

УДК 378.048.2

DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-2-3

## ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО СЛУХУ

*М. В. Фомина<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Оренбургский государственный медицинский университет,  
Оренбург, Российская Федерация*

### АННОТАЦИЯ

**Введение.** В данной статье рассмотрены проблемы готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивной образовательной практики с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

**Материалы и методы.** Были использованы: анкета по диагностике готовности преподавателей к инклюзии; «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES) (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн); опросник «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (по В.Г. Маралову).

**Результаты исследования.** Как показало исследование, только 47,1% респондентов на достаточном уровне владеют знаниями нормативной базы по реализации инклюзивного образования, 23,5% знакомы с опытом внедрения инклюзивного образования в России и за рубежом. 88,2% респондентов согласны с приоритетностью инклюзивного образования в развитии системы образования России, 73,5% позитивно относятся к включению лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху в образовательный процесс вуза. Однако 80,8% респондентов не видят самих себя центром изменений в образовательном пространстве высшей школы. Только 17,6% опрошенных демонстрируют осведомлённость в аспекте психолого-физиологических особенностей развития, специфике коммуникативной и когнитивной деятельности глухих и слабослышащих. 88,2% опрошенных не смогли назвать особые образовательные потребности в средствах адаптации и реабилитации последних.

**Обсуждение и заключения.** Были выявлены проблемы, сдерживающие развитие готовности преподавателей к работе в условиях инклюзивного образования. Имели место фрагментарность знаний в аспекте психолого-физиологических особенностей развития, непонимание специфики коммуникативной и когнитивной деятельности глухих и слабослышащих, педагогических технологий работы с инвалидами по слуху, особых образовательных потребностей в средствах адаптации и реабилитации. Диагностированы проблемы реализации преподавателями лично ориентированного подхода в образовании, который является обязательным условием инклюзии. Таким образом, результаты констатирующего исследования позволяют выявить проблемы личной готовности, возникающие у преподавателей высшей школы, имеющих разный опыт «вхождения» в инклюзивную культуру и практику, и на основе этого выстроить программы психологической (методической, образовательной) поддержки в соответствии с их запросом.

## Professional education

*Ключевые слова:* проблемы готовности преподавателей, барьеры, инклюзия глухих и слабослышащих.

*Благодарности:* выражаем искреннюю благодарность рецензентам и редакторам, помогавшим подготовить данную статью

**Для цитирования:** Фомина М.В. Исследование готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивной образовательной практики с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья по слуху // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, №2. С. 3.

## RESEARCH OF THE READINESS OF UNIVERSITY TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE WITH STUDENTS WITH DISABLED HEARING OPPORTUNITIES

*M. V. Fomina<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Orenburg State Medical University, Orenburg, Russian Federation*

### ABSTRACT

**Introduction.** This article discusses the problems of the readiness of university teachers to implement inclusive educational practice with the students with hearing disabilities.

**Materials and Methods.** We used questionnaire on diagnostics of teachers' readiness for inclusion; "Scale of emotional response" (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES), (A. Mehrabien, N. Epstein); the questionnaire "Diagnostics of teachers' orientation towards the educational-disciplinary or personal model of interaction with children" (VG Maralov).

**Results.** Thus, the results of the ascertaining experiment make it possible to identify the problems of personal readiness that arise among higher school teachers who have different experience of "implementing" an inclusive culture and practice, and on the basis of this to build programs of psychological (methodological, educational) support in accordance with their request. However, 80.8% of respondents do not see themselves as the center of changes in the educational space of higher education. Only 17.6% of the respondents demonstrate awareness in the aspect of psychological and physiological characteristics of development, the specifics of the communicative and cognitive activity of the deaf and hard of hearing people. 88.2% of the respondents could not name any special educational needs in means of adaptation and rehabilitation of the latter.

**Discussion and Conclusions.** Problems were identified that hinder the development of teachers' readiness to work in an inclusive education. There was a fragmentation of knowledge in the aspect of psychological and physiological characteristics of development, a lack of understanding of the specifics of the communicative and cognitive activity of the deaf and hard of hearing people, pedagogical technologies of working with the hearing-impaired, special educational needs for means of adaptation and rehabilitation. The problems of implementation by teachers of a personality-oriented approach in education, which is a prerequisite for inclusion, have been diagnosed. Thus, the results of the ascertaining research make it possible to identify the problems of personal readiness that arise among higher school teachers who have different experience of

“implementing” an inclusive culture and practice, and on the basis of this to build programs of psychological (methodological, educational) support in accordance with their request.

*Keywords:* teacher readiness problems, barriers, inclusion of the deaf and hard of hearing.

*Acknowledgments:* we express our sincere gratitude to the reviewers and editors who helped prepare this article.

**For citation:** Fomina M.V. Research of the readiness of university teachers to implement inclusive educational practice with students with disabled hearing opportunities // Vestnik of Minin University. 2021. Vol. 9, no. 2. P. 3.

## Введение

Редакционные изменения ФГОС, связанные с изменением государственной политики в аспекте нормативного регулирования образовательного процесса, поставили новые задачи по реализации инклюзивной образовательной практики. Формирование доступной образовательной среды для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) позиционируется как одна из наиболее значимых задач развития современной высшей школы [12].

Исследователи дают определение понятию инклюзии как доступности образования для всех, включая лиц с особыми потребностями. Известно, что создание инклюзивного образовательного пространства, его эффективность обеспечивается определенным уровнем взаимодействия внутренних и внешних условий и составляющих его компонентов [15]. Ряд документов правительства, таких как «Государственная программа РФ «Доступная среда»», Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» определили: условия реализации образовательного процесса с обучающимися с ОВЗ, порядок межведомственного взаимодействия на федеральном и региональном уровнях; сохранение специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Инклюзивное образование включает три аспекта: разработку инклюзивной политики; развитие инклюзивной практики; создание инклюзивной культуры. Документом, положившим начало изменениям траектории государственной политики в системе российского образования, стал Закон Российской Федерации «Об образовании». Ряд последующих документов правительства: Постановление Правительства РФ «О государственной программе РФ «Доступная среда»[4], Приказы Минобрнауки, – касающихся требований к оснащению рабочих мест для детей-инвалидов и педагогических работников, организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [3], определили условия интеграции лиц с ОВЗ в образовательную среду вуза. Кроме того, правительством были приняты меры по расширению перечня доступных специальностей для обучающихся с ОВЗ, утверждена 10%-ная квота для поступления в высшие учебные заведения для лиц с ОВЗ, упрощён порядок поступления для абитуриентов-инвалидов.

Включение обучающихся с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения – мировая тенденция [19-21]. Теоретической основой развития социальной инклюзии во второй половине XX века в Европе и Америке послужили работы П. Бурдье, Э. Гидденса, К. Томаса, П. Уолкера. В России научная база развития инклюзивного

## Professional education

образования была разработана такими учёными, как П.П. Блонский, Е.В. Герье, Л.В. Занков, В.П. Кащенко и др. Вопросам интеграции в социальную среду лиц с особыми потребностями посвящены исследования Л.С. Выготского, гуманизации пространства детства – исследования И.Д. Демаковой, поликультурного образования – работы Н.Ю. Синягиной, открытого образования – А.А. Попова. Значительный вклад в разработку теоретических положений психолого-педагогического сопровождения преподавателей в инклюзии принадлежит С.В. Алёхиной, Ю.Р. Науменко, М.Ю. Айбазовой [3, 4, 5, 6].

Проблеме готовности преподавателей к работе в инклюзивной среде посвящено ограниченное количество работ, однако наблюдается интенсификация исследовательского процесса поиска в последние 5 лет. Это, прежде всего, исследования С.В. Кудрявцева, Е.Г. Самарцевой, Е.Н. Кутеповой, В. Паскал, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлевой, Т.Ю. Четвериковой и др. Анализ современной научной литературы показал, что феномен «готовности к профессиональной деятельности» специалистами рассматривается как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи [1,26]. По мнению ряда авторов, профессиональная готовность педагога к реализации инклюзивного образования выступает главным условием его успешности и во многом зависит от установок и направленности сознания педагога. В.В. Хитрюк в своих работах позиционирует готовность педагога к инклюзии как системный феномен и включает в него педагогическую и психологическую подструктуры, а также опыт практической деятельности. В свою очередь С.А. Черкасова выделяет взаимосвязь личностного, мотивационного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов в структуре готовности педагогов к работе в инклюзии [2]. Наряду с этим автором определены профессионально значимые качества, необходимые преподавателю для работы в инклюзивном образовательном пространстве, такие как: толерантное отношение к особенностям здоровья, эмпатическое восприятие обучающихся с ОВЗ [24, 25]. И.М. Яковлева важной составляющей профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ОВЗ, называет готовность к оказанию помощи.

С учетом вышеизложенного целью работы стало исследование готовности преподавателей вуза к реализации образовательного процесса с обучающимися с ОВЗ по слуху в условиях перехода на ФГОС ВО нового поколения.

## Обзор литературы

Реформирование системы образования предъявляет новые требования к готовности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций к реализации инклюзивного образования. В своей работе мы руководствовались мнением О.Г. Тавстухи, С.В. Масловской, которые в структуре готовности педагога к инклюзии выделяют такие компоненты (виды готовности), как личностную, ценностно-смысловую и профессиональную [18]. В свою очередь, личностная готовность предполагает формирование мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонента. К мотивационно-ценностным профессионально значимым качествам отнесены положительная мотивация к работе в интегрированной среде, ценностное отношение к обучающимся с особыми возможностями и потребностями, эмпатия, толерантность, ценностная мотивация поступков.

Операционально-деятельностный компонент определяет перечень методов, средств, форм организации учебного процесса. Рефлексивно-оценочный – учебные действия контроля

и оценивания. Учебный процесс со студентами с ОВЗ по слуху должен выстраиваться с учётом: степени и характера нарушения слуха; в некоторых случаях – периода жизни начала заболевания; выраженности связанных со снижением слуха речевых нарушений. Так, может иметь место невнятная речь, бедность лексики. Не исключаются случаи отказа слабослышащими студентами использования устной речи из-за проблем с её непониманием окружающими [16]. Наряду с этим у слабослышащих обучающихся письменная речь преобладает над разговорной, а наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим. Кроме того, таким студентам требуется более длительный период времени на занятиях на «вработывание» [10]. С учетом вышесказанного для реализации образовательного запроса в образовательной организации должны быть созданы условия, учитывающие специфику коммуникативной и когнитивной деятельности слабослышащих, что предполагает сопровождение тьютором, педагогом-психологом, социальным педагогом или социальным работником, специалистами по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов, при необходимости сурдопедагогом и сурдопереводчиком [6, 17].

Наряду с вышесказанным перспектива освоения программы студентами с ОВЗ напрямую зависит от предоставленной студенту возможности сформировать индивидуальную образовательную траекторию по разработанным индивидуальным учебным планам и графику, вариантами обучения как в университете (в специализированной, смешанной, интегрированной формах в академической группе или индивидуально), так и с применением дистанционных образовательных технологий. Наряду с этим в зависимости от потребностей обучающихся адаптированные программы обучения должны позволять увеличить срок обучения в высшей школе.

Отечественными и зарубежными учеными А. Лиазидоу, Х.П. Родригесом, А.С. Фернандесом, В.М. Молиной, Н.А. Лукьяновой, Н.И. Щукиной, Е.В. Фелл и др. выделены: оценочный, физический и академический виды барьеров инклюзии. Оценочный барьер обусловлен сложившимися в обществе стереотипами восприятия лиц с ОВЗ, препятствующими успешной адаптации в профессиональной среде.

Основным барьером интеграции слабослышащих и глухих является языковой барьер, который препятствует межличностной коммуникации и доступу к информации. Общепринято условное разделение лиц с ОВЗ по слуху на глухих и слабослышащих по способности различать устную речь с помощью усиливающей аппаратуры с или без визуальной (артикуляционной) подсказки – жестового языка. Объединённые жестовым языком, глухие формируют изолированную социокультурную общность, обрывая связь с обществом слышащих. Необходимо отметить, что у глухих жестовый язык – главное средство получения информации, в том числе и учебной. Однако сурдопереводчики могут не обладать знаниями и спецификой терминологии изучаемых студентом дисциплин, что препятствует академическим достижениям последних.

Физический барьер связан с архитектурной неприспособленностью зданий образовательных учреждений, отсутствием специального оснащения учебных аудиторий. Решением данной проблемы становятся технологии слухового доступа посредством звукоусиливающей аппаратуры (радиосистем, индукционных контуров и петлевых устройств); мультимедийных средств и других технических средств приема-передачи учебной информации в доступных формах. Пример – сопровождение текстовой бегущей строкой или сурдологическим переводом; высокотехнологичными индивидуальными слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами; использование беспроводной

## **Professional education**

передачей звука (FM-системы). Это особенно важно, когда требуется улучшить разборчивость речи в условиях профессионального обучения [9]. Учебные аудитории, оборудованные аудиотехникой (акустическим усилителем и колонками), электронной доской и пр., позволяют обеспечить точную передачу речевого сигнала за счет максимально улучшенного соотношения «сигнал/шум»; минимизировать влияние некорректной акустики учебной аудитории; снизить потери громкости при удалении говорящего от обучающегося.

Общеизвестным фактом является то, что усвоение учебного материала идёт на эмоциональном и интеллектуальном уровнях [27]. От профессионала, читающего лекцию, требуется: навыки ясного, доступного изложения нового материала; разъяснение наиболее сложных для усвоения моментов; прослеживание реакции студенческой аудитории; владение культурой речи и четкой дикцией; выдерживание оптимального темпа изложения лекции [16]. Процесс правильного восприятия студентами, особенно слабослышащими, учебной информации зависит от выразительности речи педагога, характеристик голоса – силы (интенсивности), диапазона и тембра. Что касается слабослышащих, то особенно важна дикция как правильное и чёткое произношение звуков в сочетании с умением управления голосом и скоростью речи, которая зависит от ситуации общения. Известны приёмы изложения сложной части учебного материала в более медленном темпе с использованием приёмов логических и психологических пауз.

Таким образом, в условиях реформирования системы высшего образования и перехода на ФГОС нового поколения меняются требования к личностным и профессиональным качествам преподавателя высшей школы. В этих условиях проблема готовности к работе в инклюзивной образовательной практике остается не только актуальной, но и требует дополнительных аспектов изучения.

## **Материалы и методы**

Целью нашего исследования было изучение готовности преподавателей вуза к реализации образовательного процесса со студентами с ОВЗ по слуху.

Для решения поставленной задачи были использованы: анализ психолого-педагогической, методической литературы по изучаемой проблеме, обобщение практического опыта; эмпирические исследования (анкетирование, педагогическое наблюдение).

Известным фактом является то, что переход на инклюзивное образование нередко сопровождается ломкой психологических барьеров и профессиональных стереотипов преподавателей [7, 13, 19, 34]. Исходя из вышесказанного, нами были исследованы профессионально значимые качества личности, личностная готовность преподавателей к инклюзии в аспекте формирования мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного аспекта реализации инклюзивной образовательной практики.

Проведён опрос преподавателей, обучающихся на курсах повышения квалификации Оренбургского государственного университета (г. Оренбург). Использована анкета из 16 вопросов. Анкета содержала вопросы открытого и закрытого типа и предполагала короткие, но неоднозначные ответы. Первая часть анкеты касалась общей информации о респонденте (гендерная принадлежность, возраст, стаж работы, наличие категории, давность повышения квалификации, предпочтения в получении образования и пр.). Во второй части

вопросы касались понятия инклюзии, личного отношения к инклюзивной практике, знания психолого-физиологических особенностей лиц с ОВЗ и пр.

В условиях инклюзии эффективность педагогической деятельности во многом обусловлена особенностями личности педагога. В данном аспекте профессионально значимыми качествами личности, наряду с мотивационной готовностью к работе со студентами с ОВЗ, выступает эмпатийность. С помощью методики «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES), разработанной А. Мехрабиеном и Н. Эпштейном, была выполнена диагностика уровня эмоциональной эмпатии преподавателей как способности сопереживать другому человеку, идентифицировать себя с ним. Были предложены 25 суждений. Они требовали высказывания определённой степени согласия или несогласия, которые соответствовали «шкале ответов». Ответы далее переводились в баллы. Сумма баллов 82 и выше свидетельствовала об очень высоком, 63 – 81 – высоком, 37 – 62 – нормальном, 36 – 12 – низком и менее 11 баллов – очень низком уровне выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей. Высокий уровень способности к эмоциональному отклику в рамках профессиональной группы способствует проявлению альтруизма в профессиональной деятельности, личному участию и оказанию обучающимся деятельной помощи, поддержанию дружеских отношений, ориентации на моральные оценки происходящих событий [14].

Использован опросник «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (по В.Г. Маралову). Он позволил определить степень ориентированности преподавателей на ту или иную модель взаимодействия с обучающимися, что соответствует операционально-деятельностному компоненту [18].

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием электронного пакета STATISTICA 9.0.

### Результаты исследования

В исследовании приняли участие 68 преподавателей курсов повышения квалификации Оренбургского государственного университета (г. Оренбург) в возрасте  $33 \pm 8,5$  лет. Мужчин было 8 (11,7%), женщин – 60, что составило 88,3%.

Как показало исследование, только 47,1% респондентов на достаточном уровне владеют знаниями нормативной базы по реализации инклюзивного образования, 23,5% знакомы с опытом внедрения инклюзивного образования за рубежом и в нашей стране. Подавляющая часть респондентов – 88,2% согласны с приоритетностью инклюзивного образования в развитии системы образования России, 73,5% позитивно относятся к включению лиц с ОВЗ по слуху в образовательный процесс вуза и понимают роль инклюзии в современном образовании и обществе в целом, а 26,5% – имеют опыт реализации инклюзивной образовательной практики со слабослышащими. Однако 80,8% респондентов не видят самих себя центром изменений в образовательном пространстве высшей школы.

Достаточно малая часть (17,6%) опрошенных демонстрирует осведомлённость в аспекте психолого-физиологических особенностей развития, специфике коммуникативной и когнитивной деятельности глухих и слабослышащих. Кроме того, 88,2% опрошенных,

## **Professional education**

помимо слуховых аппаратов и навыка чтения по губам, не смогли назвать особые образовательные потребности в средствах адаптации и реабилитации последних.

Для формирования профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, наряду со знаниями в данной области, необходимо владение способами ее реализации, имея педагогический «арсенал» инструментария. Среди анкетированных 95,6% прошли переобучение в течение последних трех лет, 4,4% повышали квалификацию впервые (молодые преподаватели). Надо отметить, что 26,4% респондентов уже прослушали специальные курсы по инклюзии ранее. Половина респондентов в ответах указали, что нуждаются в дополнительной профессиональной подготовке. В плане предпочтений в получении образования 8,8% респондентов высказались только за самообразовательную деятельность, 27,9% – видят необходимость в курсовой подготовке через систему повышения квалификации, 58,9% считают достаточным реализовать свою подготовку в условиях внутрифирменного обучения; 4,4% – не смогли определиться с ответом.

Анализ способности к эмоциональному отклику, выполненный по методике А. Мехрабиена и Н. Эпштейна, показал, что 4,4% респондентов продемонстрировали очень высокий; 27,9% – высокий; 65,5% – нормальный уровень и только 2,2% – низкий уровень эмоциональной эмпатии. Таким образом, подавляющее большинство преподавателей обладало необходимым уровнем развития эмоциональной эмпатии, позволяющим выстроить в своей работе эффективные поведенческие стратегии. Подобное распределение не отличается от данных литературы и объясняется общими тенденциями, имеющими место в системе высшего образования на сегодняшний день [1, 7].

Преобладающее большинство (66,2%) респондентов предпочло учебно-дисциплинарную модель взаимодействия со студентами, что свидетельствует о проблемах реализации преподавателями лично ориентированного подхода в образовательном процессе, а это является обязательным условием инклюзии.

## **Обсуждение и заключения**

Традиционно центральная роль в образовательной практике отводится педагогу, от деятельности которого во многом зависит успешность педагогического процесса, уровень и качество знаний обучающихся, их психологическое благополучие в период обучения. При переходе к инклюзивной модели образования особое значение приобретает степень готовности преподавателя к профессиональной деятельности в новых инклюзивных условиях.

Были выявлены проблемы, сдерживающие развитие готовности преподавателей к работе в условиях инклюзивного образования. Имели место фрагментарность знаний в аспекте психолого-физиологических особенностей развития, непонимание специфики восприятия студентами учебной информации, коммуникативной и когнитивной деятельности глухих и слабослышащих, педагогических технологиях работы с инвалидами по слуху, особых образовательных потребностях в средствах адаптации и реабилитации. Наряду с этим диагностированы проблемы реализации преподавателями лично ориентированного подхода в образовании, который является обязательным условием инклюзии. Настораживает факт, что подавляющее большинство респондентов не видят самих себя центром изменений в образовательном пространстве высшей школы.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют выявить проблемы личной готовности, возникающие у преподавателей высшей школы с разным опытом «вхождения» в инклюзивную культуру и практику, и на основе этого выстроить программы психологической (методической, образовательной) поддержки в соответствии с их запросом.

#### Список использованных источников

1. Богданова Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Вестник Мининского университета. 2016. №3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239/240> (дата обращения: 21.02.2021).
2. Воробьева К.И., Макарова И.А., Блинов Л.В. Аксиологические аспекты инклюзивного образования // Педагогическое образование и наука. 2016. №2. С. 106-109.
3. Горюнова Л.В. Организация практической подготовки обучающихся по магистерской программе «Педагогика инклюзивного образования» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. №8. С. 166-170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-prakticheskoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-po-magisterskoy-programme-pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 21.02.2021).
4. Гребенникова В.М. Нормативно-правовые основы развития инклюзивного образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 785. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15926> (дата обращения: 21.02.2021).
5. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2015. №2(19). С. 4292-4297. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37946> (дата обращения: 21.02.2021).
6. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Щербина А.И. Формирование тьюторской позиции педагога в условиях инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, №5(3). С. 195-199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tyutorskoy-pozitsii-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.02.2021).
7. Данилова О.В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12, №4. С. 107-113. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113.
8. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. №190. С. 8-15. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev\\_190\\_8\\_15.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf) (дата обращения: 21.02.2021).
9. Масловская С.В., Фомина М.В. Актуальные проблемы информационно-коммуникативной компетентности участников образовательного пространства ВУЗа // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2017. №1(18). С. 97-103. URL: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1\\_11-18\\_Masl\\_Fom.pdf](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1_11-18_Masl_Fom.pdf) (дата обращения: 21.02.2021).
10. Масловская С.В., Фомина М.В. Особенности организации тьюторского сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях перехода на ФГОС во

## Professional education

- нового поколения // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2018. № 3(19). С. 47-54. URL: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3\\_5-18\\_mas.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3_5-18_mas.PDF) (дата обращения: 21.02.2021).
11. Михайлова Е.А., Фомина М.В. Практики разработки и использования электронных изданий в информационно-образовательной среде вуза // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2019. № 1(21). С. 76-83. URL: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1\\_10-19\\_Mihail.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1_10-19_Mihail.PDF) (дата обращения: 21.02.2021).
  12. Немирова Н.В., Кантор В.З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // Science for Education Today. 2020. №3. С. 28-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>.
  13. Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. 144 с.
  14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института Психотерапии, 2005. 490 с.
  15. Фомина М.В., Михайлова Е.А., Каримов И.Ф. Проблемы интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательную среду вуза // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2018. №3(19). С. 6-13. URL: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3\\_1-18\\_fom.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3_1-18_fom.PDF) (дата обращения: 21.02.2021).
  16. Фомина М.В., Масловская С.В. Практики социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья по слуху // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2018. №4(20). С. 102-110. URL: <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/met4-18-10Fom.PDF> (дата обращения: 22.12.2020).
  17. Фомина М.В., Гвоздева С.Н. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях инклюзивного образования // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2019. №1(21). С. 16-24. URL: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1\\_2-19\\_Fomina.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1_2-19_Fomina.PDF) (дата обращения: 22.12.2020).
  18. Юдина О.И. Структура готовности педагога к реализации инклюзивного образования// Современные проблемы науки и образования. 2019. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29281> (дата обращения: 22.12.2020).
  19. Ясин М. Глухие и слабослышащие студенты в системе инклюзивного высшего образования: возможности и барьеры // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17, №4. С. 601-614. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gluhie-i-slaboslyshaschie-studentyv-sisteme-inklyuzivnogo-vysshegoobrazovaniya-vozmozhnosti-i-bariery> (дата обращения: 22.12.2020).
  20. Aferdita A., Stankovska G. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education // IOSR Journal of Humanities and Social Science. 2019. Vol. 24(7). Pp. 78-84. DOI: DOI: 10.9790/0837-2407017884.
  21. Amor A.M., Hagiwara M., Shogren, K.A., Thompson J.R., Verdugo M.Á. Burke K.M., Aguayo V. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23(12). Pp. 1277-1295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.

22. Barbosa A.J.G., Campos R.A. Inclusive education in educational magazines: Content and bibliometric analysis // *Revista Brasileira de Educacao Especial*. 2010. Vol. 16(3). Pp. 479-494. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300011>.
23. Chrysostomou M., Symeonidou S. Education for disability equality through disabled people's life stories and narratives: working and learning together in a school-based professional development programme for inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2017. Vol. 32(4). Pp. 572-585. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1297574>.
24. Hemmings B., Woodcock S. Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis // *Australasian Journal of Special Education*. 2011. Vol. 35(2). Pp. 103-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>.
25. Kahan D., McKenzie T.L. School Websites: A Physical Education and Physical Activity Content Analysis // *Journal of School Health*. 2019. Vol. 90(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12851>.
26. Kantor V.Z., Nikulina G.V., Nikulina I.N. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude In Pupils With Vision Deficiency // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2017. Vol. 9(10). Pp. 1912-1917. Available at: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101753.pdf> (accessed: 20.12.2020).
27. Lipka O., Meer Y. Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23, no. 2. Pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>.
28. Martínez S.S., Asorey M.F., Parrilla Á. Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle // *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*. 2019. Vol. 8(2). Pp.49-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>.
29. Nilsen S. Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24(9). Pp. 980-996. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>.
30. Pastore G. Inclusion and social exclusion issues in university education in prison: considerations based on the Italian and Spanish experiences // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22. Pp. 1272-1287. DOI: [doi.org/10.1080/13603116.2018.1426050](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426050).
31. Pino-Juste M., Criado del Rey J. Teacher motivation: Bibliometric and content analysis // *International Journal of Educational Organization and Leadership*. 2016. Vol. 23(1). Pp. 25-36. DOI: <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v23i01/25-36>.
32. Tristani L., Tomasone J., Gainforth H., Bassett-Gunter R. Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2021. Vol. 68(1). Pp. 116-135. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662890>.
33. Uzunboylu H., Özcan D. Teaching methods used in special education: A content analysis study // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2019. Vol. 7(2). Pp. 99-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE1902099U>.
34. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24(6). Pp. 675-689. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>.

## References

1. Bogdanova E.V. The structure of inclusive competence of students in the information and educational environment of the university. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2016, no. 3. Available at: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239/240> (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
2. Vorob'eva K.I., Makarova I.A., Blinov L.V. Axiological aspects of inclusive education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2016, no. 2, pp. 106-109. (In Russ.)
3. Goryunova L.V. Organization of practical training of students for the master's program "Pedagogy of inclusive education". *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*, 2015, no. 8, pp. 166-170. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-prakticheskoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-po-magisterskoy-programme-pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (accessed: 21.02.2021).
4. Grebennikova V.M. Regulatory framework for the development of inclusive education in Russia. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 6, p. 785. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15926> (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
5. Grebennikova V.M. Development of inclusive education in the Russian Federation: problems and prospects. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2015, no. 2(19), pp. 4292-4297. Available at: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37946> (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
6. Grebennikova V.M., Grebennikov O.V., SHCHerbina A.I. Formation of the tutor's position of the teacher in the conditions of inclusive education. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*, 2016, vol. 8, no. 5(3), pp. 195-199. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tyutorskoy-pozitsii-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
7. Danilova O.V. Psychological readiness of teachers for professional activity in conditions of inclusion: theoretical foundations of the concept. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, vol. 12, no. 4, pp.107-113, doi: 10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113. (In Russ.)
8. Malofeev N.N. From Equal Rights to Equal Opportunities, from Special School to Inclusion. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2018, no. 190, pp.8-15. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev\\_190\\_8\\_15.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf) (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
9. Maslovskaya S.V., Fomina M.V. Actual problems of information and communication competence of participants in the educational space of the university. *Modernizaciya regional'nogo obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya*, 2017, no. 1(18), pp. 97-103. Available at: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1\\_11-18\\_Masl\\_Fom.pdf](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1_11-18_Masl_Fom.pdf) (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
10. Maslovskaya S.V., Fomina M.V. Features of the organization of tutor support for students with disabilities in the transition to the Federal State Educational Standard in a new generation. *Modernizaciya regional'nogo obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya*, 2018, no. 3(19), pp.47-54. Available at: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3\\_5-18\\_mas.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3_5-18_mas.PDF) (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
11. Mihajlova E.A., Fomina M.V. Practices of the development and use of electronic publications in the information and educational environment of the university. *Modernizaciya regional'nogo*

- obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya*, 2019, no. 1(21), pp.76-83. Available at: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1\\_10-19\\_Mihail.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1_10-19_Mihail.PDF) (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
12. Nemirova N.V., Kantor V.Z. Research of the needs of the teaching staff of schools in the context of the institutionalization of inclusive education for the blind and visually impaired. *Science for Education Today*, 2020, no. 3, pp. 28-44, doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>. (In Russ.)
  13. Romashevskaya E. S. Preparation of teachers for the design of an inclusive educational space: aspects of theory and practice: monograph. Rostov-on-Don; Taganrog, Publishing House of the Southern Federal University, 2018. 144 p. (In Russ.)
  14. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups. Moscow, Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2005. 490 p. (In Russ.)
  15. Fomina M.V., Mihajlova E.A., Karimov I.F. Problems of integrating information and communication technologies into the educational environment of the university. *Modernizaciya regional'nogo obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya*, 2018, no. 3(19), pp. 6-13. Available at: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3\\_1-18\\_fom.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/3_1-18_fom.PDF) (accessed: 21.02.2021). (In Russ.)
  16. Fomina M.V., Maslovskaya S.V. Practices of social adaptation of students with disabilities by hearing. *Modernizaciya regional'nogo obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya*, 2018, no. 4(20), pp.102-110. Available at: <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/met4-18-10Fom.PDF> (accessed: 22.12.2020). (In Russ.)
  17. Fomina M.V., Gvozdeva S.N. Tutoring support of students with hearing disabilities in inclusive education. *Modernizaciya regional'nogo obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya*, 2019, no. 1(21), pp.16-24. Available at: [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1\\_2-19\\_Fomina.PDF](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/1_2-19_Fomina.PDF) (accessed: 22.12.2020). (In Russ.)
  18. YUdina O.I. The structure of the teacher's readiness for the implementation of inclusive education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29281> (accessed: 22.12.2020). (In Russ.)
  19. YAsin M. Deaf and hard of hearing students in the system of inclusive higher education: opportunities and barriers. *ZHurnal issledovanij social'noj politiki*, 2019, vol. 17, no. 4, pp.601-614. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gluhie-i-slaboslyshaschie-studentyv-sisteme-inklyuzivnogo-vysshegoobrazovaniya-vozmozhnosti-i-bariery> (accessed: 22.12.2020). (In Russ.)
  20. Aferdita A., Stankovska G. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 2019, vol. 24(7), pp. 78-84, doi: 10.9790/0837-2407017884.
  21. Amor A.M., Hagiwara M., Shogren, K.A., Thompson J.R., Verdugo M.Á. Burke K.M., Aguayo V. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23(12), pp. 1277-1295, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.
  22. Barbosa A.J.G., Campos R.A. Inclusive education in educational magazines: Content and bibliometric analysis. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 2010, vol. 16(3), pp. 479-494, doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300011>.
  23. Chrysostomou M., Symeonidou S. Education for disability equality through disabled people's life stories and narratives: working and learning together in a school-based professional development programme for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2017, vol. 32(4), pp. 572-585, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1297574>.

## Professional education

24. Hemmings B., Woodcock S. Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 2011, vol. 35(2), pp. 103-116, doi: <http://dx.doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>.
25. Kahan D., McKenzie T.L. School Websites: A Physical Education and Physical Activity Content Analysis. *Journal of School Health*, 2019, vol. 90(1), doi: <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12851>.
26. Kantor V.Z., Nikulina G.V., Nikulina I.N. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude In Pupils With Vision Deficiency. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2017, vol. 9(10), pp. 1912-1917. Available at: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101753.pdf> (accessed: 20.12.2020).
27. Lipka O., Meer Y. Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23, no. 2, pp. 1-16, doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>.
28. Martínez S.S., Asorey M.F., Parrilla Á. Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, 2019, vol. 8(2), pp. 49-64, doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>.
29. Nilsen S. Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, vol. 24(9), pp. 980-996, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>.
30. Pastore G. Inclusion and social exclusion issues in university education in prison: considerations based on the Italian and Spanish experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, pp. 1272-1287, doi: [doi.org/10.1080/13603116.2018.1426050](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426050).
31. Pino-Juste M., Criado del Rey J. Teacher motivation: Bibliometric and content analysis. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 2016, vol. 23(1), pp. 25-36, doi: <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v23i01/25-36>.
32. Tristani L., Tomasone J., Gainforth H., Bassett-Gunter R. Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2021, vol. 68(1), pp. 116-135, doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662890>.
33. Uzunboylyu H., Özcan D. Teaching methods used in special education: A content analysis study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2019, vol. 7(2), pp. 99-107, doi: <http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE1902099U>.
34. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, vol. 24(6), pp. 675-689, doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>.

© Фомина М.В., 2021

### Информация об авторах

**Фомина Марина Викторовна** – кандидат медицинских наук, доцент, Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург, Российская Федерация, ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-7193-0243](https://orcid.org/0000-0002-7193-0243), e-mail: [fomina\\_m.v@mail.ru](mailto:fomina_m.v@mail.ru).

**Information about the authors**

**Fomina Marina V.** – candidate of medical sciences, PhD, associate Professor, Orenburg State Medical University, Orenburg, Russian Federation, ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-7193-0243](https://orcid.org/0000-0002-7193-0243), e-mail: [fomina\\_m.v@mail.ru](mailto:fomina_m.v@mail.ru).

Поступила в редакцию: 20.11.2020

Принята к публикации: 01.03.2021

Опубликована: 18.06.2021