

Денисова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
ORCID 0000-0002-0236-9181
E-mail: denisova@inbox.ru

Denisova Olga Aleksandrovna

Doctor of Pedagogy, Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
ORCID 0000-0002-0236-9181
E-mail: denisova@inbox.ru

Леханова Ольга Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
ORCID 0000-0002-0882-4632
E-mail: lehanovao@mail.ru

Lekhanova Olga Leonidovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
ORCID 0000-0002-0882-4632
E-mail: lehanovao@mail.ru

Поникарова Валентина Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: ponikarovavn@rambler.ru

Ponikarova Valentina Nikolaevna

PhD in Psychology, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: ponikarovavn@rambler.ru

Гудина Татьяна Викторовна

Доктор педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
ORCID 0000-0001-6896-6918
E-mail: gtv1968@mail.ru

Gudina Tat'yana Viktorovna

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
ORCID 0000-0001-6896-6918
E-mail: gtv1968@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ,
ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ
ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ**

**FEATURES OF TRAINING
TEACHERS ENGAGED IN
INCLUSIVE PRACTICE**

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования. Можно констатировать, что современные образовательные учреждения нуждаются в специалистах, осуществляющих инклюзивную практику, способных принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья, готовых к своевременному выявлению данной категории детей, организации для них разнообразных форм и видов помощи с учетом индивидуальных и личностных особенностей.

В статье представлена и описана модель психолого-педагогического сопровождения

Abstract. The article considers the problem of training teachers for the implementation of inclusive education. It can be stated that modern educational institutions need specialists who carry out inclusive practices, are able to accept a child with disabilities, ready for the timely identification of this category of children, and the organization of various forms and types of assistance to them, taking into account individual and personal characteristics.

The model of psychological and pedagogical support of inclusive education teachers on the formation of specialist's professionally important qualities is presented and described.

педагогов инклюзивного образования по формированию профессионально важных качеств специалиста

Таким образом, подготовка данных специалистов возможна при условии реализации описанной модели, предполагающей целостную образовательную стратегию и тактику, направленную на персонификацию подготовки будущего педагога, переподготовку педагога в качестве субъекта деятельности в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: психолого-педагогического сопровождение, педагоги инклюзивного образования, формирование профессионально важных качеств специалиста

Thus, the training of such specialists is possible through the implementation of the described model, which assumes a holistic educational strategy and tactics aimed at personifying the future teacher's training, teacher's retraining as the subject of activity within the framework of inclusive education.

Keywords: psychological and pedagogical support, teachers of inclusive education, the formation of a specialist's professionally important qualities

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Правительства Вологодской области за 2019 год «Разработка регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Введение

Становление, развитие и социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью предполагает удовлетворение их особых образовательных потребностей, учет индивидуальных возможностей и состояния здоровья. Инклюзивный подход рассматривается как один из возможных социальных, психологических и педагогических условий современного образования. Обучение, воспитание, абилитация, реабилитация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является ведущей стратегией современного образования и реализуется средствами инклюзивной образовательной среды.

Целевые ориентиры образования детей с ОВЗ включают коррекцию и компенсацию имеющихся нарушений, в результате которых происходят изменения, способствующие их личностному, познавательному, социальному и эмоциональному развитию. Это возможно в том случае, когда ребенок с особыми образовательными потребностями становится субъектом целенаправленного педагогического воздействия. Готовность педагога выступить в качестве активного действующего участника инклюзивной образовательной среды предполагает рассмотрение вопроса о средствах и инструментах, обеспечивающих данную готовность.

Как показывает опыт, одной из ключевых задач, обеспечивающих реализацию инклюзивной практики (организационно и методически), является специальное психолого-педагогическое сопровождение. Стоит отметить, что, несмотря на усилия ученых и практиков, оказывается невозможным выделить и зафиксировать все варианты гипотетических и возникающих в процессе реализации инклюзивных практик трудностей. В условиях, когда разноуровневое обучение детей, получающих образо-

вание в инклюзивных группах и классах, определяется готовностью педагогов творчески подходить к использованию имеющихся ресурсов (профессиональных, личностных, кадровых, методических, социальных и проч.), нередко педагог оказывается «безоружным» (не обладает набором адекватных задач фронтального инклюзивного обучения и современных педагогических технологий). Данный факт позволяет актуализировать поиск инструментов формирования и развития у педагогов профессионально важных качеств, которые могут быть соотнесены с конкретными запросами инклюзивной образовательной среды.

Процесс включения детей с ОВЗ в образование оказывается сложным как с точки зрения организации, так и в плане его содержания. В созданных условиях остро стоит вопрос о конструировании адекватных моделей и конкретных технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов в образовании, позволяющих сделать его максимально адаптивным и пластичным.

В психолого-педагогической и социологической литературе раскрыты различные аспекты и представлена сущность такой многокомпонентной дефиниции (Б. Г. Ананьев¹, Э. Ф. Зеер², В. Д. Шадриков³ и др.), проведены исследования состава и структуры профессионально важных качеств (далее – ПВК) специалистов различных областей (О. А. Бабенко⁴, В. А. Бодров⁵, А. В. Карпов⁶ и др.), предложены технологии формирования ПВК в процессе профессиональной подготовки в вузе (Н. Н. Иванова⁷, О. Г. Старцева⁸, В. Ф. Тенищева⁹ и др.). Изучение отдельных аспектов профессионально важных качеств педагогов специального и инклюзивного образования представлено в работах О. Н. Безрякова, И. С. Володиной¹⁰, О. А. Денисовой,

¹ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

² Психология профессионального развития: методология, теория, практика / под редакцией Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: РГППУ, 2011. – 159 с.

³ Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – Москва: Логос, 1996. – 320 с.

⁴ Бабенко О. А. Профессионально важные качества личности менеджера. – Москва: Содружество, 2005. – 199 с.

⁵ Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – Москва: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

⁶ Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда / под редакцией А. В. Карпова. – Москва: Юрайт, 2014. – С. 51–56.

⁷ Иванова И. В. Формирование культуры делового общения будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск: [б. и.], 1998. – 21 с.

⁸ Старцева О. Г. Формирование профессионально важных качеств будущего педагога профессионального обучения средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа: [б. и.], 2008. – 26 с.

⁹ Тенищева В. Ф. Формирование профессионально важных качеств инженера в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва: [б. и.], 1991. – 16 с.

¹⁰ Безрякова О. Н., Володина И. С. Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Москва, 26–28 июня 2013 г.) / под редакцией С. В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2013. – С. 353–354.

О. Л. Лехановой, В. Н. Поникаровой¹, Н. А. Ливенцевой², Н. Я. Семаго³, И. Н. Хафизуллиной⁴, В. В. Хитрюк⁵ и др.

Цель статьи. В ходе проведенного исследования нами была обоснована, рассмотрена и представлена модель психолого-педагогического сопровождения педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику по формированию профессионально важных качеств специалиста в процессе многоуровневой подготовки, включающей совокупность принципов, механизмов, понятийно-категориальный аппарат, отражающий специфику предлагаемой модели, а также охарактеризованы ее составляющие.

Содержательный компонент предлагаемой модели отражает диверсификацию психолого-педагогических компетенций педагогов; организационный компонент реализуется на основании различных направлений профподготовки педагогических кадров (вертикального, горизонтального, диагонального).

Задача исследования – описание всех элементов представленной модели и демонстрация их взаимосвязей.

Основная часть

Ключевым звеном рассматриваемой модели психолого-педагогического сопровождения педагогов, осуществляющих инклюзивную практику, выступает ее целевая ориентация на развитие и саморазвитие личности педагога, реализацию профессиональных способностей, активизацию устремлений на получение знаний, умений, навыков в сфере образовательной инклюзии, координацию усилий различной направленности, обеспечение самосохранения и удовлетворенности трудом, общее повышение эффективности профессиональной деятельности и расширение возможностей в части формирования новых компетенций.

Модель психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования по формированию профессионально важных качеств специалиста представлена на рисунке.

¹ Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 192–201.

² Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.

³ Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – Т. 8. – № 4 (31). – С. 1–9.

⁴ Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань: [б. и.], 2008. – 22 с.

⁵ Хитрюк В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Москва, 26–28 июня 2013 г.) / под редакцией С. В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2013. – С. 422–425.

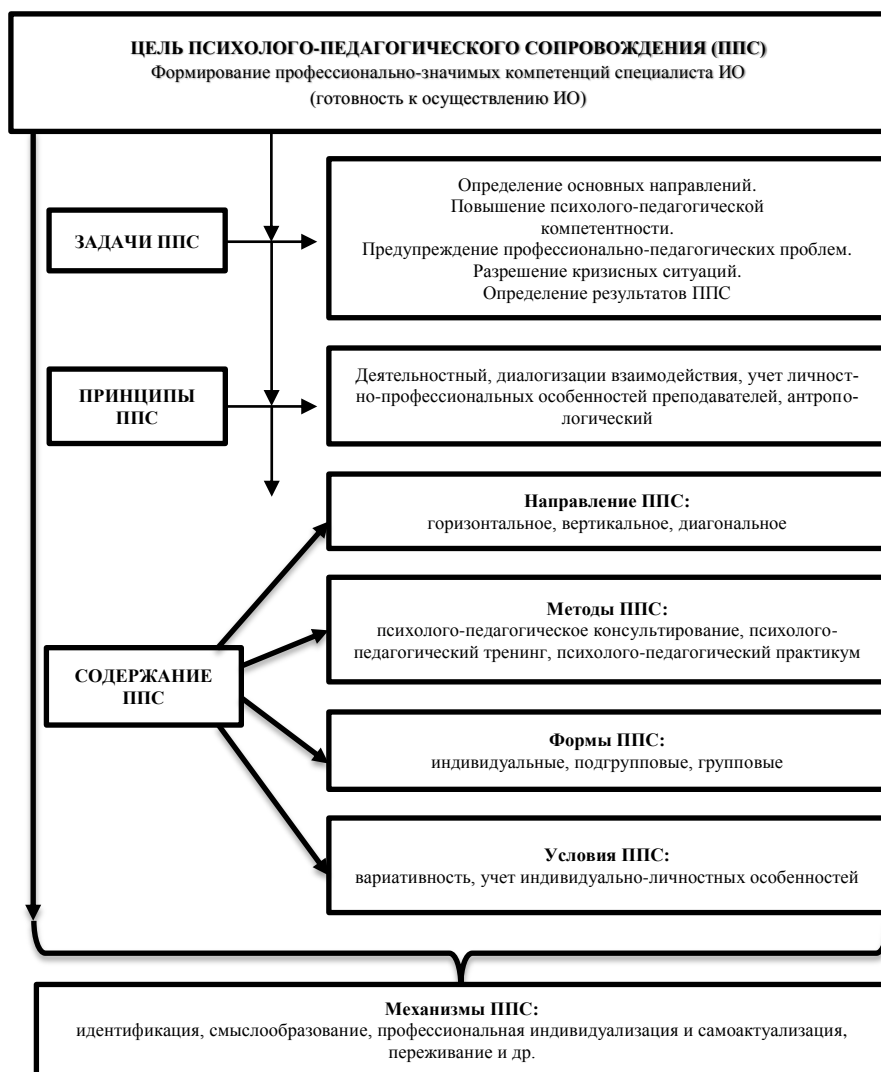


Рисунок. Модель психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования по формированию профессионально важных качеств специалиста

В основе данной модели лежат следующие *принципы*:

1. *Принцип проработки* предполагает наличие методологического уровня, на котором не только систематизируются имеющиеся / ранее полученные знания, но и происходит их синхронизация с новыми знаниями и умениями в сфере реализации инклюзивной работы и удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся. Реализация данного принципа обеспечивает возможность интеграции актуального опыта в инклюзивную практику.

2. *Деятельностный принцип* создает основу для внедрения приобретаемых знаний, для самостоятельного успешного применения на практике различных видов и способов педагогической деятельности в сфере образовательной инклюзии. Этот принцип предполагает достижение планируемых результатов формирования про-

фессионально-значимых компетенций в ходе их непосредственного включения в инклюзивный образовательный процесс.

3. *Принцип диалогизации* подразумевает анализ формирующегося опыта, сомнений и установок педагога. Данный принцип лежит в основе обеспечения объективной безоценочной обратной связи, что определяет полноценное межличностное общение и взаимодействие субъектов инклюзии, уважение мнения всех участников образовательных отношений, доверие и откровенное обсуждение педагогического опыта.

4. *Диагностический принцип* предполагает выявление личностно-профессиональных особенностей педагогов и их готовности к осуществлению инклюзивной образовательной деятельности. В соответствии с ним реализуются вариативные траектории сопровождения педагогов, имеющих разную уровневую подготовку к реализации инклюзивных практик.

5. *Антропологический принцип* определяет отбор и интеграцию в процессе сопровождающей деятельности всех необходимых знаний о человеке и его социализации, далее – преломление этих сведений относительно детей с ОВЗ в контексте специальной психологии и коррекционной педагогики с последующей внутридисциплинарной конкретизацией применительно к той или иной предметной области.

В представленной модели отражены *направления* психолого-педагогического сопровождения педагогов, реализующих практику инклюзивного образования в части формирования у них профессионально важных качеств.

Данные направления ППС педагогов включают в себя *горизонтальное* и *вертикальное* сопровождение (стадии становления профессионала), *диагональное* сопровождение в рамках формирования соответствующих ПВК, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Горизонтальное направление ППС осуществляется на каждой стадии становления профессионала и включает такие модули, как диагностика, проектирование, реализация и рефлексия.

Диагностика подразумевает выявление профессионально важных качеств и готовность педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Проектирование предусматривает разработку программы сопровождения педагогов и ее реализацию. Внедрение программы на данном этапе предусматривает ее корректировку с учетом промежуточных оценок ПВК, результатов сопровождения и получаемой от педагогов и разработчиков программы рефлексии.

Вертикальное сопровождение предполагает ряд этапов, имеющих определенное содержание, соответствующие стадии становления профессионала.

I этап – установление контакта с субъектами сопровождения, диагностика индивидуальных стилей профессиональной деятельности сопровождаемых педагогов, определение возможных форм консультативной психолого-педагогической помощи. На данной стадии происходит прогнозирование возможных проблем как в части реализации педагогами инклюзивных практик, так и в части сопровождающей деятельности по формированию готовности к осуществлению инклюзивного образования. Кроме того, оценивается наличие ресурсов, способствующих развитию профессионально важных качеств педагогов. Ведущие механизмы первого этапа сопровож-

дения: идентификация, присвоение ценностей образовательной инклюзии, овладение инклюзивной культурой, адаптация.

II этап подразумевает формирование профессионально важных качеств и соответствующих компетенций на основе усвоения системы знаний о сущности инклюзивного образования. Ведущие механизмы: мотивационный, механизм смыслообразования, ценностно-смыслового самоопределения, обеспечения смысловой и временной перспективы.

III этап включает стабилизацию индивидуальных стилей профессиональной деятельности в сфере инклюзии. На этой ступени уточняются, закрепляются и обобщаются знания, умения, навыки, поощряется направленность педагогов инклюзивного образования на саморазвитие. Ведущими механизмами могут быть формирование профессионального самосознания, механизмы профессиональной индивидуализации и самоактуализации.

IV этап предполагает расширение профессиональных возможностей и компетенций педагога инклюзивного образования, создание условий для обеспечения самообразования, дополнительного образования. Ведущие механизмы – целеполагание, рефлексия, переосмысление знаний.

Диагональное сопровождение педагогов, осуществляющих инклюзивную практику, раскрыто в структуре профессионально важных качеств специалиста и может быть представлено взаимосвязью компонентов (см. таблицу).

Таблица

Содержание диагонального направления психолого-педагогического сопровождения педагогов, реализующих инклюзивную практику

Компонент	Составные элементы компонента	Задачи сопровождающей деятельности по формированию компонента
1	2	3
<i>Операционально-мотивационный</i>	Ценность инклюзивного образования. Осознанный выбор деятельности в сфере инклюзии. Сформированность личной и профессиональной мотивации к инклюзивной образовательной деятельности. Выраженная направленность интересов и потребностей педагогов на инклюзивную практику. Ориентация личностных и профессиональных интересов на инклюзивную практику. Принятие ценностей инклюзивной культуры. Стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности	Повышение активности специалиста инклюзивного образования. Актуализация потребности в инклюзивной практике. Мотивация на самопознание и саморазвитие

Продолжение таблицы

1	2	3
<i>Когнитивный</i>	Знания в сфере инклюзивного образования. Понимание вариантов инклюзивной практики в зависимости от состояния здоровья и индивидуальных возможностей детей. Владение педагогическими средствами, технологиями и методиками инклюзивного образования	Повышение самооценки. Коррекция представлений специалиста инклюзивного образования о своих педагогических возможностях и восполнение недостающих знаний. Формирование позитивного мышления
<i>Поведенческий</i>	Решение конкретных педагогических задач по реализации инклюзивной практики. Трансформация и интеграция знаний в области инклюзии в способы педагогической деятельности. Компетенции в сфере образовательной инклюзии. Сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения	Формирование эффективных умений и навыков, обеспечивающих оптимальную адаптацию специалиста к инклюзивно-профессиональной среде
<i>Аффективный</i>	Чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивной практики. Способность к регуляции переживаний, связанных с процессом реализации инклюзивных практик	Коррекция текущего состояния специалиста инклюзивного образования. Перевод негативных эмоций в позитивные. Овладение навыками саморегуляции

Операционально-мотивационный компонент проявляется как в профессиональной деятельности в целом, так и в отдельных педагогических ситуациях. Именно он определяет восприятие внешних событий и логику поведения педагога, отражает уровень его мотивационных побуждений, что в конечном счете формирует набор профессионально важных для реализации инклюзивной практики качеств личности педагога, демонстрирует целенаправленный и сознательный характер способов воздействия в процессе сопровождения.

Когнитивный компонент процессуально включает в себя не только овладение общими теоретическими знаниями о сущности инклюзивного образования и потребностях его субъектов, но и усвоение прикладных аспектов педагогической деятельности в сфере инклюзии, обеспечивающих организацию учебного процесса и внеучебной деятельности.

Поведенческий компонент представляет собой процесс актуализации совокупности знаний, умений и навыков, соотнесение их с содержанием когнитивного компонента. Разнообразные компетенции педагога охватывают все стороны педагогической деятельности по реализации инклюзивных практик (организационные, коммуникационные, прогностические, рефлексивные, проективные и др.), а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализуемые в условиях инклюзивного образования.

Аффективный компонент напрямую связан с общим эмоциональным состоянием педагога, его профессиональным «выгоранием». Он подразумевает реакцию педагога

га в различных ситуациях, связанных с образовательной инклюзией и разрешением проблемных случаев.

Методами психолого-педагогического сопровождения педагогов, осуществляющих инклюзивную практику, выступают психолого-педагогическое консультирование, тренинг, психолого-педагогический практикум.

Психолого-педагогическое консультирование направлено на ознакомление педагогов с путями разрешения сложных ситуаций, на ориентирование в способах их разрешения. Консультирование затрагивает различные аспекты взаимоотношений педагога с обучающимися (как с ОВЗ, так и нормотипичными обучающимися), их родителями и другими специалистами. Особый акцент в процессе такой работы делается на способах принятия ситуации и ценностей инклюзии, готовности к их трансляции, на осознании и принятии особенностей ребенка с ОВЗ, ориентации на продуктивное разрешение возникающих проблемных ситуаций, выстраивание зрелой и адекватной профессионально-личностной позиции, на формирование специфического инклюзивного мировоззрения, формирование иерархии ценностей.

Психолого-педагогический тренинг – метод, направленный на непосредственное развитие инклюзивной культуры, способностей и установок педагога путем его погружения в моделируемую проблемную ситуацию, связанную с реализацией инклюзивных практик.

Психолого-педагогический практикум предполагает освоение прикладных умений и навыков по взаимодействию с субъектами инклюзии и реализации педагогических задач. Он предназначен для формирования практико-ориентированных профессионально необходимых компетенций в процессе деятельности педагога.

Основные формы организации психолого-педагогического сопровождения – индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия. Индивидуальные формы включают в себя методы консультирования. Подгрупповые и групповые – тренинг, практикум, групповое консультирование.

Условиями ППС педагогов, осуществляющих инклюзивную практику, являются:

– *вариативность* (подразумевает учет стартовых возможностей педагога, его ресурсов, потенциала);

– *индивидуализированность* (характеризуется вниманием к индивидуально-личностным особенностям педагогов и учетом запросов от субъекта сопровождения);

– *коммуникативизм* (предполагает взаимодействие всех субъектов инклюзии и интеграцию индивидуальных действий участников в единую систему инклюзивной практики).

В ходе реализации психолого-педагогического сопровождения педагогов, осуществляющих инклюзивную практику, необходим учет ведущих *закономерностей* процесса становления и развития профессионально важных качеств, в том числе непрекращающееся развитие педагога как личности и профессионала; поэтапное и поступательное формирование и обогащение личностного и профессионального потенциала специалиста; интеграция жизненного опыта и профессиональной деятельности; преемственность ступеней и уровней образования и становления педагога как личности и как профессионала; обогащение деятельных способностей педагога и его духовного мира; сочетание линейного (горизонтальное направление психолого-

педагогического сопровождения), концентрического (вертикальное направление) и спиралевидного способов использования информации (диагональное направление).

Механизмами ППС специалистов, осуществляющих инклюзивную практику, выступают идентификация, подражание, присвоение профессиональных ценностей, инклюзивной культуры, адаптация, мотивационный механизм смыслообразования, механизм ценностно-смыслового самоопределения, обеспечения смысловой и временной перспективы и др.

Выводы

Таким образом, мы можем констатировать, что современная система образования нуждается в подготовленных педагогах, осуществляющих инклюзивную практику. На сегодняшний день педагоги инклюзивного образования имеют разный уровень готовности к инклюзии и нуждаются в продуманной и вариативной системе психолого-педагогического сопровождения, которое обеспечит поступательное развитие их компетенций в сфере инклюзии. Представленная в статье модель психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования имеет комплексное и исчерпывающее описание. Реализация модели предполагает целостную образовательную стратегию и тактику, направленную на персонификацию сопровождения педагога. Ее внедрение обеспечивает формирование у педагогов профессионально важных качеств специалиста инклюзии. Целенаправленное формирование готовности педагога к инклюзивной практике создает условия для развития позитивной ценностно-смысловой основы осуществления профессиональной деятельности в сфере образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
- Бабенко О. А. Профессионально важные качества личности менеджера. – Москва: Содружество, 2005. – 199 с.
- Безрякова О. Н., Володина И. С. Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Москва, 26–28 июня 2013 г.) / под редакцией С. В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2013. – С. 353–354.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – Москва: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
- Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 192–201.
- Иванова И. В. Формирование культуры делового общения будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск: [б. и.], 1998. – 21 с.
- Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда / под редакцией А. В. Карпова. – Москва: Юрайт, 2014. – С. 51–56.
- Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.
- Психология профессионального развития: методология, теория, практика / под редакцией Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: РГППУ, 2011. – 159 с.

Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – Т. 8. – № 4 (31). – С. 1–9.

Старцева О. Г. Формирование профессионально важных качеств будущего педагога профессионального обучения средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа: [б. и.], 2008. – 26 с.

Тенищева В. Ф. Формирование профессионально важных качеств инженера в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва: [б. и.], 1991. – 16 с.

Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань: [б. и.], 2008. – 22 с.

Хитрюк В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Москва, 26–28 июня 2013 г.) / под редакцией С. В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2013. – С. 422–425.

Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – Москва: Логос, 1996. – 320 с.

References

Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Human as the object of cognition]. St Petersburg: Piter, 2001. 288 p.

Babenco O. A. *Professional'no vazhnye kachestva lichnosti menedzhera* [Professionally important qualities of the manager's identity]. Moscow: Sodrzhestvo, 2005. 199 p.

Bezriakova O. N., Volodina I. S. Motivatsionno-tsennostnyi komponent "inkliuzivnoi kompetentsii" pedagoga [Motivational and value-based component of an educator's inclusive competence]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodologiya: sbornik materialov II Mezhduнародной nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 26–28 iunია 2013 g.)* [Inclusive education: practice, research, methodology: proceedings of the II International research and practice conference (Moscow 26–28 June 2013); ed. by S. V. Alekhina]. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 353–354.

Bodrov V. A. *Psikhologiya professional'noi prigodnosti* [Psychology of professional suitability]. Moscow: PER SE, 2001. 511 p.

Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Otsenka gotovnosti pedagogov k so-provozhdenniu proforientatsii, obrazovaniia i trudoustroistva invalidov [Assessment of teachers' readiness to accompany vocational guidance, education and employment of disabled people]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2020, no. 3 (96), pp. 193–202.

Ivanova I. V. *Formirovanie kul'tury delovogo obshcheniia budushchikh inzhenerov* [Formation of the future engineers' business communication: abstract PhD thesis in Pedagogy]. Briansk, 1998. 21 p.

Karpov A. V. Poniatie professional'no vazhnykh kachestv deiatel'nosti [The notion of professionally important qualities within activities]. *Psikhologiya truda* [Labour psychology; ed. by A. V. Karpov]. Moscow: Iurait, 2014, pp. 51–56.

Liventseva N. A. Obzor sovremennykh zarubezhnykh issledovaniĭ po problemam inkliuzivnogo obrazovaniia [Review of the modern foreign researches on the problems of inclusive education]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 3, pp. 114–121.

Psikhologiiia professional'nogo razvitiia: metodologiiia, teoriia, praktika [Psychology of professional development: methodology, theory, practice; ed. by E. F. Zeer]. Ekaterinburg: RGPU, 2011. 159 p.

Semago N. Ia. *Inkluuziia kak novaia obrazovatel'naia filosofiia i praktika* [Inclusion as a new educational philosophy and practice]. *Autizm i narusheniia razvitiia* [Autism and developmental disorders], 2010, vol. 8, no. 4 (31), pp. 1–9.

Startseva O. G. *Formirovanie professional'no vazhnykh kachestv budushchego pedagoga professional'nogo obucheniia sredstvami informatsionnykh tekhnologii* [Formation of the professional training teacher's professionally important qualities through information technologies: abstract PhD thesis in Pedagogy]. Ufa, 2008. 26 p.

Tenishcheva V. F. *Formirovanie professional'no vazhnykh kachestv inzhenera v kontekstnom obuchenii* [Formation of the engineer's professionally important qualities in the contextual education: abstract PhD thesis in Pedagogy]. Moscow, 1991. 16 p.

Khafizullina I. N. *Formirovanie inkluzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi podgotovki* [Formation of the future teachers' inclusive competence as a part of their professional training: abstract PhD thesis in Pedagogy]. Astrakhan, 2008. 22 p.

Khitiuk V. V. *Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k rabote v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia: kompetentnostnyi podkhod* [Formation of the future educators' commitment to work in the context of inclusive education: competency-based approach]. *Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodologiiia: sbornik materialov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 26–28 iunია 2013 g.)* [Inclusive education: practice, research, methodology: proceedings of the II International research and practice conference (Moscow 26–28 June 2013); ed. by S. V. Alekhina]. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 422–425.

Shadrikov V. D. *Psikhologiiia deiatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of the human activity and ability]. Moscow: Logos, 1996. 320 p.

Для цитирования: Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 4 (97). – С. 222–233. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-4-97-20

For citation: Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N., Gudina T. V. Features of training teachers engaged in inclusive practice. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 4 (97), pp. 222–233. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-4-97-20