harmony”, Novorossiysk, Russia. [tamanskay@inbox.ru](mailto:tamanskay@inbox.ru)*

**E.A. Shumilova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)*

The article presents the content of the methodological product “Personalized map of professional development of teachers of preschool educational organizations”, developed and tested in the conditions of the municipal autonomous preschool educational institution of the kindergarten of the combined type No. 8 “Harmony” of the municipal formation of the city of Novorossiysk. This product is a tool for supporting, regulating and controlling

the process of continuous professional development of teachers of inclusive pre-school education. The authors of the article point to the prospect of using a personalized map in working with teaching staff, which is to increase the number of teachers of inclusive pre-school education with a high level of professional development.

**Keywords:** *inclusive preschool educational organization, continuous professional development of pre-school teachers, personalized map.*

### References

1. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 27—33. (In Russ.).
2. Gibadullina Yu.M. Professional'naya podgotovka pedagogov v protsesse integratsii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya [Professional training of teachers in the process of integrating formal, non-formal and informal education]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2014, no. 11-10, pp. 2253—2257. (In Russ.).
3. Zolotareva A.V. *Metodika nepreryvnogo professional'nogo razvitiya kadrov sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya detei* [Methods of continuous professional development of personnel in the field of additional education for children]. Moscow, Yurait, 2017. 371 p. (In Russ.).
4. Sheraizina R.M., Zadornaya M.S. Aktual'nost' nepreryvnogo obrazovaniya kak usloviya lichnostno professional'nogo razvitiya pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya [The relevance of lifelong education as a condition for personal and professional development of a teacher of preschool education]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2016, vol. 8, no. 4-1, pp. 175—179. (In Russ.).
5. Shumilova, E. A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Organizational and pedagogical conditions for the formation of social and communicative competence of future teachers]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2014, no. 1, pp. 21—27. (In Russ.).
6. Shumilova E.A., Andreeva E.V. Organizatsionnye i soderzhatel'nye osobennosti professional'noi sotsializatsii lichnosti [Organizational and substantive features of the professional socialization of the individual]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2016, no. 3, pp. 101—106. (In Russ.).
7. Shumilova E.A. Sotsial'no-kommunikativnaya kompetentnost' kak predmet issledovaniya [Social and communicative competence as a subject of research]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie, zdavookhraneniye, fizicheskaya kul'tura* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, health care, physical education], 2006, no. 16, pp. 150—154. (In Russ.).

УДК 378.091  
ББК Ч448.44

## К вопросу о формировании профессиональной позиции молодого педагога в инклюзивной образовательной среде

Н. С. Чернышенко<sup>1</sup>, Е. А. Шумилова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», Новороссийск, Россия

<sup>2</sup> Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями — один из перспективных векторов развития современной образовательной практики. Распространившиеся в России быстрыми темпами процессы интеграции опередили необходимость разработки в отечественной дефектологической науке теоретических подходов в этом направлении, а экспериментальные исследования подтвердили необходимость развития практики. До настоящего времени остается малоизученной проблема развития профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Это утверждение значительно актуализируется в отношении молодых педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность с детьми, имеющими особые образовательные потребности, на первой ступени образовательной вертикали — в системе дошкольного образования.

**Ключевые слова:** профессиональная позиция, инклюзивная образовательная среда, профессиональная компетентность.

Детальное рассмотрение форм организации и программно-методического обеспечения профессионального образования, предлагаемых образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования, позволяет утверждать, что не разработан «профессиональный портрет» молодого педагога инклюзивного образования дошкольных образовательных организаций, не определены требования и оптимальные формы подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса в условиях дошкольной образовательной организации зачастую сводится к формированию знаний о нарушениях развития (нозологии) детей раннего и дошкольного возраста и возможностях их учета в ходе образовательного процесса. При этом недопустимо мало внимания уделяется вопросам профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности [1]. Практика показывает, что недостаточно решаются задачи по формированию осмысленной, ответственной и устойчивой профессиональной позиции молодого педагога, деятельность которого будет осуществляться в условиях инклюзии.

В общеупотребительном значении *позиция* (от лат. *positio* — положение) — это «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением», «полоса, участок местности или ак-

ватории, занимаемые для подготовки и ведения боя» [2]. Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (Adler). В. Н. Мясичев [4, с. 112] под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе.

Отношения, а следовательно, и позиция как система отношений рассматриваются как ядро личности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. *Позиция* определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т. д.); устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества [3, с. 311]. *Позиция* — это способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности, поэтому имеет смысл говорить о деятельностной позиции педагога, в том числе педагога, начинающего свой профессиональный путь. В этой связи обретение *позиции* — не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее становления и развития в профессиональной деятельности педагога. *Профессиональная позиция* выражает профессиональную самооценку, уровень притязаний, отношение к занимаемому месту в системе социальных

отношений в трудовом процессе [6]. Развитие же инклюзивных процессов в дошкольных образовательных организациях предполагает становление *профессиональной позиции* каждого педагога, и в первую очередь молодого педагога, которая может быть представлена как система тех духовно-нравственных, интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что *профессиональная позиция* молодого педагога может изменяться в ходе его профессионализации, являясь предпосылкой к профессиональному развитию. Будет ли профессиональная позиция определяющей возрастающее профессиональное развитие, во многом зависит от условий инклюзивной образовательной организации, в которой молодой педагог начинает свою профессиональную деятельность.

В рамках деятельности инновационной площадки Краснодарского края на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»» муниципального образования город Новороссийск (далее — МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»») было проведено психолого-педагогическое исследование, результаты которого убедительно подтвердили важность такой составляющей в формировании профессиональной позиции, как профессионально-личностная готовность молодых педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса. В процессе разработки инновационной модели профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, была определена ее структура, которая включает профессионально-ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества и компетенции.

Профессионально-ценностная направленность личности молодого педагога ДОО проявляется в первую очередь в его добросовестном отношении к собственному труду, осознании педагогом образовательного процесса не как рутинной деятельности, нацеленной на формальный результат, а как процесс непрерывного поиска, творчества, саморазвития, самосовершенствования. Молодой педагог, начинающий работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности, должен обладать сформированной системой профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности ребенка, независимо от степени, формы и тяжести его нарушения; направленность

деятельности не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом; осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат [10]. Совершенно очевидно, что отсутствие положительной профессионально-ценностной ориентации может стать причиной деформации зарождающейся профессиональной позиции молодого педагога, краха перспектив на успешное профессиональное становление и развитие в условиях инклюзивного пространства.

Ключевой составляющей профессиональной позиции молодого педагога, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, по нашему мнению, является стремление к общению с детьми, желание оказывать им помощь. В психолого-педагогической литературе «желание оказывать детям помощь» рассматривается как комплексное образование, представляющее собой совокупность личностных качеств: отзывчивость, доброжелательность, эмпатия, толерантность, профессиональная мобильность, настойчивость, оптимизм, умение наблюдать, анализировать, креативно и нестандартно подходить к решению проблем, обладание высоким уровнем самоконтроля и саморегуляции. Молодой педагог дошкольной образовательной организации должен не только осознавать важность вышеперечисленных качеств, но и постоянно стремиться их развивать и совершенствовать.

Более подробно в контексте нашей статьи следует остановиться на таких понятиях, как отзывчивость, эмпатия, толерантность, профессиональная мобильность, оптимизм, настойчивость.

*Отзывчивость* как духовно-нравственное качество молодого педагога помогает ему увидеть в каждом ребенке уникальные и неповторимые черты, способствующие проявлению моральной и материальной щедрости, великодушия. Отзывчивый педагог всегда может найти общий язык с детьми независимо от их особенностей. Поведение такого педагога базируется на чувствительности, эмоциональности. Очень часто синонимией отзывчивости является альтруизм. *Эмпатия* — необходимое личностное и профессиональное качество педагога, работающего с особенными детьми. Наличие этого качества у педагога предполагает понимание ребенка, сочувствие ему, умение принять и понять его точку зрения, увидеть ситуацию его глазами. Эмпатия тесно связана с феноменом принятия, которое заключается в безусловном

эмоционально теплом отношении к ребенку с особыми образовательными потребностями. *Толерантность* включает терпимость к нестандартному внешнему виду, особенностям, иному образу жизни, взглядам, нравам, привычкам. Но в контексте, связанном с профессиональной позицией молодого педагога, речь идет в первую очередь о принятии и правильном понимании особенного ребенка, уважении его способов самовыражения и проявления индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается снисхождение или притворство в проявлении терпимости к необычным детям. Состояние толерантности должно быть естественным для молодого педагога, сопряжено с ощущением комфортности, спокойствия и доброжелательности к детям, отличающимся внешним видом, поведением, привычками и многим другим, что у окружающих часто вызывает брезгливость или осуждение. Профессиональную мобильность молодого педагога можно рассматривать как внутреннюю свободу, основанную на стабильных ценностях и потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии, способности быстро реагировать на изменения благодаря образованности и профессиональной компетентности [6].

*Оптимизм* по отношению к детям с особыми образовательными потребностями предполагает развитую способность педагога видеть положительную перспективу развития данной категории детей, неиссякаемую веру в их возможности, скрытый потенциал. *Настойчивость* — это качество и навык очень сильной, волевой и решительной личности, позволяющее преодолевать все препятствия, возникающие на пути к цели. Учитывая, что в профессиональной деятельности молодого педагога, работающего с особенными детьми, очень много препятствий, как внутренних (к ним можно отнести лень, нежелание, внутренний страх к профессиональным неудачам в работе с детьми), так и внешних (клише и ярлыки социума, влияние обстоятельств, условий, противодействие людей). Но настойчивость и преданность выбранной миссии педагога, работающего в инклюзивном пространстве, — это волевое качество личности, сформированное на основе ответственности и понимания результата. Как правило, настойчивые молодые педагоги всегда достигают высоких результатов в работе с особенными детьми и в профессиональном плане, в будущем становятся успешными и востребованными специалистами [9].

Молодой педагог, работающий в инклюзивном образовательном пространстве, должен обладать высокой стрессоустойчивостью, уметь регули-

ровать свою деятельность, контролировать себя, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения [8]. Очень важно конструктивно справляться с отрицательными факторами, владеть навыками релаксации, самообладания, высокой адаптивности. Важным требованием к молодому специалисту, осуществляющему педагогическую деятельность с особенными детьми, является высокий уровень культуры общения: деликатность, чувство такта, умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн семей и воспитанников. Молодой педагог не должен забывать, что такой ребенок находится в прямой зависимости от качества оказываемой ему педагогической помощи, а следовательно, должен представлять меру ответственности, возложенную на него, грамотно проектировать все компоненты образовательного процесса: целеполагание, содержание, программно-методическое и технологическое обеспечение.

В процессе внедрения инновационной модели подготовки молодых педагогов к работе в инклюзивной среде дошкольной образовательной организации творческим коллективом МАДОУ «Детский сад № 8 «Гармония»» был создан диагностический комплекс, направленный на изучение ценностных ориентаций и профессионально значимых личностных качеств, позволяющих выявлять профессиональные затруднения молодых педагогов при решении задач инклюзивного образования. В ходе реализации эмпирического этапа исследования были выделены следующие условия становления профессиональной позиции молодого педагога, работающего в условиях инклюзивной среды дошкольной образовательной организации:

1. Реализация программ, направленных на развитие и корректировку профессиональных ценностных ориентаций и профессионально значимых личностных качеств молодого педагога, создающих профессионально личностную готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности;
2. Ориентация на личную активную профессиональную позицию через успешные формальные показатели: непрерывное обучение, совершенствование методических и педагогических умений, трансляционный опыт, участие в творческих проектах, инновационной исследовательской деятельности, в конкурсах профессионального мастерства и другое.
3. Реализация дифференциального и индивидуально-творческого подходов, позволяющих

проектировать образовательный маршрут каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

4. Организация тренинговых, командных форм работы, совместные посещения театральных постановок, просмотры документальных и художественных фильмов, сетевые мероприятия, предполагающие общение с опытными педагогами.

Данные условия будут способствовать развитию необходимой профессиональной позиции молодого педагога, определяющей его готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях инклюзивной среды дошкольной образовательной организации [7].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, уточняем, что профессиональная позиция молодого педагога определяется как профессионально личностная готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на ценностных ориентациях и профессионально значимых личностных качествах. Не каждый педагог, работающий в дошкольном образовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, изначально способен к работе с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, а следовательно, необходима специально организованная работа в данном направлении.

### Список литературы

1. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Вестник ЧелГУ. Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 27—33
2. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2010 (3 CD) — Изд. 13-е, обнов. и доп. — 2009.
3. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов — М. : Наука, 1984. — 226 с.
4. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев — М.: Наука, 1960. — 240 с.
5. Пилецкая, Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему / Л. С. Пилецкая // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 693—697.
6. Словари и энциклопедии на Академике. — URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](https://psychology_pedagogy.academic.ru/)
7. Шумилова, Е. А. Современные аспекты изучения проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е. А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 6. — С. 119—124.
8. Шумилова, Е. А. Организационные и содержательные особенности профессиональной социализации личности / Е. А. Шумилова, Е. В. Андреева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — С. 101—106.
9. Шумилова, Е. А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е. А. Шумилова // Педагогическое образование в России. — 2010. — № 3. — С. 31—36.
10. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». — 2009. — № 6. — С. 140—144.

### Сведения об авторах

**Чернышенко Нина Сергеевна** — старший воспитатель, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»», Новороссийск, Россия. [tamanskay@inbox.ru](mailto:tamanskay@inbox.ru)

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 59—63.*

## On the formation of the professional position of a young teacher in an inclusive educational environment

**N.S. Chernyshenko**

*Kindergarten of the combined type No. 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia. tamanskay@inbox.ru)*

**E.A. Shumilova**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru*

The inclusive education of children with special educational needs is one of the promising vectors of the development of modern educational practice. The integration processes that have spread rapidly in Russia have outstripped the need for the development of theoretical approaches in this direction in the domestic defectology science, and experimental studies have confirmed the need for the development of practice. To date, the problem of developing the professional competence of teachers working in inclusive education remains poorly studied. This statement is significantly updated in relation to young teachers who begin their professional activities with children with special educational needs at the first stage of the educational vertical — in the preschool education system.

**Keywords:** *professional position, inclusive educational environment, professional competence.*

### References

1. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 27—33. (In Russ.).
2. *Bol'shaya entsiklopediya Kirilla i Mefodiya 2010 (3 CD)* [Great Encyclopedia of Cyril and Methodius 2010 (3 CD)]. 2009. (In Russ.).
3. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka, 1984. 226 p. (In Russ.).
4. Myasishchev V.N. *Lichnost' i nevrozy* [Personality and neuroses]. Moscow, Nauka, 1960. 240 p. (In Russ.).
5. Piletskaya L.S. Professional'naya mobil'nost' lichnosti: novyi vzglyad na problemu [Professional mobility of the individual: a new look at the problem]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2014, no. 2, pp. 693—697. (In Russ.).
6. *Slovari i entsiklopedii na Akademike* [Dictionaries and encyclopedias on Academician]. Available at: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru](https://psychology_pedagogy.academic.ru). (In Russ.).
7. Shumilova, E. A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Organizational and pedagogical conditions for the formation of social and communicative competence of future teachers]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2014, no. 1, pp. 21—27. (In Russ.).
8. Shumilova E.A., Andreeva E.V. Organizatsionnye i sodержatel'nye osobennosti professional'noi sotsializatsii lichnosti [Organizational and substantive features of the professional socialization of the individual]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2016, no. 3, pp. 101—106. (In Russ.).
9. Shumilova E.A. Vozmozhnosti deyatel'nostnogo podkhoda k issledovaniyu sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya [Possibilities of the activity approach to the study of the social and communicative competence of future teachers of vocational training]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2010, no. 3, pp. 31—36. (In Russ.).
10. Yakovleva I. M. Professional'no-lichnostnaya gotovnost' pedagoga k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Professional and personal readiness of the teacher to work with children with disabilities]. *Vestnik MGOPU. Seriya «Pedagogika»* [Bulletin of MSOPU. Series «Pedagogy»], 2009, no. 6, pp. 140—144. (In Russ.).

УДК 376  
ББК 4457

## Родители и учителя-логопеды в системе инклюзивного взаимодействия

*Е. А. Шумилова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*

В статье рассмотрена проблема организации конструктивного взаимодействия между родителями и учителями-логопедами в аспекте оказания коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями. Автором показаны возможности использования организационных форм работы учителя-логопеда по взаимодействию с родителями по направлениям информационного и обучающего просвещения.

**Ключевые слова:** *дети с нарушениями речи, коммуникативные умения, дети с нарушениями речи.*

Количество детей, с раннего возраста испытывающих сложности в формировании речи, непрерывно увеличивается, что обуславливает необходимость дальнейшего поиска новых эффективных подходов к диагностике и коррекции развития детей данной категории. При этом, как отмечают Т. Н. Доронова, Л. Г. Голубева, Н. А. Гордова и др. в программе «Из детства — в отрочество», наблюдается пассивность и неосведомленность родителей в вопросах данной области. Участие родителей в речевом развитии ребенка играет колоссальную роль. Речь детей формируется под влиянием речи взрослых. Влияние благотворно, когда ребенок слышит нормальную речь, живет в здоровой, культурной обстановке. Нарушение такого влияния искажает его речевое развитие [3]. Речь играет исключительную роль в жизни человека, поскольку именно она является одним из наиболее мощных факторов и стимулов развития ребёнка. Исследования Л. С. Выготского и А. Р. Лурия показали, что в самом начале развития ребенка все сложные психические процессы формируются на базе более простых, элементарных функций. Так, например, развитие речи базируется на четырех процессах: внимании, восприятии различной модальности, памяти и мышлении. Именно сформированность этих процессов является первичной базой для развития речи [11]. Становление речи — процесс очень сложный, а потому требующий внимательного наблюдения за своевременностью формирования всех элементов языковой системы в соответствии с онтогенетическими закономерностями. К сожалению, приходится констатировать, что в логопедической практике нередки случаи, когда закономерности нарушаются, и речевая система ребёнка формируется непоследовательно. В результате, у детей появляются речевые патологии, исправить которые можно только с помощью специалиста и при поддержке родителей.

«Семья, — как отмечает в своей статье Е. Ю. Разумовская, — первая социальная общность, которая закладывает основы личностных качеств ребёнка. В семье он приобретает первоначальный опыт общения. Здесь же у него возникает чувство доверия к окружающему миру, к близким людям, а уже на этой почве появляются любопытство, любознательность, познавательная и речевая активность и многие другие личностные качества» [9]. Всё это необходимо учитывать, планируя работу с семьёй. Поэтому очень важно, чтобы семья принимала активное и сознательное участие в развитии ребенка, особенно если есть какие-либо сложности или проблемы [1; 6—8]. Родители должны обладать не только стремлением помочь ребёнку, но и желанием повысить собственную педагогическую компетентность и осведомленность в вопросах воспитания, развития и коррекции.

В современной педагогике и практике образования взаимодействие педагогов и родителей признается одной из наиболее актуальных и острых проблем [1; 5—8 и др.]. Несмотря на то что большую часть дня современный ребенок находится в образовательном учреждении, эффективность коррекционного процесса также во многом зависит от позиции, которую занимают родители. Малая осведомленность родителей в вопросах патологии и коррекции речи, недооценка ими раннего выявления речевых дефектов и своевременного воздействия на них, ложные, а порой и вредные установки в отношении речи детей говорят о необходимости совместной работы на всех этапах коррекции. Построить диалог между семьёй и учителем-логопедом — одна из актуальных задач полноценного развития ребенка. В силу своей занятости родители не всегда могут присутствовать на очных консультациях или на логопедических занятиях, где могут ознакомиться с основными и индивидуальными методами и приемами коррек-



ции речевых нарушений у детей [10]. В данной статье будут раскрыты основные формы взаимодействия родителей и специалистов при организации коррекционной работы в условиях семьи и ДОО.

Попробуем выделить и осмыслить проблемы, которые решают сегодня обычные учителя-логопеды во взаимодействии с родителями «особого» ребенка, которого в рамках инклюзии родители на абсолютно законных правах привели в группу массового детского сада.

1. Совершенно очевидно, что в общеобразовательные организации вслед за детьми, которые требуют особого внимания в силу состояния своего здоровья, должна направиться команда специалистов-дефектологов, тьюторов-ассистентов и волонтеров-помощников. Однако далеко не всегда этот вопрос своевременно решается, а следовательно, расширяется круг профессиональных задач уже работающих специалистов, к числу которых в первую очередь относится учитель-логопед.

2. Зачастую родители, щедро наделенные «правами» участников образовательного процесса, совершенно не заботятся, чтобы в комплекте с этими правами ими были получены еще и причитающиеся обязанности. Почему произошло такое несправедливое распределение этих пресловутых прав и обязанностей: права — родителям, обязанности — образовательным организациям? Где та самая золотая середина, позволяющая найти разумный баланс и объединение усилий для общего дела — образования ребенка (любого, без привязки к его статусу)?

3. Каким образом работать педагогам в отдаленных небольших поселениях, где нет специальных коррекционных образовательных организаций, но есть дети с ОВЗ, которых следует обучать и воспитывать? Из числа слушателей последних курсов повышения квалификации для учителей-логопедов, работающих в условиях инклюзивной группы ДОО, подошли два специалиста, которые работают на одной группе детского сада. Вопрос, который был задан, звучал следующим образом: как правильно организовать свою работу в группе из 16 детей, среди которых «два ребенка с ДЦП, один с синдромом Дауна и один ребенок с умственной отсталостью»? А остальные дети — обычные. А правда, КАК?

Можно долго продолжать озвучивать поток вопросов, на которые нет однозначных и исчерпывающих ответов. Понятно, что любое новшество, следуя законам инноватики, приводит к необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды. Вероятно, должно пройти

какое-то время, чтобы мы смогли разобраться в непростой проблеме и найти правильные выходы из сложных ситуаций. Но самое главное, что мы должны на сегодняшний момент абсолютно точно понимать, что инклюзивное образование представляет собой набор ценностей, принципов и методов, направленных на обеспечение целевого, эффективного и качественного образования для всех учащихся. Сам факт наличия ребенка с ОВЗ в школе не делает её инклюзивной, равно как и инклюзия не сразу станет культурной практикой в школе, даже если в ней есть лифт или пандус. Становится очевидным, что эффективность и результативность коррекционно-образовательного процесса напрямую зависит от сложившегося инклюзивного взаимодействия между участниками образовательной практики. Такими участниками в аспекте оказания помощи детям с речевыми нарушениями становятся учитель-логопед и родители.

Совместная работа логопеда и родителей начинается со знакомства и внимательного изучения особенностей каждой семьи. Следует уточнить, что обследование проводится комплексно, что дает целостное представление о каждой семье и позволяет спланировать работу с учётом опыта, образования, интересов и желания родителей учиться искусству воспитания.

В работе с разными семьями используются различные методы, они варьируются в зависимости от состава семьи, культурного и образовательного уровня родителей, стиля семейного воспитания, типа взаимоотношений в семье, наличия заинтересованности и понимания проблем своего ребёнка и т. д. Другими словами, в каждом отдельном случае определяются адекватные пути и способы приобщения родителей к сотрудничеству с логопедом.

Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка в целом, с различными её процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах, поэтому при анализе речевой патологии необходимо изучать не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности ребенка [11].

Контингент дошкольников с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи представлен прежде всего детьми с остаточными проявлениями органического поражения центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии). Это обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными нарушениями психической деятельности. Эффект логопедического воздействия в этих случаях часто становится

возможным только при наличии медикаментозного лечения. Однако необходимо заметить, что применение медикаментозного лечения требует тщательной клинической дифференциации, а значит, логопед должен действовать в тесном сотрудничестве с невропатологом. Назначенные невропатологом лекарственные препараты оказывают в одних случаях стимулирующее действие на мозговые структуры, повышают психическую и физическую работоспособность организма, в других — непосредственно воздействуют на обменные процессы нервных клеток головного мозга, являясь по существу синтетическими аналогами биологически активных соединений, вырабатываемых в центральной нервной системе человека. Эти вещества активизируют энергетический обмен в клетках головного мозга, стимулируя этим самым их деятельность. Не все родители положительно и правильно воспринимают такую информацию от логопеда, а потому уместной будет индивидуальная консультация у невропатолога. В индивидуальной беседе с родителями логопед имеет возможность объяснить родителям структуру дефекта и показать пути наиболее быстрого его устранения. Следует уточнить, что эффективность коррекционного процесса во многом обеспечивается именно комплексным логопедическим и медицинским воздействием. Логопед не просто сообщает родителям диагноз и решение специалистов, а доступным языком рассказывает об особенностях их ребёнка, объясняет, как нужно с ним заниматься и на что следует обратить внимание. При этом следует учитывать условия жизни каждой семьи, её состав и культурный уровень, количество детей, для того чтобы советы не оказались для семьи трудновыполнимыми и у родителей не возникало чувства вины перед ребёнком и собственной беспомощности. Таким образом, преодоление недоразвития речи является комплексной медико-педагогической проблемой. Знание родителями основ медикаментозного лечения общего и фонетико-фонематического недоразвития речи, несомненно, способствует повышению эффективности логопедической работы [13].

Не секрет, что в вопросе взаимодействия и сотрудничества с родителями немало сложностей и противоречий. Одни родители нередко самопроизвольно отстраняются от работы по исправлению речевых дефектов у детей, другие не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями, третьи испытывают трудности оттого, что не имеют достаточно свободного времени для занятий с ребёнком.

Логопеды, считая работу с семьёй необходимой, в то же время сами не всегда бывают к ней готовы. Иногда чрезвычайно трудно найти общий язык с родителями, имеющими собственные представления о воспитании и коррекции [12]. Да и современная семья не воспринимает педагогические нотации и лекции в виде монологов. Для благополучного речевого развития ребёнка требуются иные взаимоотношения семьи и логопеда, а именно сотрудничество, взаимодействие, доверительность. А это, в свою очередь, требует пересмотра содержания и форм работы с родителями. И в этой работе важно сделать родителей не только своими союзниками, но и главными помощниками. Так что же нужно сделать, чтобы активизировать родителей, привлечь их внимание к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребёнка в семье более последовательным и эффективным? Как построить свою работу?

Организация работы учителя-логопеда по взаимодействию с родителями должна строиться по направлениям [5], представленным в таблице.

Необходимость использования различных форм работы с родителями важна не только для педагогов, но, прежде всего, для родителей. Успешность воспитания и обучения детей во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение родителей. Взаимосвязь логопеда и родителей должна осуществляться комплексно: с помощью традиционных и инновационных форм и методов взаимодействия. К традиционным формам и методам работы можно отнести:

- анкетирование;
- семинары-практикумы;
- консультации;

### Направления взаимодействия учителя-логопеда с родителями обучающихся

Информационное просвещение	Обучающее просвещение
<ul style="list-style-type: none"> <li>• знакомство с результатами психолого-педагогического, логопедического обследования;</li> <li>• знакомство с возрастными особенностями нервно-психического развития, этапами становления детской речи;</li> <li>• знакомство с методами коррекционно-развивающего воздействия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• привлечение родителей к активному участию в коррекционном процессе по преодолению речевого дефекта у ребёнка;</li> <li>• обучение родителей приемам коррекционно-развивающей работы с ребёнком-логопатом;</li> <li>• формирование у родителей и детей представления о готовности к обучению в школе</li> </ul>

- родительские собрания;
- открытые занятия;
- домашние задания.

Индивидуальные формы работы имеет преимущество над коллективными, так как позволяют установить более тесный контакт с родителями [4]. Индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми носят коррекционную направленность (это различные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, развитие связной речи, формирование звукопроизношения). Некоторые взрослые не могут заниматься с детьми дома из-за отсутствия навыков организации поведения ребёнка или низкой педагогической грамотности. В ходе семинара-практикума или открытого занятия взрослые обучаются практическим приёмам работы с ребёнком. Данный вид работы облегчит понимание предлагаемого материала родителями. Консультации должны быть предельно чёткими, содержать только необходимый родителям конкретный материал и проводиться для пользы дела. Наиболее актуальные темы для консультаций, которые могут стать интересными для родителей:

- «Артикуляционная гимнастика»;
- «Развитие мелкой моторики»;
- «Выполнение домашнего задания»;
- «Развитие внимания и мышления»;
- «Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях»;
- «Речевые игры дома».

Существенную роль в результативной работе родителей с детьми играет подобранная логопедом библиотека авторских пособий, которой можно с успехом воспользоваться в качестве методического и наглядного материала для индивидуальных занятий родителей с ребёнком.

Благодаря установлению доверительно-партнерских отношений между всеми участниками коррекционного процесса успешно преодолеваются не только собственно нарушения речи, внимания, памяти, мышления, моторики, поведения у ребенка, но и решаются многие внутрисемейные конфликты и проблемы родителей, создается благоприятный психоэмоциональный климат в семьях детей с отклонениями в развитии, формируются детско-родительские отношения [2].

### Список литературы

1. Антипова, О. Л. Психология отцовства: тенденции исследования роли отца в родительстве / О. Л. Антипова // Вестник ЧелГУ. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 1—2. — С. 27—32.
2. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. — М. : ТЦ Сфера, 2009. — 64 с.
3. Из детства — в отрочество: Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4 — 7 лет / Т. Н. Доронина, Л. Г. Голубева, Н. А. Гордова и др. — М. : Просвещение, 2003.
4. Кизимова, Е. А. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи / Е. А. Кизимова // Логопедия. — 2011. — № 1. — С. 83—91.
5. Коротаяева, И. А. Формы сотрудничества логопеда и родителей / И. А. Коротаяева // Логопедия. — 2010. — № 2. — С. 81—84.
6. Молчанов, С. Г. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи / С. Г. Молчанов, Н. Е. Лунгу // Вестник ЧелГУ. Образование и здравоохранение. — 2020. — № 1. — С. 47—53.
7. Подольская, М. В. Ролевые паттерны родительского отношения отцов в семьях подростков с личностной беспомощностью (на примере семей из Казахстана) / М. В. Подольская // Вестник ЧелГУ. Образование и здравоохранение. — 2020. — № 2—3. — С. 40—45.
8. Понкратова, Е. Е. Исследование взаимосвязи восприятия детско-родительских отношений со школьной тревожностью у подростков / Е. Е. Понкратова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 1. — С. 44—52.
9. Разумовская, Е. Ю. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми / Е. Ю. Разумовская // Логопед в детском саду. — 2005. — № 5-6. — С. 28—34.
10. Тверская, О. Н. Организация взаимодействия ДОУ с семьями детей, имеющих нарушения речи / О. Н. Тверская // Логопедия. — 2010. — № 4. — С. 37—49.
11. Шумилова, Е. А. Особенности логопедической работы с детьми с задержкой речевого развития / Е. А. Шумилова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. : в 6 ч. Ч. 4 / Юж.-Урал. гос.ун.-т ; Ин.-т доп. проф.-пед. образ. — Челябинск : Образование, 2004.
12. Шумилова, Е. А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е. А. Шумиловой. — Челябинск : Образование, 2008 — 125 с.

13. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 98—103.

### Сведения об авторе

**Шумилова Елена Аркадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. *shumilovae2005@yandex.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 64—69.*

## Parents and speech therapists in the system of inclusive interaction

*E.A. Shumilova*

*Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru*

The article deals with the problem of organizing constructive interaction between parents and speech therapists in the aspect of providing corrective assistance to children with speech disorders. The authors have shown the possibilities of using the organizational forms of the speech therapist teacher's work in interacting with parents in the areas of information and training education.

**Keywords:** *children with speech impairments, communication skills, children with speech impairments.*

### References

1. Antipova O.L. Psikhologiya otsovstva: tendentsii issledovaniya roli ottsa v roditel'stve [Psychology of Paternity: Trends in Research of The Role of the Father in the Parent]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 5—6, no. 1—2, pp. 27—32. (In Russ.).
2. Bachina O.V., Samorodov L.N. *Vzaimodeistvie logopeda i sem'i rebenka s nedostatkami rechi* [Interaction of the speech therapist and the child's family with speech impairments]. Moscow, TC Sphere, 2009. 64 p. (In Russ.).
3. Doronova T.N., Golubeva L.G., Gordova N.A. et al. *Iz detstva — v otrochestvo: Programma dlya roditel'ei i vospitatelei po formirovaniyu zdorov'ya i razvitiyu detei 4 — 7 let* [From childhood to adolescence: a program for parents and educators on the formation of health and development of children 4—7 years old]. Moscow, Education, 2003. (In Russ.).
4. Kizimova E.A. *Vzaimodeistvie uchitelya-logopeda s roditelyami detei, imeyushchikh narusheniya rechi* [Interaction of a speech therapist with parents of children with speech disorders]. *Logopediya* [Logopaedics], 2011, no. 1, pp. 83—91. (In Russ.).
5. Korotaeva I.A. *Formy sotrudnichestva logopeda i roditel'ei* [Forms of cooperation between a speech therapist and parents]. *Logopediya* [Speech therapy], 2010, no. 2, pp. 81—84. (In Russ.).
6. Molchanov S.G., Lungu N.E. *Vzaimodeistvie doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii i sem'i* [Interaction of Preschool Educational Organization and Family]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 9, no. 1, pp. 47—53. (In Russ.).
7. Podolskaya M.V. *Rolevye patterny roditel'skogo otnosheniya otsov v sem'yakh podrostkov s lichnostnoi bespomoshchnost'yu (na primere semei iz Kazakhstana)* [Role patterns of parental relationship of the fathers in families]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 10—11, no. 2—3, pp. 40—45. (In Russ.).
8. Ponkratova E.E. *Issledovanie vzaimosvyazi vospriyatiya detsko-roditel'skikh otnoshenii so shkol'noi trevozhnost'yu u podrostkov* [Research of the Relationship of Perception of Child-Parent Relations with School Anxiety in Teenagers]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare], 2020, vol. 5—6, no. 1—2, pp. 44—52. (In Russ.).

9. Razumovskaya E.Yu. Vzaimodeistvie logopeda i roditelei v protsesse korrektsionnoi raboty s det'mi [Interaction of a speech therapist and parents in the process of correctional work with children]. *Logoped v detskom sadu* [Speech therapist in kindergarten], 2005, no. 5—6, pp. 28—34. (In Russ.).

10. Tverskaya O.N. Organizatsiya vzaimodeistviya DOU s sem'yami detei, imeyushchikh narusheniya rechi [Organization of interaction of preschool educational institutions with families of children with speech impairments]. *Logopediya* [Speech therapy], 2010, no. 4, pp. 37—49. (In Russ.).

11. Shumilova E.A. Osobennosti logopedicheskoi raboty s det'mi s zaderzhkoi rechevogo razvitiya [Features of speech therapy work with children with delayed speech development]. *Modernizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo evolyutsionirovaniya* [Modernization of the vocational education system based on regulated evolution]. Chelyabinsk, Education, 2004. (In Russ.).

12. Shumilova E.A. *Osnovy sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti* [Fundamentals of social and communicative competence]. Chelyabinsk, 2008. (In Russ.).

13. Shumilova E.A., Kovaleva A.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kompetentnosti roditelei doskol'nikov s narusheniyami rechi v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve [Pedagogical conditions for increasing the competence of parents of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational space]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015, no. 10, pp. 98—103. (In Russ.).

УДК 376  
ББК 4454

## Организационно-педагогические условия образования детей с нарушениями зрения в инклюзивной среде

З. П. Малева

*Академия социального управления, Москва, Россия*

В статье рассматриваются специальные условия по созданию доступной среды для обучающихся с нарушениями зрения в условиях развития инклюзивного образования. Особое значение уделено созданию эргономичной образовательной среды для обучающихся с нарушениями зрения. Представлено обоснование путей повышения эффективности учебной деятельности обучающихся с нарушением зрения путем организации учебной среды. Раскрываются проблемные зоны образовательной среды, их конкретизация. С помощью представленных созданных «карт» образовательной среды становится возможным добиться результативности учебного процесса.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, нарушение зрения, «карта» образовательной среды, эргономичная образовательная среда.

Информация о психолого-педагогических особенностях слабовидящего ребенка очень важна учителю общеобразовательной школы для рациональной организации дифференцированной работы в условиях инклюзии. С самого детства слабовидящие дети носят очки, они помогают им лучше ориентироваться в окружающем мире. Слабовидящие дети могут учиться в массовой школе. Для этого их необходимо научить перемещаться от дома до школы. Выходя из квартиры, ребенок вызывает лифт. Современный лифт оснащен тактильными кнопками. Можно найти нужную кнопку на ощупь, потому что цифры выпуклые, и обозначены специальными точками (рельефно-точечный шрифт Брайля). На первом этаже можно спуститься по ступенькам, держась за высокие поручни. Входные двери в подъездах обозначены яркими желтыми кругами. Ребенок слышит много разных звуков: разговор людей, движение транспорта, лай собак. По дороге в школу у него много помощников. Понять, что на его пути опасное препятствие помогают предупреждающие рельефные дорожки, состоящие из выпуклых точек. На улице они встречаются часто, например, у перехода через улицу, приближение к которому узнать можно еще и по звуку транспорта. Специальный звуковой сигнал светофора подсказывает, когда можно безопасно перейти дорогу. После перехода ребенок оказывается около бордюра, узнать который можно по выкрашенному им в желтый или зеленый цвет, что позволяет им спокойно его переступить. Дойти точно до крыльца школы помогают направляющие рельефные полосатые дорожки. Подняться помогает лестница с желтыми ступеньками.

Найти входную дверь снова помогают наклейки в виде желтых кругов и табличка рядом с дверью с выпуклой надписью «Вход» рельефно-точечным шрифтом.

Специальная тактильная табличка подсказывает, где находится лестница и как подняться на нужный этаж. У лестниц есть удобные перила, перед лестницами рельефная дорожка, края лестниц обозначены желтым цветом.

Все кабинеты в школе обозначены табличками и рельефно-точечным шрифтом. Подойдя к классу, ученик может нажать кнопку на двери и услышать номер кабинета и имя учителя. Так он попадает в свой класс. Учитель выдает слабовидящему ученику индивидуальные карточки с заданиями.

*Архитектурная среда.* Когда в учреждения дополнительного образования приходит ребенок с нарушениями зрения, первая трудность, с которой он столкнется, — это затруднения в ориентации в пространстве. Поэтому для комфортного пребывания в школе ему надо помочь именно в этом плане. *Вход в учреждение дополнительного образования.* Крайние ступени лестницы при входе в школу для ориентации ребенка с ослабленным зрением необходимо покрасить в контрастные цвета. Обязательно нужны перила. Перила должны быть по обеим сторонам лестницы на высоте 70 и 90 см, для детей младших классов — 50 см. Удобнее всего перила круглого сечения с диаметром не менее 3—5 см. Длина перил должна быть больше длины лестницы на 30 см с каждой стороны. Дверь тоже лучше сделать яркой контрастной окраски. Если двери стеклянные, то на них яркой краской надо пометить открывающиеся части.

*Внутреннее пространство учреждения образования.* Вдоль коридоров можно сделать поручни по всему периметру, чтобы человек, который плохо видит, мог, держась за них, ориентироваться при передвижении по учреждению дополнительного образования. Еще одним способом облегчения ориентации инвалида по зрению внутри учреждения образования может являться разнообразное рельефное покрытие полов — при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и просто ковровые дорожки.

*Раздевалка (гардероб).* В раздевалках учащимся со слабым зрением нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать её поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т. д. Желательно, чтобы этой зоной пользовались только одни и те же люди. Необходимо несколько раз провести ребенка к этому месту, чтобы он его запомнил.

*Классные кабинеты.* Здесь тоже важно учесть, что ученикам с нарушениями зрения необходимо создать условия для ориентации в пространстве. Для создания доступной и комфортной обстановки в учебном классе рекомендуется оборудовать для них одноместные ученические места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола.

*Освещение.* Согласно гигиеническим требованиям, в учебных помещениях на расстоянии 1 м от стены, противоположной световым проемам, коэффициент естественной освещенности КЕО должен быть 1,5 %. Для учебных помещений школ слабовидящих и слепых детей коэффициент должен быть не менее 2,5 %. Естественная освещенность должна быть в пределах от 800 до 1200 лк; желательна равномерность освещения, отсутствие резких теней и блеска на рабочей поверхности.

При работе с телевизорами или компьютерами недопустимы следующие условия:

- просмотр телепередач в полной темноте;
- изменение освещенности на экране, мелькание, выключение и включение общего освещения при демонстрации кинофильмов и диапозитивов;
- показ диафильмов на стене, поскольку при этом в значительной степени снижается яркость и искажается цвет изображений.

*Специальное оборудование* для слепых: индивидуальная трость для передвижения по зданию; оборудование в спортивном зале, имеющее тактильную поверхность; для слабовидящих: зрительные ориентиры на спортивном оборудовании;

учебные парты, регулируемые по росту ребенка и по наклону столешницы; указки с ярким накопечником; различные увеличительные приборы (лупы настольные и для мобильного использования); дополнительное освещение на рабочем месте ребенка (парта), дополнительное освещение доски.

*Гигиенические требования к учебному оборудованию* Учебно-наглядные пособия должны подбираться таким образом, чтобы удовлетворять одновременно лечебно-офтальмологическим и педагогическим требованиям.

Оптимальное расстояние между глазами и объектами зрительной работы для детей младшего школьного возраста с миопией и глаукомой составляет 24 см, для старших школьников — от 30 до 35 см. При остроте зрения 0,06—0,2 это расстояние сокращается до 17—25 см, при остроте зрения 0,01—0,05 — до 3—12 см.

Слабовидящие школьники, наклоняясь при чтении и письме, затевают рабочую поверхность, освещенность страницы при этом снижается.

Ребенка, имеющего светоощущение с правильной проекцией, надо специально учить использовать эту особенность зрения при самостоятельном передвижении в пространстве.

Нарушения зрения обуславливают особенности психического и личностного развития слепых и слабовидящих детей (М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.).

Нарушение зрительных функций влечет за собой снижение скорости, точности, а также дифференцированности зрительного восприятия.

*Миопия (близорукость).* Близорукость представляет такую аномалию рефракции, при которой человек видит неясно, расплывчато далеко расположенные предметы. Рекомендации: непрерывная зрительная нагрузка — 15 мин, далее отдых (работа на слух, устные выполнения заданий — 10 мин, тренировка аккомодации). Зрительная гимнастика не менее двух раз на протяжении занятий. Освещенность поверхности рабочего места ребенка — 500 лк, хорошо иметь дополнительное местное освещение.

*Патология хрусталика.* Наиболее частой патологией хрусталика является его помутнение — катаракта. Допустимость непрерывной зрительной нагрузки — 15 минут, отдых (работа на слух, устное выполнение заданий) — 7—10 минут.

*Патология сетчатки.* Обычно при данных заболеваниях отмечается низкое центральное или периферическое зрение. В классах слабовидящих допустимая непрерывная зрительная нагрузка 15—20 минут с частыми перерывами по 5 минут. Освещенность рабочего места — 1000 лк. Не

допускать больших физических нагрузок, резких движений, подъемов тяжестей, ограничивать наклоны головы и туловища.

*Глаукома* характеризуется повышением внутриглазного давления, снижением зрительных функций, особой формой атрофии зрительного нерва. Нельзя быть на природе в жару, на ярком солнце. Исключить пребывание в темных и подвальных помещениях. Исключим сильные эмоциональные переживания, переутомления, физические пере-

грузки (подъем тяжестей, длительные наклоны головы вниз).

Нужно рассчитывать продолжительность непрерывной зрительной работы при различных заболеваниях зрительного анализатора с учетом возрастных особенностей. Обязательно чередовать и сочетать зрительную работу с различными видами других работ с использованием сохраняющих анализаторов.

### **Физкультминутки как средство развития и коррекции зрительных функций и снятие зрительного утомления**

*Упражнения для близоруких детей, детей группы риска по близорукости*

Голова зафиксирована так, чтобы двигаться могли только глаза. В вытянутой руке — карандаш. По широкой амплитуде он многократно двигается вправо, влево, вниз. Надо неотрывно следить за ним глазами. Встать у стены большой комнаты и не поворачивая головы быстро переводить взгляд из правого верхнего угла комнаты в левый нижний, из левого верхнего — а правый нижний. Повторить 10 раз.

Ноги — на ширине плеч, руки на поясе. Резкие повороты головы вправо и влево, взгляд направ-

ляется по ходу движения. Выполнить 40 поворотов.

В течение 3 с смотреть на яркий свет, потом закрыть глаза рукой и дать им отдохнуть. Повторить 15 раз.

Широко открыть глаза, сильно прищуриться, закрыть глаза. Повторить 40 раз.

Взглянуть в окно на очень отдаленный предмет и пристально рассматривать в течение 10 с, перевести взгляд на близкий объект. Повторить 15 раз.

### **Список литературы**

1. Аветисов, Э. С. Руководство по детской офтальмологии / Э. С. Аветисов, Е. И. Ковалевский, А. В. Хватова. — М. : Медицина, 1987. — 496 с.
2. Малева, З. П. Вопросы охраны зрения у детей / З. П. Малева // Здоровье дошкольника. — 2010. — № 3. — С. 5—11.
3. Малева, З. П. Наиболее распространенные патологии зрительного анализатора у детей / З. П. Малева // Здоровье дошкольника. — 2010. — № 1. — С. 6—19.
4. Малева, З. П. Организация инклюзивного образования детей с нарушениями зрения в условиях современных образовательных организаций / З. П. Малева // Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., МГППУ, 11—12 мая 2017 г. — М. : МГППУ, 2017. — С. 66—71.
5. Малева, З. П. Организационно-методические основы дистанционного обучения детей с нарушениями зрения : метод. рекомендации / З. П. Малева. — М. : Пед. акад. последиплом. образования, 2011.
6. Малева, З. П. Особенности организации образовательного процесса детей с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС НОО / З. П. Малева // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. Вып. 3. — М. : АСОУ, 2016. — С. 1412—1420.
7. Малева, З. П. Основные зрительные функции и методы их исследования у детей / З. П. Малева // Здоровье дошкольника. — 2009. — № 6. — С. 14—19.
8. Малева, З. П. Подготовка детей к плеопто-ортоптическому лечению : учеб. пособие / З. П. Малева. — М. : Парадигма, 2009. — 198 с.
9. Малева, З. П. Предупреждение и исправление нарушений зрения детей — наша общая задача / З. П. Малева // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. Вып. 2. — М. : АСОУ, 2017. — С. 422—431.
10. Малева, З. П. Самоучитель для будущего первоклассника, желающего сохранить зрение к пользе учения / З. П. Малева // Здоровье дошкольника. — 2009. — № 1. — С. 42—44.
11. Малева, З. П. Смотреть на мир прямым и умным взглядом / З. П. Малева // Воспитание и развитие детей с отклонениями в развитии. — 2018. — № 2.



12. Малева, З. П. Создание условий для охраны и восстановления зрения у дошкольников / З. П. Малева // Здоровье дошкольника. — 2010. — № 5. — С. 2—6.

### Сведения об авторе

**Малева Зинаида Петровна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Академия социального управления, Москва, Россия. [zp.maleva@list.ru](mailto:zp.maleva@list.ru)

*Bulletin of Chelyabinsk State University.  
Education and Healthcare. 2021. № 1 (13). P. 70—74.*

## Pedagogical conditions for teaching children with visual impairments by means of inclusive education

**Z.P. Maleva**

*Academy of social management, Moscow, Russia. [zp.maleva@list.ru](mailto:zp.maleva@list.ru)*

The article discusses the special conditions for creating an accessible environment for students with visual impairments in the context of the development of inclusive education. Special attention is paid to creating an ergonomic educational environment for students with visual impairments. The substantiation of ways to improve the effectiveness of educational activities of students with visual impairment by organizing the learning environment is presented. The problem areas of the educational environment and their concretization are revealed. With the help of the presented created “map” of the educational environment, it becomes possible to achieve the effectiveness of the educational process.

**Keywords:** *inclusive education, visual impairment, “map” of the educational environment, ergonomic educational environment.*

### References

1. Avetisov E.S., Kovalevskii E.I., Khvatova A.V. *Rukovodstvo po detskoj oftal'mologii* [Guide to pediatric ophthalmology]. M. : Meditsina, 1987. — 496 s. (In Russ.).
2. Maleva Z.P. Voprosy okhrany zreniya u detei [Issues of vision protection in children]. *Zdorov'e doshkol'nika* [Health of the preschooler], 2010, no. 3, pp. 5—11. (In Russ.).
3. Maleva Z.P. Naibolee rasprostranennye patologii zritel'nogo analizatora u detei [The most common pathologies of the visual analyzer in children]. *Zdorov'e doshkol'nika* [Health of the preschooler], 2010, no. 1, pp. 6—19. (In Russ.).
4. Maleva Z.P. Organizatsiya inkluzivnogo obrazovaniya detei s narusheniyami zreniya v usloviyakh sovremennykh obrazovatel'nykh organizatsii [Organization of inclusive education for children with visual impairments in the conditions of modern educational organizations]. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki sovremennogo spetsial'nogo obrazovaniya* [Actual problems of theory and practice of modern special education]. Moscow, MGPPU, 2017. Pp. 66—71. (In Russ.).
4. Maleva Z.P. *Organizatsionno-metodicheskie osnovy distantsionnogo obucheniya detei s narusheniyami zreniya* [Organizational and methodological foundations of distance learning for children with visual impairments]. Moscow, Pedagogicheskaya akademiya poslediplomnogo obrazovaniya, 2011. (In Russ.).
5. Maleva Z.P. Osobennosti organizatsii obrazovatel'nogo protsessa detei s narusheniyami zreniya v usloviyakh realizatsii FGOS NOO [Features of the organization of the educational process of children with visual impairments in the context of the implementation of FGOS LEO]. *Konferentsium ASOU* [ASOU Conference]. Iss. 3. — Moscow, ASOU, 2016. Pp. 1412—1420. (In Russ.).
6. Maleva Z.P. Osnovnye zritel'nye funktsii i metody ikh issledovaniya u detei [Basic visual functions and methods of their study in children]. *Zdorov'e doshkol'nika* [Health of the preschooler], 2009, no. 6, pp. 14—19. (In Russ.).
7. Maleva Z.P. *Podgotovka detei k pleopto-ortopticheskomu lecheniyu* [Preparing children for pleopto-orthoptic treatment]. Moscow, Paradigma, 2009. 198 p. (In Russ.).
8. Maleva Z.P. Preduprezhdenie i ispravlenie narushenii zreniya detei — nasha obshchaya zadacha [Prevention and correction of visual impairment in children is our common task]. *Konferentsium ASOU* [ASOU Conference]. Iss. 2. Moscow, ASOU, 2017. Pp. 422—431. (In Russ.).

9. Maleva Z.P. Samouchitel' dlya budushchego pervoklassnika, zhelayushchego sokhranit' zrenie k pol'ze ucheniya [A self-instruction manual for a future first grader who wants to preserve his vision for the benefits of learning]. *Zdorov'e doshkol'nika* [Health of a preschooler], 2009, no. 1, pp. 42—44. (In Russ.).

10. Maleva Z.P. Smotret' na mir pryamym i umnym vzglyadom [Look at the world with a direct and intelligent look]. *Vospitanie i razvitie detei s otkloneniyami v razviti* [Education and development of children with developmental disabilities], 2018, no. 2. (In Russ.).

11. Maleva Z.P. Sozdanie uslovii dlya okhrany i vosstanovleniya zreniya u doshkol'nikov [Creation of conditions for the protection and restoration of vision in preschoolers]. *Zdorov'e doshkol'nika* [Health of the preschooler], 2010, no. 5, pp. 2—6. (In Russ.).