

УДК 378.1

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А.

*Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, Караганда,
e-mail: ainagul_rymhanova@mail.ru*

Статья содержит аналитический обзор литературы, посвященной изучению проблемы готовности квалифицированных педагогических кадров для реализации инклюзивной практики в странах СНГ. Проведен сравнительный анализ ряда исследований, где представлены различные модели подготовки педагогов для работы в сфере инклюзивного образования, составные компоненты структуры профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, а также критерии и показатели профессиональной компетентности педагогов новой формации, в которых нуждаются современные общеобразовательные школы и к которым повышается социальный заказ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная готовность, компетенции, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности

SUBSTANTIAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Shkutina L.A., Rymhanova A.R., Mirza N.V., Karmanova Zh.A.

*Karaganda State University of Academician Y.A. Buketov, Karaganda,
e-mail: ainagul_rymhanova@mail.ru*

The article contains a review of the literature devoted to the study of the problem of availability of qualified teaching staff for the implementation of inclusive practices in the CIS countries. A comparative analysis of several studies, which are presented various model of training teachers to work in inclusive education, constituent components of professional competence framework of teachers in the conditions of inclusive education, as well as criteria and indicators of professional competence of teachers of a new formation, which require modern secondary schools and which improved social order.

Keywords: inclusive education, inclusive readiness, competence, professional competence, professional competence components

Современная система образования, которая включает инклюзивное образование, требует переосмысления сложившегося в классической педагогике подхода к профессиональной деятельности педагогов, появляется необходимость новой структурно-содержательной разработки. Инклюзивное образование предусматривает совместное обучение и равный доступ обучающихся категорий здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Соответственно, в условиях инклюзии особое значение придается содержанию профессиональной компетентности педагогов.

В педагогической литературе понятие «компетенция» (от лат. *competentia*) – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней (Энцикл. словарь, 1981). Вместе с понятием «компетенция» используется понятие «компетентность», поэтому необходимо рассмотреть различия этих синонимически используе-

мых понятий. «Компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним. «Компетентность» – наличие у человека соответствующей компетентности, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Занина Л.В., Меньшикова Н.П.).

Что касается профессиональной компетентности педагога, то это – «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Можно выделить четыре основные составляющие профессиональной компетентности педагога.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливая межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотрудничество, склонность к самоанализу» [1].

В данное время существует большое количество трудов, посвященных изучению содержания профессиональной компетентности педагогов, есть также ряд исследований освещающих вопросы компетентности учителя для профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Так как само инклюзивное образование начало внедряться в странах СНГ в последние двадцать лет, следует понимать, что данный вопрос все еще требует изучения.

Согласно методическим рекомендациям по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, «отличительной особенностью подготовки учителей в условиях инклюзивного образования должна явиться ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний и навыков, а набор ключевых компетенций. В качестве основных при этом выделяются:

- академические компетенции (определяющие умение обучаться новым знаниям);
- социально-личностные компетенции (обеспечивающие способность следовать идеологическим и нравственным идеалам общества и государства);

– профессиональные компетенции (позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в различных сферах педагогической деятельности)» [2].

Вместе с тем, в странах СНГ, где еще идет только процесс внедрения инклюзивного образования, существуют противоречия между реализацией инклюзивного образования и обеспечением квалифицированными педагогическими кадрами для его осуществления; отсутствие единой модели инклюзии; недостаточное методическое сопровождение процесса инклюзии и т.д.

Проблеме изучения содержания профессиональной компетентности педагогов для работы в инклюзивных условиях посвящаются диссертационные исследования, где рассматриваются сущность и структура понятий «инклюзивная готовность», «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» или «инклюзивная готовность» и т.д., также раскрываются этапы подготовки педагога новой формации, создаются модели подготовки специалистов для сферы инклюзивного образования.

Мы попытаемся провести анализ работ ученых посвященных определению составных частей профессиональной компетентности педагогов, подготовленных для работы в условиях инклюзивного образования, которые значительно отличаются от общих профессиональных компетенций, предъявляемых к педагогам общеобразовательной школы.

По мнению Кобриной Л.М. и Данилкиной М.Ю психологи, педагоги, врачи, воспитатели и родители обязаны понимать, что такое «ограниченные возможности здоровья» у ребенка, и что он нуждается в специальном коррекционно-развивающем сопровождении. Также, авторы утверждают, что главные лица в инклюзивном образовании – это специалисты дефектологи и их специальные знания. «... Решение проблем в общеобразовательной школе возможно только с использованием дефектологии как науки и практики, почти векового опыта специального образования, которое является фундаментом инклюзии (интеграции)» [3].

Хитрюк В.В. вводит понятие «инклюзивная готовность» и определяет его как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической

деятельности в условиях инклюзивного образования, детерминирующееся спецификой условий его профессиональной деятельности [4].

По мнению Хитрюк В.В., Симаевой И.Н., Пономарёвой Е.И., «инклюзивная готовность определяется содержанием и условиями деятельности. И как отношение, и как социальная установка она имеет компонентную структуру и включает компоненты:

– когнитивный (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность «особых» детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования);

– эмоциональный (аффективные реакции и эмоциональная оценка чувства, переживания, связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе детьми с особенностями психофизического развития) и другими участниками инклюзивного образовательного пространства);

– мотивационно-конативный (побудители непосредственного выражения установки в профессиональном поведении (мотивы, намерения, ценности и др.), готовность к проявлению компетентности, а также намерения, планы, замыслы действий);

– коммуникативный (способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками коммуникации);

– рефлексивный (анализ собственной педагогической деятельности, анализ деятельности обучающихся, анализ взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, анализ результатов образовательного процесса)» [5].

Хафизуллина И.Н. понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетенции. «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 возмож-

ностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [6].

Хафизуллиной И.Н. разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

Шумиловская Ю.В. определяет понятие «готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования», как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [7].

В отличие от других исследователей, помимо мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, она выделяет креативный компонент, который отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями.

В трудах Самарцевой Е.Г. «профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию – это фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющееся в наличии и имобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка в условиях инклюзивного образования» [8].

Самарцева Е.Г. включает в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию ключевые содержательные компоненты, согласно классической педагогике, такие как «лич-

ностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей), когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей) и технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста)» [8].

Гафари Э.А., подчеркивая важность роли учителя общеобразовательной школы в обучении детей с ограниченными возможностями развития, считает важным наличие положительной мотивации для реализации инклюзивного образования. По мнению автора, признание политики и философии инклюзивного образования считаются важными предпосылками для успеха всех видов деятельности по реализации инклюзивного образования. Учащиеся с ограниченными возможностями в развитии могут найти свое достойное место в классе, когда будут признаны учителями [9].

Мнение Сабельниковой С.И. тоже не расходится с вышеприведенными, она придерживается позиции, в которой отмечает необходимость:

- «представления и понимания, что такое инклюзивное образование, в чем состоит его отличие от традиционных форм образования;

- знания психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знания методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенными нормальным развитием;

- умения реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством)» [10].

Авторы Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. рассматривают готовность педагога к условиям инклюзии двумя показателями: профессиональная готовность и психологическая готовность. «Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;

- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;

- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;

- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

- Структура психологической готовности:
 - эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);

- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);

- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью» [11].

Кузьмина О.С., в своей работе анализируя изменившиеся требования к профессиональной компетентности современного педагога, предлагает свою модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая включает содержательный и организационный компоненты.

«Содержательный компонент:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент:

- погружение в деятельность по решению профессиональных задач;

- проблематизация;

- целеполагание и планирование;

- конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация;

– рефлексия осуществляемой деятельности» [12].

Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л., отмечают, что «в случае реализации инклюзивных форм обучения значение компетентностной профессиональной структуры педагога возрастает вдвойне, так как успешное решение ребенком с ограниченными возможностями ряда учебных и социальных задач находится в прямой связи с уровнем сформированности у учителя спектра гносеологических представлений об особенностях функционирования этих детей в образовательной системе.

Для достижения положительных результатов инклюзии ребенка, отличающегося от большинства сверстников, учителю инклюзивного класса следует постоянно находиться в личной динамике профессиональной динамике, совершенствуя уровень собственной компетентности и отыскивая при необходимости нетривиальные пути обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями».

Исследователи выделяют следующее содержание профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса:

– «Познавательный компонент состоит в овладении набором широкого круга знаний по наиболее оптимальным способам и приемам включения нетипичных детей в общеобразовательную среду. Предполагает понимание педагогических, психологических и социальных механизмов взаимосвязи ребенка с ограниченными возможностями с коллективом ровесников.

– Коммуникативный компонент состоит в овладении учителем подходящими речевыми стратегиями общения с детьми с ограниченными возможностями. Качественное оперирование вербальной составляющей учебного процесса позволяет всем учащимся эффективно обмениваться накопленной информацией и открыто выражать свои экспрессивно-эмфатические чувства. Для ребенка с ограниченными возможностями правильная расстановка коммуникации в классе означает преодоление имеющейся социальной изоляции и депривации, что позволяет ему достичь желаемых результатов в учебной деятельности.

– Поведенческий компонент включает владение учителем инклюзивной системы оптимальным набором поведенческих стратегий, способствует нормативному распределению ролевых функций в инклюзивном классе, когда все дети правильно осознают собственные социальные позиции, а педагог в случае необходимости корректирует их и регулирует системную структуру меж-

личностных интеракций в инклюзивном обучении.

– Практический компонент заключается в способности учителя применять адекватные ситуативные способы разрешения возникающих коллизий, умелым образом компенсировать социально-педагогические пробелы ребенка с ограниченными возможностями, подбирать подходящие для каждого субъекта инклюзивного класса тактики взаимодействия.

– Прогностический компонент состоит в умении учителя видеть не только нынешние, но и отдаленные перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в режиме обычного класса. Помогает гибко видоизменять стратегию взаимодействия при трансформации индивидуальных характеристик личности детей, что позволяет достичь эффекта гуманизации инклюзивной образовательной среды» [13].

Корнеева Н.Ю., предполагает, что инклюзивная компетентность будущих педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. «Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение людей с ограниченными физическими возможностями в среду профессионального учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [14].

Корнеева Н.Ю. включает в структуру инклюзивной компетентности будущих педагогов ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции), которые рассматриваются как компоненты инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Черкасова С.А., рассматривает психолого-педагогическую готовность будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности применительно к инклюзивному образованию. «Содержание профессиональной деятельности педагогов-психологов в инклюзивном образовательном пространстве рассматривается как психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями здоровья (ОВЗ) в массовой школе. Такое сопровождение раскрывается через выделение триады взаимодействия ребенок-родитель-классный руководитель и построение приоритетных направлений работы: работа с родителями ребенка с ОВЗ, взаимодействие с классным руководителем ребенка с ОВЗ, работа по

адаптации ребенка с ОВЗ в школе. Структура психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования может быть описана через совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и мотивационный, которые развиваются гетерохронно.

Специфика готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования раскрывается через содержание показателей. Личностный компонент готовности составляют: толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии, профессионально значимые качества личности, способствующие эффективной деятельности в системе инклюзии. Эмоционально-волевой компонент представлен высоким уровнем развития эмпатии, мотивационный компонент – социальной обусловленностью учения, преобладанием просоциальных установок на альтруизм и труд, стремлением к людям. Содержание когнитивного компонента состоит из способности высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, а также сформированности представлений о формах, методах и средствах работы с детьми с особенностями здоровья в системе инклюзивного образования» [15].

Зубарева Т.Г. предлагает педагогическую модель компетентностно-ориентированного повышения квалификации специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) по формированию инклюзивной образовательной среды, которая основана на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном подходах [16].

Мовкебаева З.А., которая одной из первых стала рассматривать проблему подготовки педагогов для инклюзивного образования в Республике Казахстан, в своих трудах, также отмечает необходимость формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций соответственно со специфическими особенностями и имеющимися возможностями каждого ребенка с нарушением развития; применению специальных методов индивидуализированного обучения; созданию дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение и развитие детей с ограниченными возможностями развития в инклюзивной среде [17].

И наконец Оралканова И.А., анализируя работу по исследованию психологической готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования и изучая опыт работы учителей-практиков, включает в структуру психологической готовно-

сти учителей начальных классов ценностно-ориентацию и мотивацию личности, толерантность, эмпатию и педагогический оптимизм. Компоненты психологической готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования определяет следующим образом.

«Мотивационно-ценностный компонент характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Показателями данного компонента являются:

- принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности;
- признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности;
- готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования.

Содержательный компонент. Показателями данного компонента являются:

- знание основ инклюзивного образования;
- знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций;
- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития;
- знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования.

Операционально-деятельностный компонент отражает практические навыки педагога в педагогической работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционально-деятельностного компонента:

- умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;
- умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;
- умение работать в команде» [18].

Итак, «первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзивного образования является этап психологических и ценностных изменений, уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей общеобразовательной школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов» [2].

Таким образом, проведенный анализ исследований в области инклюзивного образования доказывает необходимость сформированной профессиональной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, которая включает профессиональные и социально-личностные компетенции. Это в свою очередь, требует глубокого изучения и нового дополнительного подхода к рассмотрению вопроса о профессиональной компетентности педагогов, готовых работать в условиях инклюзивного образования.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26-44. <http://drusa-nv.kz.narod.ru/Pedagog-Sib.html>.
2. Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 32 с.
3. Кобрин Л. М., Данилкина М. Ю. Отечественная система специального образования – универсальная форма организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2015. cyberleninka.ru/.../otechestvennaya-sistema-spetsialnogo-obrazovaniya-universalnaya-fo.
4. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов. // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2015. Вып. 2 (37). С. 14–23.
5. Хитрюк В.В., Симаева И.Н., Пономарёва Е.И. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Механизмы обеспечения. Веснік МДПУ ІМЯ І. П. Шамякіна Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2013 Выпуск № 4 (41). Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-mehanizmy-obespecheniya#ixzz4WHe9nzkV>.
6. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки/ Дис. на соискание канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.
7. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. – Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-uchitelya-k-rabote-s-uchashchimisya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya#ixzz4MUs2BxnQ>.
8. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: Дис. ...канд.пед.наук. – Шуя, 2011; – Орел, 2012. – 195 с.
9. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): Автореф. ...канд. пед. наук. – Душанбе, 2012. – 23 с.
10. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.
11. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. inclusive-edu.ru/content/File/knigi/gotovnost_pedagogov_statya.doc.
12. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Автореф. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 30 с.
13. Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования педагогические науки. // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4. Т. 1.
14. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования. Теория и методика профессионального образования. – Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 38. С. 51-52.
15. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования автореф. ... канд. пед. наук. – Москва, 2012. – 28 с.
16. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: Автореф. ... канд. пед. наук. – Курск, 2009. – 23 с.
17. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2013. – № 2 (15). – С. 6-11.
18. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. Диссертация на соискание научной степени доктора философии (PhD). Казахский национальный педагогический университет им. Абая. Республика Казахстан, защищена 11.19.2014, Алматы, 2014.