

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе

Коробейников Игорь Александрович – д-р психол. наук, проф. E-mail: psikor@bk.ru

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва, Россия

Адрес: 119121 г. Москва, ул. Погодинская 8, корп. 1

Кузьмичева Татьяна Викторовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия

Адрес: 183038, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 16

***Аннотация.** В статье обсуждаются результаты эксперимента по созданию модели совместной подготовки в вузе студентов направлений: 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Целью образовательной интеграции являлось обеспечение эффективного взаимодействия будущих специалистов указанных направлений в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Традиционная (раздельная) подготовка педагогов начального образования и специальных психологов не позволяет в должной мере реализовать их профессиональные компетенции, формируемые в рамках в целом автономных образовательных подходов, затрудняющих их продуктивное сотрудничество. Результаты экспериментального совместного обучения студентов названных направлений подготовки, реализуемого прежде всего в процессе производственной практики, показывают его очевидные преимущества в сравнении с традиционной моделью их обучения.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогического сопровождение, мониторинг индивидуального развития, педагог начального общего образования, подготовка специальных психологов, когнитивный и практический компоненты профессиональных компетенций, совместная подготовка студентов и психологов*

***Для цитирования:** Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 97-106.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106>

Введение

Реализация курса на внедрение в нашей стране инклюзивной модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сталкивается с проблемами [1; 2], одной из которых является недостаточная готовность педагогов общего образования к работе с такими детьми. Причины её заключаются прежде всего в неточных, поверхностных, а нередко и искажённых представлениях о характере и причинах учебных,

коммуникативных, поведенческих затруднений детей, особенно если речь идёт о детях с задержкой психического развития (ЗПР) [3; 4]. Феноменология нарушений психической деятельности и поведения у этой категории детей достаточно разнообразна и в значительной части случаев выражена резко, что у неспециалистов нередко порождает иллюзию «простых случаев», объясняемых «рассеянностью», «ленью» ребёнка, его нежеланием учиться и т.п. [5].

Знакомство с кратким курсом теории не приближает педагога к пониманию и распознаванию реальных проблем ребёнка с ЗПР на практике. Более того, у него редко складывается продуктивное сотрудничество с психологом, даже имеющим специальную подготовку в области коррекционной психологии, поскольку цели и содержание работы того и другого специалиста имеют мало полезных пересечений в практической плоскости. Разного рода курсы дополнительной подготовки педагогов в области инклюзивного образования детей с ОВЗ, как правило, имеют недостаточный КПД, поскольку получаемая на них информация слабо интегрируется в систему представлений, сложившихся в рамках общепедагогической парадигмы [6].

Эксперимент

В качестве перспективного варианта решения проблемы взаимодействия педагога и психолога в инклюзивной практике на базе Психолого-педагогического института Мурманского арктического государственного университета (МАГУ) и образовательных организаций города Мурманска на протяжении ряда лет разрабатывается экспериментальная модель технологии их совместного обучения в процессе вузовской подготовки [7]. Предметным полем, объединяющим студентов данных направлений подготовки, стало освоение технологии мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, оценка качества которого осуществлялась на III и IV курсах по двум структурным компонентам профессиональных компетенций: когнитивному и практическому. В разные годы в эксперименте были задействованы 70 студентов II–IV курсов очной формы обучения: 35 будущих педагогов начального общего образования (НОО) и 35 будущих специальных психологов. Кроме них в исследовании приняли участие 15 преподавателей МАГУ и 30 работников образовательных организаций в качестве участников малого консалиума.

Выборку составили контрольная и экспериментальная группы студентов 2011–2012 года набора очной формы обучения в соответствии с контрольными цифрами приёма. В *контрольную группу* (КТ) были включены 20 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», направленность (профиль) – Начальное образование, и 20 студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) – Специальная психология. Учебный процесс (теоретическое обучение и прохождение учебной и производственной практик) у студентов указанных направлений подготовки осуществлялся по традиционной модели, то есть отдельно, в соответствии с направленностью образовательной программы (профилем). Исследование по выявлению уровней сформированности у будущих педагогов НОО и специальных психологов основных структурных компонентов профессиональных компетенций в области мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР проводилось на третьем (2013/2014 учебный год) и четвёртом (2014/2015 учебный год) курсах. Включение студентов 2011–2012 года набора в контрольную группу определяется тем фактом, что Мурманская область с 2013 г. участвовала в эксперименте по апробации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, поэтому было важно оценить качество сформированности у них компетенций по осуществлению мониторинга развития школьников с ЗПР. Полученные результаты свидетельствовали о недостаточной эффективности традиционной модели подготовки будущих педагогов и психологов к реализации мониторинга индивидуального развития школьников с ЗПР и определили необходимость разработки инновационной модели подготовки.

Такая модель была разработана и апробирована с участием экспериментальной группы (ЭГ), в которую вошли 15 будущих педагогов НОО, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»

и 15 будущих специальных психологов направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» очной формы обучения набора 2014 г. согласно контрольным цифрам приёма. Их обучение осуществлялось в условиях совместной подготовки в течение трёх лет (с 2016 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 разработанного инструментария не только для итогового, но и для текущего контроля формирования компетенций. В исследовании было получено 280 продуктов деятельности студентов, количество и разнообразие которых позволили сделать обоснованные выводы. В целом экспериментальное исследование было организовано как лонгитюдное, что потребовало многократных контрольно-измерительных процедур в отношении каждого участника выборки.

Процесс формирования профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы (обучающихся совместно) в сфере оценки индивидуального развития младших школьников с ЗПР осуществлялся нами на трёх уровнях, а именно:

1) дифференцированная теоретическая подготовка будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов;

2) интегрированная теоретическая подготовка студентов разных направлений: 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»;

3) интегрированная производственная практика.

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 этого определялась логика их формирования в соответ-

ствии с ориентирами, обозначенными в концепции функционального диагноза детей с нарушениями развития [8]. Процесс анализа и оценивания качества освоения технологии *мониторинга* осуществлялся в соответствии с содержанием упомянутых выше основных структурных компонентов – *когнитивного и практического*.

Когнитивный компонент профессиональных компетенций складывается из совокупности теоретических знаний в области мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР. *Оценка качества сформированности когнитивного компонента* по завершении изучения теоретических дисциплин проводилась на основе:

– *тестирования*, направленного на выявление полноты и качества освоения теоретических аспектов проблемы диагностики задержки психического развития, прежде всего – в контексте задач мониторинговой деятельности (тестовое задание включало 30 вопросов междисциплинарного характера; результаты тестирования оценивались по общей сумме набранных баллов);

– *решения кейс-заданий*, направленных на оценку готовности к применению теоретических знаний для анализа конкретных ситуаций образовательной практики младших школьников с ЗПР (преподавателями вуза оценивались полнота проведённого анализа случая, владение профессиональной терминологией, доказательность и точность аргументации, объективность суждений, которые, как и при тестировании, ранжировались в баллах).

Практический компонент профессиональных компетенций отражает освоение умений в области проведения мониторинга, предполагающих получение необходимых сведений о ребёнке, их интерпретацию, обобщение и трансформацию диагностических данных в педагогические задачи. Содержание практического компонента и этапы его освоения отражены в *таблице 1*.

Представим более подробно задачи каждого этапа освоения технологии мониторинга

га и критерии оценки сформированности практического компонента профессиональных умений.

На **I этапе** экспертами (руководителями производственной практики – преподавателями МАГУ, а также педагогами НОО и психологами образовательной организации) оценивались умения по составлению протоколов сплошного не включённого наблюдения педагогов и психологов за учебным поведением младших школьников с ЗПР. Критерии оценки протоколов наблюдений:

- объективность регистрации фактов (0–3 балла);
- полнота фиксации фактов, отражающих общие характеристики познавательной деятельности ребёнка, эмоционально-поведенческих проявлений и сферы работоспособности (0–3 балла);
- полнота фиксации фона, на котором проявляются интересующие наблюдателя характеристики интеллектуальной и коммуникативной сфер ребёнка (0–3 балла).

II этап оценки. В баллах оценивались умения будущих педагогов и психологов интерпретировать данные об индивидуальных проявлениях учебных и поведенческих трудностей у младших школьников с ЗПР, а именно фиксировать факты, определять причины возникших на уроке трудностей и устанавливать взаимосвязь между ними. Критерии оценки:

- точность соотнесения фактов, определяющих проявление наблюдаемых особенностей младшего школьника с ЗПР, с критериями индивидуального развития (0–3 балла);
- достаточность фактов для установления причин трудностей учебного поведения школьника (0–3 балла);
- объективность, аргументированность установления искомых причинно-следственных связей (0–3 балла).

На **III этапе** перед будущими специальными психологами была поставлена задача проведения обучающего эксперимента с

младшим школьником с ЗПР, а перед будущими педагогами – составление конспекта и проведение урока с целью получения недостающей и (или) уточняющей информации о школьнике. И в первом, и во втором случае основной целью являлась проверка первичной гипотезы о характере учебных и поведенческих трудностей, наблюдаемых у ребёнка с ЗПР. Эксперты оценивали сформированность у студентов профессиональных умений при обобщении данных диагностики индивидуального развития ребёнка с ЗПР.

В оценке качества итогового заключения, обобщающего данные диагностической работы студентов, использовались единые критерии. Различия в содержании психологического и педагогического заключений, определялись, главным образом, различиями в способах получения диагностической информации. В число критериев были включены:

- точность и корректность использования профессиональной терминологии (0–3 балла);
- достаточность данных для понимания и описания особенностей познавательной деятельности, поведения, коммуникации, умственной работоспособности младшего школьника с ЗПР (0–3 балла);
- корректность и точность качественного анализа поведения ребёнка на основе перечисленных категорий, способность к установлению иерархии выявленных трудностей индивидуального развития (0–3 балла);
- способность к осмысленной интерпретации особенностей индивидуального развития ребёнка с ЗПР на основе установления причинно-следственных связей (0–3 балла);
- овладение умением представлять данные, полученные при обследовании ребёнка, в форме таблиц и индивидуальных профилей (0–3 балла).

И, наконец, на **IV этапе** осуществлялась оценка сформированности у студентов умения трансформировать данные диагностики в индивидуальные педагогические задачи.

Таблица 1

Оценка практической реализации технологии совместного обучения мониторингу
будущих педагогов НОО и специальных психологов

Этап практики	Содержание этапа	Умения	Продукт для оценивания
1. Подготовительный	Отработка диагностических показателей, критериев и индикаторов оценки индивидуального развития младшего школьника с ЗПР	Анализ содержания показателей. Способность относить факты учебного поведения к определённому показателю	Аналитическая таблица. Самоотчёт
2. Освоение метода невключённого сплошного наблюдения	Наблюдение за ребёнком на уроке и анализ результатов	Сбор и фиксация фактов, объективно отражающих учебное поведение ребёнка в естественной ситуации урока с применением правил и критериев диагностического динамического наблюдения. Выделение фактов и их сопоставление с критериями. Совместная интерпретация фактов. Совместное формулирование первичной общей гипотезы обследования	Протокол наблюдения. Анализ протокола. Самоотчёт
3. Проверка предварительной гипотезы о причинах и иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР в процесс обучающего эксперимента	Проведение обучающего эксперимента и анализ его результатов	Постановка конкретных задач диагностики на основе оценки специфики учебного поведения обучающегося с ЗПР. Выдвижение гипотезы о причинах затруднений ребёнка, их иерархии и взаимосвязях. Уточнение конкретного содержания диагностики для проверки гипотез каждым из специалистов. Осуществление отбора методик психолого-педагогической диагностики с учётом первичной гипотезы и феноменологии индивидуальных особенностей психического развития и поведения младших школьников с ЗПР. Проектирование сценария и процедуры проведения диагностики с учётом её цели, задач, выдвинутых гипотез. Проведение обучающего эксперимента. Совместная интерпретация результатов, установление причинно-следственных связей, представление обобщённых фактов в виде заключения на ребёнка с указанием причин и иерархии выявленных трудностей. Определение последовательности и способов преодоления трудностей ребёнка, проектирование с их учётом коррекционной работы	Протокол обучающего эксперимента. Заключение на ребёнка. Самоотчёт
4. Трансформация данных диагностики в педагогические задачи	Совместное определение образовательных условий, соотносящихся с возможностями и потребностями обучающихся с ЗПР	Составление планов совместной работы. Разработка психологом рекомендаций для педагогов по индивидуализации обучения и воспитания обучающихся с ЗПР. Проектирование индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и оценка эффективности их реализации	Планы совместной работы. Рекомендации по индивидуализации работы. Самоотчёт

Таблица 2

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

Структурные компоненты мониторинга	Уровни в баллах	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Педагоги	Психологи	Педагоги	Психологи
1. Получение данных о ребёнке	Высокий (7–9)	10	20	80	87
	Средний (4–6)	80	70	10	13
	Низкий (1–3)	10	10	–	–
2. Интерпретация данных	Высокий (7–9)	–	–	80	80
	Средний (4–6)	80	90	20	20
	Низкий (1–3)	20	10	–	–
3. Обобщение данных	Высокий (11–15)	–	–	80	87
	Средний (6–10)	70	90	20	13
	Низкий (1–5)	30	10	–	–
4. Трансформация данных диагностики в педагогические задачи	Высокий (9–12)	–	–	80	87
	Средний (5–8)	70	90	20	13
	Низкий (1–4)	30	10	–	–

Оценка проводилась экспертами на основе анализа представленных будущими педагогами и психологами планов совместной работы и рекомендаций в области индивидуализации образования младших школьников с ЗПР. Критерии оценки:

- способность к совместному определению образовательных условий, соотносящихся с особыми образовательными потребностями ребёнка с ЗПР (0–3 балла);
- способность к совместному установлению последовательности и способов преодоления трудностей ребёнка (0–3 балла);
- способность к проектированию собственной коррекционно-образовательной программы (0–3 балла);
- способность к формулировке рекомендаций для педагогов и родителей по индивидуализации обучения и воспитания младших школьников с ЗПР (0–3 балла).

Формируемые умения по переводу полученной информации в педагогическую плоскость позволяют на основе совместной, координированной деятельности педагога и психолога успешно решать важнейшие задачи современной образовательной практики: обоснованно выделять или уточнять типологический вариант ЗПР [9; 10], определять

на его основе оптимальный для конкретного ребёнка образовательный маршрут [11], уточнять педагогические и психологические условия, необходимые для удовлетворения его особых образовательных потребностей [12; 13].

Сравнительный анализ профессиональной подготовки педагогов и психологов, осуществляемой в традиционной (раздельной) и апробируемой (совместной) формах их обучения, свидетельствует о различиях в формировании как содержательной, так операциональной сторон деятельности в сфере диагностики индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Результаты анализа соответствующих профессиональных умений у студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в *таблице 2*.

Анализ результатов эксперимента

Качественная оценка полученных результатов показывает следующее. У большинства будущих педагогов и психологов *контрольной группы* отмечен средний уровень (80% и 70% соответственно) сформированности умения фиксировать факты, отражающие учебное поведение младшего школьника с

ЗПР. Типичными для этого уровня являлись ошибки при составлении протоколов: регистрация фактов подменялась их обобщённой интерпретацией, подробная запись действий и высказываний школьника с ЗПР подменялась их субъективной оценкой, не отражалась динамика поведения ребёнка в процессе работы, не все этапы деятельности подробно фиксировались, ориентировочный этап практически не отражался в протоколах.

Студенты *экспериментальной группы* (будущие педагоги и психологи) максимально полно фиксировали и объективно описывали факты учебного поведения школьника с ЗПР. Технология совместного обучения мониторингу позволила им получить чёткие представления о «портретах» детей с ЗПР, отражающих полноту, точность и разнообразие вариантов их развития. Уровень освоения первого практического компонента мониторинга у педагогов составил 80%, у психологов – 87%.

Анализ экспертами уровней сформированности у студентов умений интерпретировать данные о ребёнке показал, что и будущим педагогам, и будущим психологам *контрольной группы* была присуща оценочность суждений. Большинство из них обнаружили средний уровень сформированности практических компетенций (80% и 90% соответственно). Однако будущие учителя при интерпретации фактов, взятых из протоколов наблюдений, давали в большей степени дидактические оценки («справился», «не понял», «спешит»), а будущие психологи стремились к оценке эмоциональных реакций ребёнка («обрадовался», «обиделся») или к поспешной интерпретации причин его ошибок и затруднений («невнимательный», «отвлекался», «не дослушивал до конца»).

Большинство будущих педагогов и психологов *экспериментальной группы* продемонстрировали высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области интерпретации данных о трудностях учебного поведения младших школьников

с ЗПР (80%). Особенно важным здесь представляется факт указания студентами на недостающую в протоколах информацию об индивидуальных характеристиках ребёнка, что препятствовало получению более полной картины, в связи с чем они отмечали необходимость проведения дополнительного диагностического обследования.

На основе оценки качества составленных студентами итоговых заключений эксперты судили о сформированности умения обобщать данные диагностики. Так, большинство студентов *экспериментальной группы* – будущих педагогов и психологов, продемонстрировали высокий уровень сформированности данного компонента (80% и 87% соответственно). В представленных ими заключениях были корректно и точно отражены количественные и качественные характеристики поведения и деятельности ребёнка, установлена иерархия выявленных трудностей индивидуального развития. В заключениях студентов *контрольной группы* были представлены разрозненные и нередко противоречивые факты. В 70% и 90% случаев соответственно уровень сформированности умения обобщать данные диагностики отмечен у них на среднем уровне, а у остальных – на низком (30% и 10% соответственно). Они испытывали явные затруднения в представлении обобщённых характеристик младших школьников с ЗПР, дифференцируемых на основе различий в структуре, степени выраженности, сочетании нарушений когнитивной, мотивационной и аффективно-поведенческой сфер личности детей. В итоге их представления о содержании специальной помощи ребёнку часто носили недифференцированный характер и сводились к общим формулировкам: «приучать к дисциплине», «развивать речь», «воспитывать внимательность», «предлагать игры на развитие мыслительных операций» и т.п. Кроме того, предлагаемые ими приёмы работы, как правило, не соотносились с реальными трудностями детей.

Доказательством эффективности совместного обучения педагогов и специальных психологов мониторингу индивидуального развития является их способность предлагать конкретные методические образцы комплексного решения образовательных задач с учётом особенностей индивидуального развития младшего школьника с ЗПР. Так, у студентов экспериментальной группы не вызвали затруднений задания по адаптации учебного материала, планированию результатов образовательной деятельности обучающихся с ЗПР по принципу «малых шагов» в обучении с обязательным учётом данных как психологической, так и педагогической диагностики.

Заключение

Таким образом, в результате совместного обучения мониторингу индивидуального развития младших школьников с ЗПР у будущих педагогов и психологов формируемые профессиональные компетенции проявились на уровне, достаточном для успешного психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ЗПР в условиях инклюзивного или интегрированного образования.

Литература

1. *Малюфеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8–15.
2. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
3. *Бысик Н.В., Косафещкий С.Г., Пинская М.А.* Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 87–101. DOI: 10.17759/pse.2018230509
4. *Кузьмичева Т.В.* Анализ готовности педагогов к реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ЗПР // Дефектология. 2017. № 5. С. 62–69.
5. *Инденбаум Е.А., Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2019. 47 с.
6. *Kuzmicheva T.* Psychological-pedagogical support of primary school pupils with mental retardation in the context of inclusive education // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EрSBS). 2018. Vol. XLV (45). Pp. 929–940.
7. *Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В.* Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «педагогическое образование» и «специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. 2016. № 5. С. 82–89.
8. *Коробейников И.А.* Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания // Дефектология. 2004. № 1. С. 54–60.
9. *Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210406
10. *Babkina N., Korobeynikov I.* Typological differentiation of children with developmental delay of school entry age // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2019. Vol. LVI. No. 02-02. P. 560–567.
11. *Бабкина Н.В.* Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 1–18. DOI: 10.17759/psyclin.2018070401
12. *Гончарова Е.А., Кукушкина О.И.* Ребёнок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002 № 5. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>
13. *Лубовский В.И.* Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>

Статья поступила в редакцию 08.04.19

После доработки 12.04.19; 08.05.19

Принята к публикации 15.05.19

Development of Professional Competences of Teachers and Psychologists in the Conditions of Joint Training

Igor A. Korobeinikov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., e-mail: psikor@bk.ru

Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Address: 8, building 1, Pogodinskaya str., Moscow, 119121, Russian Federation

Tatyana V. Kuzmicheva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia

Address: 16, Kapitana Egorova str. Murmansk, 183038, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of an experiment to create a model of joint training of students studying on the programs 44.03.01 “Teacher education” and 44.03.03 “Special (defectological) education” at the university. The goal of such educational integration was to ensure the effective interaction of future professionals in these areas in the process of psychological and pedagogical support of schoolchildren with developmental delay who are studying in the conditions of inclusive or integrated environment. Traditional (separate) training of primary education teachers and special psychologists does not allow them to implement properly their professional competencies which are formed within autonomous educational approaches impeding productive cooperation in the context of modern educational practice.

The experimental model of joint training of teachers of primary education and special psychologists has been being piloted at Murmansk Arctic State University for several years. The subject field is monitoring of individual development of primary school-age children with developmental delay. The quality of joint training was evaluated in the third and fourth grade curriculum. We assessed the development of cognitive and practical components of professional competences. On the whole the experiment involved 35 future teachers and 35 future special psychologists, 15 professors and 30 workers of educational institutions. The sampling consisted of the full-time students of 2010–2011 enrollment who were selected in two groups – control and experimental. The dynamics of the formation of professional competences was assessed according to the same parameters and we used a large number of diagnostic tests for interim and final evaluation. On the whole the experiment has been organized as a longitude study. During the experiment we have got 280 products of students’ work, which became the base to provide the rationale for the conclusion that joint training of future teachers of primary education and special psychologists has obvious advantages in comparison with the traditional model of students’ training. The professional competences demonstrated by the students of the experimental group were sufficient for providing an adequate psychological and pedagogical support of schoolchildren with developmental delay studying in the conditions of inclusive or integrated environment.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, schoolchildren with developmental delay, monitoring of individual development, training of primary education teachers, training of special psychologists, joint training, professional competences, cognitive component, practical component

Cite as: Korobeinikov, I.A., Kuzmicheva, T.V. (2019). Development of Professional Competences of Teachers and Psychologists in the Conditions of Joint Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 6, pp. 97–106. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106>

References

1. Malofeev, N.N. (2018). [From Equal Rights to Equal Opportunities, from Special School to Inclusion]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im.*

- A.I. Gercena = *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 190, pp. 8-15. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Alekhina, S.V. (2014). Principles of Inclusion in the Context of Development of Modern Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*. Vol. 19, no. 1, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
 3. Bysik, N.V., Kosaretsky, S.G., Pinskaya, M.A. (2018). Designing a Model of Professional Development for Teachers Working in Unfavourable Social Conditions with Children at Risk of Educational Failure: Empirical Basis. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*. Vol. 23, no. 5, pp. 87-101. (In Russ., abstract in Eng.)
 4. Kuzmicheva, T.V. (2017). Analysis of the Readiness of Teachers to Realization of Standard of General Primary Education of Learners with Mental Development Delay. *Defektologiya* [Defectology]. No. 5, pp. 62-69. (In Russ.)
 5. Indenbaum, E.L., Korobeinikov, I.A., Babkina, N.V. (2019). *Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: ucheb. posobie dlya obsheobrazovatel. organizatsii* [Children with Mental Retardation: Studies. Manual for Organizations of General Education]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 47 p. (In Russ., abstract in Eng.)
 6. Kuzmicheva, T.V. (2018). [Psychological-Pedagogical Support of Primary School Pupils with Mental Retardation in the Context of Inclusive Education]. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (E3SBS)*. Vol. XLV (45), pp. 929-940.
 7. Korobeinikov, I.A., Kuzmicheva, T.V. (2016). «Pedagogical Education» and «Special (Defectological) Education»: Integration Model for Bachelors' Training. *Defektologiya* [Defectology]. No. 5, pp. 82-89. (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Korobeinikov, I.A. (2004). [Diagnostics of Mental Development Disorders in Children in the Context of the Integration of Interdisciplinary Knowledge]. *Defektologiya* [Defectology]. No. 1, pp. 54-60. (In Russ.)
 9. Lubovsky, V.I., Korobeinikov, I.A., Valyavko, S.M. (2016). [Psychological Diagnostics of Developmental Disorders: A New Concept]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*. Vol. 21, no. 4, pp. 50-60. DOI:10.17759/pse.2016210406 (In Russ., abstract in Eng.)
 10. Babkina N., Korobeinikov I. (2019). [Typological Differentiation of Children with Developmental Delay of School Entry Age]. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Vol. LVI. No. 02-02, pp. 560-567.
 11. Babkina, N.V. (2018). Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems. *Klinicheskaya i special'naya psikhologiya* = *Clinical Psychology and Special Education*. Vol. 7, no. 4, pp. 1-18. (In Russ., abstract in Eng.)
 12. Goncharova, E.L., Kukushkina, O.I. (2002). [Child with Special Educational Needs]. *Al'manah Instituta korrektsionnoi pedagogiki* = *Almanac. Institute of Correctional Pedagogy*. No. 5. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (In Russ.)
 13. Lubovskiy, V.I. (2013). [Special Educational Needs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*. No. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (In Russ.)

The paper was submitted 08.04.19

Received after reworking 12.04.19; 08.05 19

Accepted for publication 15.05.19