

УДК 378.14.35.07

DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-84-91

ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВУЗЕ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И МОДЕЛИРОВАНИЕ

А. И. Сергеева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Показана необходимость обновления содержания дефектологической подготовки в период становления инклюзивного образования. Обозначены новые ориентиры профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, соответствующие вызовам современного образования. Охарактеризованы современные подходы к профессиональной подготовке педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата. Обоснована целесообразность применения антропологического, средового, компетентностного и системно-деятельностного подходов к реализации инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов. Выявлено единство антропологической концепции понимания человека и принципов инклюзивного образования. Определены значимые ценностно-смысловые установки педагогов-дефектологов для реализации задач инклюзивного образования. Охарактеризована особая образовательная среда инклюзивно ориентированной подготовки как взаимопроникновение локальных сред, включающих образовательную рефлексивную среду вуза и инклюзивную образовательную среду инклюзивных образовательных организаций. Обозначено значение компетентностного подхода, в рамках которого проектируется инклюзивная компетентность педагогов-дефектологов как результат бакалаврской подготовки. Показано понимание инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов как динамичной системы взаимосвязанных элементов в профессионально-образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: *вызовы инклюзивного образования, обновление подготовки педагогов-дефектологов, антропологический, средовой, системно-деятельностный и компетентностный подходы.*

В настоящее время обновляется содержание профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в педагогическом вузе на уровне бакалавриата. Обновление образовательной программы обусловлено новыми глобальными вызовами современности к педагогическому образованию в целом, в частности бурным становлением инклюзивного образования с его новыми ценностно-смысловыми ориентациями, задачами и способами их реализации педагогами разного профиля в развивающейся инклюзивной среде образовательных организаций. Анализ современных исследований и государственных установок (ФГОС ВО по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», проект профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)») показал вектор на повышение ответственности педагога-дефектолога за результаты своего труда в сложной, разнообразной и неопределенной (А. Г. Асмолов) ситуации инклюзивного образования, предъявляя новые требования к его квалификации [1].

Для решения задачи обновления содержания профессиональной дефектологической подготовки соответственно вызовам инклюзивного образования авторами разработана

организационно-педагогическая модель инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата в педагогическом вузе.

Цель профессиональной подготовки – инклюзивная компетентность педагога-дефектолога. Педагогов-дефектологов готовят на уровне бакалавриата не только к традиционным видам профессиональной деятельности, но и к новым педагогическим действиям, таким как сопровождение включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду с типично развивающимися сверстниками, использование цифровых технологий во взаимодействии с субъектами образования и др., с целью реализации задач инклюзивного образования.

Планируемый интегральный результат реализации инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов – бакалавр, осознающий необходимость непрерывного саморазвития в профессии, специалист, обладающий инклюзивной компетентностью.

Для реализации модели инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата были осмыслены методологические подходы как фундамент в работе, используя который мы намерены достичь цели. Организация процесса инклюзивно ориентированной подготовки (ИОП) дефектологов опиралась на методологические подходы, отражающие ее сущностные характеристики, а именно: антропологический, средовой, компетентностный и системно-деятельностный подходы в образовании (рисунок). Кратко охарактеризуем их и обоснуем, чем обусловлен их выбор.

Стержневым направлением исследования, отражающим настроение и видение современного образования, стал антропологический подход (В. М. Розин, В. И. Слободчиков, Б. М. Бим-Бад, А. Д. Максаков и др.). Антропологический подход к образованию воплощает тенденцию гуманизации образования и педагогическую философию его «очеловечивания», поэтому он является базовым для организации инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе. Антропологическая концепция понимания каждого человека как единства общего, особенного и единичного в каждой личности созвучна магистральной идее и принципам инклюзивного образования (равноправия всех участников образования и свободного выбора варианта образования для каждого). Для реализации принципов инклюзивного образования педагог-дефектолог формирует осознанное приятие и сохранение единичного, неповторимого и уникального, присущего личности в любом человеке, выбирает в профессиональной деятельности ориентир на развитие способностей каждого с учетом как единичного, так и особенного в любом человеке, независимо от состояния здоровья, расы, принадлежности к определенному сообществу, группе или профессии и т. д. [2, 3].

Следовательно, антропологический вектор инклюзивно ориентированной подготовки задан главной идеей инклюзивного образования – признанием ценности личности каждого обучающегося, его индивидуальных способностей и возможностей. Толерантно-ценностное принятие каждого участника инклюзивного образования, уважение человеческого достоинства, оптимистическое отношение к возможности позитивного развития лиц с ОВЗ совместно со сверстниками понимается как основная ценностно-деятельностная характеристика педагога-дефектолога как инклюзивного специалиста (С. В. Алехина), позволяющая ему профессионально развиваться в области инклюзивного образования [4]. В настоящее время вместо термина «толерантность» используется термин «проксимальность», обозначающий свойство личности легко признавать другого человека «своим», стремиться понять и принять его в свое окружение, а также готовность оказать ему при необходимости помощь. Некоторые исследователи считают, что смысл, вкладываемый в термины «толерантность», «толерантное отношение», сближается с термином «смириться» и не является поиском взаимодействия с другими, представляя собой некую отстраненность от конкретной

личности, по отношению к которой проявляет данные качества. Избавление от социальных стереотипов, стигматизации по отношению к лицам с ОВЗ диктует оптимальную для их развития образовательную стратегию в инклюзивном формате. Стигма рассматривается как маркер непохожести на других с негативным значением, обозначающим неодобрение и неприятие проявления нестандартного в человеке, а стигматизация понимается как отрицательное отношение к человеку, обусловленное наличием у него каких-либо отличительных свойств, признаков. Стигматизация возможна вследствие того, что определенные личные особенности человека считаются социумом нежелательными и неприемлемыми [5]. Логическим результатом стигматизации является сегрегация и социальная изоляция нестандартного человека, что противоречит принципам инклюзии, инклюзивного образования и инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов. Содержание образовательных программ инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов нацелено на развитие готовности к разным видам профессиональной деятельности для неформальной реализации задач инклюзивной практики, гуманистическая направленность подготовки проявляется в разных формах аудиторной и внеучебной деятельности (городской фестиваль жестовой песни, волонтерская деятельность и др.) [6]. Соответственно антропологическому подходу, провозглашающему гуманистическую стратегию взаимодействия с любым обучающимся в инклюзивном образовании, в инклюзивно ориентированной подготовке педагогов-дефектологов формируются значимые ценностно-смысловые установки: социокультурное отношение к развитию любого ребенка; профессионально-гуманистическая направленность педагогов, готовность к помощи, принятию и пониманию эмоционального состояния каждого ребенка, т. е. ориентация на ценность развития ребенка [7].

Планируемым интегральным результатом инклюзивно ориентированной подготовки видится ценностно-профессиональная самодетерминация бакалавров специального образования, выражающаяся в неформальном выборе профессиональной деятельности в период становления, проявлениями «сложности, неопределенности, вариативности и ответственности» инклюзивного образования.

В. И. Слободчиков, А. Д. Максаков, Б. М. Бим-Бад и другие методологи антропологии образования представляют современное образование как развивающееся и развивающее, создающее условия для развития всех участников. Инклюзивное образование в контексте антропологического подхода переживает период становления, являясь, с одной стороны, развивающимся и предоставляя возможность интенсивного профессионального роста педагогам в сложных образовательных ситуациях. С другой стороны, инклюзивное образование является развивающим, так как создает безопасную и доступную развивающую образовательную среду, т. е. условия для полноценного развития всех его участников, что соответствует принципам антропологического подхода. Обучающие и обучающиеся включаются в образовательную среду, совместно развиваясь в инклюзивном образовательном процессе, приобретая новый опыт, осваивая новые способы действия [8].

Поэтому для организации инклюзивно ориентированной подготовки дефектологов значим средовой подход (Г. А. Ковалев, Ю. С. Майнулов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.), в основу которого легла идея взаимосвязи совокупности влияний и условий образовательной среды с развитием личности обучающегося, его способностей к самообучению и саморазвитию. Следует заметить, что становление педагога-дефектолога как профессионала происходит в целостной локальной образовательной среде вуза, которая является, по В. А. Ясвину, тем функционально-пространственным объединением субъектов образования, между которыми устанавливаются разноплановые взаимосвязи. Кроме того, есть микросреда профессионального функционирования, организуемая каждым педагогом [9].

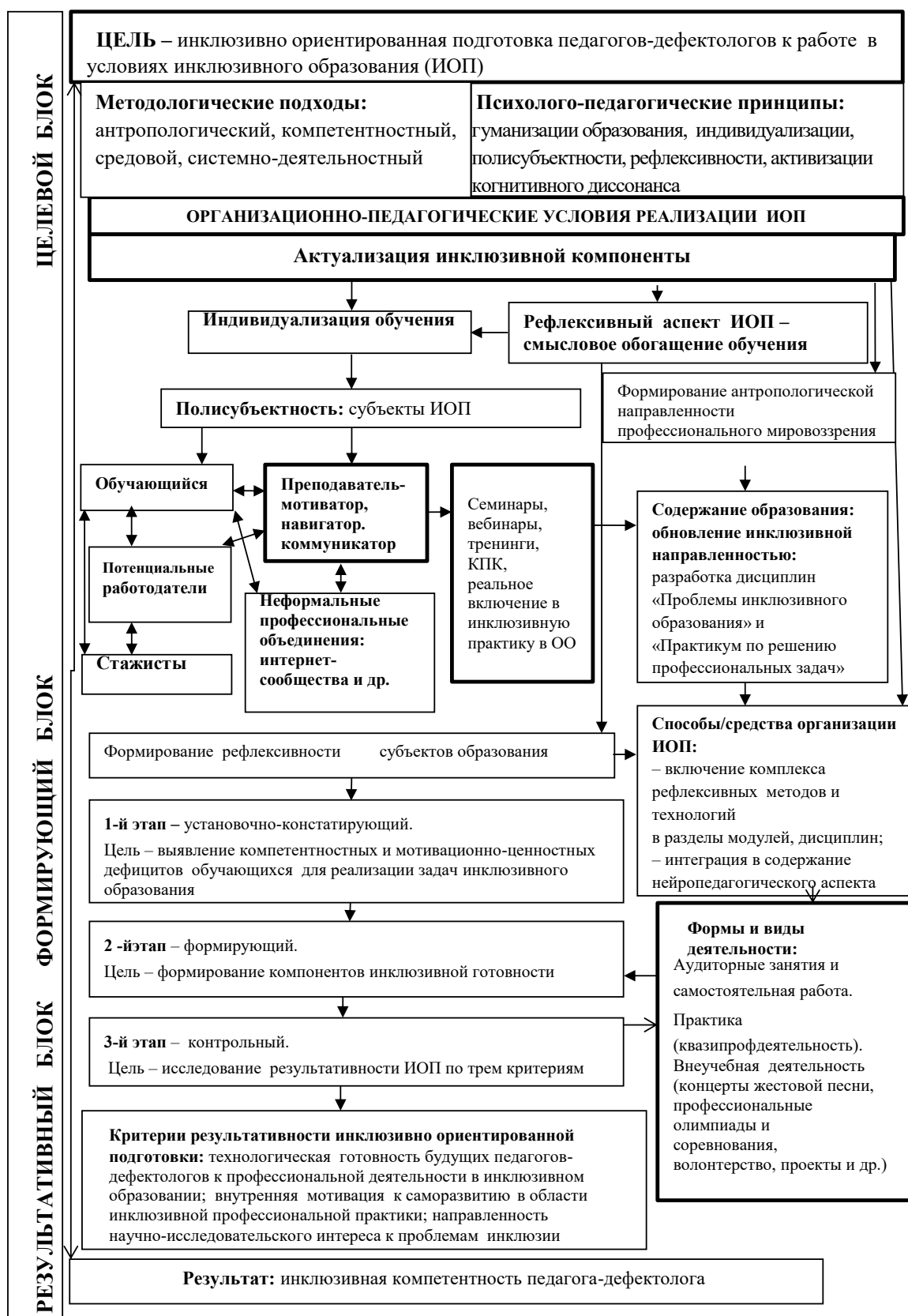
Средовой подход в организации инклюзивно ориентированной подготовки бакалавров связан с созданием рефлексивной среды и реализуется с учетом принципа организации рефлексивной среды, т. е. максимального учета запросов и потребностей всех участников педагогического процесса, как основа взаимодействия субъектов между собой и социумом. Рефлексивная среда вуза как социально обусловленная целостность взаимодействия участников педагогического процесса и окружающей среды, ее духовных и материальных ценностей (И. А. Стеценко, В. А. Козырев, И. В. Малолетнева) включает в себя такие элементы: анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей среды; закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями; включение механизмов рефлексии как средства преодоления когнитивного диссонанса обучающихся; формирование субъектной позиции будущего учителя по отношению к среде; выстраивание студентом вокруг себя рефлексивной образовательной среды – от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов [10, 11].

По нашему мнению, для организации профессиональной подготовки педагогов-дефектологов важна когерентность с инклюзивной образовательной средой, в которую студент погружается и прирастает квазипрофессиональным опытом в процессе производственной практики в инклюзивных образовательных организациях.

Особенностью образовательной среды инклюзивно ориентированной подготовки стало разнообразие образовательного пространства и взаимопроникновение локальных сред, включающих образовательную рефлексивную среду вуза и инклюзивную образовательную среду инклюзивных образовательных организаций. Студенты знакомятся с тремя основными компонентами структуры инклюзивной образовательной среды для полноценного развития и самореализации каждого ее субъекта с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития. Перечислим их: пространственно-предметный (доступная среда); содержательно-методический (индивидуальные адаптированные программы развития, вариативность и гибкость коррекционно-развивающих методик, форм и средств образования); коммуникативно-организационный компонент (личностно-профессиональная готовность педагогов к работе в инклюзивной практике, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов) [8].

Не менее важным для исследования организации инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов является компетентностный подход, регламентирующий характеристики и параметры образовательных программ на уровне ФГОС ВО. Компетентностный подход с помощью компетенций проектирует внутреннюю и внешнюю оценку качества педагогического образования. Антропологический и компетентностный подходы дополняют друг друга, так как процесс формирования инклюзивной компетенции педагога-дефектолога включает не только освоение знаний о человеке, его развитии и социализации в условиях нормы и при наличии особенностей, но и направлен на создание условий для становления целостного человека (В. И. Слободчиков) через актуализацию собственно человеческого потенциала.

В контексте компетентностного подхода результатом подготовки педагогов-дефектологов проектируется развитая инклюзивная компетентность как интегративное личностное образование, способность организованно и самостоятельно осуществлять профессиональные функции и оценивать результаты своей деятельности в процессе инклюзивного обучения, создавая условия для развития и включения лиц с нормой и ОВЗ с разными образовательными потребностями в среду общеобразовательного учреждения.



Организационно-педагогическая модель ИОП педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата

В рамках компетентностного подхода приведем основные характеристики идеального образа бакалавра специального (дефектологического) образования по профилю «Логопедия»:

– готов к реализации разных видов профессиональной деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской – в условиях инклюзивного образования; способен к совершенствованию и анализу собственной деятельности (ПК-4, ПК-6);

– способен к созданию нового в сфере профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики (ПК-1; ПК-6), при отсутствии в знаниевой базе готовых алгоритмов (профессиональная мобильность ОК-7);

– способен осмысливать и анализировать профессионально и личностно значимые социокультурные проблемы, осознавать и выражать собственную мировоззренческую и гражданскую позицию (ОК-3, ОПК-1);

– готов сознавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к проектированию и осуществлению профессиональной деятельности, обладать способностью к самооценке (ОПК-1, ПК-6);

– способен к реализации знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности (ПК-8) [12].

Антропологический, компетентностный и средовой подходы к исследованию проблемы обновления профессиональной подготовки педагогов-дефектологов не противоречат системно-деятельностному. Системно-деятельностный подход рассматривается как объединение системного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.) и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.). Системно-деятельностный подход основывается на положениях А. Г. Асмолова о нацеленности на результат как системообразующего фактора деятельности; П. К. Анохина и Н. А. Бернштейна о достижении результата с обратной связью; Г. П. Щедровицкого о целевой предопределенности социальных явлений и А. Н. Леонтьева, рассматривающего результат как мотив и ценность деятельности [13]. Суть подхода в результативности деятельности как целенаправленной системы. В контексте исследования на основе системно-деятельностного подхода проектируется инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов как динамичная система в профессионально-образовательном пространстве вуза. Прослеживается взаимосвязь системно организованных элементов системы инклюзивно ориентированной подготовки специалистов дефектологического образования: цели, содержания, методического инструментария, результата подготовки (компетентного педагога-дефектолога, подготовленного к реалиям инклюзивного образования).

Государственный стандарт подготовки будущих педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата диктует потребность трансформации содержания дефектологической подготовки к реализации задач инклюзивного образования, на основании изменения образовательной среды обновляются требования к качеству и содержанию профессиональной подготовки дефектологических кадров. Вариантом решения проблемы обновления профессиональной подготовки педагогов-дефектологов может стать инклюзивно ориентированная подготовка в вузе на уровне бакалавриата. По нашему видению, для реализации инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов целесообразно применение антропологического, средового, компетентностного и системно-деятельностного подходов.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Презентация программы по развитию личностного потенциала. Школа возможностей. Выпуск от 11.04.2019. 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WUGGzwaMrh4&list=PL-0gGFTvftQuqG1d7E0nlgrpKH1vgrH37&index=4&t=0s> (дата обращения: 18.04.2019).

2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
3. Розин В. М. Философия образования и педагогическое знание // Психологическое образование: контексты развития. Альманах № 3. Серия: Университет в перспективе развития. Минск: Технопринт, 1999. 168 с.
4. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
5. Райфшнайдер Т. Ю. Проксимальность личности как составляющая компетенции обучающихся в области профилактического образования // Преемственность в образовании. 2014. № 6 (11). URL: <http://journal.preemstvennost.ru> (дата обращения: 18.04.2019).
6. Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования // Вестн. Омского ун-та. 2013. № 2. С. 191–194.
7. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 27–31.
8. Зубарева А. В. Основные принципы инклюзивного образования. Структура инклюзивной образовательной среды. URL: <https://multiurok.ru/files/osnovnyie-printsipy-inkliuzivnogho-obrazovaniia-st.html> (дата обращения: 20.04.2019).
9. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 79–88.
10. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия (теория и технология развития): дис. ... д-ра пед. наук. Таганрог, 2006. 381 с.
11. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 346 с.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 03.08.2015).
13. Петрова М. А. Отличительные особенности компетентного и системно-деятельностного подходов в образовании // Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании: проблемы, идеи, опыт реализации: материалы науч.-практ. Интернет-конф. Иркутск: ИГЛУ, 2012. С. 6–12.

Сергеева Анна Иосифовна, преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: anniosif@gmail.com

Материал поступил в редакцию 08.05.2019

DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-84-91

INCLUSIVE-ORIENTED TRAINING OF TEACHERS-DEFECTOLOGISTS AT THE UNIVERSITY BACHELOR'S DEGREE LEVEL: THEORETICAL JUSTIFICATION AND MODELING

A. I. Sergeyeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The necessity of updating the content of defectology teachers' training at the university at the bachelor's degree level in the period of formation of inclusive education is shown. The new benchmarks for professional training of defectology teachers are marked, which are the challenges of modern education. The content of educational programs of inclusive-oriented training of teachers-defectologists is aimed at the development of readiness for various types of professional activities for the informal implementation of the tasks of inclusive practice, the humanistic orientation of training is manifested in various forms of classroom and extracurricular activities (such as: city festival of sign songs, volunteer activities, etc.). The modern approaches to professional training of defectology teachers at the university at the bachelor's degree level are characterized. The expediency of application of anthropological, environmental, competence and system-activity approaches to the implementation of inclusive-oriented training of teachers-defectologists has been substantiated. The unity of the anthropological concept of human understanding and the principles of inclusive education is revealed. Significant value-semantic attitudes of teachers-defectologists for the implementation of the tasks of inclusive education are defined. The special educational environment of inclusive-oriented training is characterized as

the interpenetration of local environments, including the educational reflective environment of the university and the inclusive educational environment of inclusive educational organizations. The significance of the competence-based approach is indicated within which the inclusive competence of teachers-defectologists as a result of bachelor's training is projected. The understanding of inclusive-oriented training of teachers-defectologists as a dynamic system of interrelated elements in the professional and educational space of the university is shown.

Keywords: *challenges of inclusive education, updating the training of teachers-defectologists, anthropological, environmental, system-activity and competence-based approaches.*

References

1. Asmolov A. G. *Prezentatsiya programmy po razvitiyu lichnostnogo potentsiala. Shkola vozmozhnostey. Vypusk ot 11.04.2019. 2019* [Presentation of the program for the development of personal potential. School of opportunity. Release on 04.11.2019. 2019] (in Russian). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WUGGzwaMrh4&list=PL-0gGFTvftQuqG1d7E0nIgrpKH1vgrH37&index=4&t=0s> (accessed 18 April 2019).
2. Slobodchikov V. I., Isayev E. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu sub"ektivnosti: ucheb. posobiye dlya vuzov* [Basics of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to the psychology of subjectivity: textbook]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 384 p. (in Russian).
3. Rozin V. M. *Filosofiya obrazovaniya i pedagogicheskoye znaniye* [Philosophy of education and pedagogical knowledge]. *Psikhologicheskoye obrazovaniye: konteksty razvitiya. Al'manakh no. 3. Seriya: Universitet v perspektive razvitiya* [Psychological education: development contexts. Almanac no. 3. Series: University in terms of development]. Minsk, Tekhnoprint Publ., 1999. Pp. 111–119 (in Russian).
4. Alekhina S. V., Alekseyeva M. N., Agafonova E. L. *Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspekhov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii* [Readiness of teachers as the main success factor of an inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological-Educational Studies*, 2011, no. 1, pp. 83–92 (in Russian).
5. Rayfshnyder T. Yu. *Proksimal'nost' lichnosti kak sostavlyayushchaya kompetentsii obuchayushchikhsya v oblasti profilakticheskogo obrazovaniya* [Proximity of personality as a component of students' competence in the field of preventive education]. *Preyemstvennost' v obrazovanii*, 2014, no. 6 (11) (in Russian). URL: <http://journal.preemstvennost.ru> (accessed 18 April 2019).
6. Kuz'mina O. S. *Aktual'nyye voprosy podgotovki pedagogov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Actual issues of training teachers in an inclusive education]. *Vestnik Omskogo Universiteta – Herald of Omsk University*, 2013, no. 2, pp. 191–194 (in Russian).
7. Suvorov A. V. *Inklyuzivnoye obrazovaniye i lichnostnaya inklyuziya* [Inclusive Education and Personal Inclusion]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological-Educational Studies*, 2011, no. 3, pp. 27–31 (in Russian).
8. Zubareva A. V. *Osnovnyye printsipy inlyuzivnogo obrazovaniya. Struktura inlyuzivnoy obrazovatel'noy sredy* [The basic principles of inclusive education. The structure of an inclusive educational environment] (in Russian). URL: <https://multiurok.ru/files/osnovnyie-printsipy-inklyuzivnogho-obrazovaniia-st.html> (accessed 20 April 2019).
9. Yasvin V. A. *Psikhologicheskoye modelirovaniye obrazovatel'nykh sred* [Psychological modeling of educational environments]. *Psihologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 2000, no. 4, pp. 79–88 (in Russian).
10. Stetsenko I. A. *Pedagogicheskaya refleksiya (teoriya i tekhnologiya razvitiya). Dis. dokt. ped. nauk* [Pedagogical reflection (theory and technology of development). Diss. doct. of ped. sci.]. Taganrog, 2006. 381 p. (in Russian).
11. Kozyrev V. A. *Teoreticheskiye osnovy razvitiya gumanitarnoy obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo universiteta. Dis. dokt. ped. nauk* [Theoretical basis for the development of humanitarian educational environment of a pedagogical university. Diss. doct. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 1999. 346 p. (in Russian).
12. *Prikaz Minobrnauki Rossii no. 1598 ot 19 dekabrya 2014 g. "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya"* [Order of the Russian Ministry no. 1598 of December 19, 2014 "On approval of the Federal State Educational Standard of primary general education of students with disabilities"] (in Russian). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (accessed 20 April 2019).
13. Petrova M. A. *Otlichitel'nyye osobennosti kompetentnostnogo i sistemno-deyatelnostnogo podkhodov v obrazovanii* [Distinctive features of the competence and system-activity approaches in education]. *Materialy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii "Sistemno-deyatelnostnyy podkhod v raznourovnevom variativnom obrazovanii: problemy, idei, opyt realizatsii"* [Materials of the scientific and practical Internet conference (The system-activity approach in multi-level variable education: problems, ideas, implementation experience)]. Irkutsk, IGLU Publ., 2012. Pp. 6–12 (in Russian).

Sergeyeva A. I., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: anniosif@gmail.com