

**ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Актуальность статьи определяется возрастающим запросом современного общества на определение уровня готовности специалистов сферы образования реализовывать инклюзивный подход в обучении в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов. Рассматриваются значимые направления повышения квалификации педагогических работников, которые могут оказаться наиболее востребованными при организации непрерывного профессионального образования специалистов общеобразовательных учреждений. На материале диагностического исследования особенностей метапредметных педагогических компетенций впервые представлен сравнительный анализ степени сформированности коррекционно-развивающей компетенции у педагогических работников ряда специальностей: учителей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов-дефектологов. Дана развернутая характеристика отдельных индикаторов данной компетенции и уровня их освоения различными группами специалистов. Определены значимые позитивные характеристики в личностной и профессиональной позиции педагогов, связанные с высоким уровнем мотивационной готовности к активизации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса и накопленным опытом психолого-педагогического взаимодействия в рамках имеющихся в образовательных учреждениях организационных структур. Выявлены типичные профессиональные дефициты, связанные с недостаточным уровнем владения специальными технологиями, методами и средствами создания коррекционно-развивающей среды, а также реализацией рефлексивного анализа собственной профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной практики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инклюзивная компетентность, коррекционно-развивающие компетенции, учитель, педагог-психолог, логопед, дефектолог, непрерывное профессиональное образование.

Информация об авторе: Беляева Ольга Алексеевна, ORCID 0000-0002-1524-0803, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.04.2020.

Для цитирования: Беляева О.А. Особенности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников различных специальностей // Вестник костромского государственного университета, Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 36–41. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-36-41.

Ol'ga A. Belyayeva

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

**SOME PECULIARITIES OF SPECIAL EDUCATIONAL SKILLS
OF EDUCATORS OF DIFFERENT SPECIALITIES**

Topicality of the article is determined by the growing demand of the modern society for evaluating the readiness of the educators to put inclusion in teaching process into practice in accordance with the educational and occupational standards. Significant trends in the skills enhancement of those educators who can turn out to be in demand in the process of developing continuous professional training of teachers of general educational institution are analysed. The comparative research on the degree of maturity of special educational skills possessed by educators of different specialities – teachers, education psychologists, logopedic teachers, special educators – based on the diagnostic study on metadisciplinary pedagogic skills, has been presented for the first time. The expanded description of individual indicators of the competence and the level of its mastering by different experts is given. The significant positive characteristics of the personal and professional attitude of pedagogues, which are related to the high level of conative willingness to work actively with children with limited health capacities in terms of inclusive environment and to the gathered experience of the psychological and pedagogic interaction within the context of existing organisational structures of the educational institutions. Typical professional shortages stemming from insufficient level of mastering of special technologies, methods and tools of developing of special educational environment are defined. The reflexive self-evaluation of the professional activities in the context of inclusive educational practices has been done as well.

Keywords: professional skills set, inclusion expertise, special competence, teacher, pedagogue psychologist, logopedic teacher, special educator, continuous professional education.

Information about the author: Ol'ga A. Belyayeva, ORCID 0000-0002-1524-0803, Candidate of Psychological Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Russia.

E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Article received: April 06, 2020.

For citation: Belyayeva O.A. Some peculiarities of special educational skills of educators of different specialities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 36–41 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-36-41.

Вопросы компетентности специалистов образовательных организаций долгое время находятся в центре внимания многих исследователей, а совершенствование уровня их профессиональной компетентности – один из ключевых ориентиров процесса реформирования современной системы образования.

При всем многообразии взглядов понятие «профессиональная компетентность» в самом обобщенном представлении можно трактовать как профессионализм личности, совокупность теоретического и практического опыта в той или иной сфере [Акимова, Лисицинская] и характеризовать через содержание отдельных компетенций, включающих совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [Хуторской, Хуторская].

Обратим внимание, что в настоящее время особые ожидания складываются в отношении приращения метапредметных компетенций педагогических работников (среди них – технологическая, методическая, информационно-коммуникационная, исследовательская, коммуникативная, управленческая, мотивирующая, компетенция самообразования, креативная и др.). В этом понятии подразумевается наличие способностей и готовность решать универсальные профессиональные задачи на основе сформированных полипредметных и полифункциональных умений и навыков, применимых в разных сферах и областях, это качества личности, позволяющие профессионалу быть гибким, мобильным, успешным и эффективным в динамично меняющихся обстоятельствах [Анимова, Золотарева].

Особое внимание в перечне метапредметных компетенций обращается на инклюзивные компетенции, связанные с работой педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями. И.Н. Хафизуллина [Хафизуллина] относит компетенции в данной области к уровню специальных профессиональных компетенций учителей и характеризует в целом инклюзивную компетентность как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду образовательной организации, и создавать условия для развития и саморазвития детей. Как синонимичное рассмотренным может быть охарактеризовано и понятие «коррекционно-развивающая компетенция» [Никодимова] – одна из важнейших составляющих современных метапредметных педагогических компетенций, связанная с готовностью организовывать обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном классе.

Операциональный подход к описанию указанной сферы профессиональной деятельности присутствует как в отечественных, так и в зарубежных публикациях. Н.А. Строгова [Строгова] интерпретирует ее через совокупность видов деятельности (диагностической, коммуникативной, дидактической, прогностической, трансформационной, воспитательной, социальной). М. Петерсон и Т. Смит [Peterson, Smith] выделяют общепедагогические, специальные, эмоционально-интерактивные и организационно-управленческие характеристики и определяют как ключевую способность учителя использовать оптимально организованный и подходящий в данный момент времени педагогический стиль взаимодействия с учащимися, имеющими нетипичные потребности. Розеберри-Маккиббин [Roseberry-McKibbin] и М.Л. Вехмейер [Wehmeier] делают акцент на коммуникацию педагога с инклюзивным классом в целом и способы подачи пошаговых вербальных инструкций детям в частности.

И в зарубежных, и в российских работах рассматривается и такое понятие, как «инклюзивная готовность»: В. Эдвардс, А. Гринвальд, Ф. Хайдер анализируют процесс ее формирования в контексте социальных установок профессионала [Edwards; Greenwald; Heider]; В.В. Хитрюк [Хитрюк] – описывает 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.

Абсолютное большинство исследователей подходят в своих рассуждениях к необходимости оценки отдельных компонентов различных педагогических компетенций, проведения измерительных и сопоставительных процедур в их изучении [Анимова, Золотарева; Никодимова; Хитрюк], предлагая систему индикаторов, признаков проявления значимых профессиональных качеств, умений, навыков. Однако существующие на данный момент исследования инклюзивных компетенций представляются весьма фрагментарными, поскольку охватывают исключительно учителей, выступающих лишь одним из субъектов инклюзивной образовательной практики. Такой подход оказывается явно недостаточным, поскольку инклюзия детей с ОВЗ в среду их нормативно развивающихся сверстников предполагает психолого-педагогическое сопровождение ребенка, оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи при координации усилий и согласованных действиях всех специалистов, работающих в образовательной организации.

Опыт собственной практической деятельности позволяет нам констатировать, что учителя испы-

тывают серьезные затруднения в направлении организации инклюзивной практики, они ожидают от своих коллег (педагогов-психологов, логопедов, дефектологов) соответствующей поддержки, однако сведений, в каких вопросах указанные специалисты готовы оказать такую требуемую помощь, на данный момент в научно-методической литературе не представлено.

Можно предположить, что каждую из категорий педагогических работников, исходя из особенностей базового профессионального образования, имеющих знаний, умений, опыта практической деятельности, специфических профессиональных особенностей, характеризуют некоторые специфичные по уровню и степени сформированности отдельных компонентов показатели готовности к реализации коррекционно-развивающих задач в учебно-воспитательном процессе. При этом не вызывает сомнений, что все сотрудники образовательного учреждения должны быть готовы к взаимодействию друг с другом в решении большого количества вопросов реализации инклюзивной практики.

Соответственно, с одной стороны, становится необходимым выявление тех аспектов деятельности, в которых отдельные категории работников чувствуют достаточную собственную подготовленность и уверенность. Это определит понимание, кто из специалистов готов взять на себя инициативу, ответственность в решении тех или иных вопросов сопровождения не просто в силу существующих формальных обязанностей, а с учетом реальных имеющихся профессиональных и личностных ресурсов. С другой, требуется выявление и дефицитарной составляющей в профессиональных компетенциях сотрудников образовательных организаций, которое позволит организовать грамотное целенаправленное инвестирование в подготовку специалистов с учетом их актуальных и долговременных профессиональных запросов. Тем самым могут быть реализованы идеи индивидуальных образовательных траекторий в формировании компетенций педагогических работников не только в рамках формального, но и в сфере их неформального образования.

В силу сложившихся в образовательной практике обстоятельств целью нашей работы стало осуществление сравнительного анализа уровня сформированности коррекционно-развивающих

компетенций у педагогических работников различных специальностей. В качестве диагностического инструментария была избрана методика самооценки педагогами сформированности метапредметных компетенций [Никодимова], поскольку содержание блока «коррекционно-развивающая компетенция» четко соотносится с реальной профессиональной практикой ключевых специалистов учреждения общего образования и позволяет дать оценку уровня и специфики проявления инклюзивных компетенций учителей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, дефектологов.

В исследовании приняли участие в общей сложности около 200 специалистов, участников программы повышения квалификации по направлению «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации» Ярославской области, в том числе 124 учителя, 38 педагогов-психологов, 33 учителя-логопеда, 14 учителей-дефектологов.

Полученные данные позволяют сделать ряд выводов относительно уровня сформированности готовности отдельных категорий педагогических работников осуществлять профессиональные функции с учетом включения в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ (см. табл. 1).

Единичны случаи оценки специалистами своей готовности работать с детьми с ОВЗ как «критической», связанной с несистемностью и отрывочностью знаний о проблеме, трудностями в установлении взаимосвязи наблюдаемых педагогических явлений, применения теоретических знаний для решения стандартных задач профессиональной деятельности. Порядка 20 % педагогических работников (и среди них около трети опрошенных педагогов-психологов) проявляют «пороговый» уровень, характеризующийся стремлением использовать в своей практической деятельности лишь готовые разработки, рекомендации, без их творческой переработки и обоснованного выбора путей решения проблем. Находясь на этом уровне, специалист испытывает затруднения в проектировании стратегии своей деятельности, поскольку владеет отдельными элементами методической системы, коррекционно-развивающей работы, не выстраивая их в системе.

Большинство участников опроса (около половины в каждой группе) склонны характеризо-

Таблица 1

Уровень сформированности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников

Субъекты	Уровень сформированности компетенции			
	критический	пороговый	допустимый	оптимальный
Учителя (%)	2	15	53	26
Педагоги-психологи (%)	0	32	50	18
Учителя-логопеды (%)	0	19	54	27
Педагоги-дефектологи (%)	0	14	43	43

вать свою готовность к реализации инклюзивных компетенций как «допустимую»: основываясь на существующих методических рекомендациях, нормативных требованиях, они могут проанализировать и осознанно выбрать последовательность применения методов, технологий, средств, психолого-педагогического инструментария, проектируя образовательный процесс с учетом ряда факторов в долгосрочном формате. Около четверти опрошенных учителей-предметников, учителей-логопедов, лишь 18 % педагогов-психологов и 43 % дефектологов характеризуются «оптимальным» уровнем сформированности изучаемой компетенции, то есть способны самостоятельно формировать наиболее результативные способы достижения образовательных результатов школьников, в том числе на основе проведенного исследования, готовы конструировать образовательный процесс с учетом особенностей развития обучающихся и нормативных требований.

Таким образом, большое количество специалистов испытывают серьезные затруднения в решении возникающих профессиональных задач, связанных с инклюзивной практикой. Сопоставление этих задач с требованиями профессиональных стандартов позволяет выделить отдельные индикаторы исследуемой компетенции в виде совокупности взаимосвязанных знаний и умений, задаваемых по отношению к ситуации инклюзивного образования, и оценить степень их сформированности в деятельности разных категорий педагогических работников (см. табл. 2).

Как мы можем отметить, максимальное выражение получает индикатор, связанный с умением специалистов понимать документацию друг друга, взаимодействовать в формате школьного психолого-педагогического консилиума, составлять психолого-педагогический портрет школьника с ОВЗ. Показатели выраженности данного параметра у отдельных специалистов (психологов, дефектологов, логопедов), согласно статистической оценке кри-

терия Краскела – Уоллиса (Н-критерий), значимо не различаются ($h_{эмп.} = 0,27499$; $p = 0,87154$). Самооценка участниками опроса собственной мотивационной составляющей в реализации задач инклюзивного подхода (направленности на осуществление деятельности с обучающимися вне зависимости от его особенностей) может быть признана позитивной: максимальное выражение она получает в позиции дефектологов и минимальное – в позиции педагогов-психологов (различия незначимы: $h_{эмп.} = 4,31681$; $p = 0,11551$).

Меньшую уверенность в знании индивидуально-типологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп проявляют педагоги-психологи и учителя; подчеркнем, что это именно те работники, которые точно присутствуют в каждом образовательном учреждении. Присутствие в школе учителя-логопеда и педагога-дефектолога могло бы частично компенсировать подобные профессиональные дефициты, поскольку они явно лучше осведомлены об особенностях познавательной деятельности и личностного развития разных категорий обучающихся с ОВЗ (значимость различий в оценке этих позиций подтверждена: $h_{эмп.} = 7,07$; $p = 0,02916$).

Минимальная оценка дана каждой из групп, участвовавших в опросе, важнейшему индикатору, связанному с умениями применять специальные технологии, методы и средства в создании коррекционно-развивающей среды. Не удовлетворены специалисты собственным уровнем готовности адаптировать и(или) модифицировать образовательные программы с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, применять технологии дифференцированного и коррекционно-развивающего обучения, проектировать, корректировать и реализовывать программы индивидуального развития обучающегося с ОВЗ в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов. Менее

Таблица 2

Выраженность отдельных индикаторов коррекционно-развивающей компетенции у педагогических работников

Индикаторы	Выраженность (в % от максимально возможного)			
	учителя	психологи	логопеды	дефектологи
направленность на осуществление деятельности с обучающимися с ОВЗ	79	71	81	86
знание индивидуально-типологических особенностей обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп и их потребностей	70	63	71	77
умение применять специальные технологии, методы и средства, создавать коррекционно-развивающую среду	64	59	67	69
умение понимать специализированную документацию, составлять характеристику обучающегося с ОВЗ и взаимодействовать с участниками образовательных отношений	80	78	85	84
умение анализировать, оценивать собственный опыт образования обучающихся с ОВЗ и удовлетворять потребность в повышении уровня своей коррекционно-развивающей компетентности	68	64	71	69

всего уверенность в данном отношении ощущают педагоги-психологи и учителя. Логопеды и дефектологи, согласно полученным данным, могут стать источниками компенсации этих проблем, без них реальной поддержки ребенку с ОВЗ в данном вопросе школа оказать не сможет (вывод этот подтверждается статистически, значимость различий установлена: $hэмп. = 7,07$; $p = 0,02916$).

Практически единодушно как один из самых проблемных специалисты образовательного учреждения выделяют рефлексивный компонент, связанный с оценкой собственного опыта сопровождения обучающихся с ОВЗ. Этот аспект можно расценивать как явно дефицитарный для каждой из рассмотренных групп (значимость различий между позициями специалистов не подтверждается: $hэмп. = 0,65806$; $p = 0,71962$).

Таким образом, выявляется явная неравномерность в степени сформированности отдельных индикаторов коррекционно-развивающей компетенции у различных специалистов образовательного учреждения, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном процессе. Максимальную подготовленность к решению всего комплекса задач проявляют учителя-дефектологи и учителя-логопеды. К сожалению, мы вынуждены констатировать, что данные специалисты крайне редко являются штатными сотрудниками общеобразовательных организаций, а именно они могли бы не просто внести свой профессиональный вклад в обеспечение инклюзивной практики, но и сыграть определяющую роль в повышении уровня подготовленности других специалистов к организации коррекционно-развивающей поддержки школьников, особенно имеющих нетипичные образовательные потребности.

Библиографический список

Акимова Т.Н., Лисицинская А.В. Профессиональная компетентность педагога как приоритетное направление реформирования системы образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58–3. С. 20–23.

Ансимова Н.П., Золотарева А.В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 38–44.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

Никодимова Е.А. Программа мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя: методические рекомендации / Е.А. Ни-

кодимова, Е.М. Ганичева, И.А. Армеева; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. Вологда: ВИРО, 2016. 56 с.

Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога // Дефектология. 1999. № 1. С. 59–63.

Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 1. С. 83–88.

Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 2 (37). С. 14–23.

Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

Edwards W. The theory of decision-making. Psychology Bulletin, 1954, 51, pp. 380–417. DOI: 10.1037/h0053870

Greenwald A.G. Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. Psychological foundation of attitudes, ed. by A.G. Greenwald, T.C. Brock, T.M. Ostrom. N. Y., 1968, pp. 147–170. DOI: 10.1037/a0018334

Heider F. The psychology of interpersonal relations. N. Y. Publisher, Psychology Press, 1982, 336 p.

Peterson M.J. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd Ed.). M.J. Peterson, M.M. Hittle. Boston, MA, Pearson Education, Inc, 2010, 507 p.

Roseberry-McKibbin C. Choice of language instruction: One or two? C. Roseberry-McKibbin, A. Brice. Teaching Exceptional Children, 2002, № 33, pp. 10–16. DOI: 10.1177/004005990103300402

Smith T.E. C. Teaching students with special needs in inclusive settings. Smith, T. E. C., et. al. Boston, MA, Pearson Education, Inc, 2008, 465 p.

Wehmeyer M.L. Achieving access to the general education curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. M.L. Wehmeyer, D. Lattin, M. Agram. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 2001, № 36, pp. 327–342. DOI: 10.1177/07419325030240050201

References

Akimova T.N., Lisicinskaya A.V. Professional'naya kompetentnost' pedagoga kak prioritetnoe napravlenie

reformirovaniya sistemy obrazovaniya [Professional competence of a teacher as a priority direction of reforming the education system]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Sbornik nauchnyh trudov* [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: Collection of scientific papers]. Yalta, RIO GPA Publ., 2018, vol. 58-3, 380 p. (In Russ.)

Ansimova N.P., Zolotareva A.V. *Kompetencii pedagoga dlya raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'yu* [Competence of a teacher to work with talented children and youth]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical Vestnik], 2016, № 5, pp. 38–44. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Klyucheveye kompetencii i novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies and a new paradigm of educational outcomes]. *Iysshie obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2003, № 5, pp. 34–42. (In Russ.)

Mitina L.M. *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of professional development of teachers]. Moscow, Flinta, Moskovskij psihologo-social'nyj institute Publ., 1998, 200 p. (In Russ.)

Nikodimova E.A. *Programma monitoringa sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij uchitelya: metodicheskie rekomendacii* [Program for monitoring the formation of metasubject competencies of teachers: methodological recommendations], E.A. Nikodimova, E.M. Ganicheva, I.A. Armeeva; Departament obrazovaniya Vologod.obl., Vologod. in-t razvitiya obrazovaniya. Vologda, VIRO Publ., 2016, 56 p. (In Russ.)

Strogoва N.A. *K voprosu o gumanizacii pedagogicheskoy deyatel'nosti oligofrenopedagoga*

[To the question of humanization of pedagogical activity of oligophrenopedagogy]. *Defectology* [Defektologiya], 1999, № 1, pp. 59–63. (In Russ.)

Hafizullina I.N. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga obshcheobrazovatel'noj shkoly v rabote s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami* [Formation of professional competence of a secondary school teacher in working with children with special educational needs]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma state University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki], 2007, vol. 13, № 1, pp. 83–88. (In Russ.)

Hitryuk V.V. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya inklyuzivnoj gotovnosti pedagogov* [Pedagogical system of formation of inclusive readiness of teachers]. *Vestnik PSTGU. IV: Pedagogika. Psihologiya* [Vestnik psts. IV: Pedagogy. Psychology], 2015, vol. 2 (37), pp. 14–23. (In Russ.)

Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. *Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya* [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda: Mezhvuzovskij sb. nauch. tr.* [Designing and organizing students' independent work in the context of a competence-based approach: Intercollegiate collection of scientific papers], pod red. A.A. Orlova. Tula, Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L.N. Tolstogo Publ., 2008, vol. 1, pp. 117–137. (In Russ.)