

На правах рукописи



**Кузьмичева Татьяна Викторовна**

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ И  
ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР В  
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика

**Автореферат**

**диссертации на соискание ученой степени**

**доктора педагогических наук**

**Москва – 2020**

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении  
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Научный консультант: доктор психологических наук, профессор  
**Коробейников Игорь Александрович**

Официальные оппоненты: **Зволейко Елена Владимировна**,  
доктор педагогических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный  
университет», кафедра специальной психологии и  
коррекционной педагогики психолого-  
педагогического факультета, профессор кафедры

**Ткачева Виктория Валентиновна**,  
доктор психологических наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет», кафедра  
олигофренопедагогики и специальной психологии  
Института детства, профессор кафедры

**Яковлева Ирина Михайловна**,  
доктор педагогических наук, профессор,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет», кафедра олигофренопедагогики и  
клинических основ специальной педагогики  
Института специального образования и комплексной  
реабилитации, заведующая кафедрой

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена»

Защита диссертации состоится 21 мая 2020 года в 14:00 на заседании  
диссертационного совета Д 008.005.01 на базе федерального государственного  
бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской  
академии образования» по адресу: 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1

С диссертацией можно ознакомиться в ФГБНУ «ИКП РАО» и на официальном сайте  
Института: <https://ikp-rao.ru/>

Автореферат разослан « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г.

Ученый секретарь диссертационного совета  Жемерикина Юлия Игоревна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Современная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характеризуется интенсивным распространением инклюзивной ее формы, отражая процесс сближения систем общего и специального образования.

Смысловые и организационные аспекты развития инклюзивного образования, представленные в Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ и конкретизированные в Федеральных стандартах начального общего образования обучающихся с ОВЗ, определили для педагогического сообщества спектр достаточно сложных задач, связанных с реализацией новых подходов к организации их обучения и воспитания.

Инклюзивное обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР), особенно на начальных его этапах, предъявляет особые требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны обеспечивать не только возможность, но и должное качество усвоения этими детьми содержания программ начального общего образования. Такая подготовка предполагает освоение профессиональных компетенций, выходящих за рамки традиционных вузовских программ и ориентированных, прежде всего, на продуктивное сотрудничество с психологом, как основным партнером в процессе реализации задач совместного обучения детей с ЗПР со сверстниками с условно нормативным развитием.

В качестве одной из наиболее важных и, одновременно, наиболее сложных задач такого рода является осуществление мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Мониторинг подобной направленности рассматривается как наиболее эффективный инструмент контроля качества и своевременной коррекции содержания и организации образовательного процесса. Предполагается, что решение задач мониторинга и иных задач, связанных с организацией и содержанием коррекционно-педагогической работы, должно осуществляться совместно со специальным психологом, функции которого сегодня определяются содержанием деятельности по

психологическому сопровождению ребенка с ЗПР в общеобразовательной среде (Н.В. Бабкина). Однако в реальности их совместная работа редко оказывается продуктивной в силу известной автономности их представлений о задачах, возможностях и способах реализации коррекционно-педагогической деятельности, которые изначально заложены в содержание профессиональной подготовки педагога и психолога.

Критика модели инклюзивного образования детей с ОВЗ отнюдь не означает отказа от инклюзии как прогрессивной формы их социализации и социальной интеграции и распространяется, главным образом, на условия ее реализации. Проблема реализации инклюзивного образования, как справедливо отмечает С.В. Алехина, потеряла свою политическую окраску и стала реальной профессиональной задачей педагогического сообщества.

Одним из важнейших условий ее решения является продуктивное сотрудничество специалистов, осуществляющих образование таких детей в инклюзивной среде с начальных его этапов. Исходные различия в методологии профессиональной подготовки педагога начального общего образования и специального психолога, отсутствие необходимой готовности к согласованному и конструктивному взаимодействию порождают неизбежные трудности в осуществлении такого сотрудничества и требуют значительного времени для взаимной адаптации специалистов.

Масштаб проблемы определяется значительной распространенностью данного вида психического дизонтогенеза: младшие школьники с ЗПР являются наиболее многочисленной группой среди прочих категорий детей с ОВЗ, получающих образование в условиях инклюзии. Особую сложность проблеме придают выраженная полиморфность и неоднородность состава категории детей с ЗПР – от вариантов, приближающихся к возрастной норме психического развития, до состояний пограничной интеллектуальной недостаточности (Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, Е.Е. Дмитриева, С.А. Домишкевич, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, У.В. Ульenkova).

Подобная неоднородность состава обучающихся с ЗПР обуславливает различия в их образовательных потребностях, с учетом которых дифференцируются образовательные маршруты этих детей и соответствующие

им условия обучения. Решение этих вопросов возлагается на психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), однако нередко их заключения носят формальный и недостаточно информативный характер и требуют дополнительной диагностической верификации специалистами образовательной организации, прежде всего, педагогом начального общего образования и специальным психологом. Приемлемое качество комплексной верифицирующей диагностики, как основы построения педагогического процесса и его психологического сопровождения, достижимо лишь в результате осмысленной интеграции профессиональных усилий специалистов названных профилей. Попытки создания эффективного тандема педагога и психолога в условиях коррекционного образовательного учреждения (А.Д. Вильшанская, А.О. Дробинская, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко и др.) не достигали желаемого результата из-за сохранения барьеров, связанных с их изначальными профессиональными установками. Проблема эффективного междисциплинарного сотрудничества специалистов, обеспечивающих образование и развитие детей с ЗПР в современных условиях, в известной мере утратила бы свою актуальность при наличии педагога-дефектолога, специально подготовленного для работы с такими детьми. Однако в связи с его отсутствием в нынешней номенклатуре специальностей необходим поиск реальных ресурсов для решения этой проблемы.

Такие ресурсы раскрываются в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения (2015), которые допускают вариативность содержания образования и условий его освоения с учетом актуальных тенденций развития образовательной практики. Интеграция отдельных профессиональных компетенций у студентов направлений подготовки 44.03.01 (Педагогическое образование. Профиль Начальное образование) и 44.03.03 (Специальное (дефектологическое) образование. Профиль Специальная психология) создает возможности для взаимодополнения и взаимной адаптации содержания их образования, способствует опережающему приобретению ими готовности к продуктивному взаимодействию еще до включения в реальную практику инклюзивного образования младших школьников с ЗПР.

Исходя из сказанного, можно констатировать наличие противоречия между актуальной потребностью в повышении качества инклюзивного образования младших школьников с ЗПР и нереализованными ресурсами ее удовлетворения, существующими в современных форматах вузовской подготовки специалистов.

**Проблема исследования** связана с разработкой интегративного подхода к вузовской подготовке будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов, способствующего повышению продуктивности их совместной практической деятельности в условиях инклюзивного начального образования обучающихся с ЗПР.

**Цель исследования** – разработка интегративного подхода к вузовской подготовке педагогов начального общего образования и специальных психологов как фактора успешного образования младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

**Объект исследования** – ресурсы вузовской подготовки специалистов, осуществляющих обучение и воспитание детей с ЗПР в современной инклюзивной образовательной среде.

**Предмет исследования** – содержание, формы и способы совместной вузовской подготовки будущих педагогов и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

**Задачи исследования:**

– осуществить ретроспективный анализ становления системы профессиональной подготовки педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях специального, интегрированного и инклюзивного образования;

– выявить и проанализировать основные профессиональные затруднения педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, обучающимися в инклюзивной общеобразовательной среде;

– определить методические и дидактические возможности модели функционального диагноза для реализации совместной теоретической и

практической подготовки педагогов и психологов с учетом актуальных проблем инклюзивного образования младших школьников с ЗПР;

– определить целевые ориентиры, содержание, структурные компоненты, этапы реализации технологии совместной вузовской подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов, методы и формы ее реализации;

– разработать содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность указанных специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР младшего школьного возраста;

– разработать содержание, методическое обеспечение и алгоритмы взаимодействия будущих педагогов и психологов в процессе освоения мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР;

– провести апробацию и оценить возможности разработанного интегративного подхода к подготовке будущих педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

**Гипотезы исследования.** Модель упорядоченного взаимодействия педагога начального общего образования и специального психолога в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР может рассматриваться в качестве базового фактора индивидуализации педагогических условий и психологического сопровождения образования младших школьников с ЗПР; совместная, особым образом организованная диагностическая деятельность студентов – будущих педагогов и психологов – может способствовать более прочному и осмысленному усвоению теоретических знаний и представлений о типичных нарушениях психосоциального развития у детей изучаемой категории, возможностях их коррекции и предупреждения вторичных нарушений развития; реальная готовность к продуктивному сотрудничеству специалистов с разной направленностью (профилем) базовой подготовки должна формироваться на начальных этапах профессионального образования, то есть в условиях вуза, на основе технологии совместного обучения; реализация предлагаемой модели совместной подготовки педагогов общего образования и специальных

психологов способна раскрыть дополнительные ресурсы и перспективы интеграции общепедагогических и дефектологических знаний и умений в процессе образования детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

**Методологическую основу исследования составляют:**

- фундаментальные положения специальной психологии и коррекционной педагогики, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского;
- социокультурный подход к анализу актуального состояния и тенденций развития практик обучения детей с ОВЗ и практик подготовки специалистов (Н.Н. Малофеев);
- психолого-педагогические исследования, раскрывающие особенности детей с ЗПР, важные для определения условий и содержания их образования (Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, А.Д. Вильшанская, Е.Е. Дмитриева, С.А. Домишкевич, Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, И.А. Коробейников, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, В.В. Ткачева, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко);
- модель функционального диагноза и принципы построения диагностических процедур при исследовании нарушений психического развития в детском возрасте (И.А. Коробейников);
- научное обоснование понятия «особые образовательные потребности» (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский) и их содержательная конкретизация применительно к младшим школьникам с ЗПР (Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников);
- исследования, раскрывающие подходы к подготовке педагогических кадров для систем общего (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.) и специального образования (С.В. Алехина, О.А. Денисова, Е.В. Зволейко, С.Ю. Ильина, В.З. Кантор, Л.М. Кобрин, И.Ю. Левченко, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, Т.А. Соловьева, И.М. Яковлева и др.).

**Методы исследования:** анализ теоретико-методологических, организационных и методических аспектов изучаемой проблемы; анализ статистических данных о возможностях удовлетворения особых

образовательных потребностей младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования; анкетирование педагогов и психологов образовательных организаций с целью оценки их готовности к реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; анализ видеозаписи уроков; решение кейс-заданий; диагностическое наблюдение за учебным поведением младших школьников с ЗПР и естественный эксперимент, включенный в ситуации учебной деятельности; искусственное моделирование проблемных ситуаций взаимодействия педагога и психолога в процессе мониторинга (малый консилиум); метод экспертной оценки; констатирующий, формирующий эксперимент; качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

**Организация исследования.** Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ «ИКП РАО»), г. Москва.

Исследование осуществлялось в период с 2011 по 2019 годы.

На первом этапе были определены теоретико-методологические основы исследования, сформулированы его гипотеза, цель, задачи; осуществлен ретроспективный анализ становления системы целевой подготовки педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях специального, интегрированного и инклюзивного образования; выявлены и проанализированы профессиональные трудности педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, обучающихся в инклюзивной общеобразовательной среде; проведена предварительная гипотетическая оценка возможностей интегративного подхода в реформировании системы подготовки кадров для работы с младшими школьниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

На втором этапе были определены методические и дидактические возможности модели функционального диагноза для реализации совместной теоретической и практической подготовки педагогов и психологов с учетом актуальных проблем инклюзивного образования младших школьников с ЗПР; выделены и описаны целевые ориентиры, содержание, структурные компоненты, этапы реализации технологии совместной вузовской подготовки

педагогов и психологов, методы и формы ее реализации; операционализировано содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность будущих педагогов и психологов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР младшего школьного возраста; разработано содержание и способы взаимодействия указанных специалистов в области мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР; спроектированы содержание и средства методического обеспечения и осуществлена программная реализация совместной вузовской подготовки педагогов и психологов к осуществлению мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР.

На третьем этапе проводилась оценка результатов опытно-экспериментальной апробации и внедрения интегративного подхода в практику подготовки будущих педагогов и психологов в области индивидуализации особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР.

На четвертом этапе осуществлялись систематизация и обобщение результатов первых трех этапов исследования, оформление текста диссертационной работы.

**Научная новизна исследования.** Представлена авторская периодизация процесса становления системы целевой профильной подготовки психолого-педагогических кадров для работы с младшими школьниками с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Показана зависимость ее содержания от доминирующих концепций образования детей с ограниченными возможностями здоровья и традиционных форматов подготовки педагогов-дефектологов.

На основе анализа содержательных и организационных аспектов современной практики образования обучающихся с задержкой психического развития, ее условий и целевых ориентиров выделен один из наиболее важных факторов оптимизации образовательного процесса – продуктивное взаимодействие педагога и психолога, особенно значимое в условиях инклюзивной среды.

Впервые на примере модели совместной вузовской подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов раскрыты ресурсы и

научно обоснованы возможности, способы и условия их конструктивного взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде.

На уровне конкретизированных и операционализированных алгоритмов профессиональных действий продемонстрирован подход к реальному и непротиворечивому преодолению барьеров между парадигмами общего и специального образования, что является необходимым условием успешного развития инклюзивной образовательной практики.

Впервые на основе результатов эмпирического исследования проанализирован и уточнен генезис профессиональных затруднений педагогов общеобразовательной школы в работе с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной образовательной среды, связанных как с дефицитом специальных знаний и умений, так и с неконструктивными социальными установками и представлениями о возможностях преодоления вторичных нарушений развития у данной категории детей средствами образования.

Раскрыт научный потенциал процедуры мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с задержкой психического развития, который рассматривается автором не как рутинная процедура формальной оценки и контроля образовательных достижений ребенка, а как инструмент психолого-педагогического анализа его затруднений в учебной деятельности и в сфере социальных коммуникаций. Именно в этом качестве обоснована роль мониторинга для организации продуктивного взаимодействия педагога и психолога, работающих с ребенком с задержкой психического развития.

Уточнены феноменология и механизмы формирования учебного поведения младшего школьника с задержкой психического развития, обучающегося в условиях инклюзивного образования, выделен ряд факторов, как препятствующих, так и способствующих усвоению и воспроизведению эффективных его форм.

Показаны возможности концепции функционального диагноза как оптимальной методологической и методической конструкции для совместного

усвоения педагогами и психологами уточненных базовых знаний и представлений об особенностях психической деятельности и учебного поведения младших школьников с задержкой психического развития, формирования на этой основе интегративных профессиональных умений.

Результаты работы могут быть положены в основу формирования нового направления исследований в области коррекционной педагогики, а именно, разработки эффективных моделей междисциплинарного взаимодействия специалистов, обеспечивающих воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

### **Теоретическая значимость**

Доказаны необходимость и возможность разработки теоретически обоснованного, системно структурированного и методически обеспеченного подхода к подготовке специалистов, способных к продуктивному осуществлению совместной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с задержкой психического развития.

Расширены представления о содержании междисциплинарного взаимодействия специалистов, которое может рассматриваться не только в контексте взаимодополнения разнопредметных знаний, но и как процесс рациональной, усложняющейся интеграции этих знаний в едином и развивающемся профессиональном пространстве.

Разработаны целевые ориентиры, содержание, этапы реализации и компоненты предлагаемого подхода к совместной вузовской подготовке педагогов начального общего образования и специальных психологов, способствующего интеграции общепедагогических и дефектологических знаний в области индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Показано, что декларируемая на разных уровнях установка на индивидуализацию образовательной деятельности детей с задержкой психического развития может быть конкретизирована и реализована на основе данных особым образом построенного мониторинга актуальных и потенциальных образовательных возможностей и потребностей ребенка с задержкой психического развития.

Определены дидактические возможности процедуры комплексной психолого-педагогической диагностики, раскрывающей и конкретизирующей содержание теоретических знаний и представлений в выявляемых феноменах психической деятельности и поведения исследуемого ребенка с задержкой психического развития.

В первом приближении осуществлена попытка решения одной из наиболее сложных методологических и организационных проблем взаимодействия педагога и психолога, а именно, проблемы упорядоченной и методически подкрепленной трансформации данных психолого-педагогического исследования ребенка с задержкой психического развития в педагогические задачи.

### **Практическая значимость исследования**

Педагоги начального общего образования и специальные психологи получают возможность совершенствования практических умений и навыков в области диагностики психической деятельности и поведения детей с задержкой психического развития и использования их для определения индивидуальных образовательных потребностей ребенка с последующей постановкой развивающих и коррекционных задач.

На основе разработанной технологии совместной вузовской подготовки ими приобретаются интегративные умения, необходимые для успешного профессионального взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития.

Разработанный формат методического обеспечения совместной деятельности позволит будущим педагогам и психологам осуществлять корректный мониторинг индивидуального психосоциального развития ребенка с задержкой психического развития и использовать его результаты для оценки эффективности образовательных условий и внесения своевременных корректив в коррекционно-развивающую работу.

Разработанная технология совместной вузовской подготовки педагогов и специальных психологов может быть использована: профессорско-преподавательским составом, а также при составлении сотрудниками учебно-методических управлений вузов рабочих программ учебных дисциплин

(модулей), при разработке образовательных программ направлений подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование; в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов и психологов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

### **Положения, выносимые на защиту**

1. Выявленные затруднения в конструктивном взаимодействии педагогов и психологов, реализующих инклюзивное образование младших школьников с ЗПР, в значительной мере определяются различиями профессиональных установок, исходно заданных традиционными форматами и содержанием их вузовской подготовки.

2. В качестве базового условия успешного решения задач воспитания, обучения и психосоциального развития младших школьников с ЗПР, реализуемых в модели инклюзивного образования, может рассматриваться индивидуализация их особых образовательных потребностей.

3. В качестве опорной конструкции индивидуализации может выступать мониторинг индивидуального психосоциального развития обучающихся с ЗПР, эффективность которого обеспечивается на основе системного, структурированного и методически обеспеченного взаимодействия педагога начального общего образования и специального психолога.

4. Авторский подход, основанный на интеграции общепедагогических и дефектологических знаний, позволяет определить содержание и способы взаимодействия педагога и психолога в области мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР.

5. В качестве наиболее пригодной методологической базы для разработки содержания и способов взаимодействия педагогов начального общего образования и специальных психологов в процессе мониторинга индивидуального развития детей с ЗПР может рассматриваться модель функционального диагноза.

6. Структура взаимодействия специалистов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования, должна включать интегративные

профессиональные умения в области мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР.

7. В качестве эффективного педагогического инструмента освоения студентами мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР в условиях учебной деятельности может рассматриваться «малый консилиум», позволяющий моделировать значимые ситуации профессионального взаимодействия педагога и психолога.

**Достоверность и обоснованность** результатов определяются последовательным анализом теоретических аспектов проблемы, отражающих процесс формирования научных представлений о категории детей с ЗПР, предпосылки и этапы становления системы их образования и соответствующие им форматы подготовки специалистов для работы с этими детьми; обоснованием методологии исследования, базирующейся на достижениях теории и практики отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии; выверенным дизайном исследования, включающим корректное формирование выборки респондентов, представленных экспериментальной и контрольной группами, проведение констатирующего и формирующего экспериментов, надежные процедуры экспертной оценки их результатов; использованием методического инструментария, релевантного содержанию исследовательских задач; применением качественного и количественного анализа промежуточных и итоговых результатов исследования.

#### **Результаты исследования внедрены:**

- в содержание программ подготовки бакалавров ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль начальное образование), 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование» (профиль специальная психология); ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»;
- на курсах повышения квалификации руководящих работников, педагогов начального общего образования и педагогов-психологов, учителей-

дефектологов, логопедов, олигофренопедагогов и других специалистов инклюзивного образования (ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», ГАОУ ДПО «Московский центр развития кадрового потенциала образования», МБУ ДПО г. Мурманска «Городской информационно-методический центр работников образования»);

– в ходе проведения тематических семинаров и «круглых столов», организованных Министерством образования и науки Мурманской области [Мурманск, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 гг.], в практику образовательных организаций г. Мурманска, реализующих инклюзивное образование: МБОУ СОШ № 18, МБОУ СОШ № 21, МБОУ ООШ № 26, МБОУ СОШ № 31, МБОУ СОШ № 45, МБОУ СОШ № 56, МБОУ ООШ № 58 и Мурманской области: МБОУ СОШ №14 (г. Апатиты), МОУ Мурмашинская СОШ № 1 (Кольский район Мурманской области) и др. Данные образовательные организации являлись базовыми площадками для организации и проведения учебных и производственных практик студентов МАГУ – будущих педагогов НОО и специальных психологов;

– в процесс профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование» (профиль начальное образование), «Специальное дефектологическое образование» (профили логопедия, олигофренопедагогика, специальная психология), реализуемые в ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет».

**Апробация результатов исследования** осуществлялась на научно-практических мероприятиях:

международного уровня: на международной конференции «Voices from the North: Calling for Inclusion in Education» [Финляндия, г. Рованиemi, 2014]; на международной научно-практической конференции «Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [г. Казань, 2014]; на международной научно-практической конференции «Оказание помощи лицам с особыми образовательными потребностями. Проблемы и пути решения» [г. Мурманск, 2015]; на международной сессии «Россия – совет Европы «Обеспечение качественного

инклюзивного образования: подходы и опыт реализации» [г. Москва, 2017]; на международном симпозиуме «Theories of Conflict. Norwegian and Russian perspectives» [г. Санкт-Петербург, 2016]; на XI международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии» [г. Череповец, 2018]; на IV международном форуме по педагогическому образованию [г. Казань, 2018]; на XII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии» [г. Череповец, 2019]; на V Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность» [г. Москва, 2019];

национального уровня: на научно-практической конференции «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания» [г. Москва, 2016], на II Всероссийском съезде дефектологов [г. Москва, 2017], на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Цели и ценности современного образования» [г. Мурманск, 2018]; на III Всероссийском съезде дефектологов [г. Москва, 2019], на Всероссийской конференции «Непрерывное образование педагогов-дефектологов: традиции и инновации» [г. Москва, 2019];

регионального уровня: на межрегиональной научно-практической конференции «Образование лиц с особыми образовательными потребностями» [г. Мурманск, 2014]; на семинаре-практикуме «Эффективные практики работы по взаимодействию специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзии» [г. Мурманск, 2017]; на конференции «Система образования Мурманской области: приоритетные задачи и перспективы развития» [г. Кола, Мурманской области, 2018]; на II региональной научно-практической конференции «Современный урок: региональный опыт и перспективы совершенствования» [г. Мурманск, 2018]; на IV Областной межведомственной научно-практической конференции «Координация и повышение эффективности взаимодействия государственных структур, общественных организаций по обучению и социальной включенности детей с особыми образовательными потребностями» [г. Мурманск, 2018].

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «МАГУ» [2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 гг.]; на заседаниях отдела научных исследований и проблемной комиссии ФГБНУ «ИКП РАО» (2018, 2019 гг.).

**Публикации.** Результаты диссертационного исследования отражены в 40 публикациях, из них: 25 научных статей в журналах, рекомендованных ВАК, в том числе 1 статья в журнале международной базы данных индексов научного цитирования Scopus и 3 статьи – Web of Science; 4 коллективных монографии; 1 учебное пособие и 1 сборник программ для общеобразовательных учреждений.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация содержит введение, четыре главы, заключение и приложения. Общий объем работы 246 страниц, включая 19 рисунков, 10 таблиц, 6 приложений и 211 литературных источников из них 11 на иностранном языке.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** раскрывается актуальность проблемы; обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования; указывается методологическая основа работы; формулируется гипотеза; определяются предмет, объект, цель и задачи исследования; раскрываются положения, выносимые на защиту.

В первой главе *«Предпосылки разработки интегративного подхода к подготовке педагогов и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР»* выделяются этапы становления подготовки педагогов к работе с детьми с ЗПР, в целом соотносящиеся с основными этапами развития системы специального образования; анализируются основные профессиональные затруднения педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, обучающимися в инклюзивной общеобразовательной среде, обосновывается необходимость применения идеи интеграции общепедагогических и дефектологических подходов как условия формирования профессиональных компетенций у

будущих педагогов и психологов, необходимых для совместного решения ими задач образования младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

С позиций концепции Н.Н. Малофеева, этапы развития системы вузовской подготовки дефектологов могут быть выделены на основании ряда важных критериев, характеризующих каждый период ее развития, в числе которых выделяются: социально-экономические и политические приоритеты в стране; ключевые законодательные нормативно-правовые документы в сфере образования детей с проблемами в развитии и в сфере системы подготовки дефектологических кадров; развитие дефектологии как науки и смежных с ней областей знаний; характер реализации связи теоретической и практической подготовки студентов – будущих дефектологов; теоретически и методически оснащенная специализация профессиональной подготовки педагога-дефектолога для работы с детьми, имеющими разные виды нарушений в развитии.

В работах отечественных исследователей с начала XX века и по настоящее время (Е.Л. Гончарова, О.А. Денисова, Р.Р. Денисова, Е.В. Зволейко, В.З. Кантор, Л.М. Кобрин, О.И. Кукушкина, Е.Л. Лапп, В.А. Лапшин, Н.Н. Малофеев, Т.Ю. Матасов, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, В.И. Селиверстов, Т.А. Соловьева, В.В. Ткачева, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева, Е.А. Ямбург и др.) справедливо отмечается, что важнейшую роль в развитии образования детей с ОВЗ играет качество подготовки педагогических кадров.

Ретроспективный анализ становления отечественной системы высшего дефектологического образования позволил выделить ряд этапов, отражающих оформление проблемного поля в отношении подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ЗПР:

– первый этап (конец 20-х гг. XX в.) складывался в тесном единстве с оформлением системы специального образования в России. На содержание подготовки дефектологов в этот период значительное влияние оказывали идеи педологии как интегративного знания о ребенке. Результатами первого этапа стало определение дифференцированных направлений высшего дефектологического образования как области педагогического образования и

понимание необходимости углубленной практической подготовки будущих дефектологов на базе детских учреждений;

– второй этап (30-е гг.-50-е гг. XX в.) связан с развитием теоретической базы дефектологии, чему существенно способствует теория Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности становления высших психических функций, определившая новые приоритеты в обучении и воспитании детей с нарушениями в развитии. В указанный и предшествующий периоды появляется значительное число работ клинической (В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко, И.П. Мержеевский, Г.И. Россолимо, Г.Я. Трошин и др.), психологической и педагогической направленности (А.Н. Граборов, Е.В. Герье, П.И. Растегаев), способствующих выделению важнейших ориентиров развития системы комплексной психолого-медико-педагогической помощи умственно отсталым детям;

– третий этап развития системы подготовки дефектологических кадров (конец 50-х-80-е гг. XX в.) характеризуется признанием необходимости комплексного изучения трудностей обучения детей с нарушениями в развитии, в котором важное место отводится психологии. Психология постепенно занимает свое место в практике подготовки дефектологов, прежде всего, с позиций обоснования индивидуального подхода к обучению «особого» ребенка. Научные традиции клинического изучения умственной отсталости и сходных с ней состояний, находят свое достойное продолжение в работах Г.Е. Сухаревой, М.С. Певзнер, В.В. Ковалева, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской и др. Учеными выделен и описан новый вид психического дизонтогенеза по типу задержанного развития, а дети, к нему относящиеся, получили название «дети с задержкой психического развития». Однако содержание и организационные формы их образования находились еще на стадии разработки, а подготовка учителей для работы с такими детьми в вузах не осуществлялась. Обучение и воспитание детей с ЗПР строилось в большей степени на основе педагогической интуиции, чем на научных разработках, осуществляемых в данный период ведущими отечественными дефектологами, психологами и врачами (И.М. Бгажнокова, Т.А. Власова, И.Ю. Дауленскене, Т.В. Егорова,

С.Д. Забрамная, М.В. Ипполитова, З.И. Калмыкова, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, Н.Г. Поддубная, М.Г. Рейдибойм, Р.Д. Тригер, А.Н. Цымбалюк, Н.А. Цыпина, С.Г.Шевченко и др.);

– четвертый этап (начало 90-х гг. XX в. – начало 2000-х гг.) характеризуется расширением вариативности форм организации, методов и средств обучения в рамках существующего содержания специального образования, изменениями подходов к подготовке педагогов, в том числе дефектологов, в системе высшего образования. Особую значимость для развития теории и практики дефектологии приобрели результаты новейших научных исследований в области разработки содержания базовых и прикладных курсов по специальной психологии и педагогике для высшей школы (Н.Л. Белопольская, Е.Л. Гончарова, Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко и др.). Обязательное преподавание этих курсов для будущих педагогов общего образования отражало попытку сближения двух образовательных систем – общей и специальной, демонстрировало важность интеграции дефектологических и педагогических знаний в подготовке педагогов, как общего, так и специального образования. Наиболее распространенной формой обучения и воспитания детей с ЗПР в данный период являлись специальные классы и дошкольные группы в общеобразовательных учреждениях. Эта форма реализовывалась на основании концепции коррекционно-развивающего обучения (КРО), созданной в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством С.Г. Шевченко;

– пятый этап подготовки кадров связан с изменениями (начало 2000-х гг.- по настоящее время) в системе образования обучающихся с ОВЗ, наиболее ярко проявившимися в практике инклюзивного образования младших школьников данной категории в связи с введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.) и принятием ряда других нормативно-правовых документов. Распространение модели

инклюзивного образования формирует потребность практики в специалистах, способных к междисциплинарному сотрудничеству.

Новые стандарты высшего образования определили изменения содержания подготовки и переподготовки кадров, реализуемых на основе компетентностного подхода, акцентирующего внимание на формировании у будущих педагогов и психологов готовности к практическому применению знаний и умений в работе с обучающимся с ОВЗ (А.А. Алмазова, О.А. Денисова, А.П. Зарин, Е.В. Зволейко, С.Ю. Ильина, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, И.Ю. Левченко, Е.Н. Моргачева, Т.В. Николаева, М.И. Никитина, Н.М. Назарова, Л.И. Плаксина, О.Г. Приходько, Т.А. Соловьева, В.В. Ткачева, И.М. Яковлева и др.).

Для оценки перспектив реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в 2016/17 учебном году на базе общеобразовательных школ г. Мурманска и Мурманской области нами было проведено исследование профессиональных затруднений педагогов начального общего образования, работающих с детьми с ЗПР. В исследовании, построенном на основе анкетирования, принимали участие 80 педагогов начального общего образования, прошедших курсы повышения квалификации по проблеме реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Анализ ответов на вопросы анкеты позволил установить, что учителя начальных классов трактуют свои профессиональные затруднения как неизбежные и обусловленные специфическими особенностями, присущими категории младших школьников с ЗПР. Профессиональный взгляд педагога фиксируется исключительно на «отрицательных сторонах» ребенка. Формальная, непоследовательная и бессистемная ориентация на некое общее представление о детях ЗПР, почерпнутая из академических учебников, препятствует формированию у педагога необходимой исследовательской установки, которая побуждала бы его стремиться к пониманию поведенческих, речевых, эмоциональных проявлений ребенка, связанных с конкретной образовательной ситуацией. Анкетирование педагогов выявило недостаточную компетентность в понимании ими особых образовательных потребностей

обучающихся с ЗПР, а также приоритетов ФГОС НОО в контексте изменяющейся образовательной практики.

Определились конкретные профессиональные затруднения педагогов и в решении задач практической реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию младших школьников с ЗПР, в выборе соответствующих средств, форм, методов и приемов педагогической деятельности.

Здесь же отмечена неопределенность профессиональной роли психолога, призванного совместно с педагогом осуществлять работу с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзии. Все это и определило необходимость пересмотра подходов к профессиональной подготовке педагогов и психологов для работы с данной категорией обучающихся.

Результаты современных исследований формируют базу новых знаний в сфере подготовки кадров для системы образования лиц с ОВЗ, актуализируют проблему поиска инструментария их освоения будущими педагогами и психологами (Л.Н. Блинова, 1997; Д.Г. Абдуллина, 1999; Н.Н. Быстрова, 1999; З.И. Мищенко, 2000; Л.В. Заверткина, 2001; Е.Н. Михайлова, 2001; Г.А. Толмачева, 2004; О.В. Кобцева, 2007; О.Б. Дудко, 2009; В.А. Бородина, 2011; Ю.В. Шумиловская, 2011; С.А. Черкасова, 2012; О.С. Кузьмина, 2015; В.В. Хитрюк, 2014; Т.В. Николаева, 2015; И.В. Возняк, 2017; Т.А. Соловьева, 2019; И.В. Ивенских, 2019 и др.). В этом контексте появляются основания и для поиска новых форм подготовки будущих педагогов начального общего образования и дефектологов (в том числе, специальных психологов), которые могли бы способствовать их успешной совместной профессиональной деятельности в новых условиях. Становится более очевидной потребность в технологии, преобразующей дифференцированную специальную педагогическую практику в интегрированную, общий контекст развития которой задается Концепцией СФГОС обучающихся с ОВЗ, определяющей новые приоритеты и условия образования обучающихся с ОВЗ (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова (2013)). В нашем исследовании обеспечение индивидуализации образовательного маршрута

обучающегося с ЗПР связывается, прежде всего, с возможностью интеграции профессиональной деятельности будущего педагога и психолога.

Проблема научного осмысления интеграции общепедагогических и дефектологических знаний в подготовке кадров заключается в обосновании целесообразности и преимущества их использования как инструмента для совместного решения образовательных задач педагогом и психологом в области индивидуализации образования обучающихся с ЗПР.

На сегодняшний день в системе высшего педагогического образования традиционным является компетентностный подход, который предполагает освоение будущими педагогами и психологами компетенций, необходимых для решения ими практических профессиональных задач (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, В.В. Рубцов, А.В. Хуторской и др.). Эти задачи в условиях инклюзивного образования приобретают выраженный междисциплинарный характер, отражающийся в комплексной психолого-педагогической деятельности специалистов школы по индивидуализации образования обучающихся с ЗПР. По нашему мнению, компетентностный подход может быть содержательно дополнен интегративным подходом, раскрывающим возможности взаимопроникновения и взаимодополнения знаний, умений и опыта деятельности в ходе подготовки будущих педагогов и психологов.

Необходимость сопряжения профессиональных компетенций, совместно осваиваемых студентами разных направлений подготовки, определяется, во-первых, новыми профессиональными задачами, связанными с индивидуализацией образовательной деятельности обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии, и во-вторых, реальными затруднениями педагогов в решении профессиональных задач, аккумулирующихся в области взаимодействия с психологом. Содержание интегративных профессиональных компетенций опирается на взаимопересекающиеся трудовые функции педагога и психолога в области индивидуализации образования младших школьников с ЗПР. Названные компетенции операционализируются как совокупность интегративных умений, реализуемых совместно педагогом и психологом. Интегративные умения осваиваются студентами указанных направлений подготовки [44.03.01 и 44.03.03] на основе интеграции общепедагогических и

дефектологических знаний, осуществляемой в соответствии с логикой и содержанием совместной деятельности педагога и психолога. Интеграция формируемых у студентов знаний предполагает чередование автономных (в рамках основного профиля подготовки) и совместных этапов их освоения в процессе обучения в вузе, что позволяет дополнять и взаимно обогащать, но не подменять осваиваемый ими функционал.

Во второй главе диссертации *«Исходные основания проектирования модели совместной подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР»* представлены методологические и практические аспекты проблемы взаимодействия педагогов и психологов, обеспечивающих обучение и воспитание младших школьников с ЗПР в современных образовательных средах. Модель функционального диагноза, разработанная И.А. Коробейниковым, рассматривается нами как методологическая основа совместной деятельности педагогов и специальных психологов в процессе осуществления ими мониторинга психосоциального развития младших школьников с ЗПР. Спектр профессиональных задач специалистов, реализующих практику инклюзивного образования обучающихся с ЗПР, расширяется в связи с необходимостью определения для каждого ребенка с ОВЗ образовательного маршрута, соответствующего его образовательным возможностям и потребностям. Попытки решения проблемы индивидуализации обучения детей с ЗПР посредством дифференциации методов, средств, приемов работы с детьми с ЗПР в педагогической практике нашли свое отражение в работах А.Д. Вильшанской, Г.И. Жаренковой, Г.М. Капустиной, Ю.А. Костенковой, Т.В. Кузьмичевой, Г.Ф. Кумариной, Р.И. Лалаевой, Ю.Б. Максименко, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко и др.

Выделение типологических вариантов развития детей с ЗПР, описанных в работах Н.В. Бабкиной, И.А. Коробейникова, Е.Л. Инденбаум, способствует рациональной дифференциации подходов к коррекционно-педагогической работе с этими детьми, создает предпосылки перехода к ее индивидуализации.

В работах С.В. Алехиной, О.А. Денисовой, Е.В. Зволейко, С.Ю. Ильиной, Л.М. Кобриной, О.Л. Лехановой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько,

Т.А. Соловьевой, В.В. Ткачевой, И.М. Яковлевой подчеркивается роль профессионального взаимодействия специалистов как одного из главных условий успешного развития образования детей с ОВЗ, и, прежде всего, инклюзивной его формы, и одновременно указывается на сложность его осуществления в сложившейся образовательной практике.

Отметим, что недостаточность коллективных практик в профессиональной деятельности связывается с многолетним приоритетом автономных форм диагностической работы разных специалистов (педагогов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, логопедов и др.) в процессе обучения младших школьников с ЗПР.

В нашем исследовании механизмом и инструментом профессионального взаимодействия специалистов школы, является их совместная деятельность по осуществлению мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР. Опора на модель функционального диагноза (И.А. Коробейников), позволяет формировать у будущих педагогов и психологов интегративные умения последовательного преобразования общих феноменологических характеристик развития ребенка в индивидуально-психологические, которые являются наиболее пригодными для анализа реальных проблем конкретного школьника. Совместно осуществляемый педагогом и психологом мониторинг индивидуального развития ребенка с ЗПР способствует рациональному и объективному применению ими профессиональных знаний и позволяет методически упорядочить комплексную процедуру психолого-педагогической диагностики. Диагностическая деятельность в процессе образования и комплексного сопровождения детей с ЗПР обоснованно считается базовой по отношению к другим видам деятельности: коррекционной, консультативной, просветительской, что убедительно показано в диссертационном исследовании Н.В. Бабкиной, посвященном проблеме психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в современной образовательной среде.

Подчеркнем, что междисциплинарное взаимодействие педагога начального общего образования и специального психолога рассматривается нами не только на уровне взаимодополнения и взаимообогащения

разнопредметных знаний, но и как процесс рациональной интеграции этих знаний в едином и развивающемся профессиональном пространстве.

В третьей главе *«Технология совместной подготовки педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР»* раскрывается интегративный подход, содержание и характеристика структурных компонентов технологии совместной вузовской подготовки учителей начального общего образования и специальных психологов; описывается спроектированная система методического обеспечения, которая отражает детализированные алгоритмы будущей профессиональной деятельности педагогов и специальных психологов на каждом этапе мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР.

Мониторинг рассматривается нами как базовый компонент осмысления содержания и организации коррекционно-развивающей работы, как инструмент контроля ее эффективности и своевременной адаптации к изменяющимся образовательным потребностям ребенка с ЗПР, обучающегося в условиях инклюзивной среды.

Интегративный подход выполняет ключевую функцию в разработке научно-методических основ освоения студентами профессиональных компетенций, необходимых для обеспечения приемлемого качества начального общего образования младших школьников с ЗПР. В нем раскрываются возможности взаимопроникновения общепедагогического и дефектологического подходов в работе с данной категорией школьников, и уже на ранних этапах профессионального становления учителя и психолога преодолевается известная автономность их профессиональных установок, которая имеет место в традиционной практике подготовки специалистов указанных профилей.

На этой основе создаются условия для формирования профессиональных компетенций, ориентированных на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ЗПР. Совместное освоение студентами теоретических знаний в области общей и коррекционной педагогики и психологии подкрепляется освоением согласованных алгоритмов совместных практических действий в работе с данной категорией детей и, в частности, в процессе мониторинга динамики и качества их обучения и развития.

При проектировании как общей формулы взаимодействия будущих учителей и психологов, так и его содержания, способов и инструментария, исходно учитывалась крайняя неоднородность состава младших школьников с ЗПР, предполагающая необходимость формирования у будущих специалистов совокупности специальных знаний и представлений о характере, причинах, проявлениях трудностей их обучения и развития.

Главный принцип построения совместного обучения будущих учителей и психологов состоял в соответствии его структуры и содержания общей логике этапов мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с ЗПР. Это предполагало, прежде всего, совместное освоение профессиональных компетенций диагностической направленности, что согласуется с положениями ФГОС ВО студентов двух направлений подготовки. Процесс подготовки студентов с использованием предлагаемой технологии подразумевал наличие единого спектра задач, решаемых ими на основе применения как общих, так и различающихся способов и методов, отражающих специфику направленности профессиональной деятельности каждого из будущих специалистов.

Алгоритм совместной подготовки студентов указанных направлений формировался на основе представлений о структуре коллегиальных профессиональных компетенций в области мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР. Эта структура включает *когнитивный* компонент (знания в области познавательного и социального развития младших школьников с ЗПР) и *практический* компонент (владение психолого-педагогическими методами, средствами и приемами совместной деятельности, адекватными образовательным потребностям обучающегося с ЗПР). Практический компонент при этом предполагал использование разнообразных способов взаимодействия учителя и психолога на каждом этапе мониторинга.

В рабочих учебных планах образовательных программ по названным выше направлениям подготовки нами разработаны и представлены два взаимосвязанных модуля: *модуль дифференцированного изучения* теоретических дисциплин каждого рабочего учебного плана, а также отдельного прохождения разных видов практик, в содержании которых отражена специфика

психологического (для будущих психологов) и педагогического (для будущих учителей начального общего образования) сопровождения обучающихся с ОВЗ, включая категорию школьников с ЗПР; *модуль интегрированного изучения* теоретических дисциплин рабочих учебных планов, а также совместного (коллегиального) прохождения студентами производственных практик в области мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР как центрального компонента их психолого-педагогического сопровождения.

Последовательность освоения дифференцированных теоретических дисциплин определена в соответствии с этапами психолого-педагогического сопровождения образования детей с ЗПР и отражена в логике представления тематических разделов, а также в содержании каждого из них. Интегрированный модуль теоретического компонента технологии совместного обучения представлен дисциплиной «Мониторинг в образовании детей с ЗПР».

Практический компонент технологии представлен интегрированным модулем обучения процедуре мониторинга в процессе одновременного прохождения студентами производственной практики на третьем курсе. Этапы практики были разработаны в соответствии с этапами мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР. Интегративные умения формировались на основе педагогического диалога, организуемого в формате «малого консилиума», и функционирующего по аналогии со школьным психолого-педагогическим консилиумом в процессе всей производственной практики. Взаимодействие всех участников малого консилиума (групповые руководители – преподаватели вуза, педагоги и психологи образовательной организации, студенты) осуществлялось в формате проведения аналитических сессий на каждом этапе освоения мониторинга. Тематика аналитических сессий соотносилась с этапами мониторинга и содержанием практической деятельности студентов. Алгоритм деятельности малого консилиума, ее содержательное наполнение опирались на модель функционального диагноза. Для каждого этапа практики определялось содержание, интегрирующее дефектологические и общепедагогические подходы.

*Первый этап производственной практики* – подготовительный – предполагал совместное и последовательное обсуждение цели и задач мониторинга, принципов организации его процедуры, основных методов и инструментария, используемых для получения, фиксации и обработки диагностической информации, общих принципов анализа и интерпретации данных наблюдения, возможностей решения общих дидактических задач, связанных с совместной подготовкой студентов педагогического и психологического профилей; возможностей формирования профессиональных компетенций, необходимых для овладения основами психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

*Второй этап производственной практики* был посвящен практическому совместному освоению студентами методов сбора, фиксации и анализа эмпирических данных, характеризующих индивидуальное учебное поведение и деятельность младших школьников с ЗПР. В качестве методов использовалось невключенное сплошное наблюдение за поведением обучающегося с ЗПР в ситуации урока и экспериментально-психологическое исследование ребенка с применением принципов обучающего эксперимента. Экспериментально-психологическое исследование проводилось с помощью диагностического комплекса, разработанного И.А. Коробейниковым (1982). Особое внимание при этом было уделено освоению будущим психологом обучающего эксперимента по методике А.Я. Ивановой, включенной в диагностический комплекс и позволяющей определить «зону ближайшего развития» младшего школьника с ЗПР. Визуализация полученных диагностических данных о ребенке в виде индивидуальных профилей помогала наглядно продемонстрировать студентам иерархию и вероятные причины трудностей, характерных для школьника с ЗПР.

*Третий этап производственной практики* состоял в освоении технологии (процедуры) перевода данных психологической диагностики в индивидуализированные педагогические задачи.

Алгоритм трансформации данных диагностики индивидуальных характеристик психосоциального развития ребенка в педагогические задачи позволял педагогу упорядочить последовательность и содержание его

деятельности по организации индивидуализированного взаимодействия с учениками на разных этапах урока, а также обеспечить вариативность и достаточную гибкость построения урока.

Сущность предлагаемых нами методических преобразований состояла в выстраивании диагностически подкрепленной адаптивной стратегии урока на конкретном предметном содержании, позволяющей учесть индивидуальные различия детей при реализации фронтальной формы урока. Такая стратегия способствовала адаптации форматов традиционного фронтального обучения, малочувствительных к особенностям индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

В четвертой главе *«Апробация подхода к совместной подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР»* раскрыта организация экспериментальной апробации и характеристика выборки исследования; представлены результаты оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов и психологов в области их взаимодействия (на основе анализа продуктов деятельности студентов), а также результаты оценки эффективности модели совместной вузовской подготовки (по данным SWOT-анализа).

Апробация и оценка эффективности разработанного подхода были реализованы в рамках структурированного педагогического эксперимента. Его программа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный (оценочно-корректировочный).

В разные годы в эксперименте были задействованы 70 студентов II-IV курсов очной формы обучения: 35 будущих педагогов начального общего образования и 35 будущих специальных психологов. Кроме них в исследовании приняли участие 15 преподавателей МАГУ и 30 работников образовательных организаций в качестве участников малого консилиума.

Выборку студентов составили контрольная и экспериментальная группы. В контрольную группу (КГ) были включены 20 студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) Начальное образование, и 20 студентов, обучающихся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль)

Специальная психология, 2011-2012 года набора очной формы обучения в соответствии с контрольными цифрами приема.

Анализ и оценка уровней сформированности основных структурных компонентов профессиональных компетенций в области мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР у студентов проводились на третьем (2013/2014 учебный год) и четвертом (2014/2015 учебный год) курсах. Включение студентов 2011-2012 года набора в качестве участников контрольной группы определяется результатами апробации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, проводившегося в Мурманской области с 2013 года. Полученные результаты продемонстрировали, в частности, недостаточную эффективность традиционной модели подготовки будущих педагогов и психологов к реализации мониторинга индивидуального развития школьников с ЗПР и определили необходимость разработки обновленного ее формата с учетом выявленных недостатков.

Разработанный нами интегративный подход к подготовке специалистов указанных профилей был апробирован с участием *экспериментальной группы* (ЭГ), в которую вошли 15 будущих педагогов начального общего образования, обучающихся по направлению *44.03.01 Педагогическое образование*, и 15 будущих специальных психологов направления подготовки *44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование* очной формы обучения 2014 года набора согласно контрольным цифрам приема. Их обучение осуществлялось в условиях эксперимента (то есть в условиях совместной подготовки) в течение 3-х лет (с 2015 по 2018 гг.).

Динамика формирования профессиональных компетенций в области мониторинга в КГ и ЭГ оценивалась по одним и тем же критериям и предполагала значительное количество диагностических срезов с использованием инструментария, разработанного не только для итогового, но и для текущего контроля формирования компетенций.

В исследовании было получено 280 продуктов деятельности студентов, количество, разнообразие и тщательность анализа которых позволило сделать обоснованные выводы. Продуктами деятельности являлись: протоколы наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР; аналитические

справки будущих педагогов и специальных психологов по результатам проведенного ими сплошного невключенного наблюдения; заключения по результатам психологической диагностики младших школьников с ЗПР, включающие определение иерархии и вероятных причин имеющихся у ребенка трудностей; описания проектирования уроков и их конспекты.

Экспериментальное исследование было организовано как лонгитюдное и предусматривало многократное проведение контрольно-измерительных процедур в отношении каждого участника, включенного в выборку.

Анализ и оценка процесса формирования профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы (обучающихся совместно) в сфере мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР осуществлялись нами на 3-х уровнях:

- 1) дифференцированной теоретической подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов;
- 2) интегрированной теоретической подготовки студентов двух указанных направлений;
- 3) интегрированной производственной практики.

В контрольной группе студентов, обучающихся по традиционной вузовской технологии, предполагающей раздельное обучение, на основе разработанной нами методики определялись уровни сформированности профессиональных компетенций. В экспериментальной группе кроме данных уровней определялась логика их формирования в соответствии с ориентирами, обозначенными в концепции функционального диагноза детей с нарушениями развития.

Выявление и оценка профессиональных компетенций студентов обоих направлений подготовки осуществлялись в области диагностической и коррекционно-педагогической работы.

Процесс анализа и оценивания качества освоения технологии мониторинга осуществлялся нами в соответствии с содержанием двух структурных компонентов – *когнитивного* и *практического*.

Когнитивный компонент профессиональных компетенций оценивался по совокупности освоенных (дифференцированно и интегрированно) теоретических

знаний, необходимых для практической реализации мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Практический компонент профессиональных компетенций отражал освоение умений в области проведения мониторинга, предполагающих получение необходимых объективных сведений о ребенке, их интерпретацию, обобщение и трансформацию диагностических данных в педагогические задачи.

На I этапе экспертами (руководителями производственной практики – преподавателями Мурманского арктического государственного университета, а также педагогами начального общего образования и психологами образовательной организации) оценивались *умения по составлению протоколов сплошного невключенного наблюдения* за учебным поведением младших школьников с ЗПР будущими педагогами и психологами.

На II этапе освоения технологии оценивались умения будущих педагогов и психологов интерпретировать данные об индивидуальных проявлениях учебных и поведенческих трудностей у младших школьников с ЗПР, фиксировать наблюдаемые явления, определять вероятные причины возникших на уроке трудностей и устанавливать связи между ними.

На III этапе будущим специальным психологам поручалось проведение обучающего эксперимента с младшим школьником с ЗПР, а будущим педагогам – составление конспекта и проведение урока, включающего дополнительную цель - получение недостающей и (или) уточняющей информации о школьнике. И в первом, и во втором случаях основной целью являлась проверка первичной гипотезы о характере учебных и поведенческих трудностей, наблюдаемых у ребенка с ЗПР. Эксперты оценивали сформированность у студентов интегративных умений при обобщении данных диагностики индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР.

На IV этапе осуществлялась оценка сформированности у студентов умения трансформировать данные диагностики в индивидуализированные педагогические задачи. Оценка проводилась экспертами на основе анализа представленных будущими педагогами и психологами описаний проектирования уроков и конспектов.

Сравнительный анализ вузовской подготовки педагогов и психологов, осуществляемой в традиционной (раздельной) и апробируемой (совместной) формах их обучения, свидетельствует о различиях в формировании их деятельности в сфере диагностики развития младшего школьника с ЗПР. На основе качественно-количественного анализа были определены уровни сформированности интегративных умений на каждом из этапов мониторинга, что позволило фиксировать динамику формирования соответствующих компетенций в экспериментальной и контрольной группах (таблица 1).

Таблица 1 – Оценка практической реализации технологии совместного обучения мониторингу будущих педагогов НОО и специальных психологов (%)

Этапы освоения мониторинга	Уровни	Контрольная		Экспериментальная	
		Педагог и	Психолог и	Педагог и	Психолог и
1. Получение данных о ребенке	Высокий	10	20	80	87
	Средний	80	70	20	13
	Низкий	10	10	-	-
2. Интерпретация данных	Высокий	-	-	80	80
	Средний	80	90	20	20
	Низкий	20	10	-	-
3. Обобщение данных	Высокий	-	-	80	87
	Средний	70	90	20	13
	Низкий	30	10	-	-
4. Трансформация данных диагностики в педагогические задачи	Высокий	-	-	80	87
	Средний	70	90	20	13
	Низкий	30	10	-	-

Анализ данных *первого этапа освоения мониторинга* позволил установить следующее.

У большинства будущих педагогов (80%) и психологов (70%) *контрольной группы* отмечен средний уровень сформированности умения фиксировать факты, объективно отражающие учебное поведение младшего школьника с ЗПР. Будущие педагоги – 80% и психологи – 87% – *экспериментальной группы* максимально полно фиксировали и объективно описывали факты учебного поведения школьника с ЗПР, демонстрируя тем самым высокий уровень интегративных умений, формируемых на первом этапе

мониторинга. Технология позволила им получить четкие представления о «портретах» детей с ЗПР, отражающих полноту, точность и разнообразие вариантов их развития.

Анализ экспертами уровней сформированности у студентов интегративных умений (*второй этап освоения мониторинга*) по интерпретации данных о ребенке показал, что и будущим педагогам, и будущим психологам *контрольной группы* были присущи некоторые общие трудности, а, именно, оценочность и категоричность суждений, а в ряде случаев их необоснованность. Большинство из них обнаружили средний уровень сформированности интегративных умений по интерпретации данных о ребенке (80% педагогов и 90% психологов). И те, и другие зачастую давали неточную интерпретацию причин ошибок и затруднений ребенка («невнимательный», «отвлекался», «не дослушивал до конца»), не связывая проявления его учебного поведения с обстановкой, конкретной ситуацией на уроке, действиями учителя и т.п. Их суждения имели шаблонный характер, оставалась незамеченной неадаптированность педагогической деятельности учителя к трудностям и особенностям ребенка. При этом следует отметить, что будущие учителя, интерпретируя факты из протоколов наблюдений, обращали больше внимания на дидактические аспекты («не справился», «не понял», «спешит»), а будущие психологи – на эмоциональные реакции ребенка («обрадовался», «обиделся»).

Большинство будущих педагогов и психологов *экспериментальной группы* (по 80%) продемонстрировали высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области интерпретации данных о трудностях учебного поведения младших школьников с ЗПР. Важно отметить, что студентами и педагогического, и психологического профилей подготовки была отмечена недостаточность использования метода наблюдения для получения данных о ребенке, полезных для обоснованной индивидуализации его обучения и воспитания, в связи с чем они признавали необходимость дополнительного диагностического исследования ребенка.

На основе оценки качества составленных студентами итоговых заключений эксперты судили о сформированности умения обобщать данные диагностики (*третий этап освоения мониторинга*).

У большинства студентов контрольной группы (в 70% случаев у будущих педагогов и 90% у будущих психологов) был зафиксирован средний уровень сформированности умения обобщать данные диагностики. Они испытывали затруднения в представлении обобщенных характеристик младших школьников с ЗПР, дифференцируемых на основе различий в структуре, степени выраженности, сочетании нарушений когнитивной, мотивационной и аффективно-поведенческой сфер личности детей. В представленной в заключении информации отсутствовали важные характеристики, отражающие своеобразие развития ребенка. Трудности ребенка часто описывались в виде простого перечисления, не подтверждались корректными фактами и не всегда соотносились с количественными показателями, отраженными в индивидуальном профиле.

*В экспериментальной группе* будущие педагоги и психологи продемонстрировали высокий уровень сформированности интегративных умений (80% и 87% соответственно). В представленных ими заключениях были корректно, точно и правильно подтверждены фактами качественные характеристики поведения и деятельности ребенка, установлены иерархия и гипотетически приемлемые причины выявленных у него трудностей.

Доказательством эффективности совместного обучения педагогов и специальных психологов мониторингу индивидуального развития является способность студентов предлагать конкретные методические образцы комплексного решения образовательных задач с учетом особенностей индивидуального развития младшего школьника с ЗПР, то есть осуществлять попытки трансформации психологических данных о ребенке в педагогические задачи. Оценка данной способности проводилась экспертами на основе анализа проектирования всех этапов урока, его конспекта и аналитической таблицы, отражающий рефлексию педагогом и психологом эффективности решения задач, связанных с индивидуализацией обучения младшего школьника с ЗПР на конкретном уроке.

Результаты оценки уровней сформированности интегративных умений по переводу данных диагностики в педагогические задачи у студентов ЭК и КГ (*четвертый этап освоения мониторинга*) свидетельствуют о следующем.

Большинство педагогов (70%) и психологов (90%) *контрольной группы* продемонстрировали средний уровень сформированности умения трансформировать данные диагностики в педагогические задачи. Представления будущих учителей и психологов о содержании специальной помощи ребенку часто носили недифференцированный характер и сводились к общим поверхностным формулировкам: «приучать к дисциплине», «развивать речь», «воспитывать внимательность», «предлагать игры на развитие мыслительных операций» и т.п. Кроме того, предлагаемые ими приемы работы, как правило, не соотносились с реальными трудностями детей и не конкретизировались. В *экспериментальной группе* умения трансформировать диагностические данные в педагогические задачи на высоком уровне показали 80% будущих педагогов и 87% будущих специальных психологов. У большинства студентов данной группы не вызвали затруднений задания по адаптации учебного материала, планированию результатов образовательной деятельности обучающихся с ЗПР по принципу «малых шагов» в обучении с обязательным учетом данных как психологической, так и педагогической диагностики. Они успешно осуществляли профессиональную рефлексию.

Таким образом, в результате совместного обучения мониторингу в заданном формате формируемые у будущих педагогов и психологов (ЭГ) профессиональные компетенции диагностированы на уровне, достаточном для успешного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Учитывая важность рефлексивного компонента для продуктивного взаимодействия педагога и психолога, был применен метод SWOT-анализа процесса такого взаимодействия на основе предложенной интегративной технологии обучения студентов.

Результаты SWOT-анализа показали, что студенты воспринимают взаимодействие как способ взаимообогащения своей профессиональной деятельности, возможность более полного получения представлений о ребенке как о субъекте образовательной деятельности. Возможность и важность обмена информацией о ребенке, ее анализ, установление его ведущих трудностей рассматривались будущими педагогами и психологами как важное достижение их совместного обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди многочисленных проблем реализации модели инклюзивного образования детей с задержкой психического развития, предполагающей, прежде всего, создание необходимых условий для их социализации, обучения и воспитания с учетом их особых образовательных потребностей, наиболее остро стоит проблема подготовки кадров, способных обеспечить решение новых задач современной образовательной практики. Педагог начального общего образования, на которого ложится основная нагрузка в создании адекватных условий обучения и воспитания ребенка с ЗПР, поступающего в общеобразовательную школу, не в состоянии успешно справляться с предписанными ему усложненными профессиональными функциями. Острота описанной проблемы определила поиски ресурсов в образовательной среде, которые могли бы способствовать в определенной степени решению проблемы включения детей с ЗПР в инклюзивную среду.

В качестве таких ресурсов нами была рассмотрена возможность опережающей подготовки педагогов и психологов, у которых возможно заблаговременно, уже в процессе обучения в ВУЗе, формировать не только необходимые знания и представления о трудностях обучения и поведения детей с ЗПР, но и важные навыки совместной работы, способствующие решению образовательных задач в условиях инклюзивной практики. Как показывает опыт и данные исследований, существенные различия в представлениях педагогов и психологов о собственной роли и профессиональных возможностях в организации обучения и сопровождения ребенка с ЗПР в инклюзивной среде выступают одним из основных препятствий для их конструктивного сотрудничества. Процесс взаимной адаптации этих представлений, спонтанный поиск способов продуктивного взаимодействия осуществляются медленно, стихийно и часто не приводят к ожидаемым результатам.

В процессе ретроспективного анализа данной проблемы нами было установлено, что ее существование насчитывает многие десятилетия, а конкретные ее проявления, хотя и различались в зависимости от доминирующих концепций образования рассматриваемой категории детей, материальных и кадровых ресурсов, но в целом не обеспечивали ее приемлемого решения. Подготовка педагогов начального общего образования и психологов

осуществлялась в традиционных форматах с соответствующими им приоритетами преимущественно автономных представлений о собственном профессиональном функционале, его предназначении и возможностях. Понимание необходимости конструктивного сотрудничества специалистов в едином образовательном пространстве не подкреплялось разработкой продуктивных его форм, способов и эффективных алгоритмов реализации.

На современном этапе развития системы образования детей с ОВЗ активно развивается тенденция к сближению и взаимодействию систем общего и специального образования, что, в свою очередь, предполагает необходимость интеграции общепедагогического и дефектологического подходов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ЗПР. Потребность в рациональных, предметно конкретизированных и методически обеспеченных формах такой интеграции наиболее отчетливо проявилась в процессе внедрения модели инклюзивного образования детей с ОВЗ, что и определило основную идею предпринятого нами исследования. Его результаты представлены ниже в следующих **выводах**.

На основе анализа содержательных и организационных аспектов современной практики образования обучающихся с задержкой психического развития, ее условий и целевых ориентиров выделен один из наиболее важных факторов оптимизации образовательного процесса – продуктивное взаимодействие педагога и психолога, особенно значимое в условиях инклюзивной среды.

Выявлены и проанализированы основные профессиональные затруднения педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, интегрированными в общеобразовательную среду. Установлено, что в их основе, помимо дефицита адекватных представлений о трудностях обучения и поведения детей с ЗПР и способах их преодоления, выявляется также и отсутствие эффективных алгоритмов сотрудничества с психологом в процессе решения общих и специальных образовательных задач.

Разработанная технология мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, основанная на концепции функционального диагноза нарушений психического развития в детском возрасте и включающая алгоритмы совместных профессиональных действий, может рассматриваться как

единое предметное поле, объединяющее будущих педагогов и психологов в процессе формирования у них интегративных компетенций для работы с указанной категорией обучающихся.

Определены методические и дидактические возможности модели функционального диагноза для реализации совместной теоретической и практической подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов с учетом актуальных задач инклюзивного образования младших школьников с ЗПР.

Разработаны целевые ориентиры, содержание, этапы, структурные компоненты и программная реализация подхода к совместной вузовской подготовке педагогов начального общего образования и специальных психологов, позволяющего обеспечить продуктивную интеграцию общепедагогических и дефектологических знаний в области индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР.

Специальные теоретические знания и разработанные интегративные умения, предназначенные для совместного освоения будущими педагогами и специальными психологами, позволяют раскрыть и конкретизировать содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность указанных специалистов в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Разработанный алгоритм трансформации данных психологического исследования индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР в педагогические задачи, как одной из наиболее сложных методологических проблем взаимодействия педагога и психолога, позволяет в первом приближении осуществить попытку ее решения.

На основе совокупности результатов проведенного исследования представлен интегративный подход к реализации совместной подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР, способствующий освоению ими теоретических знаний и интегративных умений, необходимых для осуществления продуктивного психолого-педагогического сопровождения этих детей в условиях инклюзивного образования.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих опубликованных работах:**

***Монографии, учебные и методические пособия***

1. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: международный опыт, научный концепт и современная практика: [коллективная монография] [Текст] / Ю.А. Афонькина, **Т.В. Кузьмичева**, И.В. Рыжкова, А.В. Бурцева. – Красноярск, 2015. – 212 с. – 13 п.л. (авторский вклад – 6 п.л.)
2. Образование и эпоха = Education and epoch: (актуальная научная парадигма) [монография] / Ю.А. Афонькина, О.В. Бобкова, Е.В. Виноградова, **Т.В. Кузьмичева** и др. – Житомир: ЖГУ; М.: Наука и информация; Воронеж: ВГПУ, 2014. – 332 с. – 20,75 п.л. (авторский вклад – 2 п.л.)
3. Теория и практика инклюзивного образования в России и за рубежом: [коллективная монография] / М.А. Акопян, Ю.А. Афонькина, **Т.В. Кузьмичева** и др.; под ред. О.П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество». 2016. – 202 с. – 12,6 п.л. (авторский вклад – 1,2 п.л.)
4. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные подходы и психолого-педагогические технологии [монография] / Ю.А. Афонькина, Е.И. Голишникова, Э.Г. Закондырина, **Т.В. Кузьмичева** и др. – Мурманск, 2015. – 127 с. – 7,9 п.л. (авторский вклад – 1,5 п.л.)
5. Организационно-методические основы инклюзивного образования: учебное пособие [Текст] / Ю.А. Афонькина, **Т.В. Кузьмичева**. – Мурманск: МАГУ, 2018. – 163 с. – 10 п.л. (авторский вклад – 5 п.л.)
6. Программы для общеобразовательных учреждений. Коррекционно-развивающее обучение: Начальные классы (I–IV). Подготовительный класс [сборник программ] / Р.Д. Тригер, Ю.А. Костенкова, И.Н. Волкова, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина, **Т.В. Кузьмичева** и др. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 176с. – 11 п.л. (авторский вклад – 1 п.л.)

***Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ***

7. Королева, Н.Ю. Специфика организации дистанционного обучения детей-инвалидов в условиях Кольского Заполярья [Текст] / Н.Ю. Королева, **Т.В. Кузьмичева**, Л.П. Ляш, А.С. Попов // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 82–94. – 0,8 п.л. (авторский вклад – 0,2 п.л.)
8. Кузьмичева, Т.В. О состоянии начального образования детей с задержкой психического развития на территории Мурманской области [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 19–27. – 0,5 п.л.
9. Кузьмичева, Т.В. К вопросу подготовки педагогов инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т.В. Кузьмичева, О.В. Кобзева // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2013. – № 1. – С. 1942. – URL:<http://www.emissia.org/offline/2013/1942.htm> – 0,4 п.л. (авторский вклад – 0,2 п.л.)

10. Кузьмичева, Т.В. Инклюзивное образование в Баренцевом евроарктическом регионе [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 63–67. – 0,3 п.л.

11. Афонькина, Ю.А. Самоактуализация в юношеском возрасте: постановка проблемы в интегрально-инклюзивной парадигме [Электронный ресурс] / Ю.А. Афонькина, Г.В. Жигунова, **Т.В. Кузьмичева** // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2015. – № 10. – С. 2415. – URL:<http://www.emissia.org/offline/2015/2415.htm> – 0,4 п.л. (авторский вклад – 0,1 п.л.)

12. Коробейников, И.А. Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» [Текст] / И.А. Коробейников, **Т.В. Кузьмичева** // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 82–90. – 0,5 п.л. (авторский вклад – 0,25 п.л.)

13. Кузьмичева, Т.В. История становления специальной помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР) [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-10. – С. 84–90. – 0,6 п.л.

14. Кузьмичева, Т.В. Малый консилиум как инструмент реализации интеграционной модели подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 72–81. – 0,6 п.л.

15. Кузьмичева, Т.В. Анализ готовности педагогов к реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ЗПР [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 62–69. – 0,5 п.л.

16. Кузьмичева, Т.В. Подготовка будущих специальных психологов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ЗПР [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-6. – С. 271–277. – 0,6 п.л.

17. Кузьмичева, Т.В. Интеграция общедифектологических и общепедагогических подходов в практике подготовки бакалавров направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-6. – С. 127–132. – 0,6 п.л.

18. Коробейников, И.А. Совместное обучение педагога и психолога на основе освоения метода наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР [Текст] / И.А. Коробейников, **Т.В. Кузьмичева** // Дефектология. – 2018. – № 6. – С. 63–69. – 0,4 п.л. (авторский вклад – 0,2 п.л.)

19. Кузьмичева, Т.В. Вузовская подготовка будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов по оптимизации инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – № 3. – С. 60–64. – 0,5 п.л.

20. Кузьмичева, Т.В. Возможности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–2. – С. 143–146. – 0,6 п.л.

21. Афонькина, Ю.А. Анализ инклюзивных процессов в профессиональном образовании с позиции структурно-функционального подхода [Электронный ресурс] / Ю.А. Афонькина, **Т.В. Кузьмичева** // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 10. – С. 2661. – URL:<http://www.emissia.org/offline/2018/2661.htm> – 0,5 п.л. (авторский вклад – 0,25 п.л.)

22. Кузьмичева, Т.В. Психолого-педагогическая парадигма профессионального образования лиц с ОВЗ [Текст] / Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 60–4. – С. 242–245. – 0,6 п.л. (авторский вклад – 0,3 п.л.)

23. Афонькина, Ю.А. Проектирование индивидуализированных моделей инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ [Текст] / Ю.А. Афонькина, **Т.В. Кузьмичева**, // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 30–34 – 0,6 п.л. (авторский вклад – 0,3 п.л.)

24. Кузьмичева, Т.В. Ресурсы инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ [Текст] / Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–4. – С. 192–195. – 0,6 п.л. (авторский вклад – 0,3 п.л.)

25. Кузьмичева, Т.В. Проблема подготовки конкурентоспособного выпускника высшего образования [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–3. – С. 223. – 0,4 п.л.

26. Кузьмичева, Т.В. Компетентностный подход как фактор развития педагогического образования в современной России [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 544–552. – 0,5 п.л.

27. Кузьмичева, Т.В. Индивидуализация образования младших школьников с ЗПР как предмет профессионального диалога будущего учителя и специального психолога [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 177–187. – 0,6 п.л.

***Публикации в изданиях, входящих в международные базы цитирования Scopus /Web of Science***

28. Коробейников, И.А. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе / И.А. Коробейников, **Т.В. Кузьмичева**// Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 6. – С. 97–106. – 0,6 п.л. (авторский вклад – 0,3 п.л.). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106.

29. Kuzmicheva, T.V. Psychological-pedagogical support of primary school pupils with mental retardation [Electronic resource] / Tatiana Kuzmicheva //4th International forum on teacher education (IFTE 2018): European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – V. 45. – P. 929–940. – 0,6 п.л. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.109/

30. Kuzmicheva, T. Explorations Across National Borders: Wor(l)ding Differences Together [Text] / Valerii Chernik, Julia Afonkina, **Tatiana Kuzmicheva** [and others] // *Qualitative Inquiry*. – 2019. – 0,7 п.л. (авторский вклад – 0,1 п.л.). DOI: 10.1177/1077800419879186.

31. Kuzmicheva, T. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills [Text] / S. Vayrynen, E. Kesalahti, T. Pynnen, J. Siivola, **T. Kuzmicheva** [and others] // *European Journal of Teacher Education*. 2016. – V. 39. Issue 4. – P. 437–451. – 0,9 п.л. (авторский вклад – 0,1 п.л.). DOI: 10.1080/02619768.2016.1216543.

#### *Статьи в журналах и сборниках*

32. Кузьмичева, Т.В. К вопросу формирования профессиональной компетентности у бакалавров специального (дефектологического) образования в процессе организации учебной и производственных практик [Текст] / Т.В. Кузьмичева // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2016. – Т. 8. – № 3–1. – С. 187–191. – 0,3 п.л.

33. Кузьмичева, Т.В. Развитие инклюзивного образования в Мурманской области [Текст] / Т.В. Кузьмичева // *Человеческий капитал*. – 2014. – № 3 (63). – С. 50–54. – 0,3 п.л.

34. Кузьмичева, Т.В. Реализация российско – финского проекта «Школа для всех» как фактор развития инклюзивных процессов в Мурманской области [Текст] / Т.В. Кузьмичева // *Социальное развитие северных территорий России и зарубежных стран: опыт, проблемы, перспективы: материалы Международной конференции, 20–21 ноября 2014 года* / Министерство образования и науки Российской Федерации, Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманское отделение Российского общества социологов; [редкол.: Г. В. Жигунова и др.]. – Мурманск: МГГУ, 2015. – С. 114–118. – 0,3 п.л.

35. Кузьмичева, Т.В. Научно-методические ресурсы подготовки педагогов инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Кузьмичева // *Человеческий капитал*. – 2014. – № 3 (63). – С. 146–149. – 0,25 п.л.

36. Кузьмичева, Т.В. К вопросу формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогики для работы с младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Кузьмичева // *Оказание специальной помощи лицам с особыми образовательными потребностями. Проблемы и пути решения: материалы Международной виртуальной научно – практической конференции, 2–30 ноября 2015 года* / Министерство образования и науки Российской Федерации, Мурманский арктический государственный университет; [редкол.: Ю.А. Афонькина, А. В. Гущина, Т. В. Кузьмичева]. – Мурманск: МАГУ, 2016. – С. 128–132. – 0,3 п.л.

37. Кузьмичева, Т.В. Индивидуализация психолого – педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [Текст] / Т.В. Кузьмичева // *Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд: II Всероссийский съезд дефектологов (2–3 ноября 2017 года): сборник научных докладов и тезисов выступлений участников* / [редакционная коллегия: Н. А. Лупанова и др.]. – М.: Миракль, 2018. – С. 211–213. – 0,2 п.л.

38. Кузьмичева, Т.В. Профессиональный диалог будущих педагогов и психологов как условие их подготовки к реализации инклюзивных практик в образовании [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы XI Международной научно – практической конференции в рамках Объединенной научно – практической конференции «Современные тенденции, опыт и перспективы образования особых групп детей» (г. Череповец, 12 октября 2018 года) / Министерство образования и науки РФ, Череповецкий государственный университет, Институт педагогики и психологии, Ресурсный учебно – методический центр Северо – Западного федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в ЧГУ (РУМЦ СЗФО ЧГУ), кафедра дефектологического образования; [научный редактор: О.А. Денисова]. – Череповец: ЧГУ, 2019. – С. 120–124. – 0,3 п.л.

39. Кузьмичева, Т.В. Организация практики совместного обучения будущих педагогов и психологов инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы международной научной конференции. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. – С. 333–337. – 0,3 п.л.

40. Kuzmicheva, T.V. Competence approach to the training the teaching staff for inclusive education [Text] / T.V. Kuzmicheva, Yu.A. Afonkina // Voices from the North: Calling for Inclusion in Education conference proceedings Rovaniemi: University of Lapland, 2015. – P. 49–55. – 0,4 п.л. (авторский вклад – 0,2 п.л.).