

# Проблемы развития профессионального партнерства педагогов образовательных организаций в реализации инклюзивного образования

Г. Ч. Тахтамышева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Институт развития образования республики Татарстан,  
420015, Россия, Казань, ул. Б. Красная, 68

## Сведения об авторе:

**Тахтамышева Гульнур Чингизовна**

e-mail: zaglik@ya.ru

SPIN-код РИНЦ: 8900-4125

© Автор (2019).

Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.

**Аннотация.** Достойное решение проблем инклюзивного образования напрямую связано с развитием соответствующих компетенций педагогических кадров. В системе педагогического образования решение вопросов, связанных с формированием педагогов определенной направленности, осуществляется традиционными способами: разработка соответствующих программ, модулей, педагогической практики и др. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки пользуется практически теми же способами, что и педагогическое образование. Наши

исследования показывают недостаточность такой подготовки учителей для инклюзивного образования. Более того, учителя, прошедшие такую подготовку, чаще всего безоружны в решении практических проблем, возникающих на каждом шагу в работе с этой категорией детей: знания есть, а опыта применения этих знаний на практике недостаточно. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – «штучный товар», и работать надо с ними в индивидуальном режиме, при этом в сообществе нормотипичных обучающихся. Поэтому и подготовка этих специалистов должна осуществляться в индивидуальном режиме. Важно понимать, что бесценный опыт работы с различными нозологиями имеется у учителей коррекционных школ. Как сделать этот опыт достоянием педагогов общеобразовательных школ? Сегодня решение этого вопроса взяли на себя институты развития образования, методические центры, где осуществляется развитие «инклюзивных» компетенций педагогов и руководителей образовательных учреждений с использованием как очных, так и заочных (электронных, дистанционных) форм обучения, приобщения к новым методам работы, дискуссий и т. д. Многочисленные опросы учителей, руководителей образовательных организаций, работающих в режиме инклюзивного образования, подтверждают нашу гипотезу о введении специализированных центров профессионального партнерства педагогов коррекционных и общеобразовательных школ. Наши центры успешно решают вопросы подготовки родителей нормотипичных детей к условиям инклюзивного образования, а многочисленные формы внеурочной деятельности соответствующему восприятию этих детей. На базе двух ресурсных центров Казани эта проблема решается успешно. Второй стороной вопроса является удовлетворенность учителей своей деятельностью, эмоциональная готовность воспринимать детей с ОВЗ со всеми их особенностями, обучая их в соответствии с их возможностями. Различают удовлетворенность трудом, учебой, обучением. Говоря об удовлетворенности трудом, Р. Штольберг предлагает исходить, по крайней мере, из тройного измерения удовлетворенности: удовлетворенность деятельностью, удовлетворенность рабочей средой, удовлетворенность рабочим местом (и отношениями, устанавливаемыми трудовым законодательством). В соответствии с таким пониманием удовлетворенности, важно работать над развитием образовательной среды в школе, где обучаются дети с ОВЗ. Наши исследования наметили модели образовательной среды и педагогического сообщества школы, обеспечивающие успешное обучение и воспитание обучающихся как детей с ОВЗ, так и нормотипичных детей.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, нормотипичный обучающийся (вписывающийся в нормы развития), обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, формы методической работы, профессиональное развитие педагога, инклюзивная компетентность, профессиональное партнерство.

# Development of professional partnerships among educational institutions to effectively implement programs of inclusive education

G. Ch. Takhtamysheva<sup>1</sup>

1

<sup>1</sup> Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan,  
68 B. Krasnaya Str., Kazan 420015, Russia

## Author:

**Takhtamysheva Gulnur Ch.**

e-mail: zaglik@ya.ru

SPIN: 8900-4125

## Copyright:

© The Author (2019).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

**Abstract.** The development of relevant expertise of teaching staff is crucial to finding effective solutions to the issues facing inclusive education. The system of teacher training offers traditional approaches to developing special professional skills in teachers: the development of specialised programmes and modules, practical training, etc. The approaches taken by the system of advanced training and professional retraining are not much different. Our studies show that these types of teacher training do not meet the needs of inclusive education. Furthermore, teachers who have received such training turn out to be unprepared to solve practical issues that they inevitably face working with special children: they have knowledge but fail

to put it into practice due to insufficient experience. Children with disabilities are a “rarity” and require an individual approach, even though, they are part of the community of students without disabilities. Therefore, training teachers of special education should be customised accordingly. It is necessary to bear in mind that teachers of special education have a valuable experience of teaching children with various disabilities. How can we ensure that their expertise is available to teachers of comprehensive schools? Today, this question is the focus of education development institutions and methodological centres providing “inclusive” competencies for teachers and managers of educational institutions. They offer both full-time and part-time (electronic, distance) training, share new methods of work, provide a platform for debate, etc. Most surveys of teachers and heads of educational institutions running inclusive education programmes confirm our hypothesis that teachers of special and comprehensive schools need specialised centres of professional partnership. Our centres have a successful track record in training parents of disabled children as preparation for inclusive education, while numerous extracurricular activities ensure the appropriate perception of children with disabilities. These tasks are now effectively solved by the two resource centres running in Kazan. Another important issue to bear in mind is teacher satisfaction and their emotional readiness to accept children with disabilities and teach them with regard to their capabilities. We have to distinguish between job satisfaction, satisfaction with learning, and satisfaction with teaching. Talking about job satisfaction, R. Stolberg suggests considering at least three dimensions of satisfaction: satisfaction with the activity, satisfaction with work environment, and satisfaction with the work place (as well as the professional relations regulated by labour law). According to this interpretation of professional satisfaction, it is crucial to contribute to further enhancement of educational environment in schools that train students with disabilities. Our research outlined the models of educational environment and schools’ pedagogical communities which ensure successful teaching and mentoring of students with special needs as well as non-disabled students.

**Keywords:** inclusive education, non-disabled students (meeting the development standards), students with disabilities, forms of methodological work, professional development of teachers, inclusive competence, professional partnership.

Инклюзивное образование – пожалуй, одна из мало изученных проблем психологии, педагогики и педагогической практики. Серьезные наработки в этом вопросе демонстрируют психологические и социологические исследования. Такие дисциплины, как специальная (коррекционная) педагогика и специальная (коррекционная) психология, выделившиеся как самостоятельные ветви педагогики и психологии, занимаются проблемами обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, но в рамках специального (коррекционного) образования и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Эти научные ответвления вобрали в себя накопившиеся научные достижения, выявленные в результате исследований закономерностей протекания компенсаторных и коррекционных процессов, характерных для психического развития, ребенка и практический опыт в сфере механизмов и условий обучения, воспитания и психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Понятийный ряд педагогической науки и практики пополнился термином «инклюзивное образование», что требует серьезных педагогических исследований, наработки организационного и педагогического опыта работы в области инклюзивного образования.

В Европе слово *inclusion* представляется термином, в большей степени отражающим инновационную точку зрения на образование в целом, на место человека в современном обществе. Идеи инклюзии отвечают задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической и психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными нуждами.

В методологии инклюзивного образования рассматриваются два понятия: инте-

грация и инклюзия. Норвежский специалист Г. Иттерстад рассматривает интеграцию как задачу индивида или группы лиц с ограниченными возможностями здоровья, вынужденных приспособиться к условиям массовой школы. Тогда как инклюзия (инклюзивное образование) направлена на изменение условий обучения в массовых школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам различных категорий учащихся (Иттерстад 2011). Отсюда возникает понятие «специально приспособленного (адаптированного) обучения», которое означает не что иное, как адаптацию школы (образовательной организации) к обучающемуся, а не наоборот, и призвано связать подходы специальной педагогики и специальной психологии с реальной практикой обучения в массовой школе.

В основе практики инклюзивного обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы ребенка. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» (Алехина 2010, 7).

Нормативно-правовой аспект инклюзии на федеральном уровне закреплен на законодательном уровне, где отмечено, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. В Законе прописан особый правовой статус обучающегося с ОВЗ

как лица, имеющего подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий. Однако до реальной практики инклюзивного обучения еще далеко.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой. Процесс организации инклюзивного образования регулируется Положением об инклюзивном образовании, разрабатываемой и принимаемой каждой образовательной организацией самостоятельно. А психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями регулируется специальной психологией и педагогикой. В условиях инклюзивного образования специальная педагогика и специальная психология не готовы дать полноценных рекомендации, так как научных исследований и положительного опыта работы в этом направлении недостаточно.

2. Сегодня массовая школа характеризуется в большинстве своем традиционными подходами в обучении: учителя в большинстве своем озабочены использованием эффективных методик подготовки обучающихся к ЕГЭ и ОГЭ, в случаях с одаренными детьми – к предметным олимпиадам. Появление в таких школах обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – это проблема, прежде всего для учителя, который не только не владеет приемами работы с этой категорией обучающихся, но и не имеет соответствующего психологического образования, а также опыта работы по разработке и проведению образовательного процесса в присутствии таких учащихся. Другими словами, традиционный учитель ни психологически, ни методически, ни эмоционально не готов к инклюзивному обучению. Как подготовить учителя массовой школы к работе с этой категорией учащихся? Как приобщить учителя к теории и практике инклюзивного обучения, как

развить у него инклюзивные компетентности, обуславливающие результативную работу с учащимися с ограниченными возможностями здоровья?

3. Практика инклюзивного (включенного) образования в Европе набирает своих сторонников, как правило, благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации. Концепция нормализации была сформулирована в Европе в 1960-х годах. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте обычно рассматривается как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры и следовать им в своем поведении (Хафизуллина 2008). В нашей стране появились исследования, результаты которых свидетельствуют, что внедрение модели «нормализации» призывает к тому, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом, а не наоборот. Нарботан опыт интеграции детей с ОВЗ в отдельную группу (класс), в котором и происходит обучение в соответствии с возможностями этих детей. Если в первой половине дня эти дети обучаются в своих классах, то во второй – эти дети включаются в различные мероприятия с обычными нормотипичными детьми. Проблемы совместного пребывания детей возникают на каждом шагу, здесь и родители нормотипичных детей порой выдвигают условия не только отдельного обучения, но и отдельного воспитания этих детей. Теоретики инклюзивного (включенного) образования отмечают, что с периодом проведения в жизнь модели «нормализации» связан процесс **интеграции**, который во многих случаях сводился к простому присутствию ребенка с особенностями развития в обычном классе (Бут 2003). К сожалению, в отдельных школах мы пока наблюдаем именно такую ситуацию.

Как известно, меняться быстро общество не способно, и при таких условиях

можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей.

4. Успех любого образования, в том числе и инклюзивного образования, зависит от того, что включают в понятие «качество инклюзивного образования». Его рассматривают в двух несовпадающих плоскостях: с одной стороны, как качество системы, обеспечивающей принятие различий учащихся и создание условий для их обучения, воспитания и развития, а с другой – как качество системы, обеспечивающей высокую успеваемость для всех учащихся в овладении ФГОС ОО.

Потребность в особых критериях оценки обучения учащихся с ОВЗ отпадает в двух случаях: если главной целью образования перестает быть освоение образовательной программы по ФГОС, либо если совершенство методов и технологий обучения позволяет преодолеть все порождаемые особенностями учащихся препятствия на пути освоения конкретного учебного материала. Совершенство методов и технологий обучения и воспитания данной категории учащихся предполагает предварительное накопление этих технологий, что представляется многим учителям весьма сомнительной и не отвечающей реалиям современной педагогической практики.

Для решения второй задачи воспользуемся результатами исследований дефектологов, связанных с условиями обучения детей с ОВЗ. Они отмечают, «...успешное включение ребенка с ОВЗ в образовательный процесс подразумевает создание специальных условий, одной из задач которых является создание высокого уровня психологического благополучия у школьников с ОВЗ» (Шалупина 2018, 19). Как повысить уровень психологического благополучия ребенка? В работе Т. В. Шалупиной на материале зарубежных авторов рассматриваются факторы, влияющие на уровень психологического благополучия детей с ОВЗ: психологические особенности личности; социально-психологическая

среда (поддержка семьи, друзей, одноклассников, открытость и доверительность межличностных взаимосвязей, чувство значимости в коллективе, классе, семейная поддержка отношений с людьми и видов деятельности детей за границами семьи) и др.

В этой связи предусматриваются основные направления работы психолого-педагогической службы образовательной организации: постоянное взаимодействие нормотипичных школьников с детьми с ОВЗ как во время обучения, так и во внеурочной и внеучебной деятельности, психолого-коррекционная и педагогическая помощь обучающимся с ОВЗ, ненавязчивая педагогическая помощь родителям.

5. Успешная организация инклюзивного обучения возможна лишь при учете ключевого принципа обучения Л. С. Выготского. Он заключается в том, что только осознанное участие самого человека в процессе включения в социальное сообщество формирует связи, и только та связь остается для него действенной, которая была приобретена им в личном опыте (Выготский 1983). При этом построение субъект-субъектных отношений между учителем и учеником является важнейшим условием всякого обучения, в том числе и инклюзивного обучения. Другим принципом обучения в условиях инклюзивного образования является психолого-педагогическая поддержка ребенка. Ключевое слово – «поддерживать» каждого ребенка. Под термином «педагогическая поддержка» О. С. Газман понимал процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни (Газман 1995). Основным смыслом этого понятия: «проблема ребенка» и поиск путей ее решения. Несомненным успехом поддержки учеников является **ситуации успеха**. Именно позитивные эмоции становятся для ребенка с ограниченными

возможностями здоровья важнейшим стимулом в учебной деятельности. Дети могут простить многое, но не безразличие со стороны педагога. Четыре тактики педагогической поддержки – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» – отражают тот смысл, который педагогическая поддержка приобретает в зависимости от поставленной проблемы и решаемой задачи.

6. Реализация инклюзивного образования требует постоянной модернизации, связанной с улучшением качества работы образовательного учреждения, его кадровой политики и самого педагога. Готовность учителей к работе в условиях инклюзивной школы определяется через показатели: информационная, технологическая, профессиональная и психологическая готовность. Нами был проведен опрос разных категорий педагогических работников, в основном на курсах повышения квалификации, с целью выявления уровня готовности педагога к инклюзивному обучению детей. Выборка составила 600 педагогов. Приведем лишь отдельные данные: 10 % опрошенных педагогов владеют нормативно-правовой информацией в области инклюзивного образования; 91 % опрошенных педагогов не имеют опыта работы по инклюзивному обучению (практически не готовы). Наш опрос отдельно коснулся самой незащищенной части педагогов, педагогов сельских школ. Свыше 90 % опрошенных педагогов считают себя не готовыми к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья ни психологически, ни профессионально. При этом они отмечают, что в сельских школах практически отсутствует психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, так как в штатном расписании этих школ не предусмотрены психолог, дефектолог и другие специалисты, призванные оказывать помощь педагогам в работе в условиях инклюзивного обучения. Отсутствие нужного количества квалифицированных кадров, имеющих соответствующие знания по социальному и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся,

нуждающихся в инклюзивной форме образования, препятствует внедрению инклюзивного образования в реалии современной педагогической практики. Современный педагог нуждается в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические барьеры продолжают оставаться основным препятствием в реализации задач инклюзивного образования. В связи с чем формирование у учителей компетентностей инклюзивного обучения является ключевым моментом в переходе от политики инклюзивного образования к практике инклюзивного обучения.

7. Понятие «инклюзивная компетентность», этапы формирования данной компетентности будущих учителей, особенности подготовки специалистов раскрывается в работах Л. М. Кобриной, О. С. Панфоровой, И. Н. Хафизуллиной и др. «Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития (Хафизуллина 2008, 4). Процесс формирования инклюзивной компетентности педагога осуществляется по-разному. Один из подходов описывается в исследовании О. С. Кузьминой (Кузьмина 2013, 56). Предлагается модульное построение программ педагогического образования и включение в структуру учебного плана специальных курсов, модулей: «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология».

Однако в данных работах говорится о подготовке будущего учителя, а профес-

сиональные запросы учителя-стажиста, который сталкивается с проблемами обучения детей с ОВЗ постоянно, остаются нерешенными.

Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки отреагировала с помощью своих модулей и своих образовательных программ. Так, в ГАОУ ДПО ИРО РТ реализуются свыше 30 образовательных программ, ряд специальных курсов и модулей, раскрывающих проблемы инклюзивного обучения. В частности, модуль «Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы», целью которого является ориентирование слушателей на приобретение и апробацию ключевых компетенций, входящих в состав инклюзивной компетентности педагога, особо востребован на курсах заместителей руководителя школы.

8. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания педагогов массовых школ и специальных педагогов. Сегодня недостаточно задействован потенциал специалистов коррекционных школ, слабо развито родительское движение в направлении совместного обучения школьников с ОВЗ и школьников, нормально развивающихся.

Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – неиссякаемый источник методической помощи инклюзивному образованию. В республике Татарстан сложилась успешная практика использования опыта работы педагогов коррекционных школ, руководителями и педагогами обычных, массовых школ. В частности, на базе ГБОУ «Казанская школа № 61 для детей с ограниченными возможностями здоровья» успешно проходят стажировку заместители директора и учителя сельских школ, где есть дети с ОВЗ, обучающиеся по ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отлаженное взаимо-

действие специалистов обычных и коррекционных учреждений способствует лучшему пониманию проблем детского отклоняющегося поведения.

Представленные данные определили дальнейшие шаги по реализации инклюзии в Республике Татарстан:

1. Создание банка данных об имеющемся опыте реализации инклюзивного образования в регионе и за его пределами;

2. При кафедре педагогики, психологии и андрагогики ИРО РТ и на базе образовательных организаций: «МБОУ "Лицей №78 "Фарватер"», «МБОУ «Русско-татарская средняя общеобразовательная школа №97» Приволжского района г. Казани созданы объединения «СКОРАЯ ПОМОЩЬ», «РОДИТЕЛЬСКИЙ ПЕДСОВЕТ» как единый методический центр с целью организации психологического и методического сопровождения педагогов, работающих в режиме инклюзивного обучения; как центр оказания помощи родителям.

3. Обеспечение информационной поддержки внедрения моделей инклюзивного образования с помощью региональных СМИ с целью формирования толерантного отношения в обществе к обучающимся с ОВЗ.

4. Создание системы подготовки педагогического и родительского сообщества, других детей к принятию детей с ОВЗ (семинары позитивного партнерства, система тренингов для учителей).

5. Разработка образовательных программ для задач разноуровневого обучения детей в соответствии с их возможностями для старшей и подготовительной группы ДОУ, на этапах начальной, основной и средней школы.

6. Создание системы объективной оценки уровня знаний, умений и навыков, продвижения и развития ребенка в соответствии с различными уровнями сложности программного материала.

## Литература

Алехина, С. В. (2010) Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. *Инклюзивное образование: Выпуск 1*. М.: Центр «Школьная книга», с. 6–11.

- Бут, Т. (2003) Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? В кн.: Ш. Рамон, В. Шмидт (сост.) *Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании»*. М.: Изд-во МВШСЭН, С. 36-44.
- Выготский, Л. С. (1983) *Собрание сочинений*: В 6-ти т. Т.3. *Проблемы развития психики*. М.: Педагогика, 368 с.
- Газман, О. С. (1995) Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. В кн.: *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*, вып. 3. М.: Инноватор, с. 58–64.
- Кузьмина, О.С. (2013) Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Омского университета*, № 2, с. 191–194.
- Хафизуллина, И. Н. (2008) *Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки* : автореф. дис. канд. пед. наук. Астрахань, 22 с.
- Шалупина, Т. В. (2018) К проблеме повышения уровня психологического благополучия у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Коррекционная педагогика*, № 4, с. 21–26.

## References

- Alekhina, S. V. (2010) *Sovremennyy etap razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve [The current stage in the development of inclusive education in Moscow]*. М.: Center "SchoolBook", pp. 6–11. (In Russian)
- But, T. (2003) Politika vklyuchen i yaiisklyucheniya v Anglii: V ch'ikh rukakh sosredotochen kontrol'? [The inclusion and exclusion policy in England: In whose hands is control concentrated?]. In: S. H. Ramon, V. Shmid (eds.) *Khrestomatiya po kursu "Sotsial'naya eksklyuziya v obrazovanii"* [Textbook on the course "Social exclusion in education"]. М.: The Moscow School of Social and Economic Sciences Publ., pp. 36–44. (In Russian)
- Gazman, O. S. (1995) Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. In: *Novye tsennosti obrazovaniya: desyat' kontseptsii i esse. [New values of education: ten concepts and essays]*, vol. 3. М.: Innovator Publ., pp. 58–64. (In Russian)
- Hafizullina, I. N. (2008) *Formirovanie inklyuzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi podgotovki [Formation of the inclusive competence of future teachers in the process of training]* : PhD thesis. Astrakhan, 22 p. (In Russian)
- Kuz'mina, O. S. (2013) Aktual'ny'e voprosy` podgotovki pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Actual issues of training teachers for work in an inclusive education]. *Vestnik Omskogo universiteta [Bulletin of Omsk University]*, no. 2, pp. 58–64. (In Russian)
- Shalupina, T. V. (2018) K probleme povysheniya urovnya psikhologicheskogo blagopoluchiya u detei s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [On the problem of increasing the level of psychological well-being in children with disabilities in an inclusive education]. *Korreksionnaya pedagogika [Correctional pedagogy]*, no. 4, pp. 21–26. (In Russian)
- Vygotskii, L. S. (1983) *Sobranie sochinenii: Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: Problems of development of the psyche]*, vol. 3. М.: Pedagogika, 368 p. (In Russian)