

**Анализ особенностей работы педагогов
дошкольных образовательных учреждений
с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ**

**Analysis of the characteristics of teachers' work
at preschool educational institutions
of combined type**

Авторы статьи

Старцева Наталья Николаевна,
кандидат социологических наук, доцент кафедры
управления персоналом и социологии ФГБОУ ВО
«Уральский государственный университет путей со-
общения», г. Екатеринбург, Российская Федерация
NStarceva@usurt.ru
ORCID: 0000-0001-6506-6869

Брюхова Ольга Юрьевна,
старший преподаватель кафедры управления персо-
налом и социологии ФГБОУ ВО «Уральский госуда-
рственный университет путей сообщения», г. Екате-
ринбург, Российская Федерация
OBryuhova@usurt.ru
ORCID: 0000-0002-0639-0906

Authors of the article

Natalya N. Startseva,
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, De-
partment of Personnel Management and Sociology, Ural
State University of Railway Transport, Yekaterinburg, Rus-
sian Federation
NStarceva@usurt.ru
ORCID: 0000-0001-6506-6869

Olga Yu. Bryukhova,
Senior lecturer, Department of Personnel Management
and Sociology, Ural State University of Railway Transport,
Yekaterinburg, Russian Federation
OBryuhova@usurt.ru
ORCID: 0000-0002-0639-0906

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Старцева Н. Н., Брюхова О. Ю. Анализ особенностей
работы педагогов дошкольных образовательных
учреждений с нормотипичными детьми и детьми с
ОВЗ // Научно-методический электронный журнал
«Концепт». – 2024. – № 02. – С. 98–113. –
URL: <https://e-koncept.ru/2024/241019.htm>
DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11019

For citation

N. N. Startseva, O. Yu. Bryukhova, Analysis of the char-
acteristics of teachers' work at preschool educational in-
stitutions of combined type // Scientific-methodological
electronic journal "Koncept". – 2024. – No. 02. – P. 98–
113. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241019.htm> DOI:
10.24412/2304-120X-2024-11019

Поступила в редакцию <i>Received</i>	21.11.23	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	10.01.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	10.01.24	Опубликована <i>Published</i>	29.02.24



Аннотация

Значительный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья и в целом ориентация на инклюзию, с одной стороны, и сокращение специализированных образовательных учреждений – с другой, ставят не столько перед системой, сколько перед реальными педагогами на местах новые задачи. Сегодня воспитателям, учителям, педагогам наряду с базовыми компетенциями необходимо формировать профессиональные и личностные качества, овладевать новыми методами, методиками и приемами работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Специфика работы с данной категорией детей, несомненно, не только сказывается на содержании труда педагога, характере профессиональных трудностей, с которыми он сталкивается в процессе работы с разными субъектами, но и в целом изменяет его траекторию профессионального развития. Целью настоящего исследования выступает определение специфики профессиональных и личностных качеств, особенностей работы педагогов дошкольных образовательных учреждений, взаимодействующих с детьми, не имеющими/имеющими психофизические особенности здоровья. Теоретико-методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных педагогов, психологов и социологов, раскрывающих вопросы сущности и содержания педагогической деятельности, специфики работы педагогов на уровне дошкольных образовательных учреждений. В качестве методов теоретического исследования используются общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), в целях сбора эмпирической информации – глубинное интервью и анкетирование. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что в ней выявлена специфика профессиональных и личностных качеств, необходимых педагогам ДОУ для работы с детьми, не имеющими/имеющими психофизические особенности здоровья; актуализированы особенности взаимодействия и определен характер профессиональных трудностей в работе педагогов ДОУ комбинированного вида с основными субъектами педагогической деятельности (нормотипичный ребенок/ребенок с ограниченными возможностями здоровья – родитель – педагог-коллега – руководитель). Проведенное исследование также позволило определить уровень готовности педагогов к профессиональному развитию и их мнение о перспективных направлениях личного профессионального роста. Авторы приходят к выводу о том, что педагоги детских садов, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, испытывают потребность в профессиональном развитии. Однако низкая информированность о программах обучения, курсах повышения квалификации, реализуемых с целью освоения новых методик работы с детьми с особыми образовательными потребностями, ограничивает их образовательный маршрут. Решению данных проблем будут способствовать мероприятия по повышению осведомленности педагогов о возможностях своего профессионального развития, практика обмена педагогическим опытом с коллегами и получения консультаций у психологов.

Ключевые слова

дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, педагоги дошкольных образовательных учреждений, профессиональная общность, профессиональное развитие, профессиональные и личностные качества, профессиональные трудности, трудовая деятельность

Abstract

The significant increase in the number of children with disabilities and the overall focus on inclusion on the one hand, and the reduction of specialized educational institutions on the other send new challenges not so much to the system, but for real acting teachers. Today, educators, teachers, instructors need to develop professional and personal qualities, master new methods, techniques for working with children with disabilities in addition to their basic competences. The specifics of working with this category of children, undoubtedly, not only affects the content of the teachers' work, the nature of the professional difficulties that they face in the process of working with different subjects, but also generally changes their trajectory of professional development. The aim of this study is to determine the specifics of professional and personal qualities, the characteristics of the work of teachers at preschool educational institutions interacting with children who do not have/have psychophysical health conditions. The theoretical and methodological basis of the study consists of the works of domestic and foreign teachers, psychologists and sociologists, who reveal issues of the essence and content of pedagogical activity, the specifics of the work of teachers at the level of preschool educational institutions. General scientific methods (analysis, synthesis, comparison, generalization, classification) are used as theoretical research methods; in-depth interviews and questionnaires are used to collect empirical information. The theoretical significance of the article lies in the fact that it identifies the specifics of the professional and personal qualities necessary for preschool teachers to work with children who do not have/have psychophysical health conditions; the specific features of interaction have been updated and the nature of professional difficulties in the work of teachers at preschool institutions of a combined type with the main subjects of pedagogical activity (a normal typical child/a child with disabilities - parent - teacher-colleague - administrator) has been determined. The study also made it possible to determine the level of teachers' readiness for professional development and their opinion about promising areas of personal professional growth. The authors come to the conclusion that kindergarten teachers working with children with disabilities feel the need for professional development. However, low awareness of training programs and advanced training courses implemented with the aim of mastering new methods of working with children with special educational needs limits their educational route. The solution to these problems will be facilitated by measures to increase teachers' awareness of the options for their professional development, the practice of exchanging teaching experience with colleagues and receiving consultations of psychologists.

Key words

children with disabilities, inclusive education, teachers of preschool educational institutions, professional community, professional development, professional and personal qualities, professional difficulties, work activity

Благодарности

Авторы выражают благодарность респондентам, принявшим участие в исследовании.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the respondents who took part in the study.

Введение / Introduction

Процесс становления личности ребенка, его воспитания и обучения сегодня немыслим без участия педагогов, которые наряду с родителями детей формируют базовые знания, умения и навыки подрастающего человека. Вместе с тем все чаще субъектом педагогической деятельности становятся дети с особыми образовательными потребностями. Так, с 2008 по 2021 год отмечается рост числа детей (в возрасте до 18 лет впервые признанных инвалидами) с ограниченными возможностями здоровья по формам болезней, которые традиционно являются основанием для обучения по особым образовательным программам, а именно психические расстройства и расстройства поведения, – с 12,8 до 22,0 тыс. чел. (работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи, умственной отсталостью, задержкой психического развития, расстройством аутистического спектра) и болезни нервной системы – с 11,8 до 13,0 тыс. чел. (работа с воспитанниками, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата). Необходимо сказать, что относительно позитивная динамика отмечается по группам детей с нарушениями зрения и слуха, нуждающихся в обучении по особым программам в связи с болезнями глаз (снижение числа детей с 3,4 до 1,9 тыс. чел.) и уха (с 2,4 до 2,3 тыс. чел.) [1]. Все это обуславливает потребность в открытии на базе дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОО) групп компенсирующей и комбинированной направленности как первой и одной из самых важных ступеней образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ). В связи с вышесказанным в период с 2016 по 2019 год численность воспитанников групп комбинированной направленности в детских садах выросла с 295,5 тыс. чел. (4,0% от общей численности воспитанников ДОО в 2016 году) до 568,0 тыс. чел. (7,47% от общей численности воспитанников ДОО в 2019 году), а число детей, обучающихся по адаптированным образовательным программам дошкольного образования и посещающих группы компенсирующей направленности, увеличилось с 404,5 тыс. чел. до 414,7 тыс. чел. [2]

Необходимо отметить, что данные изменения протекают на фоне общих пертурбаций в российской системе образования, а именно в условиях общего сокращения количества государственных ДОО (в период с 2017 по 2020 год количество детских садов в Российской Федерации уменьшилось с 37,3 до 35,2 тыс. [3]), а также значительного развития коммерческого сектора, предоставляющего услуги дошкольного и дополнительного образования детей, появления частных центров не только образовательной, но и медицинской направленности, специализирующихся на помощи и сопровождении детей с ОВЗ и их семей.

Полагаем, что характеристика субъектов педагогической деятельности (нормотипичный ребенок – ребенок с особыми образовательными потребностями или ребенок с ОВЗ; родитель нормотипичного ребенка – родитель ребенка с ОВЗ) не может не сказаться не только на педагогическом процессе и его результате, но и на личности самого педагога (третьего субъекта педагогического процесса), в частности, на требованиях, предъявляемых к его профессиональным и личностным компетенциям, особенностях его взаимодействия с различными субъектами педагогической деятельности, ориентации на профессиональное развитие и пр. Вместе с тем появление на рынке образовательных и медицинских услуг альтернативных форм, предлагающих

новое содержание и технологии работы с детьми с особыми образовательными потребностями (службы ранней диагностики и сопровождения детей с ОВЗ, службы ранней помощи ребенку и его семье, семейные центры, консультационные пункты, школы развития и др. [4]), обуславливает появление в данном секторе профессионалов, обладающих явными конкурентными преимуществами в сравнении с педагогами государственных учреждений. К ним можно отнести наличие особых профессиональных знаний и умений; практику применения разнообразных современных методик с доказанной эффективностью; отсутствие поведенческих проявлений профессионального выгорания, что обусловлено возможностью регулирования интенсивности труда и графика работы, общения с субъектами, менее фрустрированными ситуацией особой траектории развития ребенка (более платежеспособными, нередко более образованными и компетентными родителями) и т. п. Все это определяет потребность в высококвалифицированных и конкурентоспособных педагогических кадрах, готовых предоставлять качественную помощь (обучение и социализацию) воспитанникам с особыми образовательными потребностями не только на уровне коммерческих организаций (поскольку спрос на подобные услуги крайне высок, но покупательская способность потребителей, а это семья с ребенком с ОВЗ, крайне низка), но и на уровне государственных образовательных учреждений.

В связи с этим нами актуализируется необходимость раскрытия особенностей работы (специфика взаимодействия с основными субъектами педагогической деятельности, наличие и характер профессиональных трудностей, готовность к профессиональному развитию), профессиональных и личностных качеств педагогов ДОУ, работающих с детьми, не имеющими/имеющими психофизические особенности здоровья, что и является целью настоящего исследования.

Обзор литературы / Literature review

Проведенный нами анализ особенностей работы педагогов ДОУ был обрамлен методологической рамкой общностного, деятельностного и системного подходов. Теоретической базой исследования выступили труды педагогов, психологов, специалистов в области социальной работы и социологов, занятых проблемами образования и инклюзивного образования.

Итак, мысля в рамках общностного подхода, мы будем под педагогами ДОУ понимать особую социально-профессиональную общность, характеризующуюся «относительным единством, сходством профессиональных целей, интересов, выполняющую преимущественно умственный квалифицированный сложный труд, обладающую для его осуществления социальными, культурными и интеллектуальными ресурсами и занятую деятельностью по обучению, воспитанию, развитию, социализации, профессиональной ориентации подрастающего поколения» [5]. Особый вклад в изучение объективных черт учительства (и педагогического сообщества вообще) как профессиональной общности внесли представители уральской социологической школы, в частности П. А. Амбарова, В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский [6] и Е. А. Шуклина. Так, ими был осуществлен анализ социального самочувствия педагогов, их отношения к выбранной профессии [7], были проанализированы особенности образа жизни и социального времени, темпоральных стратегий поведения педагогов и субъектов педагогической деятельности вообще [8]. Отдельного нашего внимания заслужили работы Р. С. Звягинцева, Д. Л. Константиновского и М. А. Пинской, которые, основываясь на материалах эмпирического исследования, выделили несколько групп учителей («формалисты», «энтузиасты», «пессимисты», «недовольные» администрацией) [9], по-

разному относящихся к отдельным аспектам профессиональной деятельности. Также исследователи обозначили риски выгорания, определяющие самочувствие представителей всех указанных групп учителей: 1) место работы – общеобразовательные школы средних и крупных городов, в которых обучается большая доля социально неблагополучных и проблемных детей; 2) высокая нагрузка (нередко не связанная с преподаванием); 3) низкая вовлеченность в принятие решений на уровне школы; 4) неоправданность ожиданий в отношении учащихся [10]. Влияние последних трех факторов мы также учтем при анализе особенностей работы педагогов ДОУ.

Необходимо сказать: несмотря на то что данные исследования позволили нам «нарисовать» социальный портрет современного педагога, но он явно был не полон, поскольку прицельно не отражал объект нашего исследования – воспитателей и педагогов ДОУ. К сожалению, последние фактически не попадают в фокус внимания социологов-исследователей несмотря на то, что данная группа крайне многочисленна и играет важную роль в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения.

Так, если осуществить анализ статистических данных, которые позволяют нам количественно описать педагогов ДОУ, то мы можем сделать вывод о значимости данной профессиональной общности. Согласно анализу рынка дошкольного образования в России [11] за период с 2017 по 2020 год, численность педагогических работников дошкольного образования увеличилась на 3%, с 662,7 до 683,0 тыс. чел. Вместе с тем процент педагогов, работающих прицельно с детьми с особыми образовательными потребностями, не столь велик. К примеру, численность учителей-логопедов в 2019 году составила 33,7 тыс. чел., педагогов-психологов – 18,1 тыс. чел., учителей-дефектологов – 6,2 тыс. чел., социальных педагогов – 1,4 тыс. чел., что в общей совокупности составляет не более 8% [12]. При этом абсолютное большинство педагогов, работающих на уровне детского сада с особыми детьми, – это женщины в возрасте до 45 лет [13], имеющие высшее педагогическое образование [14].

Опираясь на методологию деятельностного подхода, под педагогической деятельностью мы будем понимать особый вид высококвалифицированного умственного труда, требующий специальной подготовки, направленный на создание оптимальных условий для воспитания, развития ребенка, его адаптации к жизни в современных социокультурных условиях. Следует отметить, что вопросами анализа специфики педагогической деятельности и особенностей педагогического труда занимались многие педагоги и психологи. Определяя такие особенности педагогического труда, как целенаправленность, творческий характер, воспитывающее и обучающее воздействие на других, Е. В. Сеницына указывает на необходимые качества учителя, которые должны учитываться при оценке и самооценке, а также при разработке системы профессионального развития педагога [15]. Е. В. Балакшина, О. Ф. Гефеле, О. В. Милюкова и Ю. Ю. Чечурова также уделяют внимание вопросу наличествующих у педагога качеств, позволяющих ему осуществлять педагогическую деятельность. Так, основываясь на модульном подходе Е. В. Гаврилова, авторы пытаются описать профиль педагогической деятельности через анализ компонентов педагогического труда (цель и средства труда, степень проблемности трудовых ситуаций, социально-психологические и эмоциональные параметры) [16] и приходят к выводу о том, что его важнейшая особенность – процесс взаимодействия людей, а значимыми качествами современного педагога являются не только эрудиция и творческий подход, но и личностные проявления (общительность, самоконтроль, организованность, ответ-

ственность, честность) [17], формирующие базу эффективного взаимодействия педагога на уровне «педагог – воспитанник», «педагог – родитель», «педагог – педагог». Стоит отметить, что идея значимости и необходимости высокой степени сформированности определенных профессиональных и личностных качеств, а также анализ профессиональных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в ходе взаимодействия с различными субъектами, были положены нами в основу нашего исследования особенностей работы педагогов ДОО комбинированного вида.

Можно предположить, что компетенции, профессиональные и личностные качества и в целом характер профессиональной деятельности педагогов, работающих с нормотипичными детьми, и педагогов, субъектом труда которых являются ребята с ОВЗ, отличаются, но чем именно определена эта специфика – вопрос, требующий своего ответа. Так, проведенный анализ литературы показал, что, действительно, разница между педагогами, работающими с нормотипичными детьми и с детьми с ОВЗ, есть и она обусловлена не только особенностями субъектов, включенных в педагогический процесс (родитель и ребенок), но и характером процесса и результата педагогической деятельности, особенностями взаимодействия педагога и воспитанника в рамках педагогического процесса, спецификой профессиональной культуры педагогов ДОО, работающих с детьми, имеющими/не имеющими особые образовательные потребности (таблица 1).

Таблица 1

Анализ особенностей профессиональной деятельности педагогов, работающих с нормотипичными детьми/с детьми с ОВЗ

<i>Педагоги, работающие с нормотипичными детьми</i>	<i>Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ</i>
Субъекты педагогической деятельности	
Ребенок без особенностей в развитии (физических и ментальных) и родители нормотипичного ребенка	Ребенок с особенностями в развитии (физические и/или ментальные нарушения) и родители ребенка с ОВЗ
Характер педагогической деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> – Непрерывный, основанный на четких временных и возрастных параметрах формирования тех или иных знаний, умений и навыков у воспитанника; – основанный на применении общеобразовательных методов, стратегий и техник обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – Непрерывный, основанный на индивидуальном подходе и возможностях, способностях ребенка, не ограниченный временными и возрастными рамками процесс формирования тех или иных знаний, умений и навыков; – основанный на применении специальных или адаптивных методов, стратегий и техник обучения
Характер результата педагогической деятельности	
Личные достижения воспитанников (сформированные знания, умения, навыки согласно возрастным нормам)	Личные достижения воспитанников (сформированные знания, умения, навыки согласно индивидуальным образовательным маршрутам, а не возрасту ребенка)
Особенности профессиональной культуры	
<ul style="list-style-type: none"> – Специфика речи, языка: речь точная, яркая, приветливая, логичная, грамматически правильная, выразительная, разнообразная, обогащенная мимикой; – ценности: духовно-нравственное развитие личности ребенка 	<ul style="list-style-type: none"> – Специфика речи, языка: точная, грамматически правильная, чистая, специальная, максимально понятная, обращенная, интонационно выраженная; – ценности: духовно-нравственное развитие личности ребенка

Особенности профессиональной деятельности педагогов ДООУ комбинированного вида невозможно определить без должного погружения в теорию вопроса о системе образования и месте в ней инклюзивного образования. Так, в ФЗ «Об образовании» указано, что под инклюзивным образованием понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [18]. Однако некоторые исследователи, например Е. В. Кулагина, Н. В. Любавина, скорее актуализируют проблему неравенства возможностей получения образования отдельными категориями детей (детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами) и факт того, что «наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно интегрированному образованию» [19]. Е. В. Кулагина подтверждает данное заключение статистическими данными и сравнительным анализом с результатами подобных исследований, проведенных в развитых странах [20]. Необходимо сказать, что в поле изучения социологов, занятых вопросами инклюзивного образования, преимущественно попадают школьники, лишенные по причине своей болезни возможности получения качественного образования, что негативно сказывается на их последующей конкурентоспособности и в целом влияет на рынок занятости и рост уровня социального иждивенчества [21]. Однако дошкольная ступень и переход от дошкольной к школьной ступени образования остаются за пределами научных изысканий. Этот пробел мы попытаемся частично устранить, обозначив проблемы, с которыми сталкиваются педагоги ДООУ и родительская семья при определении образовательного маршрута ребенка с ОВЗ.

Вместе с тем концептуальную базу для нашего исследования представляют работы российских и зарубежных ученых, раскрывающих вопросы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. Так, Н. К. Андриенко отмечает, что «детям, имеющим нарушения любого характера, необходимы особые условия, подбор методов и форм их деятельности, а также понимание и помощь в реабилитации и саморазвитии. Для того чтобы каждая индивидуальность проявилась и ребенок стал более свободным, самореализовывался, вышел на путь саморазвития, необходим соответствующий профессионализм педагога, находящегося рядом с ним» [22]. Исследователи также указывают, что наряду с профессиональными компетенциями (специальными (коррекционными) знаниями, умениями и навыками, опытом их творческого применения) [23] педагоги, занятые психолого-педагогическим сопровождением детей с ОВЗ (а это эмоционально напряженная, стрессогенная деятельность), должны развивать особые личностные качества. Е. А. Колотыгина перечисляет их: это толерантность, эмоциональная устойчивость, умение конструктивно управлять своими эмоциями и чувствами [24].

Преодолению дефицита профессиональных и личностных компетенций педагогических кадров призвана способствовать практика подготовки и повышения квалификации. Однако по результатам отечественных исследований современный этап системы общего образования характеризуется недостаточным уровнем готовности педагогов и специалистов по сопровождению детей с ОВЗ к реализации инклюзивного подхода [25]. К аналогичным выводам приходят и зарубежные специалисты. В своих работах они определяют общие направления совершенствования сферы профессионального развития. Так, исследователи из Греции М. Кириазопулу, Т. Каралис, К. Магос, Е. Арванитис отмечают, что педагогам и вспомогательному персоналу важно обеспечить доступ к программам непрерывного профессионального развития [26]. Ученые с Балканского полуострова Н. Танчич, Е. Джерманова акцентируют внимание на необходимости создания

более целенаправленной и эффективной системы профессиональной подготовки педагогов, ее корректировки и пересмотра в соответствии с потребностями учителей и реализации качественного образования для всех детей [27]. Т. Компирович, Д. Попович, Т. Радоевич, А. Бишевац подчеркивают важность совершенствования различных форм компетентности педагогов, отмечают необходимость проведения большего количества тренингов; расширения и улучшения качества информации, предлагаемой воспитателям дошкольных учреждений; сочетания лекций, видеоматериалов и мастер-классов [28]. С. Величкович считает, что развитию профессиональной компетентности педагогического персонала будет содействовать сотрудничество между дошкольными учреждениями и специальными учреждениями, в которых работают эксперты, призванные помогать педагогам и вспомогательному персоналу в работе с детьми с ОВЗ [29]. Идея необходимости привлечения иных профильных специалистов к процессу повышения квалификации педагогов, решающих воспитательно-образовательные и социальные задачи в инклюзивном образовательном пространстве, получает развитие и в работе группы европейских ученых [30]. В настоящем исследовании при разработке практических рекомендаций по развитию педагогов, работающих с особыми категориями детей, будут учтены выявленные в ходе литературного обзора требования к их профессиональной и личностной подготовке.

Проведенный анализ показал, что в настоящее время вопросы инклюзивного образования и подготовки персонала к работе с детьми с ОВЗ находятся в фокусе внимания представителей психолого-педагогических наук, однако практически не проводятся глубокие социологические исследования, объектом которых выступили бы педагоги ДООУ, что, на наш взгляд, является серьезным упущением. Определению специфики работы и выявлению особенностей компетенций педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития (с задержкой психического развития, расстройством аутистического спектра, двигательными нарушениями, со средними или тяжелыми нарушениями речи), и будет посвящено наше исследование.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методология исследования базировалась на комплексном подходе и предполагала применение теоретических и эмпирических исследовательских методов. В качестве методов теоретического исследования авторами использовались общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), в целях сбора эмпирической информации – опросные методы.

Информационной базой исследования выступили данные официальной статистики, а также результаты собственного исследования, проведенного в апреле-мае 2023 года методами глубинного интервью, объектом которого выступили педагоги трех дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида, работающие в группах общеразвивающей направленности с нормотипичными детьми ($N = 10$) и в группах компенсирующей направленности с детьми с ОВЗ ($N = 12$), и анкетирования с родителями детей с ОВЗ ($N = 125$) и нормотипичных детей ($N = 131$). Педагоги инклюзивных групп в рамках настоящего исследования не являлись объектом нашего внимания, поскольку, во-первых, в данных образовательных учреждениях таких групп не было сформировано. Во-вторых, и это более значимо, субъектом труда педагогов, работающих как в группах компенсирующей направленности, так и в инклюзивных группах, выступают дети с особыми образовательными потребностями, что позволяет не акцентировать внимание на «месте» работы педагога.

Предметом изучения выступили: специфика профессиональных и личностных качеств педагогов ДООУ; характер профессиональных трудностей, возникающих при взаимодействии педагога с детьми, родителями, коллегами и администрацией учреждения; ориентация педагогов на профессиональное развитие и готовность к нему.

Социально-демографический портрет объекта исследования – педагогов – выглядит следующим образом: это женщина в основном старше 35 лет, имеющая высшее педагогическое образование (86%). При этом 55% опрошенных имеют специальное образование для работы с детьми с особенностями в развитии. Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, попавшие в выборку, как правило, работают в ДООУ более 8 лет (75% от общего числа), а половина педагогов (50%), работающих с нормотипичными детьми, трудится более 12 лет.

Результаты исследования / Research results

На начальном этапе исследования нами предполагалось, что содержание и характер работы педагогов, взаимодействующих с нормотипичными и особыми детьми, будут отличаться. Данная гипотеза частично подтвердилась.

Так, в результате исследования была выявлена разница между профессиональными и личностными качествами, которыми, по мнению участников опроса (педагогов и родителей), должен обладать педагог детского сада, работающий с детьми без особых и с особыми образовательными потребностями. Интересно, что если педагоги, работающие с нормотипичными детьми, зачастую выделяли такие значимые личностные качества, как спокойствие, мягкость характера, то педагоги, работающие с детьми с особенностями в развитии, отмечали терпеливость, уважение к детям, эмпатийность, толерантность и эмоциональную уравновешенность.

Полученные выводы о личностных качествах педагогов подкрепляются данными анкетирования с родителями нормотипичных детей и родителями детей с особенностями в развитии. Так, первая категория родителей на вопрос о том, какими личностными качествами должен обладать педагог, в первую очередь отмечает любовь к детям (81%), высокую ответственность (55%), а также коммуникабельность (52%). Что касается личностных качеств, которыми, по мнению родителей, должны обладать педагоги при работе с особыми детьми, то это не только любовь к детям (100%), коммуникабельность (56%) и высокая ответственность (48%), но и эмоциональная уравновешенность (60%) (см. табл. 2).

Таблица 2

Мнение родителей нормотипичных детей и детей с ОВЗ о личностных качествах, необходимых педагогу для работы с детьми (% от числа ответов)

Личностные качества педагога	Родители нормотипичных детей	Родители детей с ОВЗ
Любовь к детям	81	100
Высокая ответственность	55	48
Коммуникабельность	52	56
Сдержанность	39	12
Справедливость	39	32
Эмоциональная уравновешенность	36	60
Оптимистичность	23	20
Толерантность	23	12
Эмпатийность	19	4
Эрудированность	13	20
Вежливость	10	8
Итого	390*	372*

* Здесь и далее сумма больше 100%, поскольку респонденты имели возможность выбрать более одного варианта ответа.

Говоря о необходимых профессиональных качествах, педагоги, работающие с нормотипичными детьми, зачастую выделяли работоспособность, трудолюбие, гибкость мышления и творческий склад ума, тогда как педагоги, работающие с детьми с особенностями в развитии, отмечали трудолюбие, стрессоустойчивость и работоспособность. По мнению родителей, педагоги, работающие с детьми, не имеющими и имеющими особые образовательные потребности, должны проявлять ценностное отношение к ребенку (74% и 92% соответственно), творческое мышление (65% и 64%) и следовать педагогической интуиции (61% и 52%), а также быть трудолюбивыми (39% и 36% по исследуемым подгруппам) (табл. 3).

Таблица 3

Мнение родителей нормотипичных детей и детей с ОВЗ о профессиональных качествах, необходимых педагогу для работы с детьми (% от числа ответов)

<i>Профессиональные качества педагога</i>	<i>Родители нормотипичных детей</i>	<i>Родители детей с ОВЗ</i>
Ценностное отношение к ребенку	74	92
Творческое мышление	65	64
Педагогическая интуиция	61	52
Трудолюбие	39	36
Работоспособность	36	28
Гибкость мышления	29	12
Стрессоустойчивость	26	40
Высокоразвитая нравственная культура	23	12
Активность	10	8
Гуманизм	10	12
Итого	373*	356*

Что касается профессиональных качеств, которыми, по мнению родителей, в значительно большей степени должны обладать педагоги, работающие с особыми детьми, чем педагоги, работающие с нормотипичными детьми, то это стрессоустойчивость (40%).

Проведенное исследование позволило определить, что в процессе работы педагоги нередко сталкиваются с различными трудностями во взаимодействии с детьми и родителями, тогда как особых проблем на уровнях «коллега – коллега» и «сотрудник – руководитель» они не отмечали. Если педагоги, работающие с детьми без особенностей в развитии, не отмечали профессиональных трудностей в работе с детьми, то, в свою очередь, педагоги, работающие с особыми детьми, нередко сталкивались с некоторыми профессиональными трудностями, а именно: отсутствием четко прописанной программы обучения ребенка; недостаточной освоенностью педагогами различных приемов обучения детей с особыми образовательными потребностями; а также эмоционально нестабильным состоянием воспитанника, что, по мнению участников исследования, влияет на процесс и результат обучения ребенка. Так, респонденты говорили: «Иногда мне не хватает каких-то профессиональных умений, приемов работы с тем или иным ребенком» (инструктор по физическому воспитанию, 61 год, стаж работы 23 года); «[демотивирует] не желание [детей] заниматься в силу их особенностей... Они подвержены частым переменам настроения, и это влияет на процесс и результат работы» (учитель-логопед, 24 года, стаж работы 3 года).

Говоря о трудностях во взаимоотношениях с родителями воспитанников, педагоги, работающие с нормотипичными детьми, нередко сигнализируют о проблемах,

связанных с полным переключением ответственности за воспитание ребенка на воспитателей детского сада. А педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, говорят о неполном осознании родителями важности и ценности вклада родительской семьи в воспитание детей и непринятии родителями диагноза и особенностей своего малыша: «...некоторые родители не до конца осознают проблему своих детей... родители считают, что только воспитатели и педагоги должны обеспечить образование детям... они [родители] не всегда хотят прикладывать усилия и заниматься с ребенком дома» (воспитатель группы ЗПР, 40 лет, стаж работы 14 лет).

В ходе нашего исследования особое значение имело определение отношения педагогов обеих категорий к своему профессиональному развитию. Если педагоги, работающие с нормотипичными детьми, в целом отмечали, что осведомлены о предлагаемых образовательных программах и удовлетворены их качеством, то педагоги, работающие с детьми с особыми образовательными потребностями, не в полной степени информированы об образовательных программах, позволяющих работать с детьми с ОВЗ, хотя на сегодняшний день существует большое количество доступных современных программ и методик, и не удовлетворены их качеством. Те стандартные программы повышения квалификации, в которых принимали участие от ДОО педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, они не считали достаточно полезными и эффективными. Несмотря на это педагоги, работающие с особыми детьми, в целом ориентированы на профессиональное развитие и готовы участвовать в образовательных проектах на коммерческой основе (готовы самостоятельно оплатить обучение, которое выберут сами, и будут уверены в его качестве и полезности), поскольку испытывают потребность в совершенствовании своих знаний и умений: «...если это какие-то коммерческие курсы, то я в таких не участвовала. Но думаю, что я бы попробовала... Знаю, что сейчас есть много подходов и эффективных методик работы с детьми с РАС, например АВА-терапия, методики "толкающие" речь...» (учитель-дефектолог, 49 лет, стаж работы 19 лет). Также участники исследования отмечали острую потребность в личной работе с психологом, поскольку педагогическая деятельность носит стрессовый характер и не всегда удается эффективно, быстро и самостоятельно справиться с последствиями эмоциональной перегрузки.

Также разработанный нами инструмент исследования включал вопросы, связанные с изучением мнения педагогов и родителей о степени преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и школами. Так, результаты опросов показали, что если педагоги, работающие с нормотипичными детьми, отмечают четкость, прозрачность и в целом налаженность преемственности ступеней дошкольного и школьного образования и мнения родителей нормотипичных детей с ними совпадают (77% опрошенных родителей полагают, что преемственность полностью налажена), то педагоги, работающие с особыми детьми и родители детей с ОВЗ, отмечают обратное (70% принявших участие в исследовании полагают, что преемственности нет): «Работа ведется, но не на том уровне, на каком бы надо... даже мы иногда не можем построить траекторию, не то что родители... Вроде инклюзия, но в обычных школах такие детки не приживутся, и их там не особо хотят видеть... Домашнее обучение, но для многих родителей это не вариант» (учитель-дефектолог, 39 лет, стаж работы 15 лет). Действительно, сегодня современная система образования на уровне школы крайне «запутана». С одной стороны, взят курс на сокращение числа коррекционных школ, с другой – провозглашена ориентация на инклюзию, которая не реализуется или пока не может быть реализована должным образом на базе общеобразовательных школ (ни материально-техническое оснащение, ни кадровый состав общеобразовательных учреждений к этому не готовы, не готово и само общество – ни дети, ни родители нормотипичных детей).

Необходимо отметить, что результаты проведенного исследования стали основой рекомендаций и предложений для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Так, в целях решения проблемы их скудной информированности о существующих образовательных программах и реальных практиках обучения работе с детьми с особыми образовательными потребностями, во-первых, предлагается разработать и использовать на практике информационную памятку о действующих организациях (государственных образовательных учреждениях, некоммерческих организациях, фондах) и об актуальных образовательных программах по повышению квалификации и переподготовке для педагогов и родителей детей с особенностями развития. Памятка должна включать в себя перечень организаций и их контактные данные, наименование и краткое содержание курсов, предлагаемых ими, описание целевой аудитории этих курсов и того, на детей с какими особенностями развития они ориентированы, а также финансовые требования к участию в данных образовательных проектах. Во-вторых, считаем необходимым разработать памятку с контактами некоторых экспертов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, их открытые каналы в Телеграм, личные страницы в интернете и т. п., где как педагоги, так и родители могут найти много полезной и нередко бесплатной информации, вступить в диалог, попросить совета или поделиться своим опытом в работе с особыми детьми. В-третьих, предложена к разработке памятка с перечнем альтернативных методик работы, их краткой характеристикой и указанием целевой аудитории детей, на которых эти методики работают (сенсорная интеграция, АВА-терапия, сказкотерапия, имаготерапия, песочная терапия, флортайм-методика и мн. др., которые научно обоснованы и показали свою эффективность по результатам многих исследований). Полагаем, что данный перечень методик позволит педагогам не только ознакомиться с ними, но и по возможности разнообразить стандартный воспитательно-образовательный процесс и подобрать наиболее действенные методы работы с воспитанниками.

Поскольку данная информация о курсах, о персонах-экспертах и существующих методиках работы с детьми с особыми образовательными потребностями ориентирована не только на педагогов, дефектологов, логопедов, то полагаем, что она будет полезна и родителям детей с ОВЗ, поэтому рекомендуется знакомить с ней педагогов ДООУ посредством личной выдачи этих памяток или рассылки их по электронной почте и размещать данную информацию на информационных стендах в детских садах.

Также считаем необходимым внутри коллективов детских садов создать условия для обмена педагогическим опытом. С этой целью, во-первых, рекомендуем организовать буккроссинг, то есть обеспечить стеллаж с книгами в здании детского сада, где каждый из педагогов сможет оставить профессиональную литературу и, соответственно, взять понравившуюся для прочтения. Во-вторых, предлагается каждому педагогу по итогам прохождения каких-либо курсов и освоения каких-то новых методик осуществлять подготовку презентации услышанного и опробованного методического материала своим коллегам, тем самым способствовать распространению актуального знания и новых практик работы с детьми с ОВЗ.

Вместе с тем была актуализирована потребность в организации индивидуальных встреч воспитателей, педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями со штатным психологом, в помощь которому можно привлекать студентов-практикантов старших курсов психологических направлений подготовки вузов.

Заключение / Conclusion

Подводя итоги вышесказанному, на основании глубинного интервью с педагогами и анкетирования с родителями мы выявили следующие особенности работы педагогов дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида.

Во-первых, профессиональные и личностные качества педагогов, работающих с нормотипичными детьми и детьми с особенностями развития, не одинаковы. Последнее, как по мнению принявших участие в исследовании педагогов, так и родителей, должны не только демонстрировать ценностное отношение к ребенку, творчески мыслить, следовать педагогической интуиции, быть трудолюбивыми, что свойственно и педагогам, работающим с нормотипичными детьми, но и быть стрессоустойчивыми. Что касается личностных качеств, то педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, по мнению участников исследования, должны проявлять любовь к детям, быть коммуникабельными, ответственными и толерантными, эмоционально уравновешенными и эмпатийными.

Во-вторых, если педагоги, взаимодействующие с нормотипичными детьми и их родителями, зачастую не сталкиваются с профессиональными трудностями, то педагоги, работающие с особыми детьми, в профессиональной деятельности испытывают определенные затруднения, обусловленные либо объективными (отсутствие четко прописанных программ обучения; состояние воспитанника, характеризующееся эмоциональной нестабильностью; состояние родителей детей с ОВЗ, фрустрированных ситуацией особого статуса их ребенка), либо субъективными причинами (недостаточная освоенность педагогами различных приемов обучения детей с особыми образовательными потребностями).

В-третьих, педагоги и родители детей, движущихся по стандартной образовательной траектории, отмечают четкость, прозрачность и в целом налаженность преемственности дошкольной и школьной ступеней образования, тогда как педагоги и родители детей, которые в перспективе будут иметь индивидуальный образовательный маршрут, обращают внимание на отсутствие преемственности, считают действующую систему непрозрачной и запутанной.

В-четвертых, педагоги детских садов комбинированного вида ориентированы на профессиональное развитие, готовы к обмену опытом и получению новых знаний. Если педагоги, работающие с нормотипичными детьми, информированы и в целом удовлетворены качеством предлагаемых им программ повышения квалификации, считают их эффективными, то педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, не в полной степени информированы о существующих образовательных программах и курсах, а те программы повышения квалификации, в которых они принимали участие от ДОО, они определяют как малоэффективные и не способствующие их профессиональному развитию. Отмечается готовность педагогов принимать участие и в других образовательных проектах (даже на коммерческой основе), ориентированных на формирование и совершенствование их профессиональных компетенций.

Таким образом, проведенное исследование позволило не только определить специфику работы педагогов дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида, работающих с нормотипичными детьми и детьми с особенностями развития, но и выявить возможности (разработать реальные инструменты) для профессионального развития педагогов ДОО и повышения качества предоставляемых ими образовательных услуг.

Ссылки на источники / References

1. Распределение впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по причинам, обусловившим возникновение инвалидности. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>
2. Индикаторы образования: 2021: стат. сб. / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, В. И. Кузнецова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – С. 150. – URL: <https://www.hse.ru/data/2021/07/15/1418937988/io2021.pdf>
3. Индикаторы образования: 2022: стат. сб. / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – С. 216. – URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/557472415.pdf>
4. Титова Н. Б., Пермьякова Т. В. Социология образования: учеб. пособие / под науч. ред. Т. В. Пермьяковой. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2016. – С. 56.
5. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Учителство как социально-профессиональная общность // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 114.
6. Зборовский Г. Е. Теория социальной общности: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009. – 304 с.
7. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Учителство как социально-профессиональная общность. – С. 116–119.
8. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Время социальной общности: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 347 с.
9. Константиновский Д. Л., Пинская М. А., Звягинцев Р. С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. – 2019. – № 5. – С. 18.
10. Константиновский Д. Л., Пинская М. А., Звягинцев Р. С. Профессиональное самочувствие учителей... – С. 23.
11. Анализ рынка дошкольного образования в России в 2017–2021 гг., прогноз на 2022–2026 гг. Перспективы рынка в условиях санкций. – URL: https://businessstat.ru/images/demo/preschool_education_russia_demo_businessstat.pdf#:~:text=В%202017-2020%20гг%20численность%20педагогических,г%20-%20681%2C5%20тыс%20чел
12. Индикаторы образования: 2021: стат. сб. – С. 232.
13. Индикаторы образования: 2021: стат. сб. – С. 236.
14. Индикаторы образования: 2021: стат. сб. – С. 233.
15. Синицына Е. В. Педагогический труд: общие представления и основные подходы к оценке труда учителя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 5. – С. 37–39.
16. Балакшина Е. В., Гефеле О. Ф., Милюкова О. В., Чечурова Ю. Ю. Социально-психологические особенности трудовой деятельности педагогов // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – № 1. – С. 7–8.
17. Балакшина Е. В., Гефеле О. Ф., Милюкова О. В., Чечурова Ю. Ю. Социально-психологические особенности трудовой деятельности педагогов. – С. 10.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ (последняя редакция). – С. 68. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lpfpkud8j8531917598
19. Кулагина Е. В. Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: региональное неравенство // Социологическое исследование. – 2019. – № 3. – С. 49–62.
20. Любавина Н. В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования. – 2013. – № 9. – С. 64–69.
21. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. – 2015. – № 9. – С. 95.
22. Андриенко Н. К. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях гетерогенного состава группы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95641.htm>
23. Андриенко Н. К. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях гетерогенного состава группы.
24. Колотыгина Е. А. Эмоциональная культура как компонент личностной компетентности педагога в процессе обучения детей с ОВЗ // Нижегородское образование. – 2018. – № 3. – С. 117.
25. Возняк И. В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 2 (31). – С. 53.
26. Kyriazopoulou M., Karalis T., Magos K., Arvanitis E. Investigation of the training needs, knowledge, and skills of preschool teachers for the implementation of inclusive education // European Journal of Special Education Research. – 2022. – Vol. 8. – № 3. – P. 130.

27. Tančić N., Đermanov J. Professional development of teachers in an inclusive school-preferences, participation and experience with different forms of professional training // SCIENCE International journal. – 2023. – Vol. 2. – № 3. – P. 117.
 28. Kompirović T., Popović D., Radojević T., Biševac A. Preschool teachers' professional training in the field of inclusive education in the North of Kosovo and Metohija // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). – 2023. – Vol. 11. – № 1. – P. 48–49.
 29. Veličković S. Professional development of educators-important condition for improving educational work with children who have disabilities // International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJERT). – 2018. – Vol. 2. – № 2. – P. 161–166.
 30. Beaton M. C., Thomson S., Cornelius S. et al. Conceptualising teacher Education for inclusion: lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives // Sustainability. – 2021. – Vol. 13. – № 2167. – URL: <https://doi.org/10.3390/su13042167>
-
1. *Raspredelenie v pervye priznannyh invalidami detej v vozraste do 18 let po prichinam, obuslovivshim vozniknovenie invalidnosti* [Classification of children under 18 years of age recognized as disabled for the first time according to the reasons that led to the occurrence of disability]. Available at: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (in Russian).
 2. Bondarenko, N. V. et al. (2021). *Indikatory obrazovaniya: 2021: stat. sb.* [Education indicators: 2021: stat. collection], Nac. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki", NIU VShE, Moscow, p. 150. Available at: <https://www.hse.ru/data/2021/07/15/1418937988/io2021.pdf> (in Russian).
 3. Bondarenko, N. V. et al. (2022). *Indikatory obrazovaniya: 2022: stat. sb.* [Education indicators: 2022: stat. collection], Nac. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki", Moscow NIU VShE, p. 216. Available at: <https://is-sek.hse.ru/mirror/pubs/share/557472415.pdf> (in Russian).
 4. Titova, N. B., & Permyakova, T. V. (2016). *Sociologiya obrazovaniya* [Sociology of education]: ucheb. posobie, Izd-vo RGPPU, Ekaterinburg, p. 56 (in Russian).
 5. Zasyppin, V. P., Zborovskij, G. E., & Shuklina, E. A. (2015). "Uchitel'stvo kak social'no-professional'naya obshchnost'" [Teachers as a socio-professional community], *Sociologicheskie issledovaniya*, № 2, p. 114 (in Russian).
 6. Zborovskij, G. E. (2009). *Teoriya social'noj obshchnosti* [Community theory]: monografiya, Gumanitarnyj universitet, Ekaterinburg, 304 p. (in Russian).
 7. Zasyppin, V. P., Zborovskij, G. E., & Shuklina, E. A. (2015). Op. cit., pp. 116–119 (in Russian).
 8. Ambarova, P. A., & Zborovskij, G. E. (2017). *Vremya social'noj obshchnosti* [Time of social community]: monografiya, Gumanitarnyj universitet, Ekaterinburg, 347 p. (in Russian).
 9. Konstantinovskij, D. L., Pinskaya, M. A., & Zvyagincev, R. S. (2019). "Professional'noe samochuvstvie uchitelej: ot entuziazma do vygoraniya" [Professional well-being of teachers: from enthusiasm to burnout], *Sociologicheskie issledovaniya*, № 5, p. 18 (in Russian).
 10. Ibid., p. 23.
 11. *Analiz rynka doshkol'nogo obrazovaniya v Rossii v 2017–2021 gg., prognoz na 2022–2026 gg. Perspektivy rynka v usloviyah sankcij* [Analysis of the preschool education market in Russia in 2017–2021, forecast for 2022–2026. Market prospects under sanctions]. Available at: https://businessstat.ru/images/demo/preschool_education_russia_demo_businessstat.pdf#:~:text=V%202017-2020%20gg%20chislennost'%20pedagogicheskikh,g%20-%20681%2C5%20tys%20chel (in Russian).
 12. Bondarenko, N. V. et al. (2021). Op. cit., p. 232.
 13. Ibid., p. 236.
 14. Ibid., p. 233.
 15. Sinicyna, E. V. (2013). "Pedagogicheskij trud: obshchie predstavleniya i osnovnye podhody k ocenke truda uchitelya" [Pedagogical work: general ideas and basic approaches to assessing teacher work], *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, № 5, pp. 37–39 (in Russian).
 16. Balakshina, E. V., Gefele, O. F., Milyukova, O. V., & Chechurova, Yu. Yu. (2018). "Social'no-psihologicheskie osobennosti trudovoj deyatel'nosti pedagogov" [Social and psychological aspects of teachers' work activities], *Vestnik TvGU. Seriya "Pedagogika i psihologiya"*, № 1, pp. 7–8 (in Russian).
 17. Ibid., p. 10.
 18. *Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29.12.2012. № 273-FZ (poslednyaya redakciya)* [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 12/29/2012. No. 273-FZ (latest revision)], p. 68. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lpfpkud8j8531917598 (in Russian).
 19. Kulagina, E. V. (2019). "Special'noe obrazovanie detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: regional'noe neravenstvo" [Special education for children with disabilities: regional inequality], *Sociologicheskoe issledovanie*, № 3, pp. 49–62 (in Russian).
 20. Lyubavina, N. V. (2013). "Inklyuzivnoe i integrirovannoe obuchenie detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya" [Inclusive and integrated education for children with disabilities], *Sociologicheskie issledovaniya*, № 9, pp. 64–69 (in Russian).

21. Kulagina, E. V. (2015). "Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования" [Education of disabled children and children with limited health capabilities: trends and regulation criteria], *Sociologicheskie issledovaniya*, № 9, p. 95 (in Russian).
22. Andrienko, N. K. (2015). "Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях гетерогенного состава группы" [Preparing future preschool teachers to work with children with disabilities in a heterogeneous group], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 37, pp. 91–95. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95641.htm> (in Russian).
23. Ibid.
24. Kolotygina, E. A. (2018). "Emocional'naya kul'tura kak komponent lichnostnoj kompetentnosti pedagoga v processe obucheniya detej s OVZ" [Emotional culture as a component of a teacher's personal competence in the process of teaching children with disabilities], *Nizhegorodskoe obrazovanie*, № 3, p. 117 (in Russian).
25. Voznyak, I. V. (2017). "Razvitie sistemy podgotovki pedagogov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya detej v Rossii" [Development of a teacher training system for inclusive education of children in Russia], *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*, № 2 (31), p. 53 (in Russian).
26. Kyriazopoulou, M., Karalis, T., Magos, K., & Arvanitis, E. (2022). "Investigation of the training needs, knowledge, and skills of pre-school teachers for the implementation of inclusive education", *European Journal of Special Education Research*, vol. 8, № 3, p. 130 (in English).
27. Tančić, N., & Đermanov, J. (2023). "Professional development of teachers in an inclusive school-preferences, participation and experience with different forms of professional training", *SCIENCE International journal*, vol. 2, № 3, p. 117 (in English).
28. Kompirović, T., Popović, D., Radojević, T., & Biševac, A. (2023). "Preschool teachers' professional training in the field of inclusive education in the North of Kosovo and Metohija", *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, vol. 11, № 1, pp. 48–49 (in English).
29. Veličković, S. (2018). "Professional development of educators-important condition for improving educational work with children who have disabilities", *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJERT)*, vol. 2, № 2, pp. 161–166 (in English).
30. Beaton, M. C., Thomson, S., & Cornelius, S. et al. (2021). "Conceptualising teacher Education for inclusion: lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives", *Sustainability*, vol. 13, № 2167. Available at: <https://doi.org/10.3390/su13042167> (in English).

Вклад авторов

Н. Н. Старцева – литературный анализ по проблематике исследования, методологическое сопровождение и концепция проведения исследования (разработка программы и инструментов исследования), организация и проведение эмпирического исследования (интервью с экспертами), осуществление статистической обработки исследовательских данных, анализ полученных результатов.

О. Ю. Брюхова – обзор зарубежных исследований по теме, согласование методологических подходов к проведению исследования, проведение эмпирического исследования (анкетирование родителей) и подготовка транскриптов интервью для анализа, участие в обсуждении материалов статьи, подготовка статьи к печати, решение организационных и технических вопросов.

Contribution of the authors

N. N. Startseva – literary analysis on research issues, methodological support and concept of research (development of a program and research tools), organization and conduct of empirical research (interviews with experts), statistical processing of research data, analysis of the results obtained.

O. Yu. Bryukhova – review of foreign works on the topic, coordination of methodological approaches to conducting research, conducting empirical research (questioning parents) and preparing interview transcripts for analysis, participating in the discussion of article materials, preparing the article for publication, solving organizational and technical issues.