

## УЧИТЕЛЯ МАССОВЫХ ШКОЛ ДЛЯ ИНКЛЮЗИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Шевелева Дария Евгеньевна,*

*педагог-психолог, Москва, e-mail: dsheveleva@yandex.ru*

В СТАТЬЕ РАССМАТРИВАЮТСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА, НЕОБХОДИМЫЕ УЧИТЕЛЯМ МАССОВЫХ ШКОЛ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОАНАЛИЗИРОВАНЫ ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОГРАММЕ УЧИТЕЛЯ. НА ОСНОВЕ КОМПАРАТИВИСТСКОГО ПОДХОДА ПОКАЗАНА ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОЗИЦИЙ УЧЁНЫХ РАЗНЫХ СТРАН ОТНОСИТЕЛЬНО НАБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ. ОБОСНОВАНА ПОЗИЦИЯ, ЧТО ПРИ ОТСУТСТВИИ НЕОБХОДИМЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПОЯВЛЯЕТСЯ СУЩЕСТВЕННЫЙ РИСК ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ СТОРОН СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ.

• инклюзивное образование • дети с ОВЗ • компетентности учителя • личностная и профессиональные компетентности

Распространение в разных странах инклюзивного образования выдвигает массу требований к массовой школе: встаёт вопрос, каким образом должно быть организовано совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или особыми образовательными потребностями (ООП). Одними из ведущих условий реализации инклюзивного образования являются соответствующий кадрово-педагогический состав массовой школы и профессиональная квалификация учителей, включённых в современную педагогическую реальность и на практике участвующих в школьной интеграции детей с ОВЗ и ООП.

Анализ русскоязычных и зарубежных источников показывает, что актуальность проблемы по формированию соответствующей профессиональной квалификации на сегодняшний день признана наукой и практически работниками в разных странах. В России А.О. Бударина, О.В. Парахина и Н.В. Старовойт называют учителя «золотым сечением» инклюзии и отмечают его необходимую готовность взаимодействовать в учебной и социальной сфере со всеми участниками образовательного процесса: здоровыми детьми, детьми с ОВЗ/ООП, родителями [2]. Содержатель-

но близкие положения так же присутствуют в зарубежной науке и практике совместного обучения (например, Н. Пантич, Л. Флориан, Великобритания; Т. Фромме, Германия). Согласно сформировавшейся в науке и практике разных стран позиции, учитель в инклюзивном классе выступает посредником социальной справедливости и непосредственным проводником реформ в системе образования. Такая дефиниция учителя объясняется его практикой, которая создаёт инклюзивную учебную среду и позволяет детям с психофизическими нарушениями полностью реализовывать свои образовательные права, не будучи исключёнными из системы общего образования (с необходимостью обучаться в специальной/коррекционной школе).

Важность работы по подготовке учителей массовых школ к реализации инклюзии детерминировала научные исследования в разных странах, включая Россию, по анализу профессиограммы — качеств, составляющих «инклюзивную» компетентность учителя. Дополнительно к заданному «инклюзивному вектору» во всех современных исследованиях, программах для развития систем образования и на прикладном уровне присутствует тенденция по переходу от знаниевого подхода при подготовке

учителей к компетентностному. Как пишет Е.В. Самсонова (Россия), теоретические знания, образующие профессиональное соответствие учителя инклюзивной модели школы, не должны выступать в их основополагающем, преимущественном значении; приоритетным является овладение способами действий, которые позволяют практически решать педагогические задачи совместного обучения [10].

Непосредственно феномен «готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования» является сложным, системным научным объектом и, соответственно, должен рассматриваться с различных позиций. Например, В.В. Хитрюк (Россия) описывает это явление как «сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [12]. Н.А. Медова (Россия) в структуре инклюзивной компетентности выделяет следующие компоненты: когнитивный — наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; мотивационный — сформированность системы мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; деятельно-преобразующий — способы и опыт решения конкретных профессиональных задач, а также профессиональная деятельность в условиях инклюзивного обучения [7].

Для нашего исследования примем методологию, в соответствии с которой учительские компетенции могут быть разделены на группы: личностную и профессиональную. Такая теоретическая позиция распространена в нашей стране (например, в трактовке М.Ю. Михайлиной, С.И. Сабельниковой) и свойственна для части науки зарубежья (Европа и Северная Америка). Личностные компетенции отражают отношение учителя к интеграционным процессам в обществе и, в частности, в системе общего образования, профессиональные — знание и использование эффективных технологий для обучения детей с ОВЗ.

В свою очередь, А.А. Чеснокова и С.А. Мухоморова (Россия) выделяют три системы ценностей и три группы показателей готовности учителя к инклюзии: 1) содержание образования (система необходимых про-

фессиональных знаний), 2) практическое обучение (система профессиональных умений и навыков) и 3) профессиональное воспитание (развитие установок профессионального характера) [14]. Следуя принятой нами методологии, эти показатели «инклюзивной» готовности учителя массовой школы также могут быть разделены на две категории. С позиции автора этой статьи, содержание образования и практическое обучение относятся к профессиональной компетентности, профессиональное воспитание — к личностной, т.е. мировоззрению учителя, принимающего и готового проводить совместное обучение.

Личностную компетенцию образует устойчивая система мотивов и ценностей у учителя, выражающих его собственное положительное отношение к интеграции детей с ОВЗ и к своим профессиональным обязанностям в этой сфере. Анализ системы внутренних психологических установок, ценностей и определяющему стиль работы учителя мировоззрению посвящены исследования учёных разных стран, которыми были рассмотрены взаимоотношения и взаимодействие учителей массовой школы с учениками с ОВЗ. Для учёных России (О.Н. Безрякова, И.С. Володина) и зарубежья (Н. Пантич и Л. Флориан) свойственно аналогичное мнение: формирование и наличие личностной компетенции обеспечивается гуманистическими ценностями в отношении благополучия и развития каждого ребёнка. По мнению Н. Пантич и Л. Флориан, организация учителем собственной работы в условиях инклюзии, основанной на широких гуманистических принципах в отношении детей с аномалиями развития и на их всесторонней поддержке, должна происходить при понимании инклюзии в её широком социальном и культурном контексте. В этом случае инклюзивное образование приобретает ценностные характеристики как феномен, который отражает вектор развития общества, обеспечивает практическое воплощение курса на интеграцию и создаёт условия для введения каждого ребёнка в сферу отношений со здоровыми детьми [1, 19].

Личностная компетентность учителя и его морально-нравственная позиция должны выстраиваться на основе социальной модели инвалидности и теории об особых

образовательных потребностях. То есть все индивидуальные особенности детей с ОВЗ надлежит рассматривать, прежде всего, не как проявления и следствия патологии (личную проблему ребёнка), а как педагогическую задачу необходимых изменений и нововведений в системе общего образования и, более узко, в процессе обучения. Как пишет отечественный автор О.С. Кузьмина, учитель в массовой школе выступает непосредственным транслятором культурно-философской и социальной концепции всеобщего равноправия и равного для всех детей доступа к образованию [4].

Личностная компетентность напрямую связана с системой профессиональных ценностей, которые проистекают и образуют мировоззрение учителя и направляют его педагогическую деятельность. Исследования в этой области обращаются к ценностному восприятию инклюзивного образования как к явлению, которым обеспечиваются (в пределах личных профессиональных обязанностей) поддержка и распространение мероприятий для равного для всех детей доступа к образованию.

Е.Н. Кутепова среди личностных черт, которые свидетельствуют о профессиональной пригодности учителя к совместному обучению, называет, в том числе, способность транслировать философию и методологию инклюзии среди участников образовательного процесса [5].

Рассматривая мотивационно-ценностный критерий совместного обучения, О.С. Кузьмина указывает на способность педагога изменять и преобразовывать собственную практику в зависимости от понимания основ и потребностей инклюзии [4]. Данное качество в профессиограмме учителя, обеспечивающее индивидуальный подход в обучении, относится к условиям, которыми выражается содержание инклюзии в виде преодоления сегрегации, открытой системы общего образования к психофизическим и иным индивидуальным различиям детей.

В русле современной педагогики и соответственно представлениям об инклюзии взаимодействие учителя с учениками должно происходить в условиях признания их психофизических особенностей, оптимизма

в оценке потенциальных возможностей ребёнка (что обеспечивает детям социальную и образовательную интеграцию), эмпатии и открытости к трудностям учебного или воспитательного характера. Всевозможные школьные трудности ребёнка не могут восприниматься исключительно в контексте той или иной аномалии развития. В настоящее время по этому вопросу в педагогике России и зарубежья сложилась непротиворечивая позиция о педагогических возможностях помощи ребёнку. Способы разрешения школьных задач рассматриваются с позиции индивидуального подхода, в рамках которого (согласно современным представлениям о развитии и обучении детей) должна проходить адаптация учебной и социальной среды массовой школы [3, 8 и др.].

Понятие «профессиональная компетентность» относится к области владения учителем педагогическими технологиями, разработанными для обучения детей с нарушениями физической или психической сфер, и к выбору из имеющегося педагогического арсенала методов и средств обучения. Аналогично личностной компетенции профессиональная компетенция, требуемая для инклюзии, имеет схожие характеристики в педагогике разных стран, включая российские исследования. Содержательно профессиональная компетентность (наряду с предметными знаниями, знаниями общей педагогики, теорией и методикой преподавания) содержит в себе способность идентифицировать образовательные потребности детей с ОВЗ и, соответственно этому, определять общую стратегию их обучения, отдельные педагогические задачи и частные подходы для достижения учениками образовательных целей. На основе знаниевого и компетентностного (как приоритетного в современном педагогическом образовании) походов у учителей формируются сферы научных знаний и прикладных навыков: знания о возрастных и личностных особенностях детей с ОВЗ, о формах дезонтогенеза и своеобразии развития при различных патологиях, владение технологиями специального обучения и технологиями, применяемыми в инклюзии [5, 8 и др.].

Инклюзия как мировоззренческое основание и глобальное руководство для системы общего образования главным теоретическим

понятием и руководством для массовой школы определяет особые образовательные потребности. И на основе этой методологии сфера профессионального мастерства рассматривается учёными России и зарубежья в контексте удовлетворения особых образовательных потребностей и развития ребёнка соответственно его индивидуальной траектории.

В связи с разнообразием форм патологии и широким диапазоном учебных возможностей (от близких к учебным возможностям нормативно развивающихся детей до выражено сниженных) к важной сфере профессиональной компетентности относится психолого-педагогический диагностический аспект. Этот аспект включает в себя: определение психологических характеристик ребёнка, состояния его познавательных функций, специфики образовательных потребностей и возможное изменение состояния ребёнка в зависимости от характера педагогической работы.

Данные, полученные по итогам психодиагностики и результатам учебной деятельности детей с ОВЗ, выступают в работе учителя основанием для выбора формы, в которой будет происходить индивидуализации обучения, и усиления личностной направленности учебного процесса. Как пишут Н. Пантич и Л. Флориан, знания об особых образовательных потребностях учеников и их учебных трудностях выступают основанием для трансформации педагогами собственной работы и для возможных (для детей с ООП) дополнительных педагогических технологий и методов обучения. С этими методами и технологиями создаётся адаптированная учебная среда [19].

Вопросу навыков психодиагностики у педагогов массовой школы и интерпретации полученных данных применительно к детям с нарушениями развития посвящены ряд исследований учёных нашей страны и зарубежья. Как пишет польский учёный Ж. Котковска-Скрыпак, к диагностическим навыкам учителя относится определение образовательных потребностей детей, их интересов, специфики социальных отношений, этиологии нарушений [17]. Также при обращении к системе компетенций учителя, разработанной в педагогике и принятой в инклюзивном образовании Польши,

А.К. Савина отмечает, что диагностика, последующие обучение, воспитание и коррекционно-развивающая работа должны проводиться при знании о скачкообразном характере развития детей с ОВЗ: периоды замедленного развития (застоя) могут сменяться периодами интенсивного улучшения развития и выравнивания дефектов [9].

Наличие у учителя психологических знаний не рассматривается учёными в качестве альтернативы школьному психологу, также участвующему в разработке индивидуальной стратегии обучения детей с ОВЗ и сопровождающему их социальную и образовательную интеграцию. Российский учёный И.Л. Федотенко психологическую подготовку как аспект профессиональной компетентности относит к условиям, позволяющим педагогам решать практические задачи конкретной ситуации и, при необходимости, своевременно преодолевать трудности, сопровождающие интеграцию детей с ОВЗ в массовую школу. Наряду с диагностическим аспектом к непосредственно психологическим компетенциям учителя автор относит: конфликтологические (способность предупреждать конфликты между различными субъектами образовательного процесса в инклюзивной среде, переводить деструктивные конфликты в конструктивные); прогностические (умение предвидеть результаты образовательного процесса для отдельных учеников, прогнозировать способы их реагирования в различных педагогических ситуациях); психокоррекционные (готовность целенаправленно исправлять недостатки психического и личностного развития детей) [11].

Как отмечает доктор педагогических наук А.К. Савина, анализируя систему подготовки учителей в Польше, для решения всевозможных задач инклюзии в сферу профессиональной компетентности в этой стране включено знание основ реабилитационной педагогики и клинической психологии, в соответствии с которыми определяется характер психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ. Как отмечает автором, у учителя должна быть сформирована способность трансформировать теоретические концепции и идеи в плоскость практической деятельности, т.е. применять на практике теоретические знания соответственно конкретной учебно-воспитательной ситуации

и потребностям детей в помощи при появлении трудностей образовательного или социального характера [9].

С учётом характера образовательных потребностей у интегрируемых учеников и наличия у них различных патологий, важной составляющей в работе учителя выступает объединение знаний и прикладных умений общей педагогики со знаниями и умениями специальной педагогики. По мнению израильских учёных (М. Шани, М. Хабель), такая интеграция знаний позволяет отвечать на «вызовы» совместного обучения и вести педагогическую работу соответственно учебным способностям и общему психофизическому статусу детей с ОВЗ. И в качестве «инклюзивной стратегии» для этого применяется широкий арсенал технологий общего и специального образования, что позволяет создать в массовой школе особую учебную среду, синтезирующую различные (общие и специальные) подходы к обучению [20].

Ещё одной составляющей в работе учителя являются поддержание благоприятного социального климата в классе и сопровождение личностного развития учеников, том числе развития, отягощённого физическими или психическими (интеллектуальными) патологиями. Так, объединение в общеобразовательном классе здоровых учеников и детей с ОВЗ, составляющих на протяжении длительного времени единую социальную группу, ставит перед учителем задачу формирования равноправных дружеских отношений в коллективе одноклассников. Этот вопрос является актуальным в связи с прецедентами изоляции детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников и отсутствия устойчивых контактов в ученических группах.

Компетенция учителя, обеспечивающая формирование и развитие социальных связей, получила название «интерперсональная компетенция» (А.К. Савина). Этим автором и другими специалистами разных стран, включая Россию, к данной компетенции отнесены знания учителем способов работы, которыми обеспечиваются развитие толерантности в детской среде, позитивных социальных отношений и создание между одноклассниками атмосферы сотрудничества; также значение придаётся

умению организовывать командную работу в классе, объединяющую здоровых учеников и детей с ОВЗ [5, 9 и др.].

На примере случаев нарушений опорно-двигательного аппарата, в частности, при церебральном параличе, М.А. Лукьяненко и А.В. Лукьяненко отмечают, что у детей в качестве вторичных нарушений могут присутствовать негативные черты личности. К ним относятся страхи, связанные с перемещением и общением, сниженная мотивация к деятельности, стремление к ограничению социальных контактов. При объяснении генезиса подобных отрицательных черт авторы указывают на возможные недостатки семейного воспитания с ярко выраженной негативной реакцией на физические ограничения и недостатки ребёнка [6]. Из этого следует, что наряду с навыками психокоррекционной работы, направленной на непосредственную помощь ребёнку, учитель может (должен) выполнять консультативную функцию в помощи родителям и их образовании по вопросам семейного воспитания и преодоления у детей вторичных личностных дефектов.

Дополнительно к перечисленным социальным компетенциям (которые необходимы для решения социальных вопросов) и ввиду альтернативных мнений по отношению к инклюзии учитель массовой школы должен обладать веской аргументацией, с помощью которой у родителей здоровых учеников создаётся положительный фон в связи с совместным обучением. Формирование позитивного отношения к инклюзии достигается, в частности, на основании объективных аргументов и профессионально обоснованной позиции о сохранении высокого качества обучения для здоровых учеников, а также при помощи информации о положительных результатах и удачных примеров новой школьной политики.

В заключение можно сделать вывод, что при отсутствии «инклюзивной» квалификации у учителей массовой школы проект совместного обучения не может быть реализован в удовлетворительном виде и образовательная интеграция не получит должного педагогического обеспечения. И в связи с такой постановкой вопроса имеется в науке и практике разных стран,

принявших инклюзию, схожее понимание учительских компетенций: традиционная квалификация учителей, достаточная для обучения здоровых школьников, является недостаточной для обучения детей с ОВЗ и ООП. В случае несоответствия квалификации учителя требуемой профессиограмме нивелируется принятая стратегия перехода к совместному обучению и создаётся существенная «зона риска» при интеграции детей с ОВЗ в массовую школу. Таким образом, необходимое профессиональное образование и все виды педагогической подготовки относятся к важным условиям в системе совместного обучения.

При формировании у учителей новой педагогической квалификации в массовой школе (наравне с иными условиями) создаётся оптимальная учебно-социальная среда, в которую принимаются учащиеся с ОВЗ/ООП; во время обучения детям оказывается всевозможное содействие, внедряются принципы и технологии совместного обучения. Тем самым, на практике создаётся педагогическая реальность современного образца, реализуется и переходит на практику философия образования XXI в., в которую включены широкие гуманистические установки по защите образовательных прав каждого ребёнка и по распространению инклюзии в школе. □

## Литература

1. *Безрякова О.Н., Володина И.С.* Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной готовности» педагога // Сб. материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / отв. ред. С.В. Алехина. — М.: ООО «Буки Веди», 2013. — 712 с.
2. *Бударина А.О., Парахина О.В., Старовойт Н.В.* Ресурсный центр как площадка для подготовки педагогов инклюзивного образования // Материалы V Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность» / гл. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2019. — 488 с.
3. *Карпунина О.И.* Подготовка выпускников педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в рамках дополнительного профессионального образования // Материалы III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» (Москва, 24–26 июня 2015 г.) / под ред. С.В. Алехиной. — М.: МГППУ, 2015. — 528 с.
4. *Кузьмина О.С.* Практика подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Сб. материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / отв. ред. С.В. Алехина. — М.: ООО «Буки Веди», 2013. — 712 с.
5. *Кутепова Е.Н.* К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (Москва, 20–22 июня 2011 г.), / редкол. С.В. Алехина и др. — М., МГППУ, 2011. — 244 с.
6. *Лукьяненко М.А., Лукьяненко А.В.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8. — № 5. — Ч. 3. — С. 101–104.
7. *Медова Н.А.* Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Томск, 2013.
8. *Пронина Н.А.* Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // Молодой учёный. — 2014. — № 7. — С. 287–289.
9. *Савина А.К.* Инклюзивное и начальное образование в Польше: особенности подготовки учителей // Коррекционно-развивающее образование. — 2013. — № 1(23). — С. 34–45.
10. *Самсонова Е.В.* Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2016. — № 5. — С. 886–888.
11. *Федотенко И.Л.* Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода // Сб. материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное

- образование: практика, исследования, методология» / отв. ред. С.В. Алехина. — М.: ООО «Буки Веди», 2013. — 712 с.
12. Хитрюк В.В. Научно-методическое обеспечение закономерностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов // Материалы III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» / под ред. С.В. Алехиной. — М.: МГППУ, 2015. — 528 с.
  13. Чекалева Н.В., Кузьмина О.С. Содержание и технология подготовки педагогов инклюзивного образования на базе регионального ресурсного центра // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — СПб., 2014.
  14. Чеснокова А.А., Мусихина С.А. Профессиональные и личностные качества педагогов в системе инклюзивного образования // Материалы международной научно-практической конференции «Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учётом профессионального стандарта». — Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. — 661 с.
  15. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук. — Шуя, 2011.
  16. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы Международной научно-практической конференции. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.
  17. Kotkowska-Skrypak Z. Kompetencje nauczycieli w kształceniu integracyjnym. — URL: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3164>
  18. Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidulakyzy E. The professional competence of teachers in inclusive education // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — URL: [http://ac.els-cdn.com/S1877042813030231/1-s2.0-S1877042813030231-main.pdf?\\_tid=46b04ad0-80c1-11e6-932e-00000aacb362&acdnat=1474548008\\_9c2cb9c54835112060a32b48b4f0dff](http://ac.els-cdn.com/S1877042813030231/1-s2.0-S1877042813030231-main.pdf?_tid=46b04ad0-80c1-11e6-932e-00000aacb362&acdnat=1474548008_9c2cb9c54835112060a32b48b4f0dff)
  19. Pantic N., Florian L. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. — URL: <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/27311>
  20. Shani M., Hebel M. Educating towards inclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools // International Journal of Special Education. 2016;31(3).
  21. Teacher education for inclusion. International Literature Review. — European Agency for Development in Special Needs Education. — URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>

### Literatura

1. Bezrjakova O.N., Volodina I.S. Motivatsionno-tsennostnyj komponent «inkluzivnoj gotovnosti» pedagoga // Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya» / отв. ред. S.V. Alehina. — М.: ООО «Buki Vedi», 2013. — 712 s.
2. Budarina A.O., Parahina O.V., Starovojt N.V. Resursnyj tsentr kak ploschadka dlja podgotovki pedagogov inkluzivnogo obrazovanija // Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost'» / gl. red. S.V. Alehina. — М.: MGPPU, 2019. — 488 s.
3. Karpunina O.I. Podgotovka vypusnikov pedagogicheskogo vuza k realizatsii inkluzivnogo obrazovanija v ramkah dopolnitelnogo professional'nogo obrazovanija // Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy» (Moskva, 24–26 ijunja 2015 g.) / pod red. S.V. Alehinoj. — М.: MGPPU, 2015. — 528 s.
4. Kuz'mina O.S. Praktika podgotovki pedagogov k rabote v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija // Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii «Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya» // отв. ред. S.V. Alehina. — М.: ООО «Buki Vedi», 2013. — 712 s.
5. Kutepova E.N. K voprosu podgotovki spetsialistov dlja realizatsii inkluzivnoj praktiki v sisteme obrazovanija // Materialy

- nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inkljuzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija» (Moskva, 20–22 ijunja 2011 g.) / redkol. S.V. Alehina i dr. — M., MGPPU, 2011. — 244 s.
6. *Luk'janenko M.A., Luk'janenko A.V.* Podgotovka pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija // Istoricheskaja i sotsial'no-obrazovatel'naja mysl'. — 2016. — T. 8. — № 5. — Ch. 3. — S. 101–104.
  7. *Medova N.A.* Model' inkljuzivnogo obrazovanija v uslovijah munitsipal'noj obrazovatel'noj sistemy: avt. diss. ... kand. ped. nauk. — Tomsk, 2013.
  8. *Pronina N.A.* Podgotovka buduschih uchitelej k rabote v inkljuzivnoj srede na primere distsiplin psihologicheskogo tsikla // Molodoj uchenyj. — 2014. — № 7. — S. 287–289.
  9. *Savina A.K.* Inkljuzivnoe i nachal'noe obrazovanie v Pol'she: osobennosti podgotovki uchitelej // Korrektsionno-razvivajushee obrazovanie. — 2013. — № 1(23). — S. 34–45.
  10. *Samsonova E.V.* Podgotovka pedagogov k realizatsii inkljuzivnogo obrazovanija // Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta. — 2016. — № 5. — S. 886–888.
  11. *Fedotenko I.L.* Podgotovka buduschih uchitelej k pedagogicheskoy dejatel'nosti v inkljuzivnoj srede v kontekste kompetentnostnogo podhoda // Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inkljuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovanija, metodologija» / otv. red. S.V. Alehina. — M.: OOO «Buki VEDI», 2013. — 712 s.
  12. *Hitrjuk V.V.* Nauchno-metodicheskoe obespechenie zakonomernostej formirovanija inkljuzivnoj gotovnosti buduschih pedagogov // Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inkljuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy» / pod red. S.V. Alehinoj. — M.: MGPPU, 2015. — 528 s.
  13. *Chekaleva N.V., Kuz'mina O.S.* Soderzhanie i tehnologija podgotovki pedagogov inkljuzivnogo obrazovanija na baze regional'nogo resursnogo tsentra // Pis'ma v `Emissija.Offline (The Emissia.Offline Letters): `elektronnyj nauchnyj zhurnal. — SPb., 2014.
  14. *Chesnokova A.A., Musihina S.A.* Professional'nye i lichnostnye kachestva pedagogov v sisteme inkljuzivnogo obrazovanija // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v podgotovke pedagoga s uchetom professional'nogo standarta». — Orehovo-Zuevo: Gosudarstvennyj gumanitarno-tehnologicheskij universitet, 2017. — 661 s.
  15. *Shumilovskaja Ju.V.* Podgotovka buduschego uchitelja k rabote s uchashimisja v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: diss. ... kand. ped. Nauk. — Shuja, 2011.
  16. *Jakovleva I.M.* Podgotovka pedagogov k realizatsii inkljuzivnogo obrazovanija // Inkljuzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. — M.: MGPPU, 2011. — 244 s.
  17. *Kotkowska-Skrypak J.* Kompetencje nauczycieli w ksztalceniu integracyjnym. — URL: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3164>
  18. *Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidullakhyzy E.* The professional competence of teachers in inclusive education // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — URL: [http://ac.els-cdn.com/S1877042813030231/1-s2.0-S1877042813030231-main.pdf?\\_tid=46b04ad0-80c1-11e6-932e-00000aacb362&acdnt=1474548008\\_9c2cb9-c54835112060a32b48b4f0dff](http://ac.els-cdn.com/S1877042813030231/1-s2.0-S1877042813030231-main.pdf?_tid=46b04ad0-80c1-11e6-932e-00000aacb362&acdnt=1474548008_9c2cb9-c54835112060a32b48b4f0dff)
  19. *Pantic N., Florian L.* Developing teachers as agents of inclusion and social justice. — URL: <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/27311>
  20. *Shani M., Hebel M.* Educating towards inclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools // International Journal of Special Education. 2016. 31(3).
  21. Teacher education for inclusion. International Literature Review. — European Agency for Development in Special Needs Education. — URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>