

*На правах рукописи*

**МОРОЗОВА Виктория Игоревна**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

5.8.7 – Методология и технология  
профессионального образования



**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Волгоград – 2021

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Научный руководитель – *Сергеев Николай Константинович*, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Официальные оппоненты: *Горюнова Лилия Васильевна*, доктор педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»), заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации);

*Асильдерова Мадина Магомедовна*, доктор педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»), декан факультета социальной педагогики и психологии, директор НОЦ «Современные социально-педагогические технологии»).

Ведущая организация – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Защита состоится 2 декабря 2021 г. в 10:00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.027.05 в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по адресу: 400005, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Текст автореферата размещен на официальном сайте Волгоградского государственного социально-педагогического университета: <http://www.vspu.ru>.

Автореферат разослан 18 октября 2021 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
кандидат педагогических наук,  
доцент



М.Ю. Чандра

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Инновационные изменения в системе образования в последние десятилетия привели к обновлению теоретико-методологических, организационно-содержательных и технологических принципов функционирования и развития образовательной сферы. Это вызвано в том числе изменением государственной политики в области соблюдения и защиты прав граждан с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время процесс инклюзии в образовании, под которым понимается совместное воспитание и обучение детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений, получает все большее распространение. Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», все дети имеют право на равный доступ к образованию вне зависимости от разнообразия их образовательных потребностей или индивидуальных возможностей. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Национальный проект «Образование» (проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей») обозначают важность формирования системы непрерывного профессионального образования и обретения педагогами компетенций по работе с различными категориями учащихся, включая детей с ОВЗ. Постановление Правительства РФ от 23 марта 2021 г. № 449 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации “Доступная среда”» ориентирует образовательные учреждения на создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции людей с ОВЗ в общество и повышению уровня их жизни. Концепция развития системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов в Российской Федерации на период до 2025 года одной из главных задач ставит развитие инклюзии и увеличение степени вовлеченности детей с ОВЗ в жизнь общества, формирование к ним отношения как к равноправным участникам общественной жизни.

Это значительно влияет на весь процесс подготовки специалистов по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования, который необходимо осуществлять с ориентацией на их готовность работать в школьных классах и группах, объединяющих в своем составе нормотипичных детей и учащихся с особыми образовательными потребностями. Одним из основополагающих документов, обуславливающих процесс подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в этом плане, является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В нем ин-

кклюзивная компетентность педагога отнесена к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзии, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду образовательной организации, создание условий для его развития и саморазвития. Вместе с тем данный документ отражает необходимость сформированности у педагогов не только профессиональных компетенций, но и личностных характеристик, таких, как, например, их готовность принимать различных детей, с их индивидуальными особенностями, учебными достижениями, языком, культурой.

Формирование готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов начинается в вузе. Будущему педагогу необходима профессиональная установка на обучение и воспитание любого ребенка, вовлечение родителей как активных участников педагогического процесса, взаимодействие с другими, более узкими специалистами, включенными в жизнь ребенка (тьютор, дефектолог, социальный педагог, координатор по инклюзивному образованию). Педагоги должны уметь изучать и активно задействовать потенциал родительского влияния на ребенка с нарушениями в развитии, подключать ресурсы сотрудничества взрослых сообществ в целях повышения эффективности учебно-воспитательного взаимодействия.

Несмотря на то, что вопросы готовности педагогов к инклюзивной профессиональной деятельности обширно изучаются в современных исследованиях, лишь небольшая часть посвящена взаимодействию учителя с семьями в инклюзивной образовательной среде. В учреждениях высшего профессионального педагогического образования данная тема чаще всего изучается студентами в таких дисциплинах, как «Специальная педагогика и психология», «Специальное и инклюзивное образование», «Сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Семейная психология». В указанных дисциплинах чаще всего раскрываются теоретические основы и практика работы с детьми с ОВЗ и семьями вообще и недостаточно представлена проблематика взаимодействия учителя с семьей в инклюзивном образовании. Исходя из важности и актуальности указанной проблемы, учитывая особенности теории и потребности практики в ее решении, можно говорить о необходимости исследования подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Степень научной разработанности проблемы.** К настоящему времени в педагогической науке сложились определенные предпосылки для исследования проблемы формирования у будущего педагога компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Общие теоретико-методологические положения о формировании профессиональной компетентности педагогов отражены в трудах А.М. Аронова, В.С. Безруковой, Н.Е. Дружинина, И.А. Зимней, А.М. Кондакова, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, М.М. Шалашовой и др. В последние годы появился ряд исследований, посвященных проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию: рассмотрено понятие «инклюзивная компетентность», этапы формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов, разработаны модели подготовки к инклюзивному образованию педагогов в системе повышения квалификации (Т. Brandon, D. Charlton, L. Florian, H. Linklater, И.В. Возняк, Л.В. Горюнова, Т.Г. Зубарева, Л.О. Ильина, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, Е.Б. Хомутова и др.), раскрыты особенности подготовки специалистов к инклюзивной деятельности в образовательной организации (С.В. Алехина, Ю.В. Глузман, Н.В. Горбунова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.О. Садовникова, М.М. Семаго, Т.А. Ярая и др.), исследовано влияние инклюзивной среды на социализацию детей с ОВЗ, а также на обучающихся с нормативным развитием (О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова, Н.Н. Малофеев, Н.Я. Семаго и др.).

Вместе с тем, несмотря на существующие исследования в данном направлении, многие важные аспекты взаимодействия школы и отдельного педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании исследованы недостаточно. Не в полной мере разработаны теоретические основы формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, в том числе необходимый для этого технологический инструментарий, что иллюстрируется рядом **противоречий**, затрудняющих подготовку будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании:

- между потребностями взаимодействия образовательных организаций, реализующих инклюзивные практики, с семьями обучающихся и недостаточным владением выпускниками педагогических вузов современными технологиями и приемами решения задач, связанных с построением конструктивного взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

- между необходимостью организации эффективного взаимодействия современного педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и неготовностью студентов – будущих педагогов к педагогическим действиям в реальных ситуациях профессиональной коммуникации с семьями школьников;

- между потенциалом образовательного процесса вуза в подготовке будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и недостаточной представленностью в целевых ориентирах

вуза и используемых технологиях профессиональной подготовки специалистов направленности на данный процесс.

Поиск путей разрешения данных противоречий позволил сформулировать **проблему исследования**, заключающуюся в недостаточной разработанности теоретических основ и технологий их реализации при подготовке будущего педагога к эффективному взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Тема диссертационного исследования:** «Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании».

**Цель исследования** – обоснование, разработка и апробация педагогической модели формирования в вузе профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Объект исследования** – процесс вузовской подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Предмет исследования** – формирование профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании.

**Гипотезой исследования** выступает предположение о том, что подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании будет успешной, если разработана и внедрена научно обоснованная модель формирования профессиональной компетентности, предусматривающая:

- ориентацию процесса на критерии, показатели и уровни профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании;

- изучение специального курса, посвященного проблемам взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, в рамках психолого-педагогической подготовки будущих педагогов;

- включение студентов в реальное педагогическое взаимодействие с родителями на основе овладения ими теоретическими знаниями в процессе педагогической практики и с помощью современных коммуникативных технологий;

- стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов в решении задач взаимодействия с семьями в инклюзивном образовании.

**Задачи исследования:**

1. Выявить специфические особенности взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

2. Уточнить сущность, структуру профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

3. Обосновать критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

4. Научно обосновать, разработать и апробировать в педагогической практике модель формирования профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

– *основные положения лично-деятельностного подхода*, в соответствии с которыми деятельность субъекта рассматривается как ключевой фактор развития его личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков и др.); *положения целостного подхода*, в соответствии с которыми исследования личностных свойств осуществляются целостно, через призму интегративных и системных свойств (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др.), позволяющие рассматривать компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании как сложное многокомпонентное целостное личностное качество, которое обладает такими характеристиками, как система функций (В.С. Ильин, В.В. Сериков и др.) и единство компонентов (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), позволяющее определять совокупность характерных черт процесса формирования компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как динамической системы; *идеи аксиологического подхода*, позволяющие целенаправленно проектировать педагогическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании через формирование ценностного сознания и ценностного отношения как социально значимых для профессиональной деятельности (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.С. Розов, В.А. Сластенин и др.), послужившие важным методологическим ориентиром при разработке теоретических основ подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– *работы отечественных и зарубежных исследователей по проблемам инклюзивного образования* (С.В. Алехина, Т.Г. Богданова, Ю.В. Глузман, Н.В. Горбунова, Л.В. Горюнова, Е.Н. Кутепова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Е.В. Самсонова, Н.Я. Семаго, М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, Ph. Horne, J.-R. Kim, Т. Majoko, М. Nind и др.) и *исследования в области изучения взаимодействия* (Б.Г. Ананьев, М.М. Асильдерова, Н.В. Ковчина, Н.А. Кузнецова, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.), позволившие уточ-

нить сущность и структуру профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– *концепции профессиональной компетентности педагога* (А.М. Аронов, В.С. Безрукова, Н.Е. Дружинин, И.А. Зимняя, А.М. Кондаков, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, М.М. Шалашова и др.) и *концепции по моделированию и проектированию инновационных образовательных систем* (Н.М. Борытко, В.В. Гузеев, В.С. Безрукова, Е.И. Сахарчук и др.), а также *психолого-педагогические и дидактические основы применения интерактивных технологий обучения* (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, Л.Л. Балакина, Н.Г. Ускова, Н.А. Менчинская, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн и др.), послужившие важным теоретическим ориентиром при разработке модели формирования профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Методы исследования**, применяемые в работе, разделены на группы:

– *теоретические*: анализ научной литературы (философской, педагогической, психологической, методической), нормативно-правовых документов, учебных планов и рабочих программ по дисциплинам профессиональной подготовки педагогического вуза; синтез, обобщение, моделирование;

– *диагностические*: опросно-диагностические методы, тестирование, анализ документации;

– *эмпирические*: метод организационного планирования (формирование группы участников и формулирование принципов работы), опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы;

– *статистические*: количественный анализ, ранжирование, шкалирование, математические методы обработки результатов опытно-экспериментального исследования с применением Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна – Уитни.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** выступили Волгоградский государственный социально-педагогический университет и Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета. Педагогическую выборку составили 130 студентов данных образовательных организаций, включая экспериментальную и контрольную группы.

**Основные этапы исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа.

На **первом этапе (2015–2016 гг.)** – теоретическом – проводился анализ научной литературы (философской, педагогической, социально-педагогической и психологической), диссертационных исследований по изучаемой проблеме, осуществлялись выбор методологических подходов и интерпретация их основных положений применительно к предмету исследования.



На **втором этапе (2017–2018 гг.)** – констатирующем – выполнялось пилотажное исследование, в ходе которого проводились беседы, анкетирование, опросы, анализировались продукты деятельности студентов; в результате были определены уровни профессиональной компетентности будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

На **третьем этапе (2019–2021 гг.)** – опытно-экспериментальном – осуществлялась эмпирическая работа, в рамках которой разрабатывалась теоретическая модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании; осуществлялась ее экспериментальная проверка; проводилась оценка ее эффективности; корректировались выводы; оформлялся текст диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– впервые дано определение понятию «взаимодействие с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» как социально-педагогической системе, направленной на установление продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, способствующих расширению взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса;

– уточнено понятие «педагогическая компетентность во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющегося в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании. В качестве структурных компонентов искомой компетентности определены: готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию;

– разработана и экспериментально проверена теоретическая модель формирования компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Теоретическая значимость исследования определяется:**

– вкладом в развитие теории профессионального образования – в области формирования профессионально значимых личностных качеств пе-

дагога, обеспечивающих ему наиболее полную самореализацию в профессиональной деятельности, ориентированную на достижение задач инклюзивного образования;

– расширением понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики за счет уточнения понятия «компетентность будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» и выявления структуры данной компетентности, критериев ее сформированности;

– доказательством необходимости подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Полученные в ходе исследования результаты могут служить теоретической базой для решения научных проблем формирования профессиональной компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании иных уровней и типов образования.

**Достоверность результатов исследования** обусловлена использованием совокупности методологических подходов, методологической обоснованностью и соответствием полученных результатов целостному подходу к решению проблемы формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании; использованием комплекса методов, соответствующих сущности исследуемого феномена; корректной организацией параллельного исследования в экспериментальной и контрольной группах; статистической значимостью полученных результатов, проверенной с помощью математических методов обработки данных с применением Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна – Уитни и их апробацией.

**Практическая ценность исследования заключается:**

– в расширении задач профессиональной подготовки будущих педагогов в направлении обучения их эффективному взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– апробации и экспериментальном подтверждении теоретической модели формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– разработке и внедрении в образовательный процесс вуза спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании»;

– введении в процесс реализации психолого-педагогической практики студентов разнообразных форм взаимодействия с субъектами (студентов и обучающихся, студентов и педагогов, студентов и родителей), которые создают условия для проявления компетентности во взаимодействии с родителями в инклюзивном образовании;

– разработке диагностического инструментария оценки динамики формирования компонентов компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы преподавателями системы высшего педагогического профессионального образования, в системе повышения квалификации педагогических кадров, координаторами инклюзивного образования в образовательных организациях, а также учителями-предметниками и классными руководителями.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Взаимодействие педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой социально-педагогическую систему, направленную на установление продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, расширение взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса.

2. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании понимается как сложное многокомпонентное качество личности педагога, проявляющееся в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании: принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования; включать семьи в инклюзивный образовательный процесс; применять различные способы и средства педагогической коммуникации и общения; взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса; осуществлять рефлексивно-прогностическую деятельность; готовность к профессиональному и личностному развитию. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании может проявляться на разных уровнях: утилитарном (крайне низком), элементарном (низком), функциональном (среднем), профессиональном (высоком).

3. Теоретическая модель формирования компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой совокупность трех блоков: теоретико-методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного. Теоретико-методологический блок содержит в качестве методологического ориентира формирования компетентности личностный, деятельностный и аксиологический подходы, а в качестве теоретической основы – принципы формирования компетентности (принцип коммуникативной направленности обучения, принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности, принцип гуманизации содержания образования). Операционально-деятельностный компонент отображает содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании посредством разработанного и реа-

лизованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании». Результативно-оценочный блок модели обусловлен критериями сформированности перечисленных выше компонентов компетентности, их показателями и уровнями сформированности (утилитарный, элементарный, функциональный, профессиональный).

4. Формирование у будущих педагогов компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании эффективно осуществляется, если, во-первых, ими изучается разработанный в исследовании спецкурс «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», реализуемый на трех уровнях: элементарном (теоретическом), функциональном (практическом) и профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики) с применением проблемно-поисковых (проблемная лекция, мини-лекция информационно-проблемного характера, кейс-метод и техника анализа проблемной ситуации), коммуникативно-диалоговых (подготовка обращения к родителям, техника «жужжащие группы», техника «мозговой штурм»), имитационно-игровых и рефлексивных (ситуационно-ролевые игры, решение обобщенных профессиональных задач, техника защиты творческого проекта) технологий, и, во-вторых, теоретические знания, практические умения и навыки взаимодействия, полученные на занятиях спецкурса, реализуются студентами в практической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении при прохождении производственных практик, осуществлении волонтерской и стажерской деятельности.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты диссертационного исследования обсуждались на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры педагогики ВГСПУ, кафедры французского языка и лингводидактики ИИЯ МГПУ, 14 международных, всероссийских, региональных и областных конференциях, вебинарах, семинарах и круглых столах; были представлены на 6 всероссийских конкурсах, были опубликованы в виде 17 статей, из них 5 публикаций в изданиях, рекомендованных ВАК, 12 публикаций, включенных в базу РИНЦ.

**Личный вклад автора** состоит в участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием, личном участии в разработке теоретических основ подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и проведении экспериментальной работы, в разработке ключевых составляющих эксперимента, выполненных лично автором, в апробации результатов исследования, обработке и интерпретации полученных данных, подготовке научных публикаций по итогам выполненной работы.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, содержащего 216 источников, 15 приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы, сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, изложены основные положения, выносимые на защиту, и сведения об апробации и внедрении полученных результатов.

В **первой главе** исследования «Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как педагогическая проблема» на основе теоретического анализа и пилотного исследования описаны особенности взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, представлены сущность и содержание профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, разработаны критерии и уровни ее сформированности.

Уточнение сущности понятия «взаимодействие с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» потребовало обращения к психолого-педагогическим исследованиям по вопросам детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ (Т.Г. Богданова, Г.Г. Гузев, И.Л. Каракулько, Д. Льютеман, И.И. Мамайчук, А.С. Спиваковская, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, О.В. Югова), особенностям их социализации (М.М. Асильдерова, Ф.В. Бассин, М.М. Безруких, Е.Н. Кутепова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, О.В. Югова), что позволило выделить наиболее часто встречающиеся трудности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, влияющих на отношение родителей к инклюзивному образованию: стрессовое состояние и эмоциональное напряжение родителей; несоответствие родительским ожиданиям, завышенные требования, отрицание диагноза; отвержение ребенка или симбиотические отношения; ограниченность родителей ребенка с ОВЗ в социальных контактах; безучастие одного или нескольких членов семьи в процессе семейного воспитания.

Однако немаловажным аспектом успешного сотрудничества педагога с семьями школьников является и отношение родителей детей с нормативным развитием к инклюзивному образованию. Успешное внедрение инклюзии возможно только с учетом психологической и мотивационной готовности всех субъектов к принятию данной практики. Анализ работ Е.А. Богомоловой, О.Н. Богомягковой, Е.С. Глухой, Л.И. Жариковой, Н.В. Кирютиной, Е.Н. Моргачевой позволил обозначить опасения родителей детей с нормативным развитием, связанных с посещением инклюзивной школы (снижение уровня образования для детей с типичным развитием, переживания за психологическую безопасность ребенка, неприятие людей с ОВЗ из-за сформированных стереотипов и стигмаций).

Осведомленность педагогов инклюзивной школы о представленных особенностях позволит выстроить и согласовать совместные действия учителей и родителей, результатом которых станут успешность обучения, социальная адаптация школьника, его психическое и физическое здоровье. В связи с этим взаимодействие с семьями обучающихся в инклюзивном образовании рассматривается нами как социально-педагогическая система, направленная на установление продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, способствующих расширению взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса.

Конкретизация понятия «профессиональная педагогическая компетентность педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» осуществлена на основе анализа содержательного наполнения понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность педагога», «инклюзивная компетентность» или «инклюзивная готовность педагога». Выявлено, что, несмотря на различия в трактовке содержания понятий «инклюзивная компетентность», большинство авторов (J. Corbett, Е.В. Богданова, О.А. Денисова, Е.Г. Самарцева, З. Мовкебаева, И.А. Оралканова, Е.Н. Кутепова, И.Н. Хафиззулина и др.) в качестве основных компонентов выделяют когнитивный и личностно-психологический, подчеркивая важность знания педагогом научных основ инклюзивного образования и готовности принять и реализовать их в практике своей работы. При этом немногочисленные подходы (L. Florian, Tawanda Majoko, И.В. Возняк, В.В. Хитрюк) отражают в своей структуре в качестве обязательного компонента готовность педагога к взаимодействию с семьями в инклюзивной педагогической деятельности, что подчеркивает значимость исследования.

С опорой на анализ указанных выше работ, а также на авторские исследования проблем целеполагания в системе профессиональной подготовки современного педагога, вопросов взаимодействия педагога с семьей в инклюзивной среде в исследовании сформулировано рабочее определение компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющегося в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании.

В качестве структурных компонентов искомой компетентности были определены готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению се-

мы в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию, представленные на рис. 1.



**Рис. 1.** Структура профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании

При этом, будучи структурным звеном компетентности, готовность понимается как целостное личностное образование, ядром ее выступает мотивационно-смысловой компонент, который определенным образом «окрашивает» другие ее составляющие (содержательно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный), стимулирует к достижению необходимых результатов и прогнозированию их дальнейшего развития в инклюзивном образовании.

Для раскрытия сущности данной профессиональной компетентности мы использовали подход А.М. Кондакова, рассматривающего содержание компетентности через структуру компетенций «ценности – цель (предмет) – действия». Описывая набор «обобщенных действий», мы придерживались следующей иерархии: «понимание – мотивы – знания – умения – опыт».

На этой основе вслед за Н.А. Кузнецовой выделены методологическая, познавательная, интеллектуальная, коммуникативная, эмотивная, регулятивная и рефлексивная функции искомой компетентности.

Определение уровней сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в условиях инклюзивного образования основывается на идеях В.С. Ильина, А.А. Глебова, Н.К. Сергеева. Пилотным диагностическим экспериментом были охвачены 300 студентов 2–3-х курсов Института иностранных языков Московского городского педагогического университета и Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Исследование было проведено с помощью дистанционных технологий (применение Google-форм). Детализация уровней развития исследуемых нами компетенций осуществлялась на основе обобщения и анализа монографических характеристик наиболее типичных представителей и описанных нами критериев сформированности компонентов компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании. Согласно полученным данным, профессиональная компетентность выпускника педагогического профиля во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании может быть сформирована на четырех уровнях: утилитарном, элементарном, функциональном, профессиональном. Динамика изменений в уровнях компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании рассмотрена как последовательно реализуемый переход от одного этапа к другому. При этом важно учитывать, что каждый этап характеризуется своими качественными характеристиками, свидетельствующими об изменениях в уровнях искомой компетентности педагога. Процесс подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлен как процесс различных изменений ее компонентов, накапливающих количественно и приводящих в итоге к качественному скачку, т. е. упорядоченности структуры компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании.

В соответствии с описанными критериями и уровнями, мы подобрали комплекс методик, позволяющих определить степень сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, представленный в табл. 1.



Таблица 1

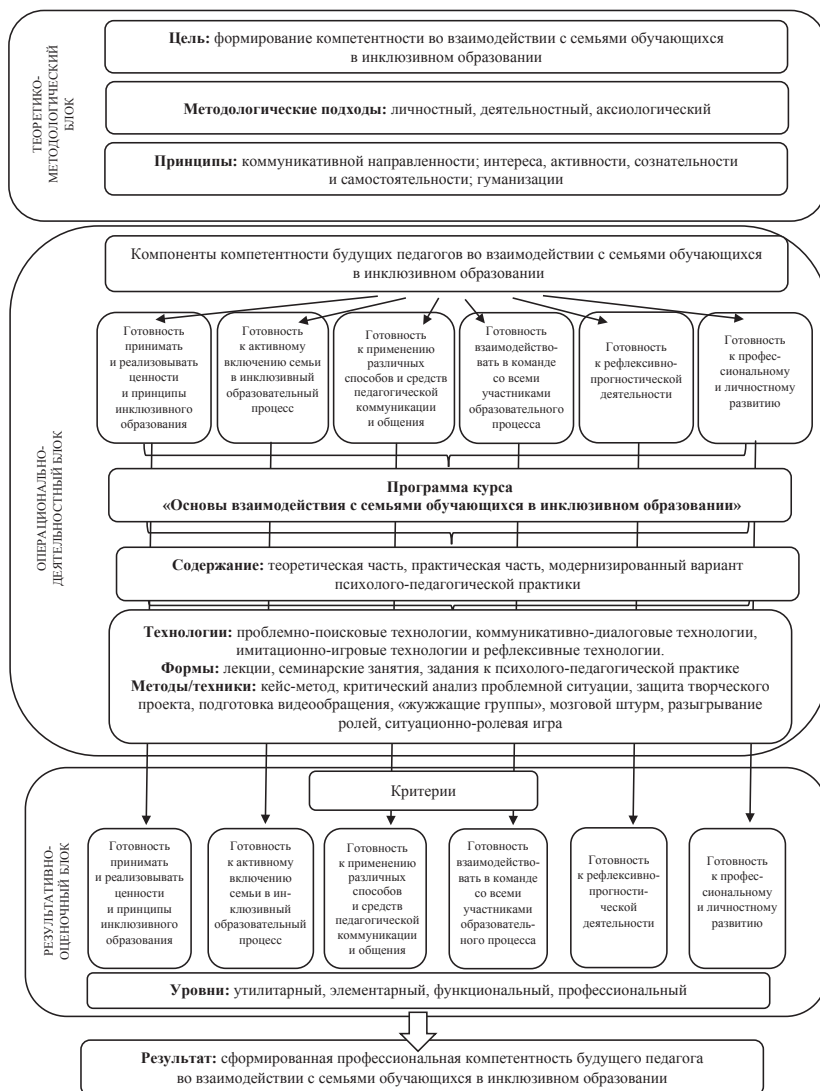
**Диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании**

Компонент	Индикаторы	Методика
Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования	Знание научных основ инклюзивного образования. Принятие ценностей инклюзивного образования. Готовность реализовывать инклюзию в образовательной среде	В.В. Хитрюк «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования»
Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс	Знание научных основ детско-родительских отношений и особенностей семей учащихся инклюзивного образовательного учреждения. Отношение к включению родителя в образовательный процесс	В.И. Морозова, Н.К. Сергеев «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»
Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения	Владение навыками коммуникации и педагогического общения. Владение навыками сотрудничества, партнерства. Умение организовать свою деятельность и деятельность других людей, взаимодействовать в коллективе	В.В. Синявский, В.А. Федорошин «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)
Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса		
Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности	Умение проводить рефлексивный анализ своей деятельности и познавать себя как профессионала	А.В. Карпов «Опросник оценки рефлексивности»
Готовность к профессиональному и личностному развитию	Стремление к росту и самосовершенствованию	Т.А. Раганова, Н.Ф. Шляхта «Готовность к саморазвитию»

Во **второй главе** исследования «Процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» разработана и экспериментально проверена теоретическая модель формирования компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Модель процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзив-

ном образовании представлена на рис. 2 в виде системы, которая включает в себя следующие блоки: теоретико-методологический, операционально-деятельностный и результативно-оценочный.



**Рис. 2.** Модель формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании

*Теоретико-методологический блок* объединяет цель, задачи, теоретико-методологические подходы и принципы формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Поскольку формирование компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании осуществляется через открытое взаимодействие равноправных субъектов образовательного процесса, сконцентрированное на личностном развитии, формировании ценностных ориентаций, то предполагает обращение к теоретическим основаниям лично ориентированного (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), аксиологического (А.В. Кирьякова, Н.Е. Щуркова) и деятельностного (А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, Г.И. Щукина) подходов. В рамках перечисленных подходов мы опирались на принципы организации процесса формирования искомой компетентности у будущих педагогов, сформулированные в исследовании О.В. Павловой: принцип коммуникативной направленности обучения; принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности; принцип гуманизации содержания образования.

*Операционально-деятельностный блок* определяет этапы, содержание, методы, формы и средства формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Данный блок отображает содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», рассчитанного на 72 часа, и модернизированного варианта психолого-педагогической практики студентов. Курс состоит из 6 разделов, в названиях которых отражены тактические задачи, которые должен решить обучающийся в результате успешного их освоения. Курс реализуется на трех уровнях подготовки: элементарном (теоретическом), функциональном (практическом), профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики).

Технологиями подготовки выступают проблемно-поисковые технологии, коммуникативно-диалоговые технологии, имитационно-игровые технологии и рефлексивные технологии. Формами проведения занятий являются лекции, семинарские занятия, задания к психолого-педагогической практике.

В *результативно-оценочном блоке* модели объединены критерии сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании у студентов педагогического вуза, их показатели и уровни сформированности по каждому критерию.

*Экспериментальная проверка разработанной модели* осуществлялась на базе Института иностранных языков Московского городского педагогического университета в течение 2019/20 уч. г. В исследовании приня-

ли участие 130 студентов-бакалавров третьих курсов очной формы обучения направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», из которых экспериментальную группу составили 68 студентов, контрольную – 62 студента. На констатирующем этапе работы в группах был диагностирован исходный уровень сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Диагностике подвергались все компоненты формируемой компетентности в контрольной и экспериментальной группах, количественные показатели данных приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Количественные показатели данных (констатирующий этап эксперимента)**

Компонент	Уровни сформированности	ЭГ	КГ
Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования	утилитарный	58,80%	62,90%
	элементарный	27,94%	32,25%
	функциональный	13,26%	4,80%
	профессиональный	0%	0%
Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс	утилитарный	58,80%	67,74%
	элементарный	22,09%	27,40%
	функциональный	17,64%	4,83%
	профессиональный	1,47%	0%
Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения	утилитарный	16,17%	14,70%
	элементарный	60,30%	65,94%
	функциональный	22,06%	16,13%
	профессиональный	1,47%	3,23%
Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса	утилитарный	4,41%	3,22%
	элементарный	70,59%	64,56%
	функциональный	19,12%	29,00%
	профессиональный	5,88%	3,22%
Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности	утилитарный	39,71%	35,50%
	элементарный	27,94%	24,19%
	функциональный	29,41%	35,48%
	профессиональный	2,94%	4,83%
Готовность к профессиональному и личностному развитию	утилитарный	8,82%	9,67%
	элементарный	18,13%	25,82%
	функциональный	17,64%	14,51%
	профессиональный	55,41%	50,00%

Такое поуровневое распределение по отдельным компонентам компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании позволило нам представить результаты общей сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании на констатирующем этапе эксперимента. Сравнение общего уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлено в табл. 3.

Таблица 3

**Сравнение общего уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании (констатирующий этап эксперимента)**

Уровни сформированности	Показатели по группам	
	Контрольная	Экспериментальная
Крайне низкий (утилитарный)	32,29%	31,12%
Низкий (элементарный)	40,03%	37,83%
Средний (функциональный)	17,46%	19,86%
Высокий (профессиональный)	10,21%	11,20%

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с применением статистического пакета для социальных наук SPSS Statistics-22. При проверке *достоверных различий между результатами*, полученными при диагностике экспериментальной и контрольной групп критерием Манна – Уитни, статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$  выявлены не были.

На этапе формирующего эксперимента была реализована программа спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании». На теоретических занятиях по программе использовались такие формы, как проблемная лекция, лекция-диалог, мини-лекция с последующим обсуждением проблемных вопросов; на семинарских и практических занятиях применялись активные и интерактивные методы: дискуссия, кейс-метод (кейсы «Инклюзивное образование или инклюзивная культура: что сначала?», «Инклюзивное образование: барьер или движение?» и др.), техника анализа проблемной ситуации, решение обобщенных профессиональных задач, ситуационно-ролевые игры («Услышать ребенка», «Общение с необычным учеником» «Найди общее» и др.), техника «Защита творческого проекта», техника «жужжащие группы», техника «мозговой штурм» и др. На лекционных и практических занятиях спецкурса для решения задач взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании – как запланированных педагогом заранее, так и

спонтанно возникших в процессе занятия, применялись такие разновидности мозгового штурма, как Stepladder, Round-Robin, Rolestorming. Методы рефлексивных технологий были реализованы нами на выходе студентов в школы на психолого-педагогическую практику. Студенты получили задания по подготовке обращения, которое бы представляло собой разработку авторского видеопродукта или поста на страницу образовательного учреждения, содержащего послание родителям на тему «Возможности родительского участия в образовательном процессе»; по проведению совместного упражнения с педагогом инклюзивной школы «Трудный случай», направленного на анализ и самоанализ позиции педагога в ситуациях взаимодействия с родителями; по разработке сценария и проведения родительского собрания, посвященного проблемам взаимодействия субъектов образовательного процесса в инклюзивной системе. Таким образом, теоретические знания, практические умения и навыки взаимодействия, полученные на занятиях спецкурса, реализовывались в ходе практики студентов в инклюзивном образовательном учреждении.

Для итоговой диагностики уровня покомпонентной сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Результаты представлены в табл. 4.

При сравнительном анализе данных констатирующего и контрольного этапов диагностики можно констатировать, что во всех компонентах формируемой компетентности в ЭГ произошло значительное уменьшение количества студентов на утилитарном уровне. Соответствующий значительный прирост произошел и на элементарном уровне. Количество студентов на функциональном и профессиональном уровнях в ЭГ также претерпевает изменения в положительную сторону. Это подтверждается и математико-статистическими методами. При *проверке достоверных различий между результатами*, полученными при диагностике экспериментальной группы до и после формирующей работы, Т-критерием Вилкоксона *были выявлены статистически значимые различия в составляющих компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании на уровне  $p \leq 0,05$ .*

В КГ по данным параметрам каких-либо значительных изменений не выявлено. Для *сравнения двух независимых групп выборок* (экспериментальная группа и контрольная группа после проведения формирующего этапа эксперимента) нами был повторно использован непараметрический U-критерий Манна – Уитни. При проверке достоверных различий *статистически значимые различия были выявлены по преобладающему большинству диагностических параметров.*

Таблица 4

## Количественные показатели данных (на начало и конец эксперимента)

Компонент	Уровни сформированности	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования	утилитарный	58,80%	62,90%	2,94%	64,52%
	элементарный	27,94%	32,25%	61,76%	29,03%
	функциональный	13,26%	4,80%	35,30%	6,45%
	профессиональный	0%	0%	0%	0%
Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс	утилитарный	58,80%	67,74%	4,41%	69,38%
	элементарный	22,09%	27,40%	55,90%	27,40%
	функциональный	17,64%	4,83%	25,00%	3,22%
	профессиональный	1,47%	0%	14,69%	0%
Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения	утилитарный	16,17%	14,70%	0%	0%
	элементарный	60,30%	65,94%	36,76%	59,68%
	функциональный	22,06%	16,13%	41,19%	32,26%
	профессиональный	1,47%	3,23%	22,05%	8,06%
Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса	утилитарный	4,41%	3,22%	0%	1,61%
	элементарный	70,59%	64,56%	36,76%	67,74%
	функциональный	19,12%	29,00%	38,24%	27,43%
	профессиональный	5,88%	3,22%	25,00%	3,22%
Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности	утилитарный	39,71%	35,50%	2,94%	32,26%
	элементарный	27,94%	24,19%	29,41%	24,19%
	функциональный	29,41%	35,48%	47,07%	37,10%
	профессиональный	2,94%	4,83%	20,58%	6,45%
Готовность к профессиональному и личностному развитию	утилитарный	8,82%	9,67%	0%	8,06%
	элементарный	18,13%	25,82%	16,18%	22,58%
	функциональный	17,64%	14,51%	10,29%	17,74%
	профессиональный	55,41%	50,00%	73,53%	51,62%

Сравнительный анализ данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах, представлен в табл. 5 и позволил констатировать значительные расхождения в динамике формирования уровней компетент-

ности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании. Было выявлено, что динамика формирования уровней искомой компетентности в экспериментальной группе студентов значительно выше по сравнению с контрольной группой.

Таблица 5

**Сравнение общего уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании**

Уровни сформированности	Показатели по группам			
	Начало эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Крайне низкий (утилитарный)	32,29%	31,12%	29,31%	1,72%
Низкий (элементарный)	40,03%	37,83%	38,44%	39,46%
Средний (функциональный)	17,46%	19,86%	20,70%	32,85%
Высокий (профессиональный)	10,21%	11,20%	11,56%	25,98%

Результаты исследования, проведенного в контрольной группе, свидетельствуют о наличии прямой зависимости между целенаправленной подготовкой будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и развитием их компетентности в данном направлении профессионально-педагогической деятельности. Судить о динамике такой компетентности можно по уровням сформированности готовностей (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию).

В **заключении** диссертации отмечено, что положительная динамика уровней сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании у студентов экспериментальной группы подтверждает верность исходной гипотезы диссертационного исследования. Однако исследование не охватывает весь круг вопросов, связанных с решением проблемы формирования профессиональной педагогической компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Перспективы дальнейшей разработки темы исследования видятся в изучении проблемы в аспекте профессиональной



подготовки специалистов различных профилей, координаторов инклюзивного образования в образовательной организации, осуществляющих методическое сопровождение педагогов в процессе принятия решений организации инклюзивного образования, а также в расширении материалов спецкурса и внедрении их в рабочие программы учебных дисциплин и практик специалистов педагогического профиля.

**Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора:**

*Статьи в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации*

1. Морозова, В.И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании / В.И. Морозова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 8 (161). – С. 33–38 (0,69 п. л.).

2. Морозова, В.И. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества / В.И. Морозова, Н.К. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 10 (153). – С. 22–31 (авт. – 0,6 п. л.).

3. Морозова, В.И. Влияние идей постмодернизма на становление инклюзивного образования в США и России / И.С. Бессарабова, В.И. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28898> (авт. – 0,47 п. л.).

4. Морозова, В.И. Детско-родительские отношения как фактор сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе инклюзивного образования / В.И. Морозова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (127). – С. 67–72 (0,69 п. л.).

5. Морозова, В.И. Особенности эмоционального принятия ребенка с ранним детским аутизмом в системе детско-родительских отношений / Е.С. Федосеева, Т.А. Бондаренко, В.И. Морозова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 3. – С. 107–112 (авт. – 0,19 п. л.).

*Статья в издании базы РИНЦ*

6. Морозова, В.И. Психокоррекционная работа педагога-психолога по усилению социализирующих возможностей семьи, воспитывающей дошкольника с расстройствами аутистического спектра на этапе его поступления в инклюзивную школу / В.И. Морозова // Грани познания. – 2018. – № 4 (57). – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1539954822.pdf> (0,93 п. л.).

*Статьи в сборниках научных трудов  
и материалов научных конференций*

7. Morozova, V.I. An Inclusive School Teacher Interacting With The Family In The Post-Industrial Society / V.I. Morozova, N.K. Sergeev // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: Conference proceedings, Moscow, 23–25 apr. 2020 г. – London, 2020. – P. 634–645 (авт. – 0,8 п. л.).

8. Морозова, В.И. Психолог в воскресной школе: содействие семейной социализации детей с проявлениями аутизма / В.И. Морозова, Т.В. Черникова // 1917–2017: уроки столетия. От культурно-нравственного распада к культурно-нравственному возрождению: материалы I Арсеньевских чтений – регионального этапа XXV Междунар. рождеств. образоват. чтений: 1917–2017: уроки столетия, Волгоград – Урюпинск – Фролово, 15–16 нояб. 2016 г. Волгоград – Урюпинск – Фролово, 2018. – С. 225–250 (авт. – 0,8 п. л.).

9. Морозова, В.И. Особенности родительского принятия ребенка с проявлениями аутизма в отличие от детей других нозологических групп / В.И. Морозова // Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы: сб. материалов XXII Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2018. – С. 286–291 (0,58 п. л.).

10. Морозова, В.И. Построение детско-родительских отношений с дошкольником-аутистом в период его подготовки к обучению в системе инклюзивного образования / В.И. Морозова, Т.В. Черникова // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы Пятой межрегион. науч.-метод. конф., Волгоград – Котово, 10–11 нояб. 2016 г. Волгоград – Котово, 2017. – С. 220–224 (авт. – 0,15 п. л.).

11. Морозова, В.И. Влияние родительского восприятия на социализацию дошкольников с проявлениями аутизма / Т.В. Черникова, В.И. Морозова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 24–25 нояб. 2016 г. / гл. ред. И.О. Логинова. – Красноярск, 2016. – С. 154–161 (авт. – 0,41 п. л.).

12. Морозова, В.И. Изучение детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ранним детским аутизмом / В.И. Морозова, Е.С. Федосеева // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф., Якутск, 3 апр. 2015 г. – Якутск, 2015. – С. 95–96 (авт. – 0,15 п. л.).

13. Морозова, В.И. Детско-родительские отношения на этапе подготовки к инклюзивному образованию дошкольников с проявлениями аутизма / Т.В. Черникова, В.И. Морозова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 27–28 нояб. 2015 г. – Красноярск, 2015. – С. 266–272 (авт. – 0,35 п. л.).

*Тезисы докладов на научных конференциях*

14. Морозова, В.И. Семейная социализация детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на этапе подготовки к обучению в школе / В.И. Морозова // XXI региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: Направление 12 «Педагогика и психология»: тез. докл., Волгоград, 8 нояб. 2017 г. – Волгоград, 2017. – С. 91–93 (0,17 п. л.).

15. Морозова, В.И. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / В.И. Морозова // XX Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: тез. докл., Волгоград, 08–11 дек. 2015 г. – Волгоград, 2016. – С. 107–109 (0,17 п. л.).

16. Морозова, В.И. Организационные условия и принципы проведения интерактивного семинара-тренинга «Школа эффективного родительства» для семей, воспитывающих первоклассников с проявлением аутизма / В.И. Морозова, Т.В. Черникова // Педагогические инновации как условие повышения качества образования: материалы I Междунар. пед. чтений, посвящ. 25-летию независимости Республики Казахстан, 20-летию школы-лицея «Туран», 15-летию колледжа университета «Туран», Алматы, Казахстан, 27–29 окт. 2016 г. – Алматы, 2016. – С. 111–116 (авт. – 0,35 п. л.).

17. Морозова, В.И. Изучение стилей семейного воспитания у детей с расстройствами аутистического спектра / В.И. Морозова // XIX Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: тез. докл., Волгоград, 11–14 нояб. 2014 г. – Волгоград, 2014. – С. 106–108 (0,17 п. л.).

МОРОЗОВА Виктория Игоревна

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Подписано к печати 28.09.21. Формат 60x84/16. Бум. офс.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 1,4. Уч.-изд. л. 1,5. Тираж 110 экз. Заказ

Научное издательство ВГСПУ «Перемена»  
Типография Научного издательства ВГСПУ «Перемена»  
400005, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27