

УДК 373.24

*Громенкова Н.П.* магистр,  
учитель-дефектолог государственного  
учреждения образования  
«Детский сад №160 г.Минска»,  
Минск, Беларусь.  
maikop.n@list.ru,

*Гулегина О.С.* магистр лингвистики,  
Литературный редактор, Издательство  
Сретенского монастыря  
guleginaolga@gmail.com

## РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** В статье представлен опыт работы учителя-дефектолога по повышению уровня инклюзивной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования. Цель исследования — выявить профессиональные затруднения педагогов и определить направления методического сопровождения в условиях инклюзивной практики. В исследовании использованы методы анкетирования и педагогического наблюдения. В анкетировании приняли участие 32 педагога. Рассматриваются структура и компоненты инклюзивной компетентности, а также организационно-методические формы работы учителя-дефектолога. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне методической готовности педагогов и высокой потребности в профессиональной поддержке. Обосновывается значимость систематического методического сопровождения как условия повышения качества инклюзивного образования в учреждениях дошкольного образования.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивная компетентность, учитель-дефектолог, профессиональное развитие педагогов.

Gromenkova N.P. Master of Arts; Gulegina O.S.  
Master of Linguistics

THE ROLE OF A SPECIALIST TEACHER IN IMPROVING THE INCLUSIVE  
COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS

**Abstract:** The article presents the experience of a special education teacher in improving preschool teachers' inclusive competence. The aim of the study is to identify teachers' professional difficulties and determine directions of methodological support in inclusive education. The study involved 32 teachers and used questionnaires and pedagogical observation. The structure of inclusive competence and its components are considered, as well as organizational forms of methodological support provided by the special education teacher. The results indicate insufficient methodological readiness of teachers and a high need for professional support. The importance of systematic methodological guidance for improving inclusive education quality is substantiated.

**Keywords:** preschool education, children with special educational needs (SEN), inclusive competence, special education teacher, teacher professional development.

В современном образовательном пространстве инклюзия стала неотъемлемой частью процесса обучения и воспитания на всех уровнях — от дошкольного до высшего, обеспечивая равные возможности для всех детей независимо от их индивидуальных особенностей развития. Реализация принципа инклюзии, закреплённого в Кодексе Республики Беларусь об образовании 2022 г., направлена не только на обеспечение доступа к обучению лиц с особыми образовательными потребностями, но и на создание адаптивной среды, способствующей успешной социализации и развитию обучающихся [11]. В настоящее время данный подход предоставляет широкие возможности для личностного развития воспитанников, формирования толерантного

взаимодействия и эффективного включения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в образовательный процесс.

За последние десятилетия была разработана нормативно-правовая и научно-методическая база инклюзивного образования. Для соответствующей подготовки педагогов в практику средних специальных и высших учреждений образования внедрены и реализуются в учебном процессе специальные дисциплины «Инклюзивное образование», «Инновации в инклюзивном образовании» и другие дисциплины аналогичного содержания. Изданы учебно-методические пособия, учебники, статьи по внедрению инклюзивного подхода, большинство из которых разработаны для педагогов, работающих с учащимися с ОВЗ в общеобразовательных школах. Работа по формированию и повышению уровня инклюзивной компетентности педагогов ведется и на уровне курсов повышения квалификации, курсов переподготовки по специальности «Дошкольное образование». С воспитателями специальных групп для детей с тяжелыми нарушениями речи, групп интегрированного обучения и воспитания работа осуществляется в рамках методических объединений, семинаров и консультаций.

Следует отметить, что в последние годы получила распространение практика включения детей с ОВЗ в массовые группы учреждений дошкольного образования. При этом воспитатели таких групп зачастую работают по программе дошкольного образования без специальной подготовки в области коррекционной педагогики. Родители самостоятельно определяют образовательный маршрут ребёнка, не всегда своевременно обращаются за диагностической и коррекционной помощью или скрывают заключение специалиста. В результате ребёнок с особенностями психофизического развития может посещать массовую группу без соответствующего сопровождения. Так, по информации Банка данных, в Республике Беларусь в сентябре 2024 года на учете состояли только 27 детей с расстройством аутистического спектра в возрасте от 0 до 2-х лет, имеющих официальное заключение психолого-медико-

педагогической комиссии, что свидетельствует о проблемах в области ранней диагностики [7, 37].

В данных условиях особую значимость приобретает деятельность воспитателя дошкольного образования, а также консультативная поддержка со стороны специалистов сопровождения — педагога-психолога и учителя-дефектолога. Научная новизна исследования заключается в описании практического опыта внутриучрежденческого методического сопровождения педагогов дошкольного образования, направленного на повышение уровня их инклюзивной компетентности.

В своей профессиональной деятельности учитель-дефектолог выступает в роли консультанта, методиста, наставника и партнера для педагогов учреждения дошкольного образования. Он не только осуществляет коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими заключение центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), но и оказывает методическую помощь педагогам, работающим с детьми с ОВЗ в массовых группах. Педагогам учреждения дошкольного образования регулярно проводятся консультации по вопросам психолого-педагогических особенностей детей с ОВЗ, методов и приёмов взаимодействия с ними, создания безопасной и комфортной образовательной среды, а также содействия успешной социализации ребёнка.

В целом, вопросы формирования инклюзивной компетентности педагогов, работающих в массовых группах учреждений дошкольного образования, остаются недостаточно разработанными. В большей степени данная проблема рассматривается в системе подготовки будущих педагогов, а также в дополнительном образовании взрослых — в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки кадров. Вместе с тем отмечается недостаток практико-ориентированных методических разработок, направленных на повышение уровня инклюзивной компетентности педагогов непосредственно на базе учреждения дошкольного образования.

Целенаправленная работа ведётся с педагогами дошкольного образования, работающими в группах интегрированного обучения и воспитания, или в специальных группах для детей с ОВЗ, то есть с педагогами, уже работающими в системе инклюзивного образования.

В научной публикации Хитрюк В. В. инклюзивная компетентность определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности», основу которого составляют компетенции, способствующие эффективному выполнению педагогом профессиональной деятельности в условиях инклюзивного подхода в образовании [9, с. 103]. В статье Захаровой Ю. В. «Организационно-педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования» дается пример работы в данном направлении со слушателями специальности переподготовки «Дошкольное образование» [6, с. 250]. В статье инклюзивная компетентность рассматривается как совокупность мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Рассмотрим подробнее данные взаимообусловленные компоненты:

– *Мотивационно-ценностный компонент* включает гуманистические установки педагога, толерантное отношение к детям с ОВЗ, принятие их индивидуальных особенностей, веру в возможности развития и успешной социализации ребёнка;

– *Когнитивный компонент* предполагает наличие у педагога знаний о видах нарушений развития, психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ, методах и приёмах обучения и воспитания, а также знание нормативно-правовой базы инклюзивного образования;

– *Деятельностный компонент* отражает способность педагога адаптировать образовательные материалы с учётом индивидуальных потребностей ребёнка, создавать доступную образовательную среду, эффективно взаимодействовать с детьми, их родителями и специалистами сопровождения. Он включает навыки организации образовательной

деятельности с учетом индивидуальных потребностей, применения различных педагогических методов и приемов создания позитивного психологического климата в группе детей;

– *Рефлексивный компонент* связан со способностью педагога анализировать собственную профессиональную деятельность, объективно оценивать собственный профессиональный уровень, выявлять профессиональные затруднения и находить пути их преодоления.

Нужно отметить, что в статье Семеновой В. В. «Повышение компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения» представлена структурно-функциональная модель повышения инклюзивной компетентности [8, с. 28]. Данная модель отражает процесс формирования инклюзивной компетентности в системе повышения квалификации и может служить теоретической основой для организации методического сопровождения педагогов учреждения дошкольного образования. В рамках дальнейшей работы планируется разработка собственной структурно-функциональной модели деятельности учителя-дефектолога по повышению уровня инклюзивной компетентности педагогов, работающих в общеобразовательных группах. Предполагается, что модель будет включать цели, принципы, формы и методы методического сопровождения, а также критерии оценки эффективности проводимой работы. Актуальность разработки такой модели обусловлена существующими трудностями практической реализации инклюзивного образования, связанными с недостаточной методической подготовкой педагогов массовых групп и необходимостью совершенствования системы профессионального сопровождения в условиях увеличения количества детей с ОВЗ.

Ряд исследователей, таких как Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л., Гайдукевич С.Е., Силантьева Т.А. и др. [1, 83–92], [2, 5–15], [3, 205–215], [4, 68–75], [9, 112], [7, 36], обращают внимание на то, что в условиях расширения практики инклюзивного образования наблюдается недостаточное кадровое

обеспечение учреждений дошкольного образования учителями-дефектологами и учителями-логопедами, что затрудняет организацию своевременной коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ. Существенной проблемой остается недостаточная готовность педагогов массовых групп к организации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Сохраняется противоречие между необходимостью реализации инклюзивного подхода и недостаточным уровнем методической подготовки педагогов в условиях массовых групп. Отмечается недостаток практико-ориентированных методических разработок, направленных на повышение инклюзивной компетентности педагогов непосредственно на базе учреждения дошкольного образования. Рост количества детей с расстройствами аутистического спектра, тяжелыми нарушениями речи и другими особенностями развития требует совершенствования системы методического сопровождения педагогов учреждения дошкольного образования.

В статье представлен практический опыт работы, направленной на повышение уровня инклюзивной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования. В рамках исследования проведено анкетирование педагогов учреждения дошкольного образования. В исследовании приняли участие 32 педагога групп общеразвивающей направленности. Анкета включала 7 вопросов закрытого типа. Методы исследования: анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ результатов методической работы. Исследование проводилось в несколько этапов: диагностическом, формирующем и аналитическом. На диагностическом этапе осуществлялось анкетирование педагогов. На формирующем этапе реализован комплекс методических мероприятий (круглый стол, семинар-практикум, семинар). На аналитическом этапе проведён анализ результатов анкетирования и профессиональных затруднений педагогов. В течение учебного года помимо индивидуальных консультаций были организованы три тематических мероприятия. Планирование работы в данном направлении и выбор форм

мероприятий отчасти базировался на описании работы с педагогами дошкольного образования, приведённой в статье «Технология моделирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования» Емельяновой И. Д. и Подольской О. А.

Первое мероприятие было организовано в форме круглого стола. В ходе его проведения учитель-дефектолог представил практические рекомендации по взаимодействию с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности и другие особенности развития. Кроме теоретической информации, в рамках круглого стола было организовано обсуждение практического опыта педагогов, обмен мнениями и эффективными способами взаимодействия с детьми с ОВЗ и их семьями, проведено анкетирование, направленное на выявление профессиональных затруднений педагогов в условиях инклюзивного обучения. Анкета была разработана авторами исследования на основе компонентов инклюзивной компетентности, представленных в работах В.В. Хитрюк и Ю.В. Захаровой.

Второе мероприятие проводилось в форме семинара-практикума. В его рамках осуществлялась работа по развитию когнитивного компонента инклюзивной компетентности: актуализировались знания педагогов о теоретических и исторических основах инклюзивного подхода в образовании, текущем состоянии инклюзивного образования и современных тенденциях. Кроме того, был организован тренинг, направленный на развитие мотивационно-ценностного компонента. Учитель-дефектолог и педагог-психолог с помощью практических упражнений способствовали формированию у педагогов понимания психологического состояния ребёнка с особенностями психофизического развития, находящегося в коллективе нормотипично развивающихся сверстников.

Третье мероприятие (в учебном году) также проходило в форме семинара и было посвящено анализу и проработке поведенческих особенностей детей с ОВЗ. Особое внимание уделялось моделированию педагогических ситуаций и

формированию у педагогов способности понимать эмоциональное состояние семьи, воспитывающей ребёнка с особенностями психофизического развития. Педагог-психолог в свою очередь использовал методы моделирования эмоционального опыта семьи, в которой растёт «особенный» ребенок.

### **Результаты анкетирования педагогов**

Вопрос 1. «Считаете ли вы инклюзивное образование необходимым направлением современной системы образования?»

Ответ	% педагогов
Да	72%
Частично	22%
Нет	6%

Большинство педагогов положительно относятся к реализации инклюзивного подхода в образовании, что свидетельствует о сформированности мотивационно-ценностного компонента инклюзивной компетентности.

Вопрос 2. «Испытываете ли вы затруднения при обучении детей с ОВЗ?»

Ответ	% педагогов
Да, регулярно	56%
Иногда	34%
Практически нет	10%

Большинство педагогов признают наличие затруднений в организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ.

Вопрос 3. «Достаточно ли у вас знаний о коррекционных методах обучения?»

Ответ	% педагогов
Недостаточно	62%
Частично достаточно	28%
Достаточно	10%

Результаты демонстрируют, что более половины педагогов оценивают собственные знания в области коррекционной педагогики как недостаточные.

## Вестник Восточно-Сибирской открытой академии

Вопрос 4. «Знакомы ли вы с особенностями развития детей с расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, тяжелыми нарушениями речи и интеллектуальными нарушениями?»

Ответ	% педагогов
Да	23%
Частично	57%
Нет	20%

Большинство педагогов оценивают свои знания об особенностях развития детей с различными нарушениями как частично достаточные, что указывает на фрагментарный характер представлений в области специальной педагогики и психологии.

Вопрос 5. «Нуждаетесь ли вы в консультативной помощи учителя-дефектолога при работе с детьми с ОВЗ?»

Ответ	% педагогов
Да	78%
Иногда	16%
Нет	6%

Большинство педагогов отмечают высокую потребность в методическом сопровождении и консультативной поддержке со стороны специалистов сопровождения, прежде всего учителя-дефектолога.

Вопрос 6. «Какие профессиональные затруднения возникают у вас наиболее часто?»

Ответ	% педагогов
Организация поведения детей с ОВЗ	66%
Адаптация образовательного материала	59%

Недостаток методических материалов	54%
Организация общения детей в группе	42%

В данном вопросе допускался множественный выбор вариантов ответа. Наиболее значимыми профессиональными затруднениями педагоги считают проблемы поведенческого сопровождения детей с ОВЗ, адаптации образовательного материала и недостаточность методической поддержки.

Вопрос 7. «Готовы ли вы пройти дополнительное обучение по вопросам инклюзивного образования?»

Ответ	% педагогов
Да	74%
Возможно	18%
Нет	8%

Полученные данные свидетельствуют о высокой мотивации педагогов к профессиональному развитию. Большинство опрошенных осознают необходимость совершенствования компетенций в области коррекционной педагогики и готовы к обучению.

### **Обсуждение результатов**

Вопросы анкеты были направлены на выявление уровня сформированности основных компонентов инклюзивной компетентности педагогов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Ограничением исследования является небольшая выборка педагогов нескольких учреждений дошкольного образования, что затрудняет широкую экстраполяцию результатов. Перспективой дальнейшего исследования является проведение повторной диагностики уровня инклюзивной компетентности педагогов после реализации комплекса методических мероприятий с целью выявления динамики показателей.

Анализ полученных данных позволяет выделить ряд устойчивых тенденций в профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с

ограниченными возможностями здоровья. Прежде всего, выявлены выраженные затруднения, возникающие в процессе организации образовательной деятельности, что указывает на недостаточную сформированность практических умений применения адаптированных педагогических подходов. Наряду с этим отмечается ограниченность теоретических знаний в области коррекционной педагогики, что проявляется во фрагментарном понимании особенностей развития детей с различными нарушениями психофизического развития. Полученные данные согласуются с результатами исследований отечественных авторов, указывающих на недостаточную практико-ориентированную подготовку педагогов в условиях инклюзивной образовательной среды.

Результаты также свидетельствуют о высокой потребности педагогов в систематическом методическом сопровождении со стороны специалистов сопровождения, прежде всего учителя-дефектолога. При этом важным является то, что, несмотря на выявленные затруднения, большинство педагогов демонстрируют готовность к профессиональному развитию и повышению квалификации, что может рассматриваться как значимый ресурс для организации дальнейшей методической работы. Внутриучрежденческое методическое сопровождение педагогов выступает значимым фактором повышения их профессиональной готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее частыми затруднениями педагоги называли:

- организацию поведения детей с РАС;
- адаптацию групповых занятий;
- взаимодействие с родителями;
- профилактику конфликтов между детьми.

### **Роль учителя-дефектолога:**

Учитель-дефектолог в условиях дошкольного учреждения выполняет не только коррекционно-развивающую, но и консультативно-методическую функцию. Его деятельность включает:

- консультирование педагогов;
- проведение семинаров и практикумов;
- сопровождение образовательного процесса детей с ОВЗ, имеющих заключение центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Таким образом, деятельность учителя-дефектолога, направленная на повышение уровня компетентности педагогов учреждения дошкольного образования, является одним из ключевых условий эффективной реализации инклюзивного подхода в образовательной практике. Систематическое методическое сопровождение педагогов способствует формированию у них профессионально значимых знаний, умений и ценностных установок, необходимых для организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ. Такая работа обеспечивает развитие у педагогов толерантного и принимающего отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, повышает их готовность к конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, а также способствует созданию психологически комфортной, безопасной и доступной образовательной среды для всех воспитанников учреждения дошкольного образования.

### **Список источников:**

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса В образовании // Психологическая наука И образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83–92.
2. Алехина С.В., Силантьева Т.А. Поддержка учителя В инклюзивном образовании Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 5–15.
3. Гайдукевич С.Е. Концепция методической подготовки учителя-дефектолога к работе в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития // Вестник ГГУ. 2023. № 3. С. 205–215.

4. Гайдукевич С.Е. Стратегия развития содержания методической подготовки учителя-дефектолога В условиях диверсификации образования лиц С особенностями психофизического развития // *Адукацыя і выхаванне*. 2023. № 1. С. 68–75.

5. Емельянова И.Д., Подольская О.А. Технология моделирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2019 №2. <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN219.pdf> .

6. Захарова Ю.В. Организационно-педагогические условия формирования компетентности педагогов учреждений дошкольного образования / Ю.В.Захарова // *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы X Межд. научн.-практ. семинара (Барановичи, 28 марта 2019 года) ; ред. коллегия: Н.Г. Дубешко (гл. ред.), Н.Ф. Захарченя (отв. ред.) [и др.]*. – Баранович : БарГУ, 2019. – С. 250–252;

7. Светлакова, О.Ю. (2025). Образование детей с расстройствами аутистического спектра в Республике Беларусь: проблемы и опыт решений. *Аутизм и расстройства развития*, 23 (2), 35–41. (На рус.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230204>

8. Семёнова В. В. Повышение компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения / В. В. Семенова // *Педагогическая науки*, 2021 №8(161) <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kompetentnosti-pedagogov-po-sozdaniyu-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-doshkolnogo-uchrezhdeniya>

9. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: Ценностный аспект // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология*. — 2013. — № 4 (26). — С. 102–111.

10. Хитрюк В. В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29. — № 5. — С. 110–122.

11. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 14.01.2022 № 154-З: ред. от 14.01.2022. Минск. URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=Н12200154> (дата обращения: 29.04.2026).