

УДК 301.151

Коррекционная психология

ОСНОВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ: ВЕРСИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенова Л.Э., Семенова В.Э.

В данной статье затрагивается проблема профессиональной и психологической готовности дошкольных педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Обсуждаются некоторые функции воспитателя дошкольных образовательных учреждений / организаций в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты эмпирического исследования, иллюстрирующие степень субъективной дистанцированности педагогов от дошкольников с нарушениями развития и специфику основных профессиональных трудностей, с которыми сталкиваются воспитатели, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды. Установлен факт незначительного преобладания в группе дошкольных педагогов негативных чувств по отношению к воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья. По итогам анкетного опроса констатированы некоторые профессиональные трудности воспитателей, как субъектов инклюзивного дошкольного образования. С учетом полученных в исследовании результатов обозначены некоторые рекомендации относительно профессиональной подготовки / переподготовки и повышения квалификации дошкольных педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольные педагоги, готовность воспитателей к инклюзивному образованию, дистанция по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, субъективные профессиональные трудности.

MAIN PROFESSIONAL CHALLENGES: THE VERSION OF THE PRESCHOOL TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Semenova L.E., Semenova V.E.

This article touches upon the problem of professional and psychological readiness of preschool teachers to work with children with disabilities in inclusive education. Some functions of preschool teachers of preschool educational institutions / organizations in relation to children with disabilities are discussed. The article presents the results of an empirical study illustrating the degree of subjective distancing of educators from preschool children with developmental disabilities and the specifics of the main professional difficulties faced by preschool teachers working with children with disabilities in an inclusive educational environment. The fact of a slight predominance of negative feelings towards pupils with disabilities in the group of preschool teachers is established. According to the results of the questionnaire, some professional difficulties of preschool teachers as subjects of inclusive preschool education are stated. Taking into account the results obtained in the study, some recommendations on training / retraining and advanced training of preschool teachers working with children with disabilities in inclusive education are outlined.

Key words: inclusive education, children with disabilities, preschool teachers, preschool teachers' readiness for inclusive education, distance to children with disabilities, subjective professional difficulties.

Введение

На 2018 год в России функционируют 40984 дошкольных образовательных организаций / учреждений, включая филиалы [7]. Во многих из них реализуется практика образования

детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), при этом особый акцент, как правило, делается на инклюзивном образовании.

Однако далеко не всегда с детьми с ОВЗ работают педагоги, обладающие необходимой для этого профессиональной компетентностью [10], психологически готовые к реализации их особых образовательных потребностей. К тому же и само инклюзивное образование в настоящее время остается одной из актуальных и дискуссионных проблем современного российского образования [8; 11; 12; 14 и др.].

Можно согласиться с мнением тех специалистов, которые рассматривают инклюзивное образование как путь развития и гуманизации нашего общества [3; 4; 9], и тем самым признать его значимость и необходимость. Более того, вполне очевидны и многие преимущества инклюзивного образования, среди которых, в частности, отказ от социальной изоляции определенной группы детей и, как следствие, предупреждение развития у них комплекса неполноценности, а у других, соответственно, – превосходства над ними, что является важным условием профилактики предубеждений, враждебности и дискриминации.

Что же касается непосредственно практики инклюзивного дошкольного образования, то его актуальность подтверждается рядом исследований [8], в том числе констатирующих факт гораздо большей толерантности детей дошкольного возраста к сверстникам с ОВЗ по сравнению с младшими школьниками и тем более подростками [6].

Разумеется, это толерантное отношение не появляется у дошкольников само по себе. Существенную роль в его становлении играют взрослые – родители и педагоги, которые создают условия для конструктивного взаимодействия детей друг с другом, независимо от их особенностей и возможностей, оставаясь при этом всегда «на стороне ребенка».

Однако быть на стороне ребенка с ОВЗ – особая задача. Без нее не имеет смысла никакая инклюзия, точнее без нее инклюзия просто невозможна. А решение самой этой задачи невозможно без способности воспитателя мыслить инклюзивно, при отсутствии у них соответствующей децентрации.

Как отмечал когда-то известный японский педагог Инуи Такаси, говоря о роли и функциях воспитателя, его миссия, как в идеале и всех взрослых, – быть полномочным представителем ребенка перед лицом общества, действовать в его интересах, вместе с ним и ради него [5]. Таков профессиональный долг педагога. При этом особую значимость все сказанное выше, безусловно, имеет в отношении детей с ОВЗ, которые гораздо больше, нежели многие другие дети, нуждаются в поддержке, принятии и понимании, для которых, как ни для кого другого, может быть актуальна идеология гуманистической педагогики, заложенная в трудах Ш.А.Амонашвили [1; 2], В.А.Сухомлинского [13], Н.А.Шматко [16; 17] и др.

В то же время выполнение той миссии, о которой упоминал Инуи Такаси в отношении детей с ОВЗ, оказывается невозможно без соответствующей профессиональной и психологической готовности педагогов, анализу которой и было посвящено наше эмпирическое исследование. Подчеркнем, что основной его задачей стало выявление тех субъективных трудностей, с которыми сталкиваются дошкольные педагоги, работающие с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды. Эти трудности формулировались самими педагогами в свободной форме в ходе анкетного опроса.

Кроме того, мы также определяли степень выраженности субъективной дистанцированности воспитателей от дошкольников с ОВЗ, используя для этого модифицированный нами вариант методики Э.Богардуса «Шкала социальной дистанции».

Модификация данной методики заключалась в изменении формулировок предлагаемых испытуемым утверждений, итоговый список которых оказался следующим:

- 1) воспитанник / воспитанница вашей группы;
- 2) ребенок, иногда посещающий вашу группу;
- 3) воспитанник / воспитанница другой группы вашего детского сада;
- 4) воспитанник / воспитанница других образовательных учреждений вашего города;
- 5) гражданин / гражданка страны;
- 6) незнакомец / незнакомка;
- 7) я не хотела бы его видеть такого ребенка в моем окружении.

Всего в нашем исследовании приняли участие 67 дошкольных педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной среды в различных дошкольных образовательных организациях / учреждениях города Нижний Новгород и Нижегородской области. Из них 18 человек работают с дошкольниками с нарушениями речи, 15 человек – с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями, 14 человек – с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), 9 человек – с дошкольниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), 8 человек – с детьми с нарушениями слуха и 3 человека – с дошкольниками с нарушением зрения.

Поясним, что ни у кого из воспитателей нет специального дефектологического образования, но при этом все они прошли курсы повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ.

Результаты исследования и их обсуждение

Используя логику пошагового анализа, кратко изложим полученные в исследовании результаты.

Для начала обратимся к ниже приведенной таблице, где нашли свое отражение данные, иллюстрирующие степень выраженности субъективной дистанции испытуемых по отношению к детям с ОВЗ.

Таблица 1 – СУБЪЕКТИВНАЯ ДИСТАНЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОВЗ

Степень дистанцированности	Педагоги (кол-во чел. / %)
Воспитанник / воспитанница вашей группы	6 / 9%
Ребенок, иногда посещающий вашу группу	11 / 16%
Воспитанник / воспитанница другой группы вашего детского сада	9 / 14%
Воспитанник / воспитанница других образовательных учреждений вашего города	18 / 27%
Гражданин / гражданка страны	13 / 19%
Незнакомец / незнакомка	6 / 9%
Я не хотела бы его видеть такого ребенка в моем окружении	4 / 6%
X / δ	3,82 / 1,63

Итак, как можно видеть из таблицы 1, в большинстве случаев дошкольные педагоги предпочитают видеть детей с ОВЗ в качестве воспитанников других образовательных учреждений (27% испытуемых), реже – в качестве полноправных граждан своей страны (19% испытуемых) и воспитанников других групп своего детского сада (14% испытуемых). Вместе с тем только 9% педагогов готовы принимать ребенка с ОВЗ в качестве своего постоянного воспитанника / воспитанницы и еще 16% – в качестве воспитанника / воспитанницы на непродолжительное время. Более того, среди наших испытуемых были и такие педагоги, которые, судя по всему, очень негативно относятся к детям с ОВЗ, поскольку предпочитают рассматривать их в качестве незнакомцев (9% воспитателей) и даже согласны с утверждением, что вообще не хотели бы видеть такого ребенка в своем окружении (6% испытуемых). Полагаем, что в условиях, когда воспитатели реально имеют дело с дошкольниками с ОВЗ, их неприятие таких воспитанников может оказывать деструктивное влияние как на этих детей, их развитие и психологическое благополучие, так и на самих педагогов, приводя к их профессиональной деформации.

В целом, как показали результаты проведенного нами статистического анализа, степень выраженности субъективной дистанции воспитателей по отношению к детям с ОВЗ имеет тенденцию смещения в сторону более высоких показателей ($X=3,82$; $\delta=1,63$), что свидетельствует о преобладании у дошкольных педагогов, пусть и незначительном, негативных чувств в адрес воспитанников с ОВЗ.

При объяснении подобных результатов закономерно возникает вопрос, чем же могут быть вызваны такие чувства?

Полагаем, что найти ответ на этот вопрос можно осуществив анализ тех профессиональных трудностей, с которыми педагоги сталкиваются в процессе своей реальной инклюзивной практики.

Обозначим эти трудности, обратившись к результатам анкетирования дошкольных педагогов.

Так, судя по словам воспитателей, их профессиональные трудности, прежде всего, связаны с большой наполняемостью групп, которые посещают дошкольники с ОВЗ. На эту проблему, в частности, указали 46% испытуемых, при этом некоторые из них (28%) обозначили численный состав инклюзивных групп от 30 до 40 человек. Понятно, что в таких условиях крайне трудно, если вообще возможно, осуществлять индивидуальный подход и тем более реализовывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ, создавать для дошкольников комфортные и психологически безопасные условия, на которые ориентирует педагогов ФГОС ДО. Кроме того, с нашей точки зрения, именно большой наполняемостью групп можно частично объяснить факт высокой истощаемости дошкольных педагогов, их усталости от детей и в итоге эмоционального выгорания, особенно если у них отсутствуют значительные ресурсы стрессоустойчивости.

Многих педагогов (54% испытуемых) сильно напрягает неоднородный состав дошкольников инклюзивной группы по уровню умственного, речевого, волевого развития, степени владения навыками, готовности соблюдать правила и в целом по характеру демонстрируемого поведения. При этом, прежде всего, педагоги не понимают, каким образом они могут одновременно полноценно реализовывать особые образовательные потребности воспитанников с ОВЗ (например, щадящий режим нагрузок, меньший объем и заниженный темп предоставления новой информации, специальные дидактические материалы и т.п.) и совершенно иные потребности остальных детей. Подчеркнем, что в этом плане некоторые воспитатели вполне справедливо полагают, что многие типичные для дошкольников виды деятельности, известные и давно зарекомендовавшие себя формы и методы работы требуют своей модификации, когда речь идет о детях с ОВЗ, тогда как в отношении их сверстников без ОВЗ такая необходимость обычно отсутствует. Однако каким именно образом можно одновременно использовать разные подходы при организации жизнедеятельности детей для педагогов остается не ясным: *«На кого мне следует ориентироваться в первую очередь? Когда есть особенный ребенок, приходится на него, а детей с «нормой» постепенно упускаешь из вида, хотя хотелось бы дать им больше»*. Также некоторые испытуемые (25% педагогов) отмечают трудности в поддержании дисциплины в условиях инклюзивной группы, поскольку разные возможности детей с нарушениями в развитии и без таковых определяют разный характер требований к их поведению, что затрудняет соблюдение правил всеми детьми дошкольного возраста. При этом, как показывают результаты анкетирования, особой трудностью для воспитателей представляет взаимодействие с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра (РАС) и

интеллектуальными нарушениями. Такие дети, по мнению испытуемых, требуют не только особого подхода, но и повышенного внимания и постоянно перетягивают его на себя, тогда как на остальных детей его уже не всегда хватает.

Иными словами, реальные различия между детьми многие воспитатели воспринимают не как ресурс, а как проблему, к решению которой они не готовы. Различия их пугают, напрягают, а значит, не принимаются как данность.

На наш взгляд, это обусловлено тем, что в большинстве своем дошкольные педагоги предпочитают по-прежнему работать в рамках старой знаниевой и директивной парадигмы образования, а не на основе парадигмы развития, определяемой ФГОС ДО. По всей видимости, у них отсутствует гибкость реагирования и способность к педагогической импровизации, столь необходимая в работе с разными детьми и, прежде всего, с теми, чье поведение может быть заранее непредсказуемо.

Еще один блок выделяемых дошкольными педагогами проблем связан с их незнанием конкретных коррекционных методик и технологий, эффективных в работе с детьми с ОВЗ, либо не владением ими. Поясним, что такого рода трудности выделяют 40% испытуемых. При этом несколько человек (10%) признаются, что знакомы с особенностями развития той или иной категории детей с ОВЗ, но применять эти знания в методическом плане затрудняются. Они рассчитывают на готовые рекомендации, которые можно получить либо на курсах повышения квалификации, либо из методической литературы. Считаем, что это может свидетельствовать не просто о растерянности этих воспитателей, но и об отсутствии у них ряда необходимых профессиональных компетенций.

Весьма тревожным, на наш взгляд, также является и тот факт, что в ряде случаев педагоги признаются в том, что дети с ОВЗ утомляют их и других детей, а потому их отсутствие в группе расценивается как «большой подарок» (16% испытуемых). Более того, отдельные воспитатели (26%) убеждены в том, что дети с ОВЗ могут представлять опасность для своих условно здоровых сверстников: их поведение непредсказуемо, они труднее овладевают нормами и правилами безопасности, за ними требуется более серьезный постоянный контроль, который не всегда реально обеспечить при высокой наполняемости группы. А это значит, что дети с ОВЗ воспринимаются как проблема, естественно, нежелательная, от которой хотелось бы скорее избавиться, чем попытаться решить, прибегая к поиску подходящих методов и средств выстраивания конструктивных отношений с такими детьми.

Наконец, еще одна группа проблем, на которые указывают дошкольные педагоги (58% испытуемых) касается трудностей сотрудничества с родителями детей с ОВЗ, которые, по словам воспитателей, нередко *«перекладывают ответственность на детский сад и педагогов»; «не желают заниматься своими детьми»; «не прислушиваются к*

рекомендациям и не выполняют их»; «не понимают то, что происходит с их ребенком» и т.п. Другими словами, по всей видимости, имеет место неготовность многих воспитателей к продуктивному диалогу и взаимодействию с родителями воспитанников с ОВЗ, неспособность привлекать их к участию в коррекционно-развивающей работе, к совместному обсуждению условий образования их сына или дочери. Полагаем, что такое положение дел является не только и не столько следствием низкой заинтересованности родителей своим ребенком и его развитием (хотя, не исключено, что в ряде случаев такое вполне может быть), сколько следствием игнорирования педагогами особых потребностей семей детей с ОВЗ и, в частности, факта психологической травматизации их родителей, неумения вставать на их позицию, понимать и учитывать их эмоциональную боль. Подчеркнем, что, по оценкам ряда специалистов, именно готовность вставать на позицию родителей наряду с активным конструктивным вмешательством и эмоциональным принятием ребенка является важным условием эффективного взаимодействия специалистов с семьей ребенка с ОВЗ [15].

В целом резюмируя выше изложенные мнения дошкольных педагогов относительно их основных профессиональных трудностей в плане работы с детьми с ОВЗ, приведем дословный ответ одной из испытуемых: «Лично для меня инклюзия пока страшная реальность, к которой я не готова. Я много лет работаю в детском саду, но очень плохо разбираюсь в детях с ОВЗ. Некоторые знания, конечно, имеются, но полная растерянность, когда пытаюсь их применить. Иногда теряюсь, как лучше объяснить, заинтересовать. Поведение таких детей для меня непредсказуемо. И это пугает. Чувствую себя беспомощной. Пропадает желание работать вообще. И это удручает».

Заключение

Итак, как показало наше исследование, далеко не все педагоги, работающие с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования, ориентированы на этих детей, понимают и принимают таких воспитанников. Напротив, для некоторых из них характерно наличие высокой степени выраженности субъективной дистанции по отношению к детям с ОВЗ и ряда профессиональных проблем, свидетельствующих об их неготовности к работе с такими дошкольниками в реально существующих условиях. К тому же, учитывая возраст детей, их ограниченную самостоятельность (особенно у детей с ОВЗ) при высоком численном составе группы, становится понятно, что задача создания благоприятной комфортной среды и обеспечения физического и психологического здоровья воспитанников потенциально может решаться только за счет внутренних ресурсов самого педагога. А невосполнимость этих ресурсов приводит к профессиональным деформациям, эмоциональному выгоранию и личностным деструкциям воспитателей. Уставшие, задерганные, а подчас и враждебно

настроенные педагоги впадают во фрустрацию от малейшей помехи и видят ее в субъектной активности почти каждого ребенка, тем более, если его поведение непредсказуемо. Разумеется, что такие педагоги не могут эффективно действовать в интересах особого ребенка и выполнять функции полномочных представителей детей с ОВЗ. Поэтому, обобщая выявленные в нашем исследовании основные профессиональные трудности дошкольных педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, сформулируем некоторые рекомендации, актуальные в плане профессиональной подготовки / переподготовки и повышения квалификации таких специалистов:

- обеспечение психологической готовности воспитателей к профессиональному взаимодействию с дошкольниками разных категорий ОВЗ;
- повышение ресурсов стрессоустойчивости педагогов;
- создание условий для овладения воспитателями конкретными методами и технологиями коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ разных категорий в условиях инклюзивного образования; организация для педагогов соответствующих мастер-классов, проводимых опытными коллегами;
- повышение психолого-педагогической компетентности воспитателей по вопросам социального партнерства с семьями детей с ОВЗ, включая ознакомление с типичными проблемами таких семей, психологическим состоянием родителей и возможными вариантами выстраивания конструктивных способов общения с ними.

Список использованных источников

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
2. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. М.: Амрита, 2012. 230 с.
3. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С. 3-5.
4. Демченко И.И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости // Концепт. 2015. №9. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15334.htm> (дата обращения: 30.04.2019)
5. Детский сад в Японии: опыт развития детей в группе / Под ред. В.Т.Нанивской. М.: Прогресс, 1987. 146 с.
6. Кузнецова Л.В. Построение «культуры включения» – профилактика рисков инклюзивного образования // Инклюзивное образование. М.: Школьная книга, 2010. С. 37-43.
7. Полезная информация: детские сады // <https://rused.ru/blog/category/lifehack/> (дата обращения: 30.04.2019)

8. Ремезова Л.А. Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. №1. С. 53-61.
9. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 51-59.
10. Семенова В.Э. Готовность к саморазвитию современных дошкольных педагогов // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: V Международная научно-практическая конференция / Отв. ред. А.И.Улзытуева. Чита: ЗабГУ, 2018. С. 93-97.
11. Семенова Л.Э. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: препятствия и условия // Нижегородский психологический альманах. 2018. №2. URL: <http://psykaf417.esrae.ru/20-188> (дата обращения: 30.04.2019)
12. Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. №3. С. 27-31.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2018. 320 с.
14. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. 2013. Том II. №2. С. 78-81.
15. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
16. Шматко Н.Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности // Дефектология. 2010. №5. С. 52-59.
17. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. №5. С. 12-19.

References

1. Amonashvili S.A. *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike* [Reflections on humane pedagogy]. Moscow, Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili Publ., 1995. 496 p. (In Russian)
2. Amonashvili S.A. *Osnovy gumannoj pedagogiki* [Basics of humane pedagogy]. Moscow, Amrita Publ., 2012. 230 p. (In Russian)
3. Guseva T.N. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak put' razvitiya i gumanizacii obshchestva* [Inclusive education as a way of development and humanization of society]. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Vypusk 1* [Inclusive education. Issue 1]. Moscow, Center «School book» Publ., 2010, pp. 3-5. (In Russian)

4. Demchenko I.I. *Inklyuzivnoe obrazovanie – put' k gumanizmu, duhovnosti i social'noj spravedlivosti* [Inclusive education – the path to humanism, spirituality and social justice]. *Koncept*, 2015, no. 9. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15334.htm> (accessed: 30.04.2019) (In Russian)
5. Nanivskaya V.T., eds. *Detskij sad v YAponii. Opyt razvitiya detej v gruppe* [Kindergarten in Japan. Experience in the development of children in the group]. Moscow, Progress Publ., 1987. 146 p. (In Russian)
6. Kuznecova L.V. *Postroenie «kul'tury vklyucheniya» – profilaktika riskov inklyuzivnogo obrazovaniya* [Building a «culture of inclusion» – prevention of risks of inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Vypusk 1* [Inclusive education. Issue 1]. Moscow, Center «School book» Publ., 2010, pp. 37-43. (In Russian)
7. *Poleznaya informaciya: detskie sady* [Useful information: kindergartens]. Available at: <https://rused.ru/blog/category/lifehack/> (accessed: 30.04.2019) (In Russian)
8. Remezova L.A. *Teoriya i praktika inklyuzivnogo doshkol'nogo obrazovaniya: aktual'noe sostoyanie i tendencii razvitiya* [Theory and practice of inclusive preschool education: current state and development trends]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*, 2018, Vol. 7, no.1, pp. 53-61. (In Russian)
9. Semago N.Y., Semago M.M., Semenovich M.L., Dmitrieva T.P., Averina I.E. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak pervyj etap na puti k vklyuchayushchemu obshchestvu* [Inclusive education as a first step towards inclusive society]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 1, pp. 51-59. (In Russian)
10. Semenova V.E. *Gotovnost' k samorazvitiyu sovremennyh doshkol'nyh pedagogov* [Readiness for self-development of modern preschool teachers]. *Doshkol'noe obrazovanie v sovremennom izmenyayushchemsya mire: teoriya i praktika: V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya* [Preschool education in the modern changing world: theory and practice: V international scientific and practical conference]. Chita, 2018, pp. 93-97. (In Russian)
11. Semenova L.E. *Inklyuzivnoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prepyatstviya i usloviya* [Inclusive education of children with disabilities: obstacles and conditions]. *Nizhegorodskij psihologicheskij al'manah*, 2018, no. 2. Available at: <http://psykaf417.esrae.ru/20-188> (accessed: 30.04.2019) (In Russian)
12. Suvorov A.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie i lichnostnaya inklyuziya* [Inclusive education and personal inclusion]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 3, pp. 27-31. (In Russian)
13. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam* [I give my heart to children]. Moscow, Konceptual Publ., 2018. 320 p. (In Russian)
14. Tihomirova L.F. *Trudnosti realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i puti ih preodoleniya* [Difficulties in implementing inclusive education

for children with disabilities and ways to overcome them]. *Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik*, 2013, Vol. II, no. 2, pp. 78-81. (In Russian)

15. Tkachyova V.V. *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: diagnostika i konsul'tirovanie* [Family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. Moscow, Nacional'nyj knizhnyj centr Publ., 2014. 160 p. (In Russian)

16. Shmatko N.D. *Organizaciya vospitaniya i obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gruppah kombinirovannoj napravlenosti* [Organization of education and training of children with disabilities in groups of combined orientation]. *Defektologiya*, 2010, no. 5, pp. 52-59. (In Russian)

17. Shmatko N.D. *Sovmestnoe vospitanie i obuchenie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i normal'no razvivayushchihsya doshkol'nikov* [Joint education and training of children with disabilities and normally developing preschoolers]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*, 2010, no. 5, pp. 12-19. (In Russian)

Семенова Лидия Эдуардовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: verunehka08@list.ru

Семенова Вера Эдуардовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: verunehka08@list.ru

Semenova Lidia Eduardovna – doctor of psychology, associate professor, professor of the department of correctional pedagogy and special psychology, Nizhny Novgorod Institute of education development, Nizhny Novgorod, Russia, verunehka08@list.ru

Semenova Vera Eduardovna – candidate of philosophy, associate professor, assistant professor of the department of theory and methods of preschool education, Nizhny Novgorod Institute of education development, Nizhny Novgorod, Russia, verunehka08@list.ru