



И. Д. Емельянова, С. В. Маркова, О. А. Подольская

Профессиональная компетентность педагогов, реализующих инклюзивную практику в системе дошкольного образования, как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время развитие инклюзивного образования стоит в ряду приоритетных задач российского общества. Процесс инклюзии внедряется и в современное дошкольное образование. В связи с этим, назрела проблема формирования профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результате образования, в качестве которого рассматривается способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые, позволяет решать эту проблему. С позиций компетентностного подхода, владение ключевыми компетенциями в рамках инклюзивного дошкольного образования помогает специалисту ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной деятельности и достигать поставленных целей в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Авторами статьи обосновано применение компетентностного подхода к реализации образовательного процесса дошкольных организаций, осуществляющих инклюзивную практику. Выявляется и экспериментально подтверждается содержание выделяемых в структуре профессиональной компетентности компонентов (когнитивный, операционально-деятельностный, личностный). В структуре эксперимента предусматривается исследование процесса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации. Основная суть экспериментального исследования заключается в выявлении ключевых особенностей компонентов профессиональной компетентности педагогов инклюзивных детских садов, обеспечивающих не только эффективность психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, но и выступающих условием их социализации. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости внедрения компетентностного подхода для реализации педагогического процесса в дошкольных образовательных организациях, находящихся в условиях инклюзии. Это также обеспечит гармонизацию взаимоотношений субъектов инклюзивного образования, что во многом гарантирует успешную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Ключевые слова: компетентностный подход; профессиональная компетентность; компетенции; инклюзия; дошкольная образовательная организация; дети с ограниченными возможностями здоровья; социализация

Ссылка для цитирования:

Емельянова И. Д., Маркова С. В., Подольская О. А. Профессиональная компетентность педагогов, реализующих инклюзивную практику в системе дошкольного образования, как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 361-376. doi: 10.32744/pse.2019.4.28



I. D. EMELYANOVA, S. V. MARKOVA, O. A. PODOLSKAYA

Professional competence of teachers who implement inclusive practice in the system of preschool education as a condition for the socialization of children with health impact assessment

Currently, the development of inclusive education is among the priority tasks of Russian society. The inclusion process is being introduced into modern preschool education. In this regard, the problem is ripe for the formation of specialists professional competence for the system of inclusive preschool education. A competency-based approach that focuses on the result of education, which is considered the ability of a person to act independently in various problem situations, applying knowledge and generating new ones, allows solving this problem. From the position of the competency-based approach, mastery of key competencies within the framework of inclusive preschool education helps the specialist to navigate new situations in their professional activity and achieve their goals in working with children with health impact assessment. The authors of the article substantiated the use of the competency-based approach to the implementation of the educational process of preschool institutions engaged in inclusive practice. The content of the components distinguished in the structure of professional competence (cognitive, operational-activity, personality) is identified and experimentally confirmed. The structure of the experiment provides for the study of the socialization process of children with health impact assessment in an inclusive preschool educational institution. The main essence of the experimental study is to identify the key components features of teachers' professional competence of inclusive kindergartens, providing not only the effectiveness of psychological and pedagogical support for preschool children with health impact assessment but also acting as a condition for their socialization. The results obtained indicate the need to implement the competency-based approach for the implementation of the pedagogical process in preschool educational institutions that are in inclusion. It will also ensure the harmonization of relations between subjects of inclusive education, which in many respects guarantees the successful integration of children with health impact assessment in society.

Key words: competency-based approach; professional competence; competencies; inclusion; preschool educational institution; children with health impact assessment; socialization

For Reference:

Emelyanova, I. D., Markova, S. V., & Podolskaya, O. A. (2019). Professional competence of teachers who implement inclusive practice in the system of preschool education as a condition for the socialization of children with health impact assessment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 361-376. doi: 10.32744/pse.2019.4.28

Введение

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

По данным статистики, в Российской Федерации количество воспитанников дошкольных образовательных организаций (ДОО) с ОВЗ и инвалидностью с каждым годом увеличивается. В 2017 году численность таких детей в общей массе воспитанников ДОО в среднем составила 6,7% (по данным различных исследований – от 5 до 8% от детского населения).

Исследования учёных стран Европы и США ведутся в различных направлениях инклюзивного образования: философско-методологические аспекты инклюзивного образования (Bartolo P.A., Bjorck-Akesson E., Gine C., Kyriazopoulou M. (2016)) [22], практика реализации инклюзии на уровне дошкольного и школьного образования (Polivara Z.V., Asylbekova M.P., Budeeva O.N., Zabirowa G.A., Kim L.I., Dzihkishieva M.S. (2017) [28], Stemberger T., Kiswarday V. (2018) [29]); взаимодействие «особых» и обычных детей в инклюзивном образовательном пространстве, компетентность специалистов дошкольных учреждений в структуре инклюзивной образовательной практики (Hannas B.M., Hanssen N.B. (2016) [24]), взаимодействие всех участников образовательного процесса как условие успешности включения детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников (Levchenko L. (2015) [25]), исследование отношения педагогов дошкольных учреждений к инклюзивному образованию (Lohmann A., Wiedebusch S., Hensen G., Mahat M. (2016) [26], компетенции дошкольных педагогов как необходимое условие реализации инклюзии в дошкольных учреждениях, их подготовка как важный фактор в развитии этих компетенций (Milenkovic S., Nikolic M., Mijailovic G. (2016) [27]).

Предметом научного интереса и исследований учёных России становились: философские и методологические основы инклюзивного образования (Н.Н. Малофеев (2000) [11], Н.М. Назарова (2011) [14], Е.И. Пургина (2014) [17] и др.), вопросы создания инклюзивной образовательной среды и взаимодействия участников инклюзивного образовательного пространства (Т.В. Кожекина (2013) [7], В.Ц. Цыренов (2014) [21] и др.); повышение квалификации практикующих педагогов и других педагогических работников системы образования (педагогов-психологов, учителей-дефектологов и др.) к работе в условиях инклюзивного образования (С.В. Алёхина (2011, 2014) [1; 2], Д.З. Ахметова (2013) [3], Е.Н. Кутепова (2013) [16] и др.).

Н.Н. Малофеев считает, что этап включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников, возник в связи с признанием равенства прав инвалидов и лиц с отклонениями в развитии обществом и государством [11].

J. Corbett в своих трудах обозначил аспекты, обеспечивающие формирование культуры инклюзивного образования [23].

Ряд исследователей (R. Bond и E. Castagnera) считают, что успешность инклюзивного образования обеспечивается применением разнообразных способов педагогической поддержки и сопровождения детей с ОВЗ [9].

Развивая идею о необходимости разнообразных способов поддержки и различных стратегий организации инклюзивного образования, американские ученые V. Volonino, N. Zigmond полагают, что одним из условий успешности инклюзии является введение в образовательный процесс детей с ОВЗ специально подготовленного педагога и при необходимости ассистента, осуществляющего сопровождение этих детей [там же].

Особый интерес в формате настоящего исследования представляют публикации, посвящённые формированию инклюзивной компетентности педагогов, определению методологических подходов к работе в инклюзивных условиях и методических приёмов для такой работы (О. А. Денисова (2013), Г.Г. Саитгалиева (2015), И.Н. Хафизуллина (2008) и др.) [5; 19; 20 и др.].

Профессиональная компетентность педагогов активно изучалась и рассматривалась в психолого-педагогической литературе в 90-е годы XX в. Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов в своей трактовке определяют данное понятие во взаимосвязи с культурой. Б.С. Гершунский связывает данный феномен с уровнем профессионального образования. Большая часть ученых рассматривает профессиональную компетентность как одно из основных свойств личности, способствующих эффективности профессиональной деятельности (Д. М. Гришин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.).

Проблема формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в современных условиях отражена в трудах А.А. Майер, М.И. Лукьяновой, Э.Э. Сыманюк и др. Сущность профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования исследователями сводится к обеспечению эмоционального благополучия дошкольников, поддержки их инициативы и индивидуальности.

Г.И. Захарова под «профессиональной компетентностью» понимает интегративное свойство личности педагога, которое характеризует его осведомленность в области профессиональной деятельности, основанное на умениях, навыках и личностном опыте [6].

В настоящее время профессиональная компетентность специалистов для системы инклюзивного образования изучена авторами (С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, О.С. Кузьмина и др.) в рамках личностно-деятельностного, аксиологического, компетентностного и других подходов. Теоретический анализ позволяет в структуре профессиональной компетентности педагогов ДОО инклюзивной направленности определить такие составляющие как личностная, ценностная, когнитивная, деятельностьная и рефлексивная [1; 8].

А.К. Маркова отмечает, что в процессе подготовки должны формироваться составляющие профессиональной компетентности педагога, включающие следующие компоненты: гностический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный [12].

Л.М. Митина выделяет в структуре процесса профессиональной компетентности педагога деятельностьную, коммуникативную и личностную подструктуры [13].

Делается попытка определения содержания и структуры профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования (С.В. Алехина [1; 2], О.А. Денисова [5], С.И. Сабельникова [18], Г.Г. Саитгалиева [19], И.Н. Хафизуллина [20]).

Исходя из вышеизложенного, профессиональная компетентность педагогов инклюзивных ДОО рассматривается нами как совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности в процессе осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

Несмотря на различия в терминологии, в целом, мнения ученых сходятся в том, что в структуре компетентности выделяется три основных компонента (уровня) – когни-

тивный, операционально-деятельностный и личностный. На наш взгляд, они также являются структурообразующими компонентами в модели профессиональной компетентности специалистов инклюзивного дошкольного образования.

Материалы и методы

Теоретический аспект назревшей проблемы определил разработку содержания практической части исследования. В основу исследования был положен компетентностный подход, позволяющий рассматривать образовательный процесс как средство развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, работающих в условиях инклюзии.

Цель первого этапа исследования заключалась в выявлении уровня развития профессиональной компетентности педагогов системы инклюзивного дошкольного образования.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности педагогов системы инклюзивного дошкольного образования выявлялся методом анкетирования. Применялись анкеты Митиной Л.М. «Я и инклюзивное образование», часть 1, оценочный опросник «Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности» Ю. А. Макарова, анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» С.К. Нартовой-Бочавер, Е.В. Самсоновой [10; 13; 15].

Методом оценки операционально-деятельностного компонента явилась экспертная оценка процесса и продуктов деятельности. В качестве методик исследования особенностей операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов применялись: методика оценки работы учителя (модифицированный вариант) – вопросы 2-7-го показателей (Л.М. Митина), методика оценки продуктов деятельности педагогов, модифицированный опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [4; 13].

Личностный (мотивационно-ценностный) компонент профессиональной компетентности оценивался методами анкетирования и экспертизы. С целью характеристики данного компонента была использована анкета «Я и инклюзивное образование» Л.М. Митиной, применялись модифицированные варианты методик: оценки работы учителя (вопросы 1 показателя) (Л.М. Митина), диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров) [10; 13].

Модификации методик Л.Н. Горбуновой, Ю.А. Макарова, Л.М. Митиной, И.П. Цвелюх заключались в изменении отдельных вопросов с учетом возрастной категории детей, с которыми работают педагоги, а также состояния здоровья воспитанников.

Цель второго этапа экспериментального исследования – выявление влияния профессиональной компетентности педагогов инклюзивной ДОО на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование социализации у детей осуществлялось следующим образом. Для изучения состояния эмоциональной сферы ребенка, определения наличия агрессии, её направленности и интенсивности применялась графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус». Для изучения уровня развития самооценки детей с ОВЗ использовалась методика «Лесенка» (В.Г. Щур). Изучению степени дифференцированности эмоциональной сферы, развития духовных ценностей, деятельностных ориентаций детей с ОВЗ способствовала методика «Домики» О.А. Ореховой.

Базами исследования явились дошкольные образовательные организации Липецка и Липецкой области. В качестве респондентов выступили 80 педагогов, в эксперименте также приняли участие 40 детей с ОВЗ 6-го года жизни (18 мальчиков и 22 девочки).

Результаты исследования

Количественные показатели продемонстрировали низкий уровень сформированности всех компонентов профессиональной компетентности у педагогов (когнитивный компонент – у 50,5%; операционально-деятельностный компонент – у 47,8 %; личностный компонент – у 48,5 %).

В результате качественного анализа ответов на вопросы анкеты в рамках когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов у основной части опрошиваемых были обнаружены ограниченные знания в области специального образования и перспектив его развития, основных документов, обеспечивающих права детей с ОВЗ (в большинстве случаев называлась Конвенция о правах ребенка). Многие педагоги не дифференцируют понятия «интеграция» и «инклюзия». У большинства испытуемых были выявлены нечеткие представления о психомоторном развитии детей с ОВЗ. Большая часть педагогов (70%) не знакомы с особенностями обучения детей с ОВЗ и спецификой инклюзивного образования. Однако все участники эксперимента признают, что столкнулись с необходимостью организации образовательного процесса в группах комбинированной направленности, которые посещают дети с нормальным и нарушенным развитием. Только 40% педагогов имеет опыт работы с детьми с ОВЗ, такой же процент среди опрошенных имеет теоретическое представление об инклюзивном образовании (принципы, задачи и др.).

Экспертиза видеоматериалов занятий в группах комбинированной направленности, включающих детей с ОВЗ, предоставленных нам респондентами (по методике Л.М. Митиной) выявила низкий уровень операционально-деятельностного компонента у 44% респондентов, средний уровень – у 45% педагогов (затруднялись оказывать индивидуальную поддержку и коррекционную помощь детям с ОВЗ), лишь 11% педагогов продемонстрировали высокий уровень принятия детей данной категории.

По материалам видеопроодукции, большинство педагогов не включало ребенка с ОВЗ в обсуждение каких-либо заданий (60% педагогов); не демонстрировали применение специальных методов и приемов организации внимания детей с ОВЗ (70% педагогов). Такое проведение занятий демонстрирует непонимание особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии, а также недостаточную осведомленность о возможных эмоциональных проблемах таких детей и необходимости организации их дополнительной психологической поддержки.

В рамках исследования операционально-деятельностного компонента проводилась экспертиза продуктов деятельности педагогов (конспект занятий, индивидуальная (адаптированная) образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут воспитанника с ОВЗ). Выявлено, что большинство педагогов не разрабатывали индивидуальные или адаптированные образовательные программы, индивидуальный образовательный маршрут.

Вместе с этим, у педагогов острой остается проблема готовности работать с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, а также организовывать их совместный с нормально развивающимися сверстниками образовательный процесс в ДОО.

Такую готовность проявили лишь 30% опрошиваемых. Большинство респондентов аргументировало свою неготовность работать с детьми с нарушениями в физическом и (или) психическом развитии недостаточностью специальных знаний об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья для организации инклюзивного процесса.

Результаты анкетирования продемонстрировали заинтересованность в правильной организации инклюзивного образования, стремлении получить необходимые знания в области специальной педагогики, ценностное отношение к детям с ОВЗ у 17 % педагогов и при проявленном интересе к инклюзивному образованию неготовность работать в таких условиях у 69 % опрошенных, 14 % респондентов проявляют недостаточный интерес и изучают данную проблему в связи с необходимостью.

При изучении личностного (мотивационно-ценностного) компонента также использовалась методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров). Педагогам необходимо было из предложенных формулировок выбрать те, которые отражают их профессиональную деятельность. Определились 12% педагогов с низким уровнем толерантности. У 54% педагогов выявлен средний уровень. В их ответах не чувствовалось излишней категоричности, чем в группе с низким уровнем («Если даже я накажу ребенка, то это лишь педагогический прием, формирующий необходимые жизненные навыки ребенка»). Это свидетельствует о том, что педагог не осмысливает задач и принципов инклюзивного образования, а также не обнаруживает ценностной значимости каждого ребенка, включая воспитанника с ОВЗ.

Высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 34% опрошенных. Чаще всего респонденты выбирали следующие ответы: «Чтобы не сделал ребенок, он в этом не виновен уже потому, что он ребенок».

В целом, высокий уровень сформированности личностного (мотивационно-ценностного) компонента был засвидетельствован у 12% педагогов, средний уровень наблюдался у 81% респондентов, низкий - выявлен у 7% опрошенных.

Полученные в экспериментальном исследовании результаты профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций подтверждаются факторным анализом исследуемых параметров (см. табл. 1).

В ходе факторного анализа исследуемых параметров было получено пятифакторное решение.

В первый фактор вошли такие параметры как «Мотивация повышения квалификации в области специальной педагогики и психологии для работы с детьми с ОВЗ в инклюзивных условиях ДОО», «Владение программами по работе с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности», «Знания и представления о видах нарушений психофизического развития», «Отношение к комплектованию групп детей с различными особенностями здоровья и психического развития». Таким образом, его можно обозначить как фактор «профессиональной компетентности специалистов в условиях групп комбинированной направленности (инклюзивных) ДОО».

Второй фактор содержит такие параметры как «Отношение к детям с ОВЗ» и «Отношение к инклюзивному образованию». Его можно обозначить как личностный фактор профессиональной компетентности специалистов в условиях групп комбинированной направленности (инклюзивных) ДОО.

Третий фактор включает такие параметры как «Готовность (психологическая и профессиональная) к работе с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности ДОО», «Представления о соматическом и психическом состоянии детей с

ОВЗ». Его можно обозначить как когнитивный фактор профессиональной компетентности специалистов ДОО.

В четвёртый фактор вошли такие параметры как «Представления об инклюзивном образовании в ДОО» и «Самообразование и повышение квалификации с целью работы с детьми с ОВЗ в группах комбинированной направленности». Следовательно, это фактор связи представлений об инклюзивном образовании и необходимости самообразования в данной области.

Пятый фактор включает такие параметры как «Знание отечественного и зарубежного опыта организации инклюзивного образования» и «Использование инновационных технологий в работе с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности», и этот фактор можно обозначить как фактор связи знаний опыта организации инклюзивного образования и его использования в работе с детьми с ОВЗ.

Таблица 1

Факторный анализ исследуемых параметров

Повернутая матрица компонентов						
Параметр	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
Мотивация повышения квалификации в области специальной педагогики и психологии для работы с детьми с ОВЗ в инклюзивных условиях ДОО	-0,900	0,237	0,030	0,102	0,054	0,070
Владение программами по работе с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности	0,793	0,232	0,040	0,198	0,012	0,093
Знания и представления о видах нарушений психо-физического развития	0,758	-0,028	0,139	0,481	0,266	0,107
Отношение к комплектованию групп детей с различными особенностями здоровья и психического развития	0,663	0,344	-0,184	-0,280	0,022	-0,362
Отношение к детям с ОВЗ	0,013	-0,927	-0,173	0,228	-0,088	0,037
Отношение к инклюзивному образованию	0,104	0,875	0,284	0,159	-0,003	-0,057
Представления о соматическом и психическом состоянии детей с ОВЗ	0,125	-0,184	-0,835	-0,211	0,071	0,059
Готовность (психологическая и профессиональная) к работе с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности ДОО	0,383	0,019	0,753	-0,264	0,188	-0,040
Самообразование и повышение квалификации с целью работы с детьми с ОВЗ в группах комбинированной направленности	0,043	0,102	0,070	0,831	-0,262	-0,049
Представления об инклюзивном образовании в ДОО	0,102	-0,525	-0,056	0,720	0,046	-0,127
Использование инновационных технологий в работе с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности	-0,024	-0,057	0,076	-0,178	0,913	0,038
Знание отечественного и зарубежного опыта организации инклюзивного образования	0,223	0,564	-0,012	0,007	0,713	0,099

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

Результаты 1 этапа экспериментальной части исследования позволили содержание компонентов профессиональной компетентности педагогов системы инклюзивного дошкольного образования распределить по следующим уровням: когнитивный компонент: высокий уровень – 10,2 %, средний уровень – 37,3%, низкий уровень – 52,5 %; операционально-деятельностный компонент: высокий уровень – 11,6 %, средний уровень – 39,1%, низкий уровень – 49,3 %; личностный (мотивационно-ценностный) компонент: высокий уровень – 10,7%, средний уровень – 39,3%, низкий уровень – 49,7%.

Результаты первого этапа эксперимента инициировали продолжение практической части исследования. Оно заключалось в выявлении влияния уровня развития профессиональной компетентности педагогов ДОО, работающих в инклюзивных условиях, на социализацию детей с ОВЗ в группе комбинированной направленности.

Особенности социализации детей с ОВЗ по результатам трех методик отражены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности социализации детей с ОВЗ (%)

Изучение социализации детей с ОВЗ / Уровни	Состояние эмоциональной сферы ребенка	Развитие самооценки	Развитие духовных ценностей, деятельностных ориентаций
Высокий	15	12	12
Средний	47	47	49
Низкий	38	41	41

Анализ результатов цвето-ассоциативного эксперимента (методика «Домики» О.А. Ореховой) осуществлялся посредством шкалирования, перевода цветовых выборов в баллы от 1 до 6. Количественная оценка цветовых выборов определила эмоциональное отношение детей с ОВЗ к следующим категориям: «счастье», «дружба», «доброта», «горе», «ссора», «злоба». Цветовой выбор детей от 5 до 6 баллов означал выраженную актуализацию цветовых предпочтений, напротив, цветовой выбор от 1 до 2 баллов – их отвержение.

Дети с первым типом развития эмоциональной сферы, характеризующимся выраженным предпочтением позитивных и отвержением негативных эмоциональных категорий составили 10% от общего количества. Количество детей со вторым типом развития эмоциональной сферы составило 20%. Для этой группы детей свойственна однозначность эмоционального отношения, как к положительным, так и к отрицательным категориям. Корреляционный анализ показал недостатки в развитии структуры эмоциональной сферы и подтвердил факт отсутствия различия эмоций у детей с ОВЗ этой группы. Выявлено 50% детей с третьим типом развития эмоциональной сферы, характеризующейся предпочтением негативных и отвержением позитивных эмоциональных отношений. Детям с ОВЗ этого типа свойственна дифференцированная эмоциональная сфера, однако эти разграничения носят противоположный характер. 20% составили дети с сочетанием амбивалентности и инверсией эмоций. Отмечено, что недифференцированность эмоций превосходит показатели, характерные для детей с амбивалентной эмоциональной сферой. В целом для этой группы детей характерна недифференцированность эмоций, проявляющихся в использовании простых эмоциональных цепочек.

Определение наличия агрессии, её направленности и интенсивности (графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус») позволило получить следующие результаты. У 32% детей выявлено наличие агрессивности, завышенная самооценка. Вместе с тем у этой группы детей отмечен эгоцентризм. Необходимо заметить, что в эмоциональной сфере этих детей определился негативизм и отвержение позитивных эмоциональных отношений, недифференцированностью эмоций. У 48% дошкольников с ОВЗ наблюдается проявление тревожности, сочетающейся с осторожностью и скрытностью. Лишь у 10 % воспитанников отмечается ярко выраженный оптимизм, эмоциональный подъем и экстравертированность.

Интерпретация результатов по методике В.Г. Щур показала, что у 35 % детей преобладает преимущественно завышенная самооценка. Дошкольники ставят себя на высокую ступеньку, дают себе только положительные оценки, что не совпадает с представлениями о них других людей. Это препятствует контактам с детьми и педагогами, выступает причиной асоциальных реакций детей. 52 % дошкольников проявляют заниженную самооценку: себя ставят на нижнюю ступеньку, отказываются от выполнения задания. Дети дают себе отрицательные оценки, проявляют неуверенность, тревожность. Только 17 % воспитанников с ОВЗ показывают адекватную самооценку, свои поступки объясняют через реальную ситуацию и собственные достижения.

Влияние профессиональной компетентности специалистов на социализацию старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья прослеживается в ходе исследования различий исследуемых параметров при уровне значимости $\leq 0,05$ по критерию U-Манна-Уитни (см. табл. 3). Нами обнаружены достоверные различия состояния эмоциональной сферы детей, с которыми занимаются педагоги с выявленными низким и средним уровнями развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по параметру «Знание отечественного и зарубежного опыта организации инклюзивного образования». Отмечено, что у специалистов со средним уровнем развития данного компонента ($1,12 \pm 0,72$) дети имеют достоверно более высокие результаты, чем у специалистов с низким уровнем развития данного компонента ($0,50 \pm 0,60$). Следовательно, изучение опыта организации инклюзивного образования педагогами, работающими с дошкольниками, находящимися в инклюзивных условиях ДОО, позволит повысить результативность социализации детей с ОВЗ. В то же время, у педагогов со средним уровнем развития личностного компонента профессиональной компетентности по параметру «Отношение к комплектованию групп детей с различными особенностями здоровья и психического развития» ($1,00 \pm 0,53$) дети имеют достоверно более высокие результаты, чем у педагогов, находящихся по этому параметру на высоком уровне ($0,20 \pm 0,44$). Полученные данные свидетельствуют о меньшей зависимости между уровнем развития личностного компонента профессиональной компетентности специалистов и социализацией детей в условиях инклюзивного дошкольного образования, по сравнению с той, которая проявляется между уровнем развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов и социализацией этих же дошкольников в тех же условиях. Это подтверждают и следующие данные. Нами установлены достоверные различия степени дифференцированности эмоциональной сферы, развития духовных ценностей и деятельностных ориентаций детей, занимающихся с педагогами, у которых выявлены низкий ($0,46 \pm 0,51$) и высокий ($1,20 \pm 0,83$) уровни когнитивного компонента профессиональной компетентности по параметру «Представления о соматическом и психическом состоянии детей с ОВЗ». Эти данные показывают, что чем выше уровень представлений о соматическом и пси-

хическом состоянии детей с ОВЗ у педагога, тем выше степень дифференцированности эмоциональной сферы детей, развития их духовных ценностей и деятельностных ориентаций. Аналогичная зависимость обнаружена и между средними значениями состояния эмоциональной сферы детей и разным уровнем развития когнитивного компонента профессиональной компетентности у специалистов по параметру «Представления о соматическом и психическом состоянии детей с ОВЗ». Высокому уровню профессиональной компетентности специалистов ($1,20 \pm 0,44$) соответствуют достоверно более высокие результаты детей, а, соответственно, низкому уровню ($0,46 \pm 0,67$) – достоверно более низкие результаты воспитанников в условиях инклюзивных ДОО. Полученные результаты показывают, что обогащение педагогами, работающими с дошкольниками, находящимися в инклюзивных условиях ДОО, знаний и представлений о соматическом и психическом состоянии детей с ОВЗ, способствует их более успешной социализации в образовательном пространстве.

Таблица 3

Исследование различий исследуемых параметров
(средние значения и стандартное отклонение)

Методика	Исследуемый параметр			
	Уровень	0	1	2
Состояние эмоциональной сферы детей	Знание отечественного и зарубежного опыта организации инклюзивного образования			
	Кол-во испытуемых	20	16	4
		$0,50 \pm 0,60$	$1,12 \pm 0,72 \bullet$	$0,75 \pm 0,50$
Состояние эмоциональной сферы детей	Отношение к комплектованию групп детей с различными особенностями здоровья и психического развития			
	Кол-во испытуемых	20	15	5
		$0,75 \pm 0,78$	$1,00 \pm 0,53 \blacksquare$	$0,20 \pm 0,44$
Степени дифференцированности эмоциональной сферы, развития духовных ценностей, деятельностных ориентаций детей	Представления о соматическом и психическом состоянии детей с ОВЗ			
	Кол-во испытуемых	13	22	5
		$0,46 \pm 0,51$	$0,81 \pm 0,67$	$1,20 \pm 0,83^*$
Состояние эмоциональной сферы детей		$0,46 \pm 0,67$	$0,86 \pm 0,71$	$1,20 \pm 0,44^*$

Примечание: 0 – низкий уровень, 1 – средний уровень, 2- высокий уровень

* - достоверные различия между низким и высоким уровнем исследуемого параметра при уровне значимости $\leq 0,05$ (критерий U- Манна-Уитни)

● - достоверные различия между низким и средним уровнем исследуемого параметра при уровне значимости $\leq 0,05$ (критерий U- Манна-Уитни)

■ - достоверные различия между средним и высоким уровнем исследуемого параметра при уровне значимости $\leq 0,05$ (критерий U- Манна-Уитни)

Обсуждение результатов

Феноменологический анализ понятия «профессиональная компетентность», активно изучаемого и рассматриваемого в психолого-педагогической литературе в 90-е годы XX в. (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова Е.В. Попова, А.И. Пискунов и др.), позволил трактовать его как одно из основных свойств личности, способствующих эффективности профессиональной деятельности.

Г.И. Захарова под «профессиональной компетентностью» понимает интегративное свойство личности педагога, которое характеризует его осведомленность в области профессиональной деятельности, основанное на умениях, навыках и личностном опыте [6].

Внедряемый на современном этапе в сферу образования инклюзивный подход позволяет внести некоторые коррективы в трактовку данного понятия. В связи с этим, мы считаем наиболее приемлемым толкование понятия «профессиональная компетентность» Н.В. Кузьминой, которая рассматривает его как интегральную характеристику, способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи в контексте инклюзивного образования [8].

С точки зрения компонентного состава профессиональной компетентности мы солидарны с И.Н. Хафизуллиной, которая под профессиональной компетентностью педагогов в условиях инклюзии понимает инклюзивную компетентность. По мнению автора, это интегративное личностное образование, способствующее способности к осуществлению профессиональных функций в инклюзивном образовательном процессе с учетом разных образовательных потребностей детей. Инклюзивная компетентность включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный [20].

Зарубежные исследования последних лет (L. Levchenko, B.M. Hannas, N.B. Hanssen и др.) подтверждают, что компетентность специалистов дошкольных учреждений способствует взаимодействию «особых» и обычных» детей в инклюзивном образовательном пространстве [24, 25].

Теоретический анализ феномена профессиональной компетентности позволил нам разработать модель профессиональной компетентности для системы инклюзивного дошкольного образования (см. рис. 1).



Рисунок 1 Модель профессиональной компетентности для системы инклюзивного дошкольного образования

В результате, модель профессиональной компетентности педагога системы инклюзивного дошкольного образования выступает как единство его теоретической (сформированные в процессе изучения учебных дисциплин и педагогических практик компетенции: когнитивная, операционально-деятельностная, личностная) и практической (профессиональные функции, которые реализовывает педагог в процессе профессиональной деятельности) готовности. Профессиональная компетентность педагогов инклюзивного дошкольного образования, представленная теоретической и практической готовностью, выражается содержанием когнитивного, операционально-деятельностного и личностного компонентов.

Количественно-качественный анализ результатов 1 этапа эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. У исследуемого контингента педагогов зафиксирован преимущественно низкий уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной компетентности. С особенностями реализации инклюзивного образования знакома только треть педагогов. Нормативно-правовой информацией в области инклюзивного образования обладают лишь 7% педагогов. Всего 10% респондентов знакомы с опытом внедрения инклюзивного образования в нашей стране и за рубежом. Большая часть педагогов (60%) связывают эффективность реализации инклюзивного образования только с материальными факторами.

2. Состояние операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзии характеризуется низким развитием. Это обусловлено отсутствием владения педагогическими работниками процессом проектирования коррекционно-образовательных мероприятий с учетом разнородного по развитию состава группы, незнанием технологий организации инклюзивного образования в практике дошкольной образовательной организации и неумением адекватно проводить сопровождение каждого воспитанника с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Было обнаружено, что понимание необходимости единства педагогического коллектива в условиях инклюзивного образования на данный момент времени у респондентов отсутствует.

3. У испытуемых установлен преимущественно низкий и средний уровни развития личностного компонента профессиональной компетентности в условиях инклюзивного дошкольного образования. Респонденты проявляют интерес к проблемам совместного с нормально развивающимися сверстниками обучения и воспитания детей с ОВЗ, однако готовность работать в инклюзивных условиях демонстрирует незначительное число педагогов. На наш взгляд, причиной этого является отсутствие специальных знаний об особенностях развития воспитанников с ОВЗ, их особых образовательных потребностей и темпах продвижения в образовательном процессе.

Заключение

Описанная в формате настоящего исследования содержательная основа профессиональной компетентности педагогов для системы инклюзивного дошкольного образования, представленная когнитивным, операционально-деятельностным и личностным компонентами, позволяет констатировать ограниченность знаний специальной педагогики в целом, возрастных и индивидуальных (психо-логических и физиологических) особенностей детей с ОВЗ, методов диагностики, дающих возможность опре-

делит актуальные потребности и потенциальные возможности каждого такого ребенка в группе ДОО; методов и технологий коррекции психофизического развития. Отмечается недостаточность овладения навыками и умениями в создании коррекционно-развивающей среды, организации взаимодействия, совместной деятельности и общения детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками.

Переход педагогов системы дошкольного образования, работающих в инклюзивных условиях, на более качественный уровень теоретической подготовки, реализацию полученных знаний на практике, позитивное отношение к воспитанникам с психофизическими особенностями и всему процессу инклюзивного образования – все это позволит оптимизировать процесс социализации дошкольников с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации. Результаты научного исследования могут быть рекомендованы для ознакомления и внедрения руководителям и педагогам дошкольных образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

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. № 1. С. 83–92.
2. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5-16.
3. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. Педагогика и психология инклюзивного образования. Казань, «Познание». 2013. 204 с.
4. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие. Москва: АПКППРО, 2006. 196 с.
5. Денисова О.А., Леванова О.Л., Поникарова В.Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 119–127.
6. Захарова Г.И. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средством психолого-педагогического тренинга: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 168 с.
7. Кожекина Т.В. Инклюзивные и тьюторские компетенции педагога. М.: 10-й Юбилейный российский научно-образовательный форум «Мир людей с инвалидностью», 2013. С. 23
8. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 319 с.
9. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 114-121.
10. Макаров Ю.А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2011. № 5 (48). С. 108-111.
11. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Москва, 2000. Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. С. 65-73.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
13. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. Москва: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.
14. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5-11.
15. Нартова-Бочавер С.К., Самсонова Е.В. Исследование профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. М., 2012. С. 139-145.
16. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2013. 324 с.
17. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 152-156.
18. Сабелиникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42–54.

19. Саитгалиева Г.Г. О профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное образование с инвалидностью // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6. С. 148–151.
20. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.
21. Цыренов В.Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2015. 442 с.
22. Bartolo P. A., Björck-Akesson E., Gine C., Kyriazopoulou M. Ensuring a strong start for all children: inclusive early childhood education and care // *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* / Watkins A., Meijer C., 2016. С. 19-35.
23. Corbet J. Inclusive education and school culture: Jenny Corbet // *International Journal of Inclusive Education*. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (дата обращения: 19.08.2019)
24. Hannas B. M., Hanssen N. B. Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools // *European Journal of Special Needs Education*. 2016. Nov. T. 31, № 4. С. 520-534.
25. Levchenko L. Inclusive trends of contemporary special education at preschool institutions // *Science and Education*. 2015. № 8. С. 75-79.
26. Lohmann A., Wiedebusch S., Hensen G., Mahat M. Multidimensional Attitudes Toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES) - An Instrument to Measure Preschool Pedagogical Staff Attitudes Toward Inclusive Education // *FruheBildung*. 2016. Oct. T. 5, № 4. С. 198-205.
27. Milenkovic S., Nikolic M., Mijailovic G. Preschool teachers education in the field of early inclusion – evaluation of specialist studies // *Inted2016: 10th International Technology, Education and Development Conference* / Chova L.G., 2016. С. 3768-3776.
28. Polivara Z. V., Asylbekova M. P., Budeeva O. N., Zabirowa G. A., Kim L. I., Dzhilkishieva M. S. Problems of Inclusive Education of Disabled Children in the Context of Integration into Modern Society // *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*. 2017. Jul. T. 25. С. 73-87.
29. Stemberger T., Kiswarday V. Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers // *European Journal of Special Needs Education*. 2018. T. 33, № 1. С. 47-58.

REFERENCES

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education. *Psychological Science and Education*, 2011, no 1, pp. 83–92. (in Russ.)
2. Alekhina S.V. The principles of inclusion in the context of the development of modern education. *Psychological science and education*, 2014, no. 1, pp. 5-16. (in Russ.)
3. Akhmetova D.Z., Nigmatov Z.G., Chelnokova T.A., Yusupova G.V. Pedagogy and psychology of inclusive education. Kazan, Cognition Publ., 2013. 204 p. (in Russ.)
4. Gorbunova L.N., Tsvelyukh I.P. Support for professional initiatives of a teacher in the process of continuing education: a scientific and methodological manual. Moscow, APKiPRO Publ., 2006. 196 p. (in Russ.)
5. Denisova O.A., Levanova O.L., Ponikarova V.N. Additional professional education of teachers for inclusive education of preschool children with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2013, no. 3, pp. 119–127. (in Russ.)
6. Zakharova G.I. The development of professional competence of a teacher of a preschool educational institution by means of psychological and pedagogical training: Diss. PhD Ped. Sci., Chelyabinsk, 1998. 168 s. (in Russ.)
7. Kozhekina T.V. Inclusive and tutorial competencies of the teacher. Moscow, 10th Anniversary Russian Scientific and Educational Forum "World of People with Disabilities", 2013. P. 23 (in Russ.)
8. Kuzmina O.S. Training teachers for work in an inclusive education: Diss. PhD Ped. Sci., Omsk, 2015. 319 p. (in Russ.)
9. Liventseva N.A. Review of modern foreign studies on inclusive education. *Psychological Science and Education*. 2011, no. 3, pp. 114-121. (in Russ.)
10. Makarov Yu.A. The personality of the teacher and the method for diagnosing tolerance in a professional pedagogical environment. Almanac of modern science and education. Tambov, Diploma Publ., 2011, no. 5 (48), pp. 108-111. (in Russ.)
11. Malofeev N.N. Integrated education in Russia: tasks, problems and prospects / *A special child: research and help experience*. Moscow, 2000. Issue. 3: Problems of integration and socialization. pp. 65-73. (in Russ.)
12. Markova A.K. Psychology of teacher work: a book for the teacher. Moscow, Enlightenment Publ., 1993. 192 p. (in Russ.)
13. Mitina L.M. To the psychologist about the teacher. Personal and professional development of a teacher: psychological content, diagnostics, technology, correctional and developmental programs. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2010. 386 p. (in Russ.)
14. Nazarova N.M. To the problem of developing theoretical and methodological foundations of educational integration. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 3, pp. 5-11. (in Russ.)
15. Nartova-Bochaver S.K., Samsonova E.V. The study of professional competence of a teacher of a preschool educational

- institution that implements inclusive practice / *Russian and foreign studies in the field of inclusive education*. Moscow, 2012. pp. 139-145. (in Russ.)
16. The organization of inclusive education for children with disabilities: a training manual / ed. ed. S.V. Alekhina, E.N. Kutepova. Moscow, MGPPU Publ., 2013. 332 p. (in Russ.)
 17. Purgina E.I. The philosophical foundations of inclusive education in the context of the Special Federal State Educational Standard for Children with Disabilities. *Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 2, pp. 152-156.
 18. Sabelinikova S.I. The development of inclusive education / Directory of the head of an educational institution, 2009, no. 1, pp. 42-54. (in Russ.)
 19. Saitgalieva G.G. On the professional competence of teachers implementing inclusive education with disabilities. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2015, no. 6, pp. 148-151. (in Russ.)
 20. Khafizullina I.N. The formation of inclusive competence of future teachers in the process of training: Abstract Diss PhD Ped. Sci., Astrakhan, 2008. 22 p. (in Russ.)
 21. Tsyrenov V.Ts. Socialization and inculturation of children with disabilities in educational institutions of various types and types: Diss. Dr Ped. Sci., Moscow, 2015. 442 p. (in Russ.)
 22. Bartolo P. A., Bjorck-Akesson E., Gine C., Kyriazopoulou M. Ensuring a strong start for all children: inclusive early childhood education and care / *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* / Watkins A., Meijer C., 2016. pp. 19-35.
 23. Corbet J. Inclusive education and school culture: Jenny Corbet. *International Journal of Inclusive Education*. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (accessed 19 August 2019)
 24. Hannas B. M., Hanssen N. B. Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 2016, Nov., vol. 31, no. 4, pp. 520-534.
 25. Levchenko L. Inclusive trends of contemporary special education at preschool institutions. *Science and Education*, 2015, no. 8, pp. 75-79.
 26. Lohmann A., Wiedebusch S., Hensen G., Mahat M. Multidimensional Attitudes Toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES) - An Instrument to Measure Preschool Pedagogical Staff Attitudes Toward Inclusive Education. *FruheBildung*, 2016, Oct., vol. 5, no. 4, pp. 198-205.
 27. Milenkovic S., Nikolic M., Mijailovic G. Preschool teachers education in the field of early inclusion – evaluation of specialist studies / *Inted2016: 10th International Technology, Education and Development Conference* / Chova L.G., 2016. pp. 3768-3776.
 28. Polivara Z. V., Asylbekova M. P., Budeeva O. N., Zabirova G. A., Kim L. I., Dzhilkishieva M. S. Problems of Inclusive Education of Disabled Children in the Context of Integration into Modern Society. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 2017, Jul., vol. 25, pp. 73-87.
 29. Stemberger T., Kiswarday V. Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 2018, vol. 33, no. 1, pp. 47-58.

Информация об авторах

Емельянова Ирина Дмитриевна
(Россия, Елец)

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального
образования

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: iemelyanova64@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1087-2972

Маркова Светлана Витальевна
(Россия, Елец)

Доцент, Кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального
образования

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: marckova.s2011@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-4517-6785

Подольская Олеся Александровна
(Россия, Елец)

Старший преподаватель кафедры дошкольного и
специального образования

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: olesya_podolskay@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2218-7550

Information about the authors

Irina D. Emelyanova
(Russia, Yelets)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Preschool and
Special Education

Bunin Yelets State University
E-mail: iemelyanova64@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1087-2972

Svetlana V. Markova
(Russia, Yelets)

Associate Professor, PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Preschool and
Special Education

Bunin Yelets State University
E-mail: marckova.s2011@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-4517-6785

Olesya A. Podolskaya
(Russia, Yelets)

Senior Lecturer of the Department of Preschool and
Special Education

Bunin Yelets State University
E-mail: olesya_podolskay@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2218-7550