Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Иркутский государственный университет»

На правах рукописи

Квасова Анастасия Юрьевна

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Подлиняев Олег Леонидович

Иркутск – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ 17
1.1. Современные подходы к подготовке будущих педагогов в условиях высшей школы 17
1.2. Сущность и содержание готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 28
1.3. Разработка модели формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 44
Выводы по первой главе 64
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 67
2.1. Организация экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 67
2.2. Реализация педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 88
2.3. Количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы 116
Выводы по второй главе 116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 119
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 122
ПРИЛОЖЕНИЕ А 149
ПРИЛОЖЕНИЕ Б 152
ПРИЛОЖЕНИЕ В 155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Практически все семьи, воспитывающие детей, так или иначе сталкиваются с проблемами разной степени сложности, решение которых требует усилий со стороны родителей. Однако родителям, у которых рождаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), приходится преодолевать, помимо типичных трудностей, проблемы специфического характера.

В силу личностных качеств и педагогической некомпетентности родители используют неправильные типы воспитания (В.В Ткачева, 2004). Родители дошкольников с ОВЗ часто демонстрируют полное незнание особенностей своего ребенка, что в дальнейшем сказывается на его развитии (Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева и др.). Современными исследователями выявлено прямое влияние семейного фактора на развитие ребенка с ОВЗ: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития (В.Б. Никишина, 2004).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования родители являются участниками образовательного процесса, и одна из главных задач дошкольного образования – «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [138]. Следовательно, для развития, адаптации и социализации ребенка с ОВЗ в общество необходима целенаправленная и систематическая работа педагогов специального образования с родителями.

Содержание профессиональной деятельности педагогов по работе с родителями в системе специального образования отражено в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС). Согласно положениям данного документа, одним из

главных условий высокой эффективности и компетентности специального педагога выступает сформированность его готовности к оказанию помощи и поддержки родителям в процессе его профессиональной деятельности.

Основным документом, который определяет процесс профессиональной подготовки будущего педагога, является профессиональный стандарт. На данный момент профессиональный стандарт педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) находится на стадии общественного обсуждения. В данном стандарте профессиональная деятельность специального педагога по работе с родителями детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья отражена в трудовых функциях по педагогическому сопровождению участников образовательных отношений. На основе профессиональных стандартов разрабатываются федеральные образовательные стандарты высшего образования по определенному направлению подготовки.

Так, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» формированию готовности специального педагога к оказанию помощи и поддержки родителям в процессе профессиональной деятельности способствуют следующие компетенции: ОПК-7 – способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ФГОС ВО 3++), ПК-1 – способность к использованию коррекционно-развивающих методик и программ, созданию и оценке эффективности коррекционно-развивающей среды, взаимодействию с педагогами, семьями и организациями, оказывающими помощь лицам с нарушениями развития (ФГОС ВО 3++) [135].

В педагогических вузах по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» подготовка будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ осуществляется в рамках таких дисциплин, как «Семейное воспитание детей с ограниченными

возможностями здоровья», «Психологическая помощь семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья» и т. д., в дисциплины профессионального цикла включены отдельные темы, раскрывающие особенности работы с родителями детей разных категорий. В процессе освоения данных дисциплин, как правило, изучаются отдельные виды и этапы работы с семьей, а представления о сопровождении родителей дошкольников с ОВЗ как о целостном процессе, системе взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов, методов и приемов, студенты в вузе, к сожалению, не получают.

Степень разработанности проблемы. В настоящее время в научной литературе отмечается интерес ученых-педагогов, психологов к проблемам определения специфики формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в вузе. Однако авторы к определению понятия «готовность» подходят по-разному. Готовность к педагогической деятельности одними учеными рассматривается как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание и условия выполнения педагогической деятельности (А.М. Павлова, О.Н. Садовникова, Э.Ф. Зеер, Е.П. Ильин, В.А. Алаторцев, Н.Д. Левитов), другие соотносят ее со степенью развития общих и специальных способностей в процессе обучения (В.Д. Шадриков), проявление профессиональной компетентности видит в ней довольно представительная группа педагогов и психологов (В.А. Адольф, Е.А. Барахсанова, Н.В. Гафурова, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ильина, В.А. Сластёнин, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, С.И. Осипова, А.В. Хуторской и др.).

Проблемы психологического, педагогического и социального сопровождения субъектов образования, его организации и содержания стали объектом изучения многих исследователей (Э.М. Алекандровская, М.Р. Битянова, В.В. Ткачева, Е.И. Казакова, Т.В. Фуряева, Л.М. Шипицына, А.А. Хилько и др.).

На исследование проблем сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направили свои усилия многие специалисты в сфере коррекционной

педагогики (Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина, Ю.А. Круглова, Г.А. Мишина, О.С. Никольская, В.Б. Пархомович, Ю.А. Разенкова, и др.). На примере различных нозологических групп детей, с учетом возрастного этапа, на котором находится ребенок, авторы разрабатывают принципы, направления, формы, условия и этапы работы с семьей.

Несмотря на то что готовность специалистов к взаимодействию с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, в разных ее аспектах достаточно активно обсуждается в научных кругах, специфике организации целостного процесса сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ пока не придавалось значения, а проблема формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в вузе остается малоизученной.

Анализ результатов теоретических и прикладных исследований, изучения материалов реализации профессионального педагогического образования позволил выявить ряд **противоречий**:

– между востребованностью современного общества в специалистах, способных осуществлять сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования, и недостаточным владением выпускниками-дефектологами современными технологиями и приемами решения задач, связанных с организацией качественного сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в системе специального образования;

– между необходимостью формирования профессиональной готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ и слабой изученностью педагогических условий ее формирования;

– между необходимостью организации поэтапного, целенаправленного процесса формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ и отсутствием структурной, целостной модели данного процесса в системе подготовки студентов.

На основе выделенных противоречий была сформулирована **проблема исследования**, заключающая в определении и обосновании путей формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, что обусловило **тему** нашего исследования: «*Формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья».*

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ и экспериментальным путем проверить их результативность.

Объект – образовательный процесс в педагогическом вузе.

Предмет – педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Гипотеза исследования. Подготовка будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в вузе станет результативной, если будут:

– конкретизированы понятия «сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ», «готовность будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ»;

– выявлена структура готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, определены критерии, показатели и уровни сформированности исследуемой готовности;

– разработана модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

– выявлены, обоснованы и реализованы педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ состояния проблемы подготовки будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

2. Уточнить сущностные характеристики готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

3. Определить критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

4. Обосновать и разработать модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

5. Выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Методологическая основа исследования:

– личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), выступающий основой осуществления профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, включению в нее будущих педагогов и рассматривающий деятельность субъекта как ключевой фактор развития его личности;

– аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.), на основе которого происходит формирование ценностного отношения и сознания, являющихся социально значимыми категориями для профессиональной деятельности будущих педагогов по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

– системный подход (В.П. Беспалько, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Ф.И. Перегудов, Э.Г. Юдин и др.), с позиции которого структура и модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ выступает как единая система, которая состоит из взаимосвязанных элементов.

Теоретическая основа исследования:

– работы отечественных исследователей в области общей и специальной педагогики по проблемам сопровождения участников образовательных отношений (Э.М. Алекандровская, М.Р. Битянова, А.В. Закрепина, Е.И. Казакова, Ю.А. Круглова, Г.А. Мишина, О.С. Никольская, В.Б. Пархомович, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Т.В. Фуряева, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына и др.), позволившие уточнить содержание готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

– концепции профессиональной готовности как результата профессиональной подготовки будущего педагога (В.А. Адольф, Е.А. Барахсанова, Н.В. Гафурова, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, М.М. Шалашова, С.И. Осипова и др.) и теории по моделированию и проектированию инновационных образовательных систем (С.А. Бешенков, Н.М. Борытко, А.Н. Дахин, В.А. Штофф и др.), ставших теоретическим ориентиром при разработке модели формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие методы:

– теоретические (анализ специальной психолого-педагогической, учебно-методической литературы, синтез, классификация, сравнение, моделирование, конкретизация, обобщение и систематизация полученного материала);

– эмпирические (тестирование, педагогический эксперимент, метод экспертных оценок, методы математической обработки результатов исследования);

– социологические (анкетирование, беседа, интервью, метод обобщения независимых характеристик).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский

государственный университет» (г. Иркутск). В эксперименте принимали участие студенты со 2-го по 4-й курс, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», в количестве 104 человек.

Основные этапы исследования

На первом этапе – *поисково-теоретическом* (2016–2017 гг.) – проводился анализ процесса подготовки будущих педагогов в вузе, изучались научные работы по проблеме сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ. Были разработаны методы исследования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, выделены и сформулированы объект, предмет, цели и задачи исследования.

На втором этапе – *экспериментальном* (2017–2019 гг.) – конкретизовалась гипотеза исследования, была разработана модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, проведена экспериментальная работа по проверке выдвинутых нами условий, способствующих формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

На третьем этапе – *обобщающем* (2019–2023 гг.) – анализировались и систематизировались результаты, полученные в ходе экспериментальной работы. Осуществлялось уточнение формулировок теоретических выводов, оформление текста исследовательской работы.

Научная новизна исследования

1. *Конкретизированы понятия:*

– «сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ» с педагогической точки зрения как целенаправленный и непрерывный процесс создания специальных педагогических условий в семье для адаптации и социализации дошкольника с ОВЗ путем развития ресурсов семьи, формирования у родителей педагогической компетентности в отношении проблем развития ребенка, правильных типов воспитания и адекватной позиции к нему, овладения ими специальными методами, приемами и технологиями

коррекционно-педагогической работы;

– «готовность будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ» как интегративное качество личности педагога, включающее осознание себя ведущим специалистом по отношению к семье дошкольника с ОВЗ и значимости данной деятельности, специальные знания, умения и навыки организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования и способность адекватно оценивать результат своей деятельности по сопровождению родителей.

2. *Разработана научная идея* результативного формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ на основе личностно-деятельностного, аксиологического, системного подходов, посредством выполнения в образовательном процессе вуза педагогических условий, таких как: освоение будущими педагогами программы спецкурса, раскрывающего основы сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования; включение будущих педагогов в профессиональную деятельность по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в условиях реальной педагогической действительности и в процессе прохождения производственной практики; стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов.

3. *Выделены компоненты* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

4. *Разработана модель* формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, состоящая из трех блоков: целевого, включающего цель, задачи, методологические основания и принципы; операционально-содержательного, предполагающего реализацию в образовательном процессе вуза выделенных педагогических условий; результативного, отражающего критерии сформированности

вышеобозначенных компонентов готовности, их показатели и уровни сформированности (критический, базовый, функциональный, профессиональный).

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– обогащении понятийного аппарата в области подготовки специалистов высшей школы посредством уточнения понятия «готовность будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ»;

– выявлении структуры готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, критериев и уровней сформированности данной готовности;

– развитии теоретических основ формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ на основе модели, выступающей координирующим центром внутри образовательного пространства вуза.

Практическая значимость исследования состоит в:

– разработке оценочно-диагностического инструментария исследования сформированности компонентов готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

– разработке и внедрении в образовательную практику Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

– разработке и внедрении в образовательный процесс программы спецкурса «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях».

Личное участие автора состоит в выборе и обосновании темы исследования, постановке проблемы; определении и систематизации критериев и показателей сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ; организации включения студентов в практическую педагогическую деятельность в образовательной

среде дошкольной организации по педагогическому сопровождению родителей и детей; разработке и обосновании модели и педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Достоверность и обоснованность основных положений, результатов исследования обеспечены: логической теоретико-методологической базой исследования; соответствием методов исследования поставленным целям, задачам, объекту и предмету исследования; воспроизводимостью результатов научного исследования на репрезентативной выборке групп будущих педагогов по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в образовательном процессе вуза; показательностью результатов исследовательской работы; использованием математических методов при статистической обработке и качественном анализе экспериментальных данных на всех этапах исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ представляет собой целенаправленный и непрерывный процесс создания специальных педагогических условий в семье для адаптации и социализации дошкольника с ОВЗ путем развития ресурсов семьи, формирования у родителей педагогической компетентности в отношении проблем развития ребенка, правильных типов воспитания и адекватной позиции к нему, овладения ими специальными методами, приемами и технологиями коррекционно-педагогической работы.

2. Готовность будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ понимается как интегративное качество личности педагога, включающее осознание себя ведущим специалистом по отношению к семье дошкольника с ОВЗ и значимости данной деятельности, специальные знания, умения и навыки организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм

специального образования и способность адекватно оценивать результат своей деятельности по сопровождению родителей. В *структуру готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья* входят следующие компоненты: *мотивационно-ценностный*, *когнитивный*, *деятельностный, рефлексивно-оценочный*.

3. Теоретическая *модель* формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ представляет собой совокупность трех блоков: целевого, включающего цель, задачи, методологические основания и принципы; операционально-содержательного, предполагающего реализацию в образовательном процессе вуза выделенных педагогических условий; результативного, отражающего критерии сформированности вышеобозначенных компонентов готовности, их показатели и уровни сформированности (критический, базовый, функциональный, профессиональный).

4. *Педагогические условия* формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ включают в себя:

– освоение будущими педагогами программы спецкурса, раскрывающего основы сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования (*мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты*);

– включение будущих педагогов в профессиональную деятельность по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в условиях реальной педагогической действительности и в процессе прохождения производственной практики *(деятельностный компонент);*

– стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов (*мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты*).

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты экспериментальной работы докладывались на конференциях различного уровня, таких как:

– II Международная научно-практическая конференция «Учебная самостоятельность личности – основа образования через всю жизнь» (23–31 марта 2020 г., ФГБОУ ВО «ИГУ», Международный институт профессионального развития педагога, г. Иркутск, Москва);

– Научно-практическая конференция «Практика инклюзивного образования лиц с интеллектуальными нарушениями» (29 марта 2021 г., ГАОУ ВО «МГПУ», г. Москва);

– Межрегиональная научно-практическая конференция «Создание специальных условий образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве: результат, опыт, перспективы» (2016, 2017, 2018, 2020, 2021 гг., ФГБОУ ВО «ИГУ ПИ», г. Иркутск);

– Межведомственная региональная научно-практическая конференция «Августовская встреча педагогических работников ДОО города Иркутска «Наука – школе» (23 августа 2017 г. ФГБОУ ВО «ИГУ ПИ», МКУ города Иркутска «Информационно-методический центр развития образования», департамент образования города Иркутска);

– Неделя науки. 71-й смотр студенческих научно-исследовательских работ (27 марта 2017 г., ФГБОУ ВО «ИГУ ПИ», г. Иркутск);

– Форум «Образование Прибайкалья – 2017» (5 апреля 2017 г., ГАУ ДПО «ИРО», г. Иркутск);

– Научно-практический семинар «Современные подходы к организации образования обучающихся с ОВЗ» (февраль 2020 г., ФГБОУ ВО «ИГУ ПИ», г. Иркутск);

– Региональная дискуссионная площадка «Вопросы организации образовательного процесса детей с расстройством аутистического спектра в

дошкольных образовательных организациях Иркутской области» (28 января 2021 г., ГАУ ДПО «ИРО», г. Иркутск);

– Региональный семинар «Оказание логопедической помощи в системе общего образования», выступление с докладом (16 ноября 2021 г., ГАУ ДПО «ИРО», г. Иркутск);

– XIII Международная научная конференция «Образование и социализация личности в современном обществе» (26–27 мая 2022 г., ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева», г. Красноярск);

– V Всероссийская научно-практическая конференция «Семья особого ребенка» (28 ноября 2022 г., ФГБНУ «ИКП РАО», г. Москва);

– Международная научно-практическая конференция «Инновации в работе педагогов индивидуального обучения в современных условиях: результаты, опыт, перспективы» (17 марта 2023 г., ФГБОУ ВО «ИГУ ПИ», г. Иркутск).

Научно-исследовательская работа стала лауреатом I Всероссийского конкурса молодых исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии, г. Москва, ИКП РАО, 2020 г.

Основные положения и результаты исследования нашли отражение в 12 публикациях, 7 из них – в журналах, рекомендованных ВАК РФ (журналы «Дошкольное образование» (Москва, 2016 г. № 11; 2019 г. № 1; 2019 г. № 9; 2021 г. № 10; 2022 г. № 12); «Проблемы социально-экономического развития Сибири» (Братск, 2017 г. № 1 (27)), «Специальное образование» (Екатеринбург, 2020 г. № 3 (59)), 1 коллективной монографии, 1 учебном пособии.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. В тексте диссертации присутствует 8 рисунков, 19 таблиц и 3 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ

1.1. Современные подходы к подготовке будущих педагогов в условиях высшей школы

В условиях современной модернизации системы образования и введения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования актуализируется задача обеспечения дошкольных образовательных организаций профессионально компетентными педагогическими кадрами, которые готовы к эффективному управлению образовательным процессом и осуществлению успешной социализации детей дошкольного возраста. Решить эту задачу призвано профессиональное образование, которое должно не только гарантировать получение профессии и соответствующей квалификации, но и способствовать формированию у будущих педагогов дошкольного образования личностно и профессионально значимых компетенций, определяющих их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста.

Все это требует от высшей школы переоценки и пересмотра основ педагогической подготовки будущих специалистов в общем и будущего педагога дошкольного образования в частности. В подготовке будущих педагогов дошкольного профиля к профессиональной деятельности применяются различные методологические подходы, в ряду которых следует выделить аксиологический, системный, личностно-деятельностный, антропологический, компетентностный. Представляется важным отметить особенности каждого из них, поскольку именно эти особенности определяют выбор подхода, следовательно, влияют на содержание компетенций и профессиональные качества будущего педагога.

В основе обновления содержания подготовки будущих специалистов дошкольного профиля лежит аксиологический (ценностный) подход как важный принцип методологического знания.

Педагог как носитель многоуровневой системы педагогических ценностей играет ключевую роль в процессе воспитания и обучения детей. Современные исследования в области философии образования в свою очередь свидетельствуют, что эти ценности отражают в процессе профессиональной деятельности педагога способы профессионального бытия, отношения к ребенку и взаимодействия с ним в образовательном процессе [68].

Таким образом, аксиологический подход является одним из ключевым компонентом подготовки специалистов дошкольного образования, в процессе реализации данного подхода у педагогов формируются осознанное отношение, интерес и устойчивые мотивы к профессиональной деятельности.

Ценность системного подхода как направления методологии научного познания не вызывает сомнений, в том числе применительно к педагогике дошкольного образования. Особенности системного подхода нашли свое отражения в работах зарубежных [38; 205] и отечественных [11; 201] ученых. Применению данного подхода в педагогике также уделили внимание В.П. Беспалько [23], Ю.А. Конаржевский [84], Г.Н. Сериков [157], В.А. Сластенин [158], В.А. Якунин [203] и др.

Система подготовки будущих специалистов дошкольного профиля, повторяя свойства общей системы подготовки педагогов и следуя ее принципам, в то же время обладает присущими только ей особенностями [68].

Выполняя свои специфические функции по достижению определенных результатов, каждая из подсистем обеспечивает функционирование общей системы. Взаимодействие цели, содержания, форм и методов обучения обусловливает целостность каждого элемента системы [72, с. 136]. В этом и заключается сущность системного подхода.

Подготовка специалистов дошкольного профиля в логике личностно-деятельностного подхода рассматривается как целенаправленный процесс

развития профессионально важных личностных качеств студента и формирования основ профессиональных знаний, умений и навыков [2; 56; 45; 60; 61; 85; 158; 184 и др.].

Следовательно, подготовка будущих специалистов заключается не только в получении ими профессиональных ЗУНов, а предполагает достижение достаточного уровня профессиональной компетентности в благоприятной ситуации, способствующей развитию личности.

Ряд ученых [37; 63; 64; 191–193 и др.], рассматривая профессиональную подготовку как процесс развития личности, указывают на необходимость в процессе этой подготовки вводить различные ситуации, способствующие саморазвитию будущих педагогов. При такой организации обучения у будущих специалистов на личностном уровне формируются морально-психологические и индивидуально-личностные качества, которые определяют в целом отношение будущего педагога к своей профессиональной деятельности [1; 6; 108]. Этой же точки зрения придерживаются А.А. Деркач [140], М.И. Дьяченко [139], Л.А. Кандыбович [139], добавляя, что на личностно-деятельностном уровне у будущих специалистов, помимо профессиональных знаний, формируются устойчивые мотивы, ценностные установки, которые в процессе его профессиональной деятельности помогут качественно и эффективно осуществлять свои профессиональные обязанности.

Таким образом, личностно-деятельностный подход в процессе подготовки будущих специалистов дошкольного профиля составляет основу сотрудничества субъектов образовательного процесса [88].

В настоящее время одним из ведущих методологических подходов к подготовке будущих педагогов дошкольного воспитания является компетентностный подход, позволяющий обновить содержание образования в целях повышения качества подготовки будущего специалиста.

Теории компетентностного подхода посвятили свои исследования многие ученые [16; 17; 27; 31; 62; 63; 106; 153; 183; 184]. Так, И.А. Зимняя,

определяя место компетентностного подхода к осуществлению педагогического процесса среди других подходов, отмечает, что разные подходы, имея разную иерархическую организацию и используя разные аспекты изучения какого-то явления, при этом не исключают, а напротив – дополняют и совершенствуют друг друга [65, с. 23].

В процессе подготовки будущих специалистов дошкольного профиля в рамках компетентностного подхода необходимо обеспечивать уровень профессиональной подготовки в соответствии с запросами и требованиями современного общества [53]. Следовательно, содержание профессиональной подготовки студентов должно быть гибким, ориентированным на современную действительность.

Проблему подготовки будущих специалистов дошкольного образования в рамках компетентностного подхода исследуют Ф.А. Байбакова [15], А.М. Курлат [90], Б.Х. Панеш [185], Т.А. Сваталова [151], Л.Х. Цеева [185], О.Г. Чугайнова [189], С.А. Шатрова [195], Ю.Н. Сальникова [150] и др.

Большое внимание уделяется исследователями проблеме формирования отдельных компетенций в процессе профессионального образования. Так, О.Г. Чугайнова изучает механизм формирования исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования [189]. А.М. Курлат посвятила свою работу вопросам формирования у студентов профессиональных компетенций реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования [90]. Формирование профессиональной компетентности специалистов дошкольного профиля после окончания вуза рассмотрено Ф.А. Байбаковой [15], Т.А. Сваталовой [151].

В ходе исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного профиля в сфере социально-личностного развития детей дошкольного возраста Б.Х. Панеш, Л.Х. Цеева выделили уровни и компоненты профессиональной компетентности [185].

О значимости обладания коммуникативной компетентностью будущими педагогами дошкольного образования заявляет, в частности,

С.А. Шатрова, исследуя проблему формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов на примере работы с дошкольниками группы риска [195]. Теме формирования эколого-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования посвящены работы А.А. Нестеровой [119].

Вопросы формирования личностно-профессиональных качеств и педагогических умений будущих педагогов дошкольного профиля остаются в центре внимания многих современных ученых. О.В. Бурляева на основе выявления точек сопряженности профессиональных и познавательных интересов раскрывает сущность, структуру и специфику профессионально-познавательных интересов студентов [34]. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения в педагогическом колледже стало предметом исследования Г.В. Непорожней [118].

На необходимость формирования коммуникативной и речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования указывают ученые-педагоги И.В. Гришняева [47] и Н.А. Лосева [98], А.И. Щербина говорит о важности привития будущим специалистам дошкольных образовательных учреждений духовно-нравственной культуры [199]. О перспективах обладания и механизмах развития лидерских качеств у студентов дошкольного профиля рассуждает в своей работе Л.В. Тайкова [168].

Качество подготовки студентов – будущих педагогов зависит в том числе от организационных форм обучения, и тут на первый план выдвигается необходимость создания дидактических условий повышения эффективности подготовки будущих педагогов дошкольного профиля, в которых будет воспитываться их готовность к использованию электронных образовательных ресурсов диагностики и развития речи дошкольников, к развитию их эмоциональной сферы, к коррекционной работе и управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении [48; 95; 111; 117; 149; 190].

Таким образом, анализ литературы показал важность компетентностного подхода к подготовке будущих педагогов дошкольного профиля, а также потребность в обсуждении и решении задач, касающихся психологических и педагогических положений профессиональной подготовки, дидактических условий повышения качества и эффективности подготовки, формирования личностно-профессиональных способностей и педагогических умений и др.

Особую актуальность в настоящее время приобретают вопросы оптимизации подготовки будущих педагогов специального образования, что связано с ростом числа детей с особыми образовательными потребностями и расширением «спектра ограничений».

В нашей стране история развития, в частности, профессионального дефектологического образования насчитывает не менее ста лет. Столько же времени ведутся дискуссии о его месте в системе высшего педагогического образования, а также об особенностях подготовки будущих педагогов-дефектологов. К проблемам профессиональной подготовки дефектологов в разные годы проявляли интерес ученые-дефектологи, педагоги-дефектологи И.М. Бгажнокова [21], Т.И. Бугаева [21], Х.С. Замский, В.А. Ковшиков, М.Н. Никитина [120], В.А. Лапшин [39], В.А. Феоктистова, Л.С. Волкова [39], В.И. Селиверстов [39], Н.М. Назарова [113, 114], В.В. Рубцов, А.А. Марголис [103], Н.Н. Малофеев [101, 102] и др.

Отдельные аспекты деонтологической подготовки дефектологов освещены в работах Ю.Ф. Гаркуши, М.Е. Орешкиной, И.А. Филатовой, И.М. Яковлевой и др. По мнению авторов, «деонтологическая подготовка будущих дефектологов способствует более оперативному реагированию на актуальные потребности практики специального образования, перестройке на новый социальный заказ, изменению организационных форм освоения новых содержательных компонентов подготовки, формированию механизма саморазвития и самореализации специалиста» [126; 180].

На наш взгляд, справедлива оценка А.В. Калиниченко, которая отметила, что подготовка специальных педагогов, будучи одной из составляющих высшего профессионального образования, тем не менее представляет собой целостную систему со своим внутренним профессиональным пространством, продолжает свое развитие в направлении общих и частных целей и придерживается тенденций, реализующих в обществе, политике и образовании [71].

Хронология собственно становления и развития подготовки будущих дефектологов ведется с 10-х гг. XX в. А.В. Калиниченко, посвятившая истории становления высшего дефектологического образования в России свое диссертационное исследование, выделяет пять этапов развития профессиональной подготовки педагогов специального образования – дефектологов [Там же].

1-й этап – поисковый (1918–1922 гг.) – на данном этапе осуществляется общедефектологическая подготовка специалистов для работы с детьми с различной патологией развития. Дефектологическая подготовка, по наблюдению автора периодизации, охватывала три области: олигофренопедагогику, сурдопедагогику и тифлопедагогику, позже в содержание подготовки вошло обучение логопедов. В 1920-е гг. начали работу первые дефектологические институты в Москве.

2-й этап – институциональный (1923–1960 гг.) – отмечается организацией и совершенствованием высшего дефектологического образования, которое проходило в контексте педологических идей Л.С. Выготского. В 1923 г. был установлен четырехлетний срок подготовки специалиста-дефектолога. С 1924 г. Ленинградский государственный педагогический институт (ЛГПИ) им. А.И. Герцена стал выпускать учителей-дефектологов. С 30-х гг. XX в. в дефектологической подготовке разграничились специальности на более узкие направления: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия. В этот период дефектология рассматривалась как комплексная медико-педагогическая наука

с отраслями (сурдо-, тифло-, олигофренопедагогикой). Обучение велось по очной и заочной формам, были предусмотрены повышение квалификации, переподготовка. До конца XX в. кардинально система подготовки специалистов не менялась, а только совершенствовалась.

На 3-м этапе – стабилизационном (1960 – начало 1990-х гг.) – происходит развертывание подготовки дефектологов для системы дошкольного воспитания в учреждениях разных типов (видов), ведется подготовка специалистов по двойному профилю.

В этот период были опубликованы основные научные исследования для углубленного освоения дефектологических специальностей. Расширилась методическая оснащенность образовательного процесса.

На протяжении 4-го – инновационного – этапа (начало 1990-х – 2000 гг.) подготовка дефектологических кадров осуществляется в рамках традиционного высшего профессионального образования со сроком обучения 5 лет. По окончании обучения выпускникам присваивается узкая квалификация: «учитель-тифлопедагог», «учитель-сурдопедагог», «учитель-олигофренопедагог», «учитель-логопед», «специальный психолог». В 1995 г. вводятся государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, в которых зафиксировано содержание образования, в том числе высшего дефектологического.

5-й этап – модернизационный (2000–2010 гг.) – сопровождается выходом в свет государственных образовательных стандартов второго и третьего поколения (2000, 2005 гг.). В 2010 г. вузы страны завершают переход на уровневую систему подготовки на основе компетентностного подхода, тогда же вносятся существенные изменения в содержание высшего дефектологического образования. В стандарте подготовки бакалавров (2010 г.) разграничиваются направления и профили подготовки студентов. В рамках направления «Специальное (дефектологическое) образование» рекомендуется открывать такие профили подготовки, как «логопедия»,

«олигофренопедагогика», «сурдопедагогика», «тифлопедагогика», «специальная психология», которые вуз может определять для себя самостоятельно. Указанные выше и другие нововведения способствовали подготовке педагога, «способного к решению проблем интеграции детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников» [71, с. 41].

Таким образом, можно заключить, что подготовка педагогов специального образования проходит путь поступательного развития, она прочно закрепляется в системе высшего профессионального образования и демонстрирует тенденции к дальнейшему совершенствованию через освоение новых практик и введение современных методов и технологий обучения.

Далее, для целей нашего исследования представляется целесообразным определить главные составляющие содержания и требования к результатам подготовки специальных педагогов дошкольного профиля, что нами сделано посредством анализа ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. В качестве основополагающих элементов содержания профессиональной подготовки дефектологов дошкольного профиля необходимо, на наш взгляд, назвать:

– *область профессиональной деятельности*. Областью профессиональной деятельности педагога-дефектолога является образование детей дошкольного возраста с ОВЗ в образовательных организациях и в организациях социального обслуживания и обеспечения;

– *виды профессиональной деятельности*. К специфическим видам профессиональной деятельности педагога-дефектолога относятся коррекционно-педагогическая и диагностико-консультативная деятельность, которые отличны от традиционной деятельности учителя;

– *типы задач профессиональной деятельности*. Специальный педагог дошкольного профиля в ходе своей деятельности обязательно должен решать задачи сопровождения участников образовательного процесса.

В соответствии с требованиями, которые предъявляются к специальному педагогу дошкольного профиля, он должен обладать

универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые формируются в вузе. К числу главных мы относим способность осуществлять командную работу, коммуникативное взаимодействие между участниками образовательного процесса в профессиональной деятельности [135].

В силу возрастающей в настоящее время востребованности образовательными и другими учреждениями в специалистах по коррекционной педагогике очень остро стоят вопросы подготовки специальных педагогов в системе высшего педагогического образования [5; 81; 89; 123; 202].

Повышению уровня освоения материала и навыков, а также формированию профессиональных компетенций, по нашему мнению, способствует применение современных методов обучения, введение интерактивных форматов занятий и т. д. О необходимости внедрения в образовательный процесс студентов-логопедов информационных технологий не раз говорила Е.Е. Китик [81], что только подтверждает нашу точку зрения. В ее поддержку можно также привести ссылки на труды других ученых: так, О.И. Кукушкина призывает рассмотреть возможность использования в образовательном процессе студентов-дефектологов интерактивных учебных моделей, проектирование которых способствовало бы развитию их профессиональных компетенций [89]; Т.В. Николаева привела убедительные доказательства эффективности применения информационных технологий в подготовке студентов-сурдопедагогов и реализации виртуальной профессиональной практики, модельный образец которой был ею разработан, в процессе формирования общедефектологических компетенций, выразившейся в повышении качества профессиональных компетенций и лучшем освоении диагностических методик педагогического обследования детей с нарушениями слуха [123].

В последнее десятилетие внимание многих специалистов и ученых в области коррекционной педагогики концентрируется на достаточно

проблемном направлении – подготовке будущих специальных педагогов к работе по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ [122].

К теме организации взаимодействия педагога и родителей как объекту исследования ученые систематически проявляют интерес [7; 19; 22; 58; 93; 112; 132; 143]), однако процесс подготовки будущих педагогов к сопровождению семей дошкольников с ОВЗ в системе специального образования остается по-прежнему без внимания – научных трудов по данной проблеме нами не выявлено. Изучение учебной документации, стандартов, планов привело к неутешительному выводу: подготовка студентов к сопровождению семей дошкольников с ОВЗ хоть и осуществляется в рамках нескольких учебных курсов, возможности этих курсов используются недостаточно для подготовки студентов к работе с семьей, имеющей ребенка с проблемами.

Таким образом, анализ литературных источников, научных и учебно-методических материалов позволил нам обнаружить такую проблему: при достаточно высокой степени изученности многих вопросов, касающихся подготовки будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования, проблема готовности студентов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ является малоизученной (если не сказать не изученной вообще). В психолого-педагогической литературе, к сожалению, нет рекомендаций по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, остаются нерассмотренными проблемы теоретического и методического обеспечения процесса формирования данной готовности, также отсутствует эмпирический материал, характеризующий объективные показатели процесса формирования готовности. Недостаточная изученность указанной проблемы, отсутствие образовательного блока в системе подготовки будущих педагогов – все это, несомненно, негативно сказывается на качестве подготовки будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ. Образовавшийся пробел требует незамедлительного восполнения. Эту цель, в частности, преследует и настоящее исследование, которое может стать отправной точкой

для дальнейших изысканий, разработки методик и программ по рассматриваемому направлению.

1.2. Сущность и содержание готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Семьи, воспитывающие дошкольников с ОВЗ, сталкиваются с трудностями и проблемами в процессе социализации своих «особых» детей. Родителям необходима квалифицированная помощь и поддержка педагога, который должен осуществлять сопровождение родителей и детей на всех этапах дошкольного детства, создавая благоприятные условия для развития и адаптации ребенка.

Деятельность по сопровождению родителей и детей (как и другие виды педагогической и иной деятельности) регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование) и Единым квалификационным справочником должностей, в котором раскрывается содержание профессиональной деятельности педагогов по работе с родителями в системе специального образования. Этими документами определяется в качестве обязательного критерия, характеризующего специалиста по работе с ребенком с ОВЗ, наличие у выпускника сформированной готовности к сопровождению дошкольников и их родителей.

В этой связи представляется целесообразным выявить содержание и специфику профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, чего нельзя, на наш взгляд, сделать без четкого представления, что следует понимать под термином «сопровождение» в контексте психолого-педагогических исследований.

Словари С.И. Ожегова и В. Даля не дают прямого определения существительного «сопровождение», отсылая за толкованием к глаголу

«сопровождать [49]. В словаре Д.Н. Ушакова, «сопровождать» – значит «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [175]. Таким образом, сопровождение предусматривает нахождение кого-то рядом.

Проблема сопровождения в научной и психолого-педагогической литературе исследуется многими авторами. О том, что собой представляет сопровождение, то есть в чем его сущность, ученые спорят до сих пор. Например, Н.С. Глуханюк под сопровождением предлагает понимать метод, заключающийся в формировании таких условий, в которых субъект способен принять наиболее приемлемое в определенной ситуации (ситуации жизненного выбора) решение. Причем метод предполагает, что ответственность за решения и поступки субъект должен нести сам [46, с. 199]. С этого же ракурса смотрит на сопровождение Е.Н. Шиянова, называя такого субъекта субъектом развития и добавляя, что им может быть как человек, который сам переживает развитие, так и развивающаяся система [197].

Кроме того, сопровождение представляется авторами «как технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса» [3; 4]; продолжающимся во времени процессом исследования и обобщения субъектом сопровождения личности и ее поступков, развития и коррекции познавательных, мотивационных, эмоционально-волевых процессов, в которых она участвует [169, с. 101–113].

Э.Ф. Зеер, выделяя педагогические аспекты явления, подчеркивает, что сопровождение подразумевает в первую очередь помощь субъекту в создании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект [60, с. 46].

В психолого-педагогической литературе сегодня используются термины «психологическое сопровождение» и «педагогическое сопровождение», но применительно к сфере образования чаще прибегают к объединяющему термину «психолого-педагогическое сопровождение».

По мнению С.А. Усковой, психолого-педагогическое сопровождение – это особый гуманистически ориентированный педагогический процесс оказания специалистами помощи различным категориям участников педагогических процессов [174, с. 56].

М.Р. Битяновой исследуемое понятие определяется как «система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешной адаптации человека к жизнедеятельности» [25, с. 13], в то время как Е.В. Козлова утверждает, что воздействие, имеющее комплексный характер, оказываемое непрерывно и целенаправленно в специально созданных условиях, и составляет явление психолого-педагогического сопровождения, первостепенное значение в котором приобретают совместные действия и усилия специалистов и родителей (субъектов) [82, с. 51].

Как систему, но в ином ключе, рассматривает психолого-педагогическое сопровождение К.К. Данилина. По мнению автора, интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями в социум способствует его участие в мероприятиях, обладающих развивающей, обучающей, организационной направленностью, образующих в совокупности систему сопровождения [50, с. 4].

Таким образом, психолого-педагогическому сопровождению разными учеными придаются разные статусы: метода; создания условия; процесса; синонима содействия, поддержки, сотрудничества.

Обобщив вышеприведенные определения, можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение предусматривает организацию совместных действий всех участников сопровождения, а также их активную позицию при решении различных проблем в процессе такого сопровождения. Мы же в своем исследовании под термином «сопровождение» будем подразумевать специально организованный и контролируемый процесс, направленный на создание специалистами особых условий для успешной адаптации человека к жизнедеятельности и социализации в общество.

Несмотря на разнообразие определений исследуемого понятия, все они опираются на единые методологические основания, такие как:

– личностно ориентированный (личностно центрированный) подход [146];

– антропологическая парадигма в психологии и педагогике;

– парадигма развивающего образования [201];

– теория педагогической поддержки [35];

– проектный подход в организации психолого-педагогического сопровождения [35].

Определившись с понятийным полем и методологическими основами, можно перейти к содержательным особенностям сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования.

Содержанию психолого-педагогического сопровождения посвящены исследования таких ученых, как: Э.М. Алекандровская [3; 4], М.Р. Битянова [25], Б.С. Братусь, Е.И. Исаев [159], Е.И. Казакова [69], А.В. Мудрик, М.И. Роговцева, Н.Ю. Синягина, В.В. Ткачева [92; 170–172], Ф.М. Фрумин, Л.М. Шипицына [83], и др.). Однако сопровождение родителей дошкольников в системе специального образования как педагогическая проблема стало рассматриваться учеными только в последнее десятилетие. Длительное время осуществлялось становление условий к созданию комплексной системы психолого-педагогической поддержки и помощи родителям детей с ОВЗ [14; 26; 33; 40; 44; 67; 92; 97; 99; 104; 105; 109; 110; 161; 171; 186 и др.].

Большую роль в формировании представлений о комплексном подходе в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ, об особенностях воспитания и развития их в семье и подготовке педагогических рекомендаций для родителей сыграли труды Р.Д. Бабенковой, М.В. Ипполитовой [67], С.Д. Забрамной [141], Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош [161] и др. Возросшие потребности практики вновь обратили внимание научной общественности на проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в конце XX – начале XXI столетия, чем было положено начало

новому направлению в специальной психологии – психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [14; 99; 109; 171].

В развитии психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ важное значение приобретает отношение самих родителей к сложившейся ситуации, их готовность преодолевать трудности, причем эти свойства имеют тенденцию трансформироваться как в зависимости от обстоятельств, так и в зависимости от пола родителя. В этой связи некоторыми учеными вопросы сопровождения рассматриваются в плоскости гендерной принадлежности [70].

Большой вклад в оптимизацию сопровождения родителей вносят авторы, разрабатывающие программы реабилитационной, психолого-педагогической поддержки семей, имеющих детей с нарушениями в развитии [92].

Отмеченные выше научные разработки и практические наработки послужили тем фундаментом, на материалах которого нами будет проведено исследование проблемы комплексного сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в системе специального образования на современном этапе.

Изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах жизни общества, включая экономическую и социальную, на разных людях сказываются по-разному. В целях смягчения негативного эффекта от некоторых потрясений человек ищет помощи и поддержки у компетентных людей. Распространенность таких ситуаций служит толчком к созданию центров (в различных организационных формах – консилиум, служба и т. д.) сопровождения, которые реализуют одинаковые по смыслу и содержанию модели помощи и поддержки семьям.

Вслед за А.А. Болдыревым, И.И. Мамайчук, Р.И. Овчаровым, В.И. Столиным мы будем придерживаться следующей классификации моделей помощи семье, которые могут быть реализованы в системе психолого-педагогического сопровождения (Рис. 1):

Рис. 1. Модели помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья

1. Педагогическая модель, основная цель которой – повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания и развития своих детей, активное включение родителей в процесс воспитания детей.

2. Психологическая модель, как следует из названия, предусматривает оказание психологической помощи. Однако ей должен предшествовать целый ряд мероприятий: изучение семейной ситуации, психодиагностические процедуры личности, диагностика семьи, – по результатам которых разрабатываются адекватные методы психологического воздействия. Этот метод находит применение в случаях, когда трудности ребенка проистекают из практики общения или обусловлены личностными особенностями окружения [28, с. 7].

3. Диагностическая модель, основу которой составляет предположение о недостаточном уровне специальных знаний у родителей о своем ребенке. Диагностическое заключение является основанием для принятия решения об организации сопровождения.

4. Медицинская модель применяется, когда требуется вмешательство специалистов медицинского профиля. Детям, имеющим трудности в развитии, назначаются лечение, программа реабилитации; с членами семьи проводится работа по их психической адаптации к особенностям ребенка [28, с.7].

5. Социальная модель используется в ситуациях, когда источником сложностей, которые испытывает семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, является внешняя среда [28, с. 7].

Таким образом, специалист в работе с родителями и ребенком должен уметь использовать различные модели помощи в зависимости от характера причин, вызывающих проблему в семейной системе (родительско-детских, супружеских отношений).

В процессе сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ ведущая роль принадлежит психолого-педагогической помощи, которая заключается в проведении коррекционных мероприятий с участием дошкольников с ОВЗ и их родителей, направленных на становление гармоничных взаимоотношений между участниками. Дальнейшее развитие этих взаимоотношений стимулирует правильное развитие ребенка и стремление родителей к самореализации [87, с. 36].

При осуществлении сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования вне зависимости от организационной формы сопровождения необходимо придерживаться значимых принципов, на что указывают многие авторы [83; 115; 130; 164].

1. *Единство диагностики и коррекции.* С целью выявления актуального и потенциального уровней развития, соматического состояния ребенка, определения особенностей детско-родительских отношений в семье и т. д. обследование дошкольника и его родителей проводится разными специалистами, и на его основе разрабатывается индивидуальная программа развития.

2. *Индивидуально ориентированный подход к каждой семье*. Организация психолого-педагогического сопровождения осуществляется с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка и родителей. Предусматривается создание благоприятных условий для всестороннего развития ребенка и предупреждения влияния на его развитие неблагоприятных обстоятельств.

3. *Системность и непрерывность сопровождения.* Данный принцип предполагает непрерывное сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, на всех этапах помощи в решении различных трудностей.

4. *Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения*. Принцип подразумевает согласованную работу всех специалистов сопровождения, которые в процессе своей работы используют единые методы для достижения общей цели.

5. *Рекомендательный характер советов сопровождающего.* Основной целью сопровождения является проявление самостоятельности и инициативности ребенка в решении актуальных для его развития трудностей, следовательно, в процессе сопровождения специалистам необходимо отказаться от «законодательных» решений, оно должно иметь рекомендательный характер.

6. *Приоритет интересов («на стороне ребенка»).* Данный принцип направлен на развитие инициативы и самостоятельности ребенка (Рис. 2).

Рис. 2. Принципы сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

На исследование проблем сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ, направили свои усилия многие специалисты в сфере коррекционной педагогики [11; 50; 57; 87; 124; 129; 144; 163; 166; 167 и др.]. На примере различных нозологических групп детей, с учетом возрастного этапа, на

котором находится ребенок, авторы разрабатывают принципы, направления, формы, условия и этапы работы с семьей. Наиболее значимые, на наш взгляд, содержательные особенности сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ из указанных авторами будут нами проанализированы ниже.

В настоящее время самой распространенной формой психолого-педагогического сопровождения данных семей является консультирование родителей детей с ОВЗ [163; 164; 171]. Специалисты нацеливают родителей на создание благоприятных педагогических условий в семье для развития, адаптации и социализации дошкольника, а также использование правильных способов общения с ним [165]. В процессе сопровождения родителей дошкольника с ОВЗ, специалист должен знать все данные формы и использовать их с учетом индивидуальных особенностей родителей и ребенка.

Традиционные формы сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, не всегда могут соответствовать образовательным потребностям детей и запросам родителей, вследствие чего появляются новые формы сопровождения семей: службы ранней помощи, консультационные центры, лекотека.

Одной из форм сопровождения родителей «особых» детей младенческого и раннего возрастов выступают службы (отделы) ранней помощи, в содержание которой входит психологическая помощь и консультативно-методическая поддержка родителей по вопросам организации воспитания и обучения «особого» ребенка. Специалисты службы при необходимости разрабатывают программу по социальной адаптации и формированию предпосылок учебной деятельности [144, с. 37].

Одним из результативным средством сопровождения семьи сегодня являются консультационные центры, созданные на базе дошкольной образовательной организации. По мнению специалистов, данные центры обеспечивают партнерские отношения между образовательной организацией и родителем во имя ребенка, что способствует повышению качества дошкольного образования [94]. Кроме того, эффективность данной формы

сопровождения обеспечивается консультативной помощью в вопросах воспитания, развития и социализации детей, а также в выборе образовательного маршрута ребенка.

В настоящее время лекотека рассматривается наиболее эффективной формой сопровождения семей, дети которых в силу своих возможностей не могут быть включены в образовательные программы дошкольного образования [74; 76–79].

Все эти формы сопровождения семей дошкольников в системе специального образования направлены на оказание систематической психолого-педагогической помощи родителям с целью создания благоприятных условий для развития, социализации и адаптации ребенка. Каждая из перечисленных форм сопровождения имеет свою организационную специфику, цели, задачи, включает различные направления сопровождения, удовлетворяющие базовые первичные потребности ребенка-инвалида и его семьи.

В своей работе нами были рассмотрены различные направления работы педагогов в процессе сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ в зависимости от возраста детей и структуры дефекта [11, 57, 129, 143]. И на основе данного мы выделили наиболее значимые для нашего исследования направления сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования, которые должен реализовывать педагог в своей профессиональной деятельности. К ним относятся: диагностика родителей и детей с ОВЗ, формирование готовности родителей к участию в педагогическом процессе, создание педагогических условий в семье для развития и адаптации дошкольника с ОВЗ, формирование педагогической этики и психолого-педагогической компетентности родителей.

Таким образом, как мы выяснили, сопровождение родителей в системе специального образования осуществляется в тесной взаимосвязи с сопровождением дошкольника с ОВЗ, направленной на создание условий в семье для социализации ребенка.

В соответствии с этим нами было сформулировано рабочее определение понятия *сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ*, под которым мы будем подразумевать целенаправленный и непрерывный процесс создания специальных педагогических условий в семье для адаптации и социализации дошкольника с ОВЗ путем развития ресурсов семьи, формирования у родителей педагогической компетентности в отношении проблем развития ребенка, правильных типов воспитания и адекватной позиции к нему, овладения ими специальными методами, приемами и технологиями коррекционно-педагогической работы.

В соответствии с Приказом Минздравсоцразвития России от 14.08.2009 № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») [137] специальному педагогу в процессе работы с семьями детей с ОВЗ необходимо выполнять следующих должностные обязанности:

– участие в работе по проведению родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям (лицам, их заменяющим);

– консультирование родителей (лиц, их заменяющих) по применению специальных методов и приемов оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Также согласно квалификационным требованиям, представленным в данном документе, педагог-дефектолог должен знать: методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с родителями (лицами, их заменяющими); технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

Следовательно, положительный результат в решении проблем родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, возможен при наличии у педагога сформированных знаний, умений и навыков. Особое внимание

должно быть уделено:

– проявлению коммуникативной направленности в общении в разных профессиональных ситуациях – оказания помощи, конфликта, сотрудничества и т. п.;

– знанию личностных особенностей родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, методов психолого-педагогической оценки потребностей и ресурсов семьи, моделей, форм сопровождения (традиционных и инновационных), направлений, методов и технологий оказания помощи родителям и ребенку с ОВЗ за счет ресурсов ближайшего социального окружения семьи, структуры индивидуальной программы сопровождения семей, дошкольников с ОВЗ; составляющих коррекционно-развивающего и воспитательного потенциала семьи (ресурсы семьи) и социально-педагогических условий его развития и реализации; методических основ воспитания дошкольников с ОВЗ в семье; функций ведущего специалиста по отношению к семье дошкольника с ОВЗ;

– умению и навыкам устанавливать полноценный контакт с родителями детей с ОВЗ, осуществлять диагностику родителей и детей с ОВЗ; использовать разнообразные формы работы с семьей с учетом индивидуальных особенностей родителей и ребенка, применять современные технологии, методы и приемы работы с семьей и ребенком, разрабатывать индивидуальную программу сопровождения семей дошкольников с ОВЗ; оказывать педагогическую помощь и консультативно-методическую поддержку родителям по вопросам организации воспитания и обучения ребенка, его социальной адаптации и формирования предпосылок учебной деятельности; использовать ресурсы семьи для освоения детьми адаптированных образовательных программ дошкольного образования, воспитания и социальной адаптации; сотрудничать со специалистами междисциплинарной команды по вопросам сопровождения дошкольников с ОВЗ и членов их семей. Следовательно, для успешного сопровождения родителей и их детей с ОВЗ педагогу необходимо иметь профессиональную

готовность к сопровождению данных семей.

Под такой готовностью принято понимать «активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности» [62, с. 33]. Некоторые авторы, рассматривая профессиональную готовность с позиции функционального подхода, добавляют к приведенному определению в качестве характеризующих признаков «активизацию всех психических функций и уровень работоспособности перед началом деятельности» [18; 66].

По-другому смотрит на содержание понятия «профессиональная готовность» В.Д. Шадриков, видя в нем степень развития общих и специальных способностей в процессе обучения [196].

А.П. Чернявская профессиональную готовность приравнивает к профессиональной зрелости личности [187]. А ряд специалистов понятие «профессиональная готовность» соотносит с понятием «профессиональная компетентность». Поддерживает эту точку зрения и М.М. Шалашова, определяющая понятие «компетентность» через «готовность», а именно как «интегральное качество личности, характеризующее ее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [194, с. 4]. А.М. Аронов компетентностью специалиста называет «его готовность включиться в определенную деятельность» [10, с. 281]. По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, «природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития человека, его не столько психологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [27, с. 10].

Меж тем готовность к профессиональной деятельности – это «сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально значимые мотивы, практические

умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения… психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» [134, с. 11].

Готовность к профессиональной деятельности Л.Г. Семушиной понимается «как психическое состояние человека, которое предполагает осознание человеком своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов» [155, с. 54]. А профессиональная готовность, на взгляд автора, – это «интегративное качество личности специалиста, которое основывается на владении знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, накоплении первоначального профессионального опыта» [155, с. 56].

На основе проведенного выше анализа понятий нами было сформулировано определение *готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ* как интегративного качества личности педагога, включающего осознание себя ведущим специалистом по отношению к семье дошкольника с ОВЗ и значимости данной деятельности, специальные знания, умения и навыки организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования и способность адекватно оценивать результат своей деятельности по сопровождению родителей.

С учетом положений, которыми оперируют Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова, С.С. Ильин, Ю.П. Поваренков, Л.Г. Семушина, нами были обозначены следующие компоненты готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ:

1. Мотивационно-ценностный компонент (осознание будущим педагогом себя ведущим специалистом по отношению к семье дошкольника с ОВЗ, положительное отношение к профессиональному саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию).

2. Когнитивный компонент (научно обоснованные знания о сущности, содержании и особенностях организации данного сопровождения, применение данных знаний на практике).

3. Деятельностный компонент (комплекс умений и навыков использования ресурсов семьи, специальных методов, приемов и технологий коррекционно-педагогической работы с родителями, навыки сотрудничества со специалистами междисциплинарной команды в процессе сопровождения, достижение положительного результата в профессиональной сфере).

4. Рефлексивно-оценочный компонент (оценивание будущим педагогом результативности своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ и выстраивание дальнейшей работы по ее совершенствованию).

В соответствии со структурными компонентами исследуемой готовности и с квалификационными характеристиками профессиональной деятельности специального педагога по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, нами определены содержательные аспекты готовности будущих педагогов к данной профессиональной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1

Содержание готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

№	Компоненты готовности	Проявление готовности	Итоговый результат
1	Мотивационно-ценностный	Устойчивые мотивы профессиональной деятельности, личностное отношение к профессиональной деятельности, положительное отношение к профессиональному саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию	**Имеет:** профессиональные мотивы; ценностные ориентации, направленные на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование в процессе профессиональной деятельности; **проявляет** коммуникативную направленность в общении в разных профессиональных ситуациях – оказания помощи, конфликта, сотрудничества
2	Когнитивный	Прочные знания об организации и	**Знает:** основы сопровождения участников образовательных

		содержании сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ	отношений, личностные особенности родителей дошкольников с ОВЗ, методики диагностики родителей и детей с ОВЗ, модели, формы сопровождения (традиционные и инновационные), направления, технологии, методы и приемы работы с семьей и ребенком; структуру индивидуальной программы сопровождения семей, методы психолого-педагогической оценки потребностей и ресурсов семьи, методы и технологии оказания психолого-педагогической помощи семье и ребенку с ОВЗ за счет ресурсов ближайшего социального окружения семьи, составляющие коррекционно-развивающего и воспитательного потенциала семьи (ресурсы семьи) и социально-педагогические условия его развития и реализации; методические основы воспитания дошкольников с ОВЗ в семье; функции ведущего специалиста по отношению к семье дошкольника с ОВЗ
3.	Деятельностный	Профессиональные умения и навыки сопровождения, использования эффективных методов и средств для достижения положительных результатов в своей профессиональной деятельности	**Умеет:** устанавливать полноценный контакт с родителями детей с ОВЗ, осуществлять диагностику родителей и детей с ОВЗ, реализовывать различные формы сопровождения семей; использовать разнообразные формы работы с семьей с учетом индивидуальных особенностей родителей и ребенка, оказывать педагогическую помощь и консультативно-методическую поддержку родителей по вопросам организации воспитания и обучения ребенка, его социальной адаптации и формирования предпосылок учебной деятельности. **Владеет:** современными технологиями, методами и приемами работы с семьей и ребенком, технологией разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ; использовать ресурсы семьи для

			освоения детьми адаптированных образовательных программ дошкольного образования, воспитания и социальной адаптации; сотрудничать со специалистами междисциплинарной команды по вопросам сопровождения дошкольников с ОВЗ и членов их семей
4.	Рефлексивно-оценочный	Оценка своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ	**Умеет:** адекватно оценивать результативность формирования профессиональной готовности; видеть сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности; выстраивать собственную дальнейшую программу действий по повышению эффективности профессиональной деятельности

Для целенаправленного формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ требуется создание соответствующей модели, которая представлена в параграфе 1.3.

1.3. Разработка модели формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Теоретический анализ, проведенный в предыдущих параграфах нашего исследования, позволил нам сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов готовности к оказанию помощи и поддержки семьям дошкольников с ОВЗ. Это поставило перед нами задачу разработки модели формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего профессионального образования.

Прежде чем приступить к разработке модели формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей, нам представляется целесообразным изучить сущность понятий «модель» и «моделирование».

И.Н. Киселева в своем исследовании дает понятие «модель» в широком смысле как аналог, шаблон, образец, образ представления, в котором мы мысленно, условно и схематически видим некий объект или систему объектов [80, с. 89]. По мнению автора, «при помощи модели можно упрощенно представить подобие объекта, с присущими ему особенностями и свойствами, модель есть системное отображение оригинала» [Там же].

С.А. Бешенков модель расценивает как «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [24, с. 174].

Наиболее содержательно, на наш взгляд, раскрыл сущность модели В.А. Штофф, описав ее как «такую мысленно представленную реализованную систему, которая, воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [198, с. 87].

Таким образом, обобщив приведенные определения, можно сделать вывод, что модель в научном исследовании – это мысленно представленная система, которая имеет определенную структуру, взаимосвязи между элементами и которая в процессе познания замещает реальный объект, сохраняя при этом его существенные свойства.

А.Н. Дахин назвал ключевые моменты педагогического моделирования, такие как «вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, постановка задач моделирования, конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения, исследование валидности модели в решении поставленных задач, применение модели в педагогическом эксперименте, содержательная интерпретация результатов моделирования» [51, с. 15].

Приведенные выше особенности моделирования для нас имеют большое значение, так как с их учетом, а также на основе положений федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения и Единого квалификационного справочника должностей нами была разработана и реализована модель формирования готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, которая будет описана ниже. Предложенная нами модель включает в себя следующие блоки: целевой, операционально-содержательный и результативно-оценочный (Рис. 3).

Целевой блок модели основывается на цели реализуемого педагогического процесса (в рамках нашего исследования), которая заключается в формировании готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в высшем учебном заведении. Для ее достижения необходимо решить следующие задачи:

1. Развитие профессионального мотива и положительного отношения к профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

2. Формирование у студентов профессиональных знаний в вопросах организации и содержания сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ.

3. Формирование у будущих специалистов профессиональных умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ, способности использовать эффективные методы и средства для достижения положительных результатов в своей профессиональной деятельности.

4. Развитие у студентов способности оценивать результативность формирования своей готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

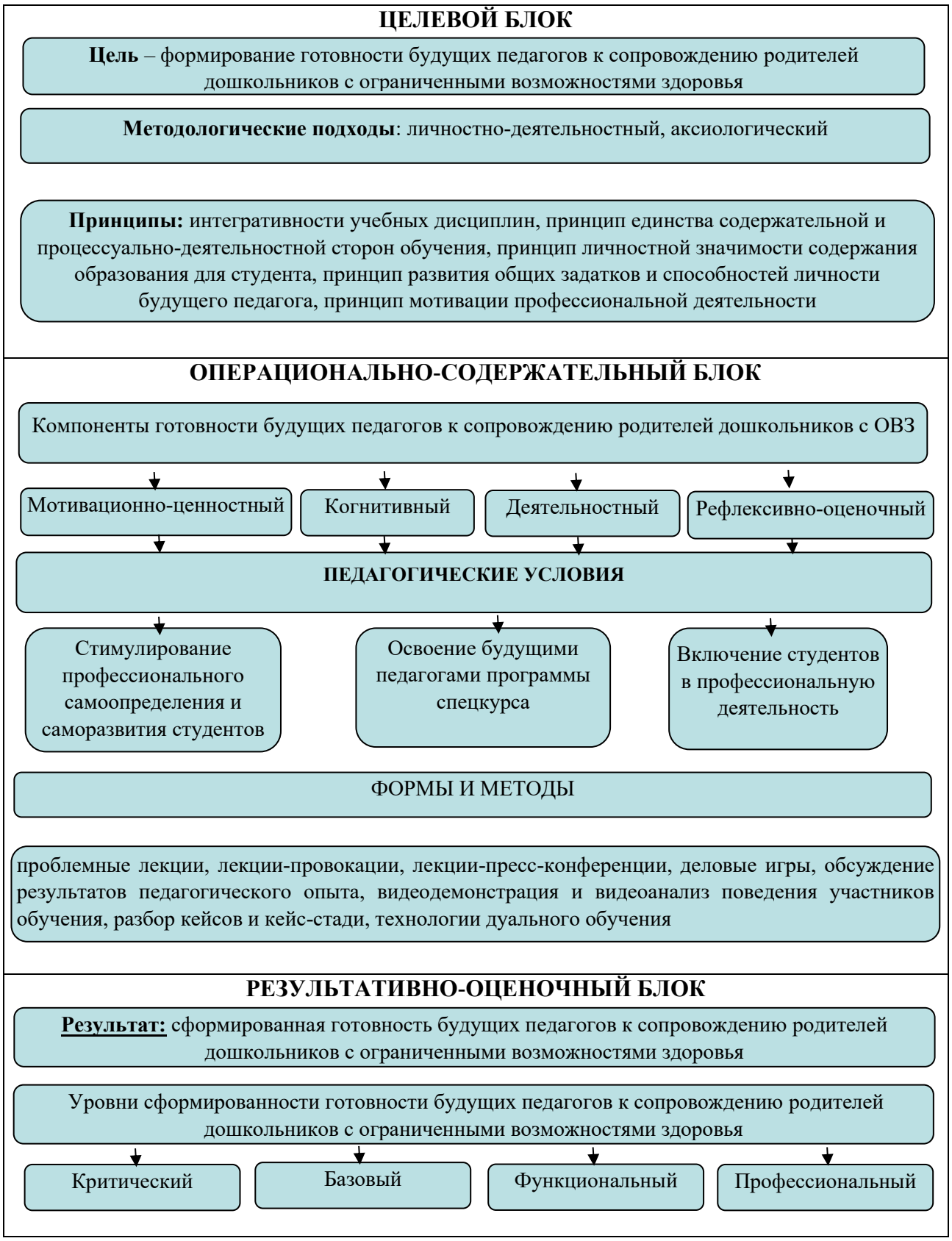

Рис. 3. Модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, по нашему мнению, должно осуществляться на основе *личностно-деятельностного подхода*, который предполагает развитие профессионально важных личностных качеств студента и формирование у него основ профессиональных знаний, умений и навыков [2; 56; 45; 60; 61; 85; 158; 184 и др.].

В рамках данного подхода для эффективности формирования готовности будущих педагогов к сопровождению необходимо вводить ситуации, способствующие саморазвитию и самообразованию личности студентов, используя в образовательном процессе разнообразные формы обучения, исследовательской деятельности, а также игровые, проективные методы обучения.

Таким образом, в процессе формирования готовности будущих педагогов к сопровождению с применением данного подхода будущие педагоги будут переживать изменения на личностном и личностно-деятельностном уровнях. На личностном уровне у студентов формируются морально-психологические и индивидуально-личностные качества, которые будут определять в целом отношение будущего педагога к своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования [1; 6; 108], на личностно-деятельностном уровне у студентов, кроме определенных знаний, формируются мотивы, установки, с помощью которых будущий педагог в процессе своей профессиональной деятельности сможет качественно и эффективно выполнять свои профессиональные функции.

В рамках *аксиологического подхода* процесс формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования необходимо построить таким образом, чтобы он был наполнен ценностными установками и смыслами, так как данные ценности педагога в дальнейшем найдут свое отражение в процессе профессиональной деятельности – в способах его профессионального бытия,

способах отношения к родителям и их ребенку и взаимодействия с ними в образовательном процессе.

Нами были выделены следующие *принципы* модели формирования исследуемой готовности, которые найдут применение при собственно разработке этой модели:

– *принцип интегративности учебных дисциплин,* предусматривающий использование совокупности задач, содержания, форм, методов, приемов, средств в изучении различных дисциплин для создания системных знаний студентов, способствующих становлению их профессионально-педагогической деятельности;

– *принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения*, на основе которого осуществляется конкретный учебный процесс и вне которого не может существовать содержание образования, отвергающий одностороннюю предметно-научную ориентацию обучения;

– *принцип личностной значимости содержания образования для студента*, подразумевающий динамичное реагирование образования на изменяющиеся потребности студента, своевременную корректировку содержания образовательных программ; приобретение студентами практико-ориентированных знаний и навыков, придание личностного смысла изучаемому материалу, налаживание его связи с опытом и проблемами студентов;

– *принцип развития общих задатков и способностей личности будущего педагога,* являющийся потенциальным условием для формирования у студентов профессиональных компетенций в работе с родителями дошкольников с ОВЗ;

– *принцип мотивации профессиональной деятельности,* обеспечивающий развитие у студента интереса к будущей профессии, который в свою очередь способствует формированию эмоционально

выраженной познавательной направленности личности на овладение профессиональной деятельностью, реализацию профессиональных интересов.

Следующий блок модели – *операционально-содержательный*, в котором основное место занимают *педагогические условия* формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ (Рис. 4).

Реализация данных условий в образовательном процессе вуза будет способствовать достижению обозначенных целей.

1. *Освоение будущими педагогами программы спецкурса.* Для формирования системы прочных знаний об организации и содержании сопровождения родителей нами был разработан и внедрен в образовательный процесс подготовки бакалавров спецкурс «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях».

Цель спецкурса – формирование у студентов готовности к оказанию помощи и поддержки родителям, созданию педагогических условий в семье для воспитания дошкольника с ОВЗ.

Задачи спецкурса:

– формирование у студентов теоретических знаний о сопровождении семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ;

– формирование у студентов коммуникативных навыков взаимодействия с родителями дошкольников с ОВЗ;

– формирование у студентов умений и навыков осуществлять диагностику, консультирование, планирование и проведение коррекционно-педагогической и просветительской работы с родителями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ;

– формирование у студентов умений использования современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ.

Рис. 4. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Содержание разделов и тем спецкурса:

Раздел 1. Общие вопросы теории психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в дошкольном образовании.

Тема 1. Теоретические основы построения системы психолого-педагогического сопровождения в дошкольном образовании.

Тема 2. Службы сопровождения в специальном и инклюзивном дошкольном образовании.

Раздел 2. Особенности организации и содержания психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Тема 1. Современные формы сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования.

Тема 2. Изучение и диагностика родителей и дошкольников в системе специального образования. Составляющие коррекционно-развивающего и воспитательного потенциала семьи (ресурсы семьи) и социально-педагогические условия его развития и реализации.

Тема 3. Сотрудничество специалистов междисциплинарной команды по вопросам сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования.

Тема 4. Индивидуально ориентированная программа психолого-педагогического сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования.

Тема 5. Особенности организации и проведения индивидуального сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Тема 6. Особенности организации и проведения информационно-просветительской работы с родителями дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Тема 7. Технологии и методы психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

В процессе обучения студентов на спецкурсе предполагается использование активных и интерактивных методов обучения. Лекционные и семинарские занятия могут проводиться в следующих формах: проблемные лекции, лекции-провокации, лекции-пресс-конференции, деловые игры, обсуждение результатов педагогического опыта, видеодемонстрация и видеоанализ поведения участников обучения, разбор кейсов и кейс-стади.

Во время лекций проблемного характера студенты усваивают материал с помощью поисковой и исследовательской деятельности, что в свою очередь формирует мыслительную активность обучаемых, побуждает их познавательную активность. Проблемные лекции стимулируют

познавательный интерес студентов, активизируют их деятельность в процессе самостоятельной работы, способствуют усвоению прочных знаний.

Лекция-провокация выполняет не только побуждающие, но и контрольные функции, так как дает возможность преподавателю оценить качество усвоения предшествующего материала, а студентам – проверить себя и продемонстрировать свое знание предмета, способность ориентироваться в нем.

Семинарские занятия организуются в форме круглых столов, дискуссий. Частью дискуссии могут быть элементы мозгового штурма, обсуждение результатов педагогического опыта, разбор кейсов и кейс-стади, видеоанализ поведения участников обучения.

Деловые игры также могут быть использованы в процессе формирования у будущих педагогов профессиональной готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, поскольку «деловая игра моделирует систему отношений, которые свойственны конкретной профессиональной деятельности. Во время данной игры обучающимся предоставляется возможность обучения эффективным способам решения задач, воссоздающих все значимые элементы их будущей профессиональной деятельности» [148, с. 78].

2. *Включение будущих педагогов в профессиональную деятельность по сопровождению родителей дошкольников в условиях реальной педагогической действительности и в процессе прохождения производственной практики*. Для решения данной задачи мы считаем необходимым использовать дуальную модель обучения при организации образовательного процесса в ходе изучения спецкурса [133; 176; 206].

Организация педагогических практик, направленных на формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, – необходимое условие, позволяющее решить задачу включения будущего педагога в профессиональную деятельность. Для его реализации нами были разработаны и согласованы с кафедрой теории и практик

специального обучения и воспитания Иркутского государственного университета комплексы практических заданий по педагогической практике студентов с 1-го по 4-й курс профиля обучения «Дошкольная дефектология». По нашему мнению, данные задания будут способствовать развитию и формированию профессионально значимых качеств, умений и навыков сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ с младших курсов обучения.

3. *Стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов.* Решение этой задачи осуществлялось посредством приобщения будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности и ведения студентами «Рефлексивного дневника».

Научно-исследовательская деятельность студентов по проблемам сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ осуществлялась путем подготовки ими докладов, рефератов, введения элементов творческого поиска при выполнении практических работ, а также посредством организации непосредственного исследования на заданную тему в условиях реального педагогического процесса. Итогом исследовательской деятельности будущих педагогов становится участие в научных и научно-практических конференциях. Реализация данного условия способствует формированию у студентов интереса и мотивации к профессиональной деятельности по сопровождению семей дошкольников с ОВЗ, создает условия для профессионального роста, саморазвития и самосовершенствования будущих педагогов.

Ведение «Рефлексивного дневника» будущими педагогами происходит по следующему алгоритму: студенты первоначально дают оценку своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, затем формулируют цели, которые необходимо достичь для оптимального результата своей профессиональной деятельности. Следующим этапом работы с дневником является развитие рефлексивных умений студентов. Будущие педагоги заполняют дневник в процессе изучения спецкурса «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных

условиях» и прохождения производственной практики в ДОУ, сравнивая возможные варианты решения проблемы и собственные способы. После окончания спецкурса и педагогической практики студенты проводят самооценку своей профессиональной деятельности в соответствии с поставленными целями, выделяют изменения в личностном (рефлексия своего поведения, интерес, отношение к профессиональной деятельности, к участникам образовательного процесса и т.д.) и профессиональном (знания, навыки и умения) плане.

Результативно-оценочный блок модели включает в себя критерии, показатели, уровни сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ и результат.

Состояние уровня сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ мы исследовали в комплексе процессуальных и результативных критериев, основываясь на положениях Ю.К. Бабанского и В.А. Сластенина [131].

К процессуальным критериям мы отнесли интерес и способность студента к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, потребность в формировании готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования как обязательного компонента своей будущей профессии. Результативные критерии – устойчивость, полнота и глубина сформированности всех компонентов исследуемой готовности будущих педагогов.

Рассматривая личностное образование будущего специалиста в качестве доминирующей части готовности студентов к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования, мы основываемся на том, что сегодня образование в первую очередь должно быть ориентировано на личность студента, необходимо подходить к качествам личности как целостным образованиям, ее системно-базовым свойствам. Исследования, посвященные данной проблеме, показали, что выпускники высших учебных заведений различаются не только запасом знаний, но и при одинаковом уровне

образованности имеют разный уровень сформированности профессионально значимых качеств, что в дальнейшем будет оказывать влияние на сущность их работы, темпы профессионального роста.

Понятие «профессионально важные качества» впервые появилось в работах Ф. Парсонса, который считал, что «каждой профессии соответствует набор психологических и физических качеств индивида, а успешность овладения профессией находится в прямой зависимости от степени соответствия индивидуальных качеств и требований к профессии» [207].

Результаты анализа содержания мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования демонстрируют, что оно включает в себя следующие профессионально важные личностные качества будущего педагога (Таблица 2).

Таблица 2

Соответствие личностных качеств педагога и содержания мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ

Мотивационно-ценностный компонент готовности	Качества и свойства личности
Профессиональные мотивы	Наличие стойких мотивов обучения
Ценностные ориентации, направленные на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование в процессе профессиональной деятельности	Целеустремленность, проявление самостоятельности и активности, удовлетворенность самореализацией, способность выстраивать свою жизнь в соответствии с поставленными целями и представлениями о ее смысле
Направленность личности в общении в разных профессиональных ситуациях – оказания помощи, конфликта, сотрудничества и т. п.	Наличие осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения; проявление индивидуальной коммуникативной стратегии

Следовательно, для определения уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности необходимо использовать

методики, направленные на диагностику качеств и свойств личности будущих педагогов, представленных в таблице 3.

С учетом наработок В.П. Беспалько [23], А.М. Новикова [125], А.В. Лейфа [96] мы выделили критерии формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ:

1. Мотивационно-ценностный критерий:

– смысложизненные ориентации будущих педагогов;

– наличие осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения;

– наличие профессионального мотива и положительного отношения к профессиональной деятельности.

2. Когнитивный критерий:

– наличие научно обоснованных знаний о сущности, содержании и особенностях организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ, способности добывать, воспринимать и толковать новую информацию в избранной профессиональной сфере.

3. Деятельностный критерий:

– реализация умений и навыков использования ресурсов семьи, специальных методов, приемов и технологий коррекционно-педагогической работы с родителями, навыков сотрудничества со специалистами междисциплинарной команды в процессе сопровождения.

4. Рефлексивно-оценочный компонент:

– умение оценивать результативность формирования профессиональной готовности;

– умение видеть сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности;

– умение выстраивать собственную дальнейшую программу действий по повышению профессиональной деятельности.

В соответствии с критериями нами разработаны показатели сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ (Таблица 3).

Таблица 3

Критерии и показатели сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ

№	Критерии формирования готовности	Характеристика критерия формирования готовности	Показатели сформированности готовности	Диагностические методики
1	Мотивационно-ценностный	Смысложизненные ориентации будущих педагогов; наличие осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения; наличие профессионального мотива и положительного отношения к профессиональной деятельности	Уровень ценностно-смыслового отношения к деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ	«Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко); «Мотивация обучения студентов в ВУЗе» (Т.И. Ильина); тест смысложизненных ориентаций (СЖО)
2	Когнитивный	Наличие научно обоснованных знаний о сущности, содержании и особенностях организации сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования, способность добывать, воспринимать и толковать новую информацию в избранной профессиональной сфере	Уровень усвоения профессиональных знаний	Опросник для оценки когнитивного показателя (профессиональные знания)

3	Деятельностный	Реализация умений и навыков использования ресурсов семьи, специальных методов, приемов и технологий коррекционно-педагогической работы с родителями, навыков сотрудничества со специалистами междисциплинарной команды в процессе сопровождения	Уровень сформированности умений и навыков сопровождения	Опросник для оценки деятельностного показателя (профессиональные умения и навыки)
4	Рефлексивно-оценочный	Умение оценивать результативность формирования профессиональной готовности; умение видеть сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности; умение выстраивать собственную дальнейшую программу действий по повышению эффективности профессиональной деятельности	Уровень рефлексивности	Опросник оценки рефлексивности А.В. Карпова

Выделяя уровни сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, мы опирались на положения системного подхода и точку зрения В.С. Ильина о том, что «система в своем развитии проходит ряд этапов: от зарождения отдельных элементов, их группировки, через объединение всех элементов в единую систему и целостность, когда система может осуществлять самодвижение» [65, с. 38].

Согласно теории поуровневого развития качества личности С.Л. Рубинштейна [147] изменения в уровнях готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ следует рассматривать как логическая смена одного этапа другим. В тоже время каждый этап имеет свои

отличительные качественные свойства, характеризующие изменения в уровнях данной профессиональной готовности.

По мнению В.С. Ильина, в процессе формирования личностное свойство проходит четыре уровня [65]. Н.М. Борытко также выделяет четыре уровня системы и приводит следующие отличительные характеристики каждого уровня:

- «*первый уровень* – аморфность системы, разрозненность ее элементов, отсутствие устойчивых связей;

- *второй уровень* – появление связей между группами элементов в системе, образование фрагментов структуры;

- *третий уровень* – наличие связей практически между всеми элементами системы, выстраивание ее внутренней структуры;

- *четвертый уровень* – оптимальное связное единое целое, когда связи между элементами системы становятся устойчивыми, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится поведение системы» [32, с. 15].

Н.К. Сергеев уровни готовности к профессиональной деятельности определяет как «овладение определенными моделями готовности, ее типами, различными по критериям целостности, системности, функциональной полноты, личностно-развивающей направленности» [156, с. 131] и определяет такие как: «уровень действия», «уровень смысла», «уровень системы», «уровень авторской системы» [156, с. 132].

Опираясь на теоретические выкладки уважаемых авторов и практику применения, мы выделили следующие уровни сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: *критический (крайне низкий), базовый (низкий), функциональный (средний), профессиональный (высокий).* Описание уровней сформированности данной готовности представлено в таблице 4.

Таблица 4

Характеристика уровней сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ

Показатели сформированности готовности	Уровни сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ
Мотивационно-ценностный компонент	
Уровень ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности	*Критический уровень* У студентов отсутствуют мотивы профессиональной деятельности, они не ориентированы на приобретение знаний и овладение профессией, им сложно выстроить свою жизнь в соответствии с поставленными целями и представлениями о ее смысле, они не направлены на полноценное, конструктивное и равноправное общение в процессе профессиональной деятельности, не стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности
	Базовый уровень Студенты имеют цель и смысл жизни, но данная цель краткосрочная, не ориентирована на временную перспективу; они демонстрируют неустойчивый, ситуативный профессиональный интерес, не направлены на полноценное, конструктивное и равноправное общение с участниками образовательного процесса, не стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности
	Функциональный уровень Студенты имеют цель и смысл жизни, в общении ориентированы на цели и потребности собеседника в ущерб своим интересам, демонстрируют профессиональный интерес, у них преобладает учебная мотивация над профессиональной, стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности
	Профессиональный уровень Студенты имеют цель и смысл жизни, устойчивый профессиональный интерес и положительное отношение к работе с родителями детей с ОВЗ, направлены на полноценное, конструктивное и равноправное общение в процессе профессиональной деятельности, систематически занимаются саморазвитием и самосовершенствованием в данной области
Когнитивный компонент	
Уровень усвоения профессиональных знаний	*Критический уровень* Студент имеет крайне ограниченные знания об организации и содержании сопровождения
	Базовый уровень Студент имеет ограниченные знания об организации и содержании сопровождения
	Функциональный уровень Студент имеет обширные знания об организации и содержании сопровождения
	Профессиональный уровень

	Студент имеет глубокие знания об организации и содержании сопровождения
Деятельностный компонент	
Уровень сформированности умений и навыков Сопровождения	*Критический уровень* Студент не владеет навыками диагностики родителей и детей с ОВЗ, навыками использования разнообразных форм работы с семьей с учетом индивидуальных особенностей родителей и ребенка, испытывает значительные сложности при установлении контакта с родителями детей с ОВЗ, не способен реализовывать различные формы сопровождения семей, не владеет навыками оказания педагогической помощи и консультативно-методической поддержки родителям, не использует в своей работе современные технологии, методы и приемы работы с семьей и ребенком, не владеет навыками разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения семей
	Базовый уровень Студент владеет элементарными навыками диагностики родителей и детей с ОВЗ, использует в своей работе однообразные формы работы с семьей без учета индивидуальных особенностей родителей и ребенка, испытывает сложности при установлении контакта с родителями детей с ОВЗ, способен реализовывать основные виды сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ, оказывает консультативно-методическую помощь родителей на элементарном уровне, в работе применяет неразнообразные технологии работы с семьей, владеет элементарными навыками разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения семей
	Функциональный уровень Студент способен самостоятельно проводить диагностику семей, выделяет и понимает влияние особенностей семьи на развитие ребенка. Использует разнообразные формы работы с семьей, готов к взаимодействию со всеми членами семьи и оказанию педагогической помощи и консультативно-методической поддержки родителям, при взаимодействии с родителями придерживается рекомендаций, обращается к знаниям и авторитету педагога, владеет широким набором современных технологий, методов и приемов работы с семьей и ребенком, может реализовывать их в процессе профессиональной деятельности по намеченному плану, испытывая затруднения в новых условиях, владеет навыками разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения семей
	Профессиональный уровень Студент способен самостоятельно планировать и реализовывать в полном объеме диагностику семей, понимает влияние особенностей семьи на развитие ребенка, использует полученные данные для составления индивидуальной программы сопровождения. Использует разнообразные формы работы с семьей, готов к сотрудничеству с родителями и оказанию им консультативно-методической помощи, владеет широким спектром современных технологий работы с семьей, свободно использует их в процессе профессиональной деятельности, вне

	зависимости от изменения условий настроен достигать запланированного результата
Рефлексивно-оценочный компонент	
Уровень рефлексивности	*Критический уровень* В процессе оценивания результативности своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей студент испытывает значительные трудности в рефлексивном и прогностическом анализе своей профессиональной готовности, не выделяет сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности; не умеет выстраивать собственную дальнейшую программу по повышению эффективности профессиональной деятельности
	Базовый уровень В процессе оценивания результативности своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей студент испытывает трудности в рефлексивном и прогностическом анализе своей профессиональной готовности, рефлексивный анализ своей деятельности однообразный, присутствует межличностный характер, не принимает ничью интерпретацию своей деятельности, отличную от собственной; испытывает трудности при выстраивании собственной дальнейшей программы по повышению эффективности профессиональной деятельности
	Функциональный уровень Студент обладает достаточными навыками оценивания результативности своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей, не испытывает трудностей в рефлексивном и прогностическом анализе своей профессиональной готовности, с трудом видит собственные ошибки и слабые стороны. Берет ответственность за выполняемую им деятельность. Необходима помощь педагога-наставника при выборе оптимального поведения в процессе сопровождения родителей и при выстраивании собственной дальнейшей программы по повышению эффективности профессиональной деятельности
	Профессиональный уровень Студент обладает полноценным анализом оценивания результативности своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей, способностью к творческой самореализации, полностью берет ответственность за качество выполняемой профессиональной деятельности, видит сильные и слабые стороны своей деятельности, в дальнейшем адекватно оценивает ее эффективность и результативность. Выстраивает собственную дальнейшую программу по повышению эффективности профессиональной деятельности

Таким образом, для проверки результативности и эффективности выделенных педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ необходимо

организовать экспериментальную работу по реализации представленной модели.

Выводы по первой главе

Анализ современных подходов к подготовке будущих педагогов, теоретическое изучение сущности и содержания готовности педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ позволяют сделать следующие выводы.

В рамках компетентностного подхода подготовка будущих педагогов является предметом многих исследований, в которых поднимаются такие темы, как психологические и педагогические положения профессиональной подготовки, дидактические условия повышения качества и эффективности подготовки, формирование личностно-профессиональных способностей и педагогических умений и др.

Особое внимание в теории и практике высшего образования уделено проблеме подготовки будущих педагогов специального образования, что обусловлено ростом числа детей с особыми образовательными потребностями и расширением «спектра ограничений».

В последнее десятилетие в подготовке будущих педагогов актуализируется работа по сопровождению семей дошкольников с ОВЗ. В настоящее время есть ряд исследований по организации взаимодействия педагога и родителей, в то же время проблемы обучения будущих педагогов сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в системе специального образования остаются недостаточно разработанными.

Осуществив анализ термина «сопровождение», мы для целей нашего исследования решили под ним понимать специально организованный и контролируемый процесс, направленный на создание специалистами особых условий для успешной адаптации человека к жизнедеятельности и социализации в общество.

На основе определения «сопровождение» и его специфики организации нами уточнено рабочее понятие «сопровождение родителей дошкольников с

ОВЗ» с педагогической точки зрения как целенаправленный и непрерывный процесс создания специальных педагогических условий в семье для адаптации и социализации дошкольника с ОВЗ путем развития ресурсов семьи, формирования у родителей педагогической компетентности в отношении проблем развития ребенка, правильных типов воспитания и адекватной позиции к нему, овладения ими специальными методами, приемами и технологиями коррекционно-педагогической работы.

По результатам анализа психолого-педагогической литературы сформулировано рабочее определение готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ как интегративного качества личности педагога, включающего осознание себя ведущим специалистом по отношению к семье дошкольника с ОВЗ и значимости данной деятельности, специальные знания, умения и навыки организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования и способность адекватно оценивать результат своей деятельности по сопровождению родителей. Выделены следующие структурные компоненты исследуемой готовности: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; рефлексивно-оценочный.

В соответствии со структурными компонентами исследуемой готовности определены педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ:

– освоение будущими педагогами программы спецкурса, раскрывающего основы сопровождения родителей дошкольников в условиях современных организационных форм специального образования (мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты);

– включение будущих педагогов в профессиональную деятельность по сопровождению родителей дошкольников в условиях реальной педагогической действительности и в процессе прохождения производственной практики (деятельностный компонент);

– стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов (мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты).

Выявлены и теоретически обоснованы критерии формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: *мотивационно-ценностный* (смысложизненные ориентации будущих педагогов; наличие осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения; наличие профессионального мотива и положительного отношения к профессиональной деятельности); *когнитивный* (наличие научно обоснованных знаний о сущности, содержании и особенностях организации сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования, способности добывать, воспринимать и толковать новую информацию в избранной профессиональной сфере); *деятельностный* (реализация умений и навыков использования ресурсов семьи, специальных методов, приемов и технологий коррекционно-педагогической работы с родителями, навыков сотрудничества со специалистами междисциплинарной команды в процессе сопровождения); *рефлексивно-оценочный* (умение оценивать результативность формирования профессиональной компетенции, умение видеть сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности, умение выстраивать собственную дальнейшую программу действий по повышению эффективности профессиональной деятельности).

Выделены и охарактеризованы уровни сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: критический (крайне низкий), базовый (низкий), функциональный (средний), профессиональный (высокий).

Для целенаправленного и успешного формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ разработана модель, состоящая из целевого, операционально-содержательного и результативно-оценочного блоков.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Организация экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

В данном параграфе мы остановимся на диагностике готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ и на результатах, полученных в процессе исследования. Необходимо отметить, что исследуемая нами проблема недостаточно освещена в научных работах, не существует практики формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

В связи с этим нами была организована исследовательская деятельность по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ. Данная работа осуществлялась на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» с 2017 по 2021 г.

На констатирующем этапе (2017–2018 гг.) определялся уровень сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению дошкольников с ОВЗ.

Формирующий этап экспериментальной работы (2018–2019 гг.) предполагал реализацию педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ. Нами был разработан и внедрен в образовательный процесс подготовки бакалавров спецкурс «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» с использованием дуальной модели обучения и применением активных и интерактивных методов обучения и организована педагогическая практика студентов.

На контрольном этапе (2019–2021 гг.) для проверки результативности названных условий был осуществлен сравнительный анализ результатов констатирующей и формирующей частей экспериментальной работы.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы – определение у будущих педагогов уровня сформированности готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1) подобрать методы исследования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

2) провести диагностику исходного уровня сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ;

3) провести анализ полученных данных экспериментальной работы, сформулировать выводы.

В процессе экспериментальной работы были применены следующие методы исследования:

1) теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования; анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация полученных данных);

2) эмпирические (тестирование, анкетирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент);

3) методы математической обработки данных (*t*-критерий Стьюдента).

Обработка полученных данных осуществлялась на основе критериев и показателей сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ (Таблица 3).

Экспериментальная деятельность осуществлялась на базе Педагогического института Иркутского государственного университета, в данной работе приняли участие студенты 2-го и 4-го курсов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в количестве

104 человек. Нами были определены экспериментальная (ЭГ) – 27 человек (профиль «Дошкольная дефектология», 2-й курс) и контрольные группы: КГ-1 – 28 человек (профиль «Логопедическое и психологическое сопровождение детей с ОВЗ», 2-й курс), КГ-2 – 49 человек (направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», 4-й курс). Выборка испытуемых обусловлена следующими причинами: во-первых, на данном направлении готовят таких специалистов, как учителя-дефектологи, логопеды, которые непосредственно работают с дошкольниками с ОВЗ и организуют сопровождение родителей данных детей в системе специального образования; во-вторых, мы взяли вторую контрольную группу студентов 4-го курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профилей «Дошкольная дефектология» и «Логопедическое и психологическое сопровождение детей с ОВЗ», так как на старших курсах студентам читаются дисциплины профессионального цикла, они проходят производственную практику в образовательных организациях, следовательно, у них сформированы профессиональные компетенции.

Для диагностики *мотивационно-ценностного* компонента готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ мы использовали следующие методики (обоснования выбора данных методик представлено в параграфе 1.3 на с. 56):

1) тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;
2) методику «Мотивация обучения студентов в вузе» (Т.И. Ильина);
3) методику «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко).

Смысложизненные ориентации будущих педагогов мы определяли с помощью теста СЖО («Смысложизненные ориентации») Д.А. Леонтьева.

Среднеарифметические значения по методике Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» студентов, принявших участие в экспериментальной работе, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Среднеарифметические значения по методике Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» студентов экспериментальной и контрольных групп

Субшкалы	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)	Студенты контроль-ной группы (КГ-1)	Студенты контроль-ной группы (КГ-2)	Общий показатель	Норматив-ный показатель
Цели в жизни	28,15	33,59	31,89	31,56	29,38 ± 6,24
Процесс жизни	29,85	30,31	28,70	30,07	28,80±6,14
Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	23,85	25,09	25,66	25,04	23,30 ± 4,95
Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)	21,38	20,84	21,00	20,86	18,58 ± 4,3
Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни	31,38	31,28	32,56	31,78	28,70 ± 6,2
Общий показатель осмысленности жизни	99,69	103,56	102,56	102,51	95,76±16,54

По шкале «Цели в жизни» средний показатель в выборке студентов составил 31,56 балла, что соответствует норме. Данные студенты имеют цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

По шкале «Процесс жизни» средний показатель в выборке студентов составил 30,07, это свидетельствует о том, что будущие педагоги воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Результаты по шкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» у студентов соответствуют норме – 25,04. Для студентов характерно оценивание прожитого отрезка жизни как результативного и осмысленного.

По шкале «Локус контроля – Я, или Я – хозяин жизни» средний показатель в выборке студентов составил 20,86. Будущие педагоги имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Шкала «Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни» у студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» соответствует нормативному показателю – 31,78. Студенты считают, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

В целом можно сделать вывод, что студенты экспериментальной и контрольных групп имеют цель в жизни, жизнь ими воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс. Свое прошлое они оценивают как продуктивное и осмысленное. Студенты представляют себя сильными личностями, способными выстраивать свою жизнь в соответствии с поставленными целями и представлениями о ее смысле.

Таким образом, у будущих педагогов смысложизненные ориентации сформированы на высоком уровне, следовательно, они имеют осознанные мотивы обучения в вузе и мотивы профессиональной деятельности в целом. Определение истинных мотивов учения студентов осуществлялось на основе методики «Мотивации обучения студентов в вузе» Т.И. Ильиной.

Мотивы учения студентов можно разделить по трем шкалам: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные

качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов)» [136, с. 35].

Результаты диагностики доминирующего мотива обучения студентов экспериментальной и контрольных групп представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики доминирующего мотива обучения студентов экспериментальной и контрольных групп

Мотив	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)	
	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
Приобретение знаний	81	22	82	23	43	21
Овладение профессией	41	11	43	12	57	28
Получение диплома	67	18	64	18	73	36

Как видно из таблицы 8, у студентов 2-го курса, составивших экспериментальную и первую контрольную группы, значимыми мотивами в обучении являются «приобретение знаний» (ЭГ – 81 % и КГ-1 – 82 %) и «получение диплома» (ЭГ – 67 % и КГ-1 – 64 %). Это свидетельствует о том, что у данных студентов преобладает учебная мотивация над профессиональной. Студенты ориентированы приобрести диплом при формальном усвоении знаний, с меньшим их стремлением получить знания и навыки по выбранной профессии.

Для студентов второй контрольной группы наибольшую выраженность имеют мотивы «получение диплома» (73 %) и «овладение профессией» (57 %). Это говорит о том, что студенты 4-го курса нацелены стать дипломированными специалистами и овладеть практическими профессиональными навыками. По нашему мнению, сочетание данных мотивов на последнем курсе указывает на осознанный выбор своей профессии.

При исследовании у студентов мотивации обучения в вузе было установлено, что в целом по выборке преобладают мотивы «приобретение знаний» (67 %) и «получение диплома» (67 %) (Рис. 5). Это свидетельствует о преобладании учебной мотивации над профессиональной. Таким образом, у студентов экспериментальной и контрольных групп недостаточно сформированы мотивы овладения профессиональными знаниями и приобретения профессионально важных качеств.

Рис. 5. Мотивация обучения студентов экспериментальной и контрольных групп (%)

Для определения ценностных ориентаций студентов в сфере межличностного общения нами была использована методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко.

Анализ результатов применения данной методики показал, что доминирующим способом поведения студентов экспериментальной и контрольных групп в коммуникативной ситуации является альтероцентристская направленность в общении, а отвергаемыми способами – диалогическая, авторитарная, манипулятивная, конформная и индифферентная направленность в общении (Рис. 6).

Таким образом, будущие педагоги не направлены на живое, конструктивное и равноправное общение. По нашему мнению, в профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса, в том числе и родителями дошкольников с ОВЗ,

будущие педагоги будут также демонстрировать преобладающую у них направленность в общении.

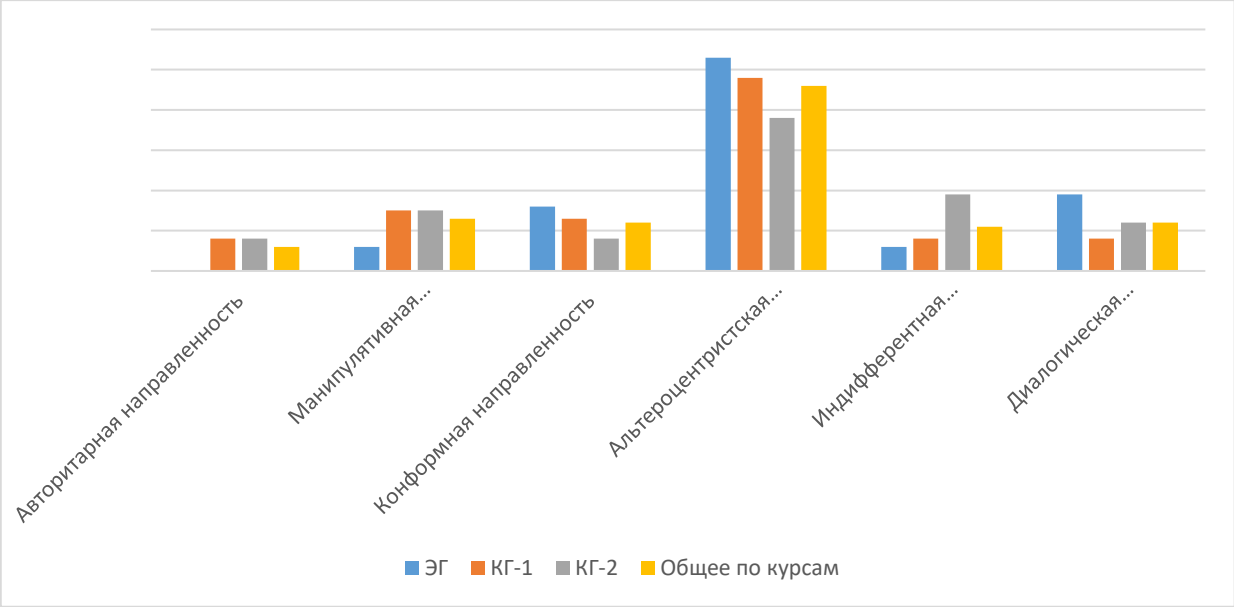

Рис. 6. Направленность в общении студентов экспериментальной и контрольных групп

Обобщая результаты диагностики *мотивационно-ценностного компонента* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, можно заключить, что у студентов экспериментальной и контрольных групп ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности может быть сформировано на следующих уровнях: критическом, базовом, функциональном, профессиональном. Описание данных уровней представлено в таблице 5 параграфа 1.3.

Количественные результаты изучения уровня ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности студентов экспериментальной и контрольных групп показаны в таблице 7.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство студентов экспериментальной (67 %) и контрольных (КГ-1 – 68 %, КГ-2 – 73 %) групп имеют функциональный уровень ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности, в том числе и к деятельности по

сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования.

Таблица 7

Уровень ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности студентов экспериментальной и контрольных групп

Уровень	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)		Общее по курсам	
	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
Профессиональный	26	7	32	9	23	11	26	27
Функциональный	67	18	68	19	73	36	70	73
Базовый	7	2	0	0	4	2	4	4
Критический	0	0	0	0	0	0	0	0

Для изучения *когнитивного и деятельностного компонентов* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ нами был разработан авторский опросник, состоящий из двух разделов. Первый раздел (А) направлен на определение уровня усвоения профессиональных знаний об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ (*когнитивный компонент*), второй раздел (Б) – на определение уровня сформированности умений и навыков сопровождения (*деятельностный компонент*). Описание данного опросника представлено в приложении А.

Каждый вопрос опросника оценивался от 1 до 4 баллов в соответствии со следующими критериями: *1 балл* – крайне ограниченные знания / умения и навыки не сформированы; *2 балла* – ограниченные знания / владеет элементарными навыками и умениями; *3 балла* – обширные знания / владеет умениями и навыками, которые способен демонстрировать в профессиональной деятельности с помощью педагога; *4 балла* – глубокие

знания / владеет умениями и навыками, которые способен самостоятельно демонстрировать в профессиональной деятельности.

Затем рассчитывается среднее значение по каждому компоненту.

В соответствии с критериями нами были выделены следующие уровни усвоения профессиональных знаний / сформированности профессиональных умений и навыков: 0–1 балл – критический уровень; 1,1–2 балла – базовый уровень; 2,1–3 балла – функциональный уровень; 3,1–4 балла – профессиональный уровень.

Описание данных уровней представлено в таблице 5 параграфа 1.3.

Профессиональные знания об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у будущих педагогов определялись по следующим разделам:

1) общие вопросы теории психолого-педагогического сопровождения;
2) изучение и диагностика родителей и детей с ОВЗ;
3) особенности организации и содержания сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ.

Количественные результаты изучения уровня усвоения профессиональных знаний об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной и контрольных групп представлены в таблице 8.

Таблица 8

Уровень усвоения профессиональных знаний студентов экспериментальной и контрольных групп

Уровень	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)		Общее по курсам	
	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
Профессиональный	0	0	0	0	19	9	8	9
Функциональный	0	0	0	0	73	36	34	36
Базовый	100	27	100	28	8	4	58	59
Критический	0	0	0	0	0	0	0	0

Анализируя результаты диагностики уровня усвоения профессиональных знаний об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования (*когнитивный компонент*), мы пришли к следующим выводам:

– у большинства студентов 2-го курса (ЭГ – 89 % и КГ-1 – 86 %) нет четкого представления о психолого-педагогическом сопровождении, им сложно дать определение данного понятия, выделить цели, задачи и направления сопровождения. У 92 % респондентов второй контрольной группы знания о сопровождении сформированы, они знают суть, называют основные задачи, выделяют направления сопровождения;

– 73 % опрошенных второй контрольной группы называют цель диагностической работы с родителями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ, и знают методики изучения семьи с такими детьми. Студенты 2-го курса затрудняются выделить конкретные методики изучения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в основном они называют методы, которые применяются в общей педагогике, только 7 студентов 2-го курса (ЭГ – 7 % и КГ-1 – 10 %) знали по одной методике изучения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;

– у 78 % студентов второй контрольной группы имеются знания об особенностях организации и содержания сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ: они знают наиболее актуальные организационные формы сопровождения в современных условиях, могут выделить специфику каждой из форм, раскрыть направления, формы работы с родителями дошкольников с ОВЗ. У студентов 2-го курса данные знания практически отсутствуют.

Таким образом, можно констатировать, что студенты 2-го курса, составившие экспериментальную (100 %) и первую контрольную группы (100 %), к сожалению, обладают базовым уровнем усвоения профессиональных знаний об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования. Студенты второй контрольной группы (73

%) находятся на функциональном уровне усвоения профессиональных знаний об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования. По нашему мнению, это объясняется тем, что студенты 2-го курса изучают дисциплины общего цикла; дисциплины, направленные на овладение профессиональными компетенциями, в том числе готовностью к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, будут изучаться позднее, как и дисциплина «Семейное воспитание детей с ОВЗ».

Количественные результаты изучения уровня сформированности умений и навыков сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ студентов экспериментальной и контрольных групп представлены в таблице 9.

Таблица 9

Уровень сформированности профессиональных умений и навыков студентов экспериментальной и контрольных групп

Уровень	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)		Общее по курсам	
	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
Профессиональный	0	0	0	0	0	0	0	0
Функциональный	0	0	0	0	14	7	7	7
Базовый	0	0	0	0	86	42	40	42
Критический	100	27	100	28	0	0	53	55

Анализ результатов уровня сформированности профессиональных умений и навыков сопровождения родителей дошкольников в системе специального образования (*деятельностный компонент*) показал следующее:

– все студенты 2-го курса (экспериментальная и первая контрольная группы) не владеют навыками диагностики родителей и дошкольников с ОВЗ, у них не сформированы навыки использования разнообразных форм работы с семьей дошкольника с ОВЗ, навыки оказания педагогической помощи и консультативно-методической поддержки родителям, навыки разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения семей, также у них

отсутствуют навыки проведения различных мероприятий для родителей, так как данные они не имеют опыта взаимодействия с родителями;

– 15 % студентов второй контрольной группы умеют устанавливать полноценный контакт с родителями дошкольников с ОВЗ, в процессе взаимодействия придерживаются настоятельных рекомендаций, обращений к знаниям и авторитету педагога, но при этом выделяют следующие трудности во время общения: родители считают их неопытными специалистами, поэтому не в полной мере выполняют их рекомендации. Большинство студентов второй контрольной группы (85 %) испытывают сложности в общении из-за недостатка опыта профессиональной деятельности и собственной неуверенности;

– 27 % студентов второй контрольной группы способны самостоятельно проводить диагностику родителей и дошкольников с ОВЗ, выделять и понимать влияние особенностей семьи на развитие ребенка в целом, остальные студенты второй контрольной группы (73 %) затрудняются в проведении диагностики семей, выборе диагностирующего инструментария;

– 15 % студентов второй контрольной группы в процессе профессиональной деятельности используют однообразные формы работы с семьями без учета индивидуальных особенностей родителей и дошкольника с ОВЗ, владеют узким набором современных технологий, методов и приемов работы с семьей, которые могут использовать в процессе практической деятельности по заготовленному плану, но в то же время сталкиваются с трудностями в новой обстановке;

– у 77 % студентов второй контрольной группы имеются навыки разработки индивидуальной программы сопровождения родителей и дошкольника с ОВЗ. В то же время практических у всех студентов данной группы отсутствуют умения реализации данной программы на практике и проведения мероприятий для родителей.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты экспериментальной (100 %) и первой контрольной групп (100 %) находятся на критическом уровне

сформированности профессиональных умений и навыков, студенты второй контрольной группы (86 %) – на базовом уровне.

Для изучения *рефлексивно-оценочного компонента* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ нами был использован опросник для оценки рефлексивности А.В. Карпова. Количественные показатели рефлексивности студентов экспериментальной и контрольных групп в стенах показаны в таблице 10.

Таблица 10

Количественные показатели опросника рефлексивности А.В. Карпова студентов экспериментальной и контрольных групп

Метрические данные, стены	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)		Общее по курсам	
	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	15	4	7	2	0	0	6	6
3	7	2	18	5	12	6	12,5	13
4	26	7	28	8	39	19	32,5	34
5	18,5	5	18	5	27	13	22	23
6	18,5	5	18	5	14	7	16	17
7	0	0	11	3	8	4	7	7
8	15	4	0	0	0	0	4	4

На основе анализа уровней рефлексивности, выделенных А.В. Карповым (где показатели меньше 4 стенов – *низкий уровень*, результаты в диапазоне от 4 до 6 стенов – *средний уровень* и результат от 7 до 10 стенов – *высокий уровень*), мы определили уровень рефлексивности *рефлексивно-оценочного компонента* готовности студентов экспериментальной и контрольных групп к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в системе специального образования (описание данных уровней представлено на с. 63 нашего исследования: от 1 до 2 стенов – *критический уровень*, от 3 до 4 – *базовый*, от 5 до 6 – *функциональный*, от 7 до 10 – *профессиональный*) (Таблица 11).

Таблица 11

Уровень рефлексивности студентов экспериментальной и контрольных групп

Уровень	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)		Общее по курсам	
	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
Профессиональный	15	4	11	3	8	4	11	11
Функциональный	37	10	36	10	41	20	38	40
Базовый	33	9	46	13	51	25	45	47
Критический	15	4	7	2	0	0	6	6

Таким образом, можно констатировать, что студенты 2-го курса, составившие экспериментальную (33 %) и первую контрольную (46 %) группы, а также студенты второй контрольной группы (51 %) обладают базовым уровнем рефлексивности.

Рассмотрим более детально результаты диагностики компонентов готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ на примере нескольких студентов экспериментальной и контрольных групп (Таблица 12).

Таблица 12

Результаты диагностики компонентов готовности студентов экспериментальной и контрольных групп к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ

	Арина Ж. (ЭГ)	Альбина Л. (ЭГ)	Настя В. (ЭГ)	Валерия Т. (КГ-1)	Наталья Х. (КГ-1)	Настя П. (КГ-2)	Дарья К. (КГ-2)
Мотивационно-ценностный компонент							
Смысложизненные ориентации	Средний уровень	Высокий Уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий Уровень	Средний Уровень	Высокий уровень
Мотивы проф. деятельности	ПЗ и ПД	ПЗ и ПД	ПЗ и ОП	ПЗ и ПД	ПЗ и ОП	ПД	ПД
Ценностные ориентации в сфере межличностного общения	АЛ	АЛ	АЛ	АЛ	АЛ	И и К	АЛ и К
Уровень ценностно-смыслового отношения к проф. деятельности	Функциональный	Функциональный	Профессиональный	Функциональный	Профессиональный	Недостаточный	Функциональный
Когнитивный компонент							
Уровень усвоения проф. знаний	Базовый	Базовый	Базовый	Базовый	Базовый	Функциональный	Функциональный
Деятельностный компонент							
Уровень сформир. проф. умений и навыков	Критический	Критический	Критический	Критический	Критический	Базовый	Функциональный
Рефлексивно-оценочный компонент							
Уровень рефлексивности	Базовый	Функциональный	Функциональный	Функциональный	Функциональный	Базовый	Профессиональный

На основе полученных результатов мы составили общую таблицу, в которой представлены уровни сформированности всех компонентов готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ (Таблица 13).

Таблица 13

Результаты диагностики уровней сформированности компонентов готовности студентов экспериментальной и контрольных групп к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ

Показатель сформированности готовности	Уровни сформированности готовности	Студенты экспери-ментальной группы (ЭГ)		Студенты контрольной группы (КГ-1)		Студенты контрольной группы (КГ-2)	
		Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.
Уровень ценностно-смыслового отношения к проф. деятельности	Профессиональный	26	7	32	9	23	11
	Функциональный	67	18	68	19	73	36
	Базовый	7	2	0	0	4	2
	Критический	0	0	0	0	0	0
Уровень усвоения проф. знаний	Профессиональный	0	0	0	0	19	9
	Функциональный	0	0	0	0	73	36
	Базовый	100	27	100	28	8	4
	Критический	0	0	0	0	0	0
Уровень сформир. проф. умений и навыков	Профессиональный	0	0	0	0	0	0
	Функциональный	0	0	0	0	14	7
	Базовый	0	0	0	0	86	42
	Критический	100	27	100	28	0	0
Уровень рефлексивности	Профессиональный	15	4	11	3	8	4
	Функциональный	37	10	36	10	41	20
	Базовый	33	9	46	13	51	25
	Критический	15	4	7	2	0	0

Анализ результатов диагностики подтвердил обоснованность ранее выделенных нами уровней готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: критический (крайне низкий), базовый (низкий), функциональный (средний), профессиональный (высокий). Из данных, представленных в таблице, мы видим, что большинство студентов экспериментальной и контрольных групп (ЭГ – 67 %, КГ-1 – 68 %, КГ-2 –

73 %) находятся на функциональном уровне ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности (мотивационно-ценностный компонент), также у студентов данных групп (ЭГ – 33 %, КГ-1 – 46 %, КГ-2 – 51 %) преобладает базовый уровень рефлексивности (рефлексивно-оценочный компонент). В то же время показатели системообразующих компонентов готовности, таких как уровень усвоения профессиональных знаний (когнитивный компонент) и уровень сформированности профессиональных умений и навыков (деятельностный компонент), находятся на более низких уровнях.

На следующем этапе экспериментальной работы нами был использован метод экспертных оценок с целью определения достоверности полученных результатов сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

В научной литературе «экспертные оценки понимаются как эмпирическая процедура» [41], «количественная и качественная оценки процессов и явлений, основывающиеся на суждениях специалистов-экспертов» [41]. Следовательно, для определения сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ необходимо дать оценку сформированности знаний, умений, навыков организации данного сопровождения, что позволит сделать вывод о сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ на определенном этапе образования.

Экспертами выступали преподаватели выпускающих кафедр, представители работодателей дошкольных образовательных организаций. Экспертная оценка осуществлялась на констатирующем (2017– 2018 гг.) и контрольном (2019–2021 гг.) этапах экспериментальной работы.

Нами была сформирована экспертная комиссия, включающая следующих экспертов:

эксперт 1 – Афанасьева Р.А., доцент, заведующая кафедрой теории и практики специального обучения и воспитания Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»;

эксперт 2 – Пашинова О.В., доцент кафедры теории и практики специального обучения и воспитания Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»;

эксперт 3 – Гостар А.А., доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»;

эксперт 4 – Ильина Е.В., старший воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Иркутска «Детский сад № 162»;

эксперт 5 – Копылова И.И., заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Иркутска «Детский сад № 100 “Берегиня”».

Интегративным показателем сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ мы выделили удовлетворенность экспертов сформированностью у будущих педагогов профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Для оценки уровня сформированности у будущих педагогов профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников в современных условиях специального образования экспертная комиссия:

1) присутствовала на итоговой конференции по педагогической практике студентов второй контрольной группы (февраль 2018 г.). Данные студенты проходили практику в ДОУ, и у них был опыт работы с родителями дошкольников с ОВЗ. Эксперты имели возможность задавать интересующие вопросы как студентам, так и руководителю практики. Каждый эксперт

выставил свои оценки по обозначенным показателям (Таблица 14) от 1 до 4 баллов в соответствии с критериями, представленными на с. 85 нашего исследования;

2) провела анализ опросников, заполненных студентами экспериментальной и контрольных групп. Каждый эксперт выставил свои оценки по обозначенным показателям (Таблица 14) от 1 до 4 баллов в соответствии с критериями, представленными на с. 76 нашего исследования.

Таблица 14

Удовлетворенность экспертов сформированностью у будущих педагогов профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ

Показатель сформированности профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников в современных условиях специального образования	*Экспертная оценка, средний балл по ЭГ, КГ-1, КГ-2*					*Экспертная оценка, средний балл*
	Э1	*Э2*	*Э3*	*Э4*	*Э5*	
Знание содержания сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования	2	2,1	2,6	2	2,4	2,1
Знание особенностей родителей дошкольников с ОВЗ, методов и технологий изучения данных семей	2	2	2,1	1,6	2	1,9
Владение навыками изучения семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ	1,3	1,6	2	1,3	2	1,6
Владение навыками оказания педагогической помощи и консультативно-методической поддержки родителям дошкольников с ОВЗ	1,6	1,3	2	1,6	1,6	1,6
Владение навыками разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ	1,3	1,6	1,6	1,3	2	1,5
Владение навыками организации индивидуальных и групповых форм работы с родителями дошкольников с ОВЗ	1,3	1	1	1,3	1	1,1
Владение навыками осуществления сотрудничества с другими специалистами междисциплинарной команды по сопровождению родителей и дошкольников с ОВЗ	1,6	1,3	1	1,3	1,6	1,4
Владение навыками установления полноценного контакта с родителями дошкольника с ОВЗ	1	1,3	1	1,6	1,3	1,2

Результаты общего мнения экспертов о сформированности профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования у студентов экспериментальной и контрольных групп представлены на рисунке 7.

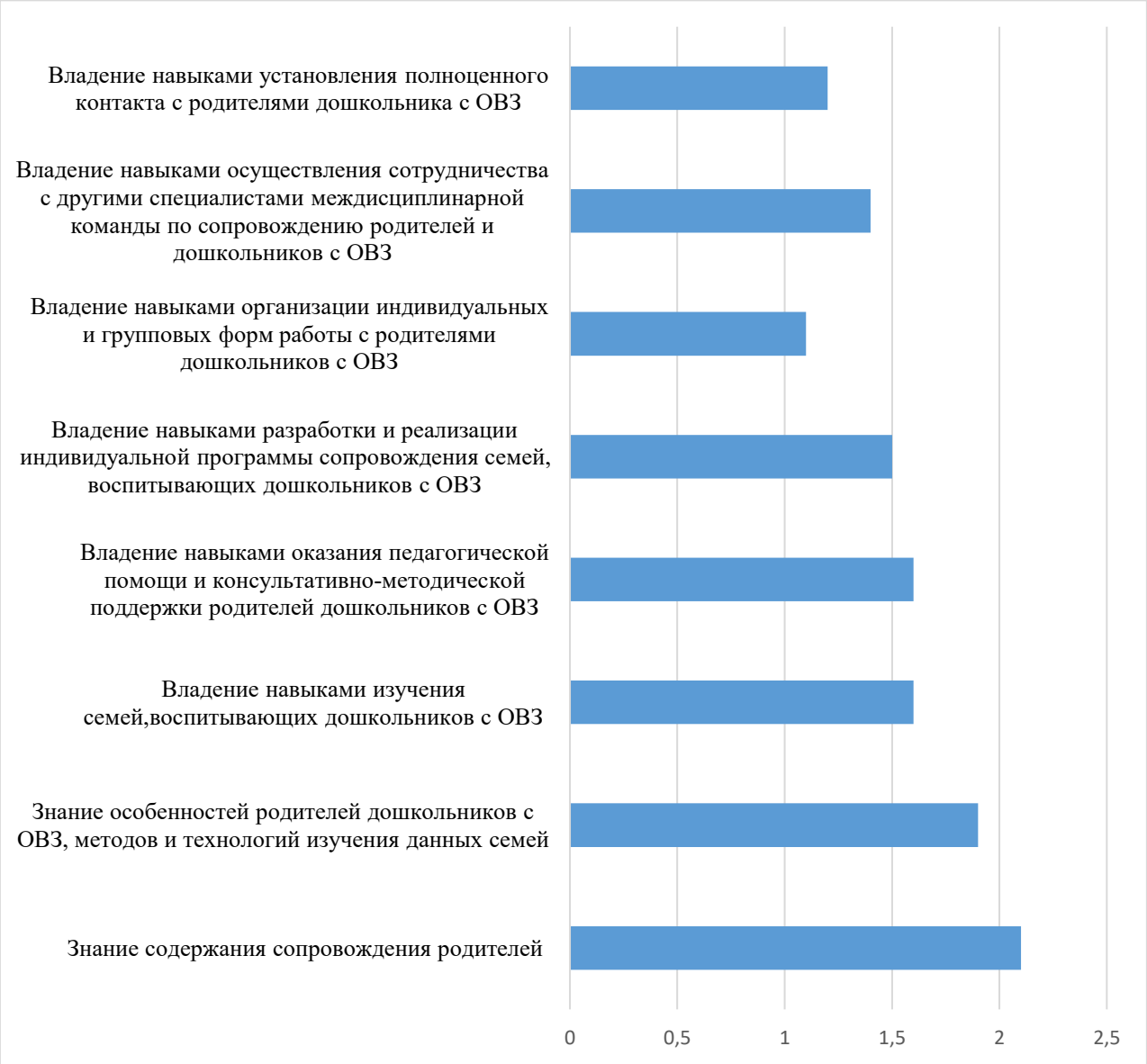

Рис. 7. Результаты общего мнения экспертов о сформированности профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной и контрольных групп

На основе анализа результатов метода экспертных оценок мы пришли к выводу, что у студентов уровень усвоения профессиональных знаний, умений

и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ сформирован на критическом уровне (ниже среднего результата). Из рисунка 7 видно, что эксперты выделили у студентов затруднения в осуществлении диагностики семей дошкольников с ОВЗ, трудности осуществления консультативно-методической помощи и поддержки родителям данных детей. Также эксперты отметили, что будущие педагоги на низком уровне владеют навыком разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения данных семей.

В целом анализ результатов констатирующего этапа исследования показал преобладание базового уровня сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования. По нашему мнению, для достижения профессионального уровня сформированности готовности будущих педагогов необходима такая организация образовательного процесса, при которой происходит непосредственное участие студентов в сопровождении родителей дошкольников в современных условиях специального образования – например, в условиях лекотеки и во время педагогических практик. С этой целью в процессе обучения будущих педагогов были реализованы разработанные нами педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

2.2. Реализация педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Результаты, полученные в процессе исходной диагностики, позволили сделать вывод о необходимости организации преобразующего этапа экспериментальной работы. В связи с этим нами была разработана модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, в которой центральное место занимают педагогические

условия, способствующие эффективному формированию исследуемой профессиональной готовности.

Практическая апробация педагогических условий осуществлялась нами в течение двух семестров 2018/2019 учебного года на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». В эксперименте принимали участие студенты 3-го курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Дошкольная дефектология», составившие экспериментальную группу в количестве 27 человек.

В образовательном процессе вуза были реализованы следующие педагогические условия: освоение будущими педагогами программы спецкурса, раскрывающего основы сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ; включение будущих педагогов в профессиональную деятельность по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в условиях реальной педагогической действительности и в процессе прохождения производственной практики; стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов.

Рассмотрим более подробно реализацию каждого условия.

Спецкурс «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» направлен на формирование у студентов готовности к оказанию помощи и поддержки родителям, созданию педагогических условий в семье для воспитания дошкольника с ОВЗ. Спецкурс рассчитан на 108 часов и реализуется с использованием дуальной модели обучения. Аннотация к спецкурсу представлена в приложении Б.

Содержание спецкурса было построено на основе *междисциплинарного подхода*. В практике профессионального обучения отмечается, что «одно из слабых мест современного образования состоит в догматическом характере преподавания, когда преподаватель излагает материал, не отражая междисциплинарной связи. Студент не получает информации, какие дисциплины учебного плана положены в основу изучаемого предмета и как

при освоении последующих дисциплин могут и должны быть использованы полученные на данном этапе знания» [85]. Следовательно, студент не понимает значимости получаемых знаний и умений в процессе профессиональной деятельности.

В связи с этим на первом занятии спецкурса студентам было детально объяснено, на знания каких дисциплин опирается данный курс, какими они должны владеть знаниями и навыками, чтобы на профессиональном уровне сформировать готовность к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, и при изучении каких предметов могут быть использованы знания, полученные при освоении курса. Междисциплинарный подход детально представлен в аннотации к спецкурсу (Приложение Б).

На первом занятии также нами был осуществлен вводный контроль в форме тестирования, который показал достаточный уровень знаний, умений и навыков студентов для изучения спецкурса, что выступило благоприятным условием для реализации целей и задач обучения. Далее студенты были ознакомлены с программой дисциплины, особенностями применения дуальной модели обучения, критериями оценки. Необходимо отметить, что у студентов возникло много вопросов, касающихся обучения в условиях реального производственного процесса.

Мы считаем, что организация дуального обучения позволяет решать проблему практического совершенствования умений, навыков и опыта сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ, которые являются важными составляющими профессиональной готовности будущих педагогов.

В соответствии с требованиями организации дуальной модели обучения на изучение теоретической части спецкурса нами было отведено 30 % учебного времени, а на практическую часть – 70 %.

Теоретическая часть спецкурса предполагала проведение лекций и семинарских занятий на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» в учебное время по расписанию.

Нами использовались следующие *активные и интерактивные методы обучения*.

Рассмотрим применение данных методов более подробно.

Лекция проблемного характера была организована при изучении темы «Проблемы родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ». В начале лекции студентам предлагалось решить следующую проблемную задачу: «*Мальчик 5 лет посещает группу общеразвивающей направленности детского сада. Ребенок отстает от сверстников в интеллектуальном и речевом развитии, дети с ним практически не общаются, у него присутствуют вспышки агрессии. Педагоги группы не раз пытались деликатно поговорить с его мамой, объяснить, что у них ребенок не такой, как все. На что мама всегда отвечала агрессией и говорила, что к нему нужно найти подход, дома он так себя не ведет. В дальнейшем мама стала избегать встреч с педагогами группы*».

Далее студенты должны были ответить на следующие вопросы: *Какие проблемы имеются в семье данного ребенка? Каковы причины такого поведения матери? Какие методы диагностики будут наиболее эффективными? Как в данной ситуации должны вести педагоги групп?*

Студенты при решении данной задачи использовали уже имеющиеся знания, обращались к своему жизненному опыту, наблюдениям из повседневной жизни, были заинтересованы в изучении данной темы.

Таким образом, при проведении проблемной лекции обеспечивалось достижение основных дидактических целей: во-первых, усвоения студентами теоретических знаний в вопросах родительско-детских отношений в семье, воспитывающих дошкольников с ОВЗ; во-вторых, развития теоретического мышления в процессе решения актуальных задач и проблем; в-третьих, формирования познавательного интереса к содержанию дисциплины образовательного процесса и профессиональной мотивации студентов.

Лекции-провокации проводилась нами по окончании изучения каждого раздела с целью освоения студентами наиболее сложных, ключевых моментов

учебного материала. Ошибки, допущенные в ходе лекции, студентами фиксировались в таблице, которая заполнялась по ходу чтения лекции. В конце занятия происходило обсуждение ошибок. В процессе обсуждения ошибок мы имели возможность оценить качество усвоения изученного материала, увидеть пробелы в знаниях у студентов, в дальнейшем учесть данные проблемы студентов при формировании умений и навыков. Также данные лекции способствовали активизации у студентов высокой интеллектуальной и эмоциональной активности на занятии.

В завершение теоретической части спецкурса для обсуждения возможностей использования теоретических знаний на практике нами была организована лекция-пресс-конференция: будущим педагогам надо было сформулировать мысль и грамотно изложить вопрос. Этот прием оказывает благоприятное воздействие на мыслительную деятельность, в то время как ожидание ответа на поставленный вопрос способствует концентрации внимания студента. Также в процессе «участия в лекции-пресс-конференции студенты отрабатывали умения задавать вопросы и отвечать на них, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формировать навыки доказательства и опровержения, учета позиции человека, задавшего вопрос» [177]. Данные навыки общения, которые приобретали студенты на лекции-пресс-конференции, по нашему мнению, необходимы для дальнейшей профессиональной деятельности будущих педагогов, в том числе и при взаимодействии с родителями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ.

Во время семинарских занятий, направленных на формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, нами были использованы активные и интерактивные методы. Далее рассмотрим более подробно основные из них.

1. Деловая игра «Диагностического сеанса с родителями и ребенком с ОВЗ» была направлена на отработку умений устанавливать контакт с семьей, проводить первичное обследование ребенка с ОВЗ и его родителей. В процессе игры студенты моделировали систему отношений, которые возникали в

реальной профессиональной деятельности. Основные проблемы, с которыми сталкивались будущие педагоги в процессе деловой игры, были связаны с неумением формулировать четкие и правильные инструкции во время обследования детей и родителей, полноценно взаимодействовать с родителями. Данный метод способствовал совершенствованию у студентов умений и навыков общения с родителями и проведения обследования семей.

2. Метод видеодемонстрации и видеоанализа поведения участников образовательной деятельности нами был использован при изучении темы «Организация и проведение индивидуального игрового сеанса». Студентам было предложено для просмотра видео двух индивидуальных игровых сеансов с ребенком в условиях лекотеки. Первое занятие проводил начинающий учитель-дефектолог, второе – учитель-логопед с педагогическим стажем. После окончания просмотра студентам необходимо было выделить структуру индивидуального занятия, методы и приемы, которые использовали педагоги в процессе занятия с семьей, и целесообразность их применения. Также студенты анализировали умения педагогов взаимодействовать с родителями, устанавливать полноценный контакт с участниками образовательной деятельности. В процессе анализа видеозанятия у будущих педагогов актуализировались знания и совершенствовались умения применения их в процессе профессиональной деятельности.

3. Метод кейс-стади мы использовали при изучении практически каждой темы спецкурса. Будущим специалистам для обсуждения предлагались жизненные и профессиональные ситуации, в процессе обсуждения которых были необходимы поиск и выработка альтернативных решений, осознание многозначности проблем, возникающих в реальной профессиональной деятельности. Приведем некоторые примеры ситуаций, которые необходимо было проанализировать студентам:

1. Мальчик 6 лет с сентября начал посещать группу компенсирующей направленности для детей с ЗПР. После прохождения адаптационного периода в саду педагоги группы обнаружили у ребенка черты аутизма: в

контакт с детьми и со взрослыми не вступает, предпочитает играть один, однообразные движения предметами, зрительный контакт не устанавливает. Как необходимо поступить педагогам в данной ситуации?

При анализе данной проблемы большинство будущих педагогов пришли к выводу, что необходимо пригласить родителей на индивидуальную консультацию, в процессе которой определить особенности воспитания ребенка в семье, выяснить, как он ведет себя дома и наблюдают ли родители данные особенности у ребенка в повседневной жизни. Затем дать родителям рекомендации для определения дальнейшего образовательного маршрута ребенка (прохождение ПМПК с целью смены диагноза и группы ДОО).

Также некоторые студенты предположили, что родители знают о данных особенностях своего ребенка и просто не хотят, чтобы у него был диагноз РДА, и отказываются от смены группы. Они предложили провести лекционно-просветительскую работу с родителями с целью повышения педагогической грамотности родителей в вопросах воспитания и развития своего особого ребенка.

2. В консультационный пункт при ДОО обратились за помощью родители дошкольника с умеренной умственной отсталостью с ДЦП. Ребенок очень сложный, самостоятельно передвигаться не может, безречевой, ДОО не посещает, целыми днями находится с мамой. Родители растеряны, они нуждаются в информационной и коррекционно-педагогической помощи со стороны педагогов. Что необходимо посоветовать данным родителям? Какой вид сопровождения будет актуален для данной семьи?

При решении описанной ситуации все студенты пришли к выводу, что для этой семьи наиболее подходящей формой психолого-педагогического сопровождения является лекотека.

Таким образом, применение активных и интерактивных методов обучения при изучении теоретического материала спецкурса способствовало формированию следующих компонентов готовности будущих педагогов к

сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: *мотивационно-ценностного* (развитие познавательного интереса и профессиональной мотивации у студентов к будущей профессии); *когнитивного* (приобретение студентами прочных знаний о сопровождении семей в процессе активизации высокой интеллектуальной и эмоциональной активности на занятиях).

Проведение практической части спецкурса было организовано в условиях реального производственного процесса с помощью *включения будущих педагогов в профессиональную педагогическую деятельность в условиях новой организационной формы сопровождения* – лекотеки.

В своих работах мы указывали, что в условиях лекотеки сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, реализуется с помощью всестороннего подхода к воспитанию и развитию, в тесной взаимосвязи всех специалистов (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя), а также при непосредственном участии в данном взаимодействии родителей [73; 74; 76–79].

Следовательно, лекотека выступает одной из форм сопровождения семей, где родители дошкольников с ОВЗ являются активными участниками образовательного процесса и принимают непосредственное участие в сопровождении ребенка. Поэтому, по нашему мнению, в процессе сопровождения семьи в условиях лекотеки у студентов будет формироваться первоначальный опыт работы с родителями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ.

Практическое обучение студентов было организовано на базе лекотек МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 77» и «Детский сад № 100 “Берегиня”». С данными учреждениями у выпускающих кафедр ПИ ИГУ заключены договоры о сотрудничестве, предусматривающие и реализующие дуальную модель обучения студентов.

В условиях реального педагогического процесса каждый студент осуществлял сопровождение одной семьи согласно графику посещения лекотеки ребенком с ОВЗ.

Практическая часть спецкурса на базе лекотеки содержала следующие этапы и виды работ по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

1. Диагностический этап:

– проведение первичной консультации с родителями дошкольника с ОВЗ;

– проведение диагностического сеанса с ребенком с ОВЗ.

2. Деятельностный этап:

– разработка индивидуально ориентированной программы сопровождения семьи;

– проведение просветительской работы с родителями;

– проведение индивидуальных игровых сеансов.

3. Оценочно-рефлексивный этап:

– анализ эффективности индивидуально ориентированной программы сопровождения семьи, ее корректировка.

Рассмотрим более детально данные этапы.

Цель *диагностического этапа* – формирование умений устанавливать контакт с родителями дошкольников с ОВЗ и проводить обследования этих семей.

На данном этапе студенты проводили консультирование родителей дошкольников с ОВЗ, во время которого будущие специалисты знакомились с родителями и детьми с ОВЗ, выявляли актуальный уровень развития ребенка с ОВЗ, производили сбор анамнестических данных, выявляли родительско-детские отношения в семье, педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания и развития своих детей. Студенты в процессе консультирования использовали следующие методы: беседы, наблюдения, анкетирования, анализа продуктов творческой деятельности, изучения медицинской и педагогической документации. Необходимо отметить, что большинство студентов чувствовали себя уверенно во время проведения консультации, их речь была логически выстроена в процессе общения с

родителями и детьми, методики обследования были подобраны с учетом особенностей родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Таким образом, во время первичного консультирования родителей дошкольников с ОВЗ у студентов формировались следующие умения и навыки: осуществлять подбор диагностического инструментария для обследования семьи, устанавливать контакт с родителями для достижения полноценного и конструктивного общения в процессе дальнейших образовательных отношений и выявлять актуальный уровень развития ребенка и проблем родителей в процессе воспитания своих детей.

Деятельностный этап работы по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в условиях реального производства был направлен на формирование умений и навыков планировать и осуществлять коррекционно-педагогическую и просветительскую деятельность с родителями дошкольников с ОВЗ.

После диагностики специалистами лекотеки на психолого-педагогическом консилиуме коллегиально разрабатывалась индивидуально ориентированная программа сопровождения родителей и дошкольника с ОВЗ. Студенты принимали активное участие в разработке данной программы. Будущие специалисты планировали дальнейшую коррекционно-педагогическую и просветительскую деятельность с семьей, исходя из результатов первичной диагностики. У студентов возникали некоторые затруднения в выборе форм, методов и приемов работы с семьей. По нашему мнению, это связано с тем, что у студентов отсутствовал опыт профессиональной деятельности, они не видели влияния того или иного метода, приема на развитие ребенка, семьи. По таким вопросам студентам оказывалась консультативная помощь педагогами-наставниками.

В соответствии с индивидуально ориентированной программой сопровождения семьи дошкольника с ОВЗ, студенты проводили индивидуальные игровые сеансы и организовывали просветительскую работу с родителями. Во время индивидуального игрового сеанса будущие педагоги

приобретали умения и навыки осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность с семьями дошкольников с ОВЗ. В процессе практический профессиональной деятельности студенты использовали знания, приобретенные при изучении теоретической части спецкурса, и знания смежных дисциплин. В своей работе они применяли игровые и арт-терапевтические методы (изотерапии, музыкотерапии, песочной терапии, сказкотерапии и т. д.), направленные на развитие ребенка с ОВЗ, создание педагогических условий в семье для воспитания дошкольников, формирование готовности родителей к положительному общению и взаимодействию с детьми.

Деятельность студентов в рамках просветительской работы была направлена на оказание информационной помощи родителям в вопросах воспитания, развития и выстраивания перспективы социализации их детей в общество. Будущие педагоги использовали индивидуальные и групповые формы работы. Наиболее предпочитаемыми студентами формами работы были лекционные занятия. Будущие педагоги подбирали доступную и актуальную информацию для родителей. Также студенты проводили круглые столы и родительские конференции на следующие темы: «Мой ребенок – особенный», «Жизнь без барьеров особого ребенка», «Состояние социальной среды для семей, воспитывающих детей с ОВЗ», «Адаптация в обществе детей с ОВЗ», «Повышение компетентности родителей детей с особыми образовательными потребностями и детей-инвалидов» и т. п. Организация данных форм работы предполагала наличие у студентов профессиональных знаний, коммуникативных навыков и организаторских умений.

Целью *оценочно-рефлексивного этапа* работы по формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ ставилось формирование у студентов умения определять эффективность коррекционно-педагогической и просветительской работы с родителями. В конце семестра студенты проводили диагностический игровой сеанс, в процессе которого выявляли динамику развития ребенка и родительско-

детских отношений, определяли действенность выбранных методов работы с семьей.

Для стимулирования профессионального самоопределения и саморазвития будущим педагогам в условиях реального педагогичемского процесса необходимо было вести «Рефлексивный дневник» (Приложение В). Целью данного дневника было отслеживание у студентов изменений, происходящих в личностном (рефлексия своего поведения, отношение к своей будущей профессии, к участникам образовательного процесса и т. д.) и профессиональном (приобретенные конструктивные, гностические, коммуникативные и организаторские умения в процессе педагогической деятельности) плане. Будущие педагоги отображали результаты собственной деятельности в процессе сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ. Студенты в процессе ведения дневника учились определять слабые стороны, недочеты в своей профессиональной деятельности, а также видеть перспективы и целевые направления своего профессионально-личностного роста; осуществлять сбор и анализ индивидуального арсенала техник и приемов разрешения конкретных и типичных сложных педагогических ситуаций.

Как мы уже отмечали выше, студенты испытывали трудности в сопровождении родителей дошкольников с ОВЗ в условиях реального педагогического процесса, в связи с этим преподавателями и педагогами-наставниками оказывалась методическая и консультативная помощь, которая состояла в следующем:

– консультировании по вопросам организации и проведения диагностических и игровых сеансов с семьей, в подборе диагностических методик и методов коррекционного воздействия в процессе сопровождения;

– рекомендации по изучению необходимой научно-методической литературы;

– совместном обсуждении и анализе профессиональных ситуаций педагогической деятельности.

Таким образом, занятия в условиях реального производственного процесса на базе лекотеки сформировали у студентов первоначальный опыт взаимодействия и сотрудничества с родителями дошкольников с ОВЗ, готовность к дальнейшему оказанию помощи данным семьям.

В процессе спецкурса также была *организована научно-исследовательская деятельность* студентов. Во время изучения теоретической части дисциплины преподаватель совместно со студентами выделял проблемные вопросы сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ, такие как личностные характеристики и педагогическая компетентность родителей дошкольников с ОВЗ, особенности организации и проведения коррекционно-педагогической работы с данными семьями, социализация и адаптация их в обществе и т. п. Студенты исследовали данные проблемы через доклады, рефераты, введение элементов творческого поиска при выполнении практических работ и т. д. Далее студенты продолжали научно-исследовательскую работу по изучению семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, в условиях лекотеки и во время прохождения педагогической практики. К теоретическому материалу они подбирали методики и методы исследования выбранной проблемы, проводили эксперимент и делали выводы о полученных результатах. Например, студентами была разработана анкета для родителей, воспитывающих дошкольников с умеренной умственной отсталостью и другими сопутствующими нарушениями (ДЦП, гидроцефалия, РДА), с целью определения их педагогической компетентности в вопросах воспитания, развития и социализации своих детей. После обработки анкеты студенты пришли к выводу, что данные родители затрудняются в выборе адекватных методов воспитания, им сложно выстроить систему коррекционной работы со своим ребенком и они нуждаются в психолого-педагогической помощи со стороны педагогов.

Некоторые разработки студентов в области сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ нашли свое дальнейшее отражение в написании

курсовых работ, а также в выступлениях с результатами своего исследовательского опыта на научно-практических конференциях.

Необходимо отметить, что научно-исследовательская деятельность студентов по проблемам сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ осуществлялась не только во время прохождения спецкурса и педагогической практики, а организовывалась на протяжении всего образовательного процесса по всем дисциплинам профессионального цикла.

Таким образом, организация научно-исследовательской деятельности по проблемам сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ способствовала развитию интереса и мотивации к профессиональной деятельности, созданию условий для профессионального роста, саморазвития и самосовершенствования будущих дефектологов.

После окончания спецкурса студенты экспериментальной группы выходили на *педагогическую практику*, которая осуществлялась во втором семестре 2018/2019 учебного года в дошкольных образовательных организациях. Для организации практики нами были разработаны совместно с кафедрой теории и практик специального обучения и воспитания ПИ ИГУ комплексы заданий для 1–4-го курсов, позволяющие студентам развить и сформировать профессионально значимые качества, умения и навыки сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ (Таблица 15).

Студентам экспериментальной группы во время педагогической практики предлагалось выполнить следующие задания, направленные на формирование готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ:

– проявление диалогической коммуникативной направленности в общении с родителями дошкольников с ОВЗ;

– определение педагогической компетентности родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, в вопросах воспитания своего ребенка, с использованием таких методов диагностики, как беседа, анкетирование, опрос, наблюдение;

Таблица 15

Задания, направленные на формирование профессиональной готовности к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования у студентов во время прохождения практики с 1-го по 4-й курс

№	Вид и название практики	Курс / семестр	Задания	Цели
1	Ознакомительная практика (учебная)	1-й / 2-й	1. Подбор литературы по теме сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ. 2. Выделение проблемных направлений сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ, в научной литературе. 3. Подбор методик для изучения детско-родительских отношений и педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.	1. Подготовка студентов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ
2	Проектная практика (учебная)	2-й / 4-й	1. Разработка и реализация социального проекта с семьями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ в учреждениях образования, социальной защиты	1. Расширение представлений о социальной значимости своей будущей профессии, формирование мотивации к овладению ею 2.Формирование первичных умений осуществлять проектную деятельность в процессе сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ.
3.	Педагогическая практика (производственная)	3-й / 6-й	1. Проявление диалогической коммуникативной направленности в	1. Формирование у студентов коммуникативных навыков в процессе

			общении в процессе взаимодействия с родителями детей с ОВЗ. 2. Определение педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания своих детей. 3. Разработка и проведение индивидуальной консультации для родителей по вопросам воспитания детей с ОВЗ. 4. Проведение групповых форм работы с родителями по вопросам воспитания детей с ОВЗ. 5. Разработка и проведение развлекательного мероприятия совместно с родителями и их детьми.	взаимодействия с родителями дошкольников с ОВЗ. 2. Формирование у студентов профессиональных навыков и умений сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в процессе воспитательной работы
4.	Технологическая практика (производственная)	4-й / 7-й	1. Обследование родителей и дошкольника с ТМНР. 2. Разработка индивидуальной программы сопровождения семьи, воспитывающей дошкольника с ТМНР. 3. Разработка и проведение мероприятия совместно с родителями и их детьми с ТМНР.	1. Применение полученных знаний и умений при организации и реализации сопровождения семей, воспитывающих детей с ТМНР. 2. Формирование умений разрабатывать индивидуальную программу сопровождения семьи, воспитывающей детей с ТМНР. 3. Совершенствование навыков применения современных коррекционно-развивающих технологий и методик в процессе

				сопровождения семьи, воспитывающей детей с ТМНР
5.	Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (учитель-дефектолог) (производственная)	4-й / 8-й	1. Изучение родительско-детских отношений в семье, воспитывающей детей с ОВЗ. 2. Определение педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития, социализации и адаптации своих детей. 3. Разработка индивидуальной программы сопровождения семьи, воспитывающей детей с ОВЗ. 4. Проведение индивидуальных и групповых форм работы с родителями детей с ОВЗ.	1. Формирование навыков осуществлять сопровождение семьи, воспитывающей дошкольника с с ОВЗ, с учетом личностных особенностей, педагогической компетентности родителей и психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей дошкольников с ОВЗ

– осуществление индивидуального консультирования родителей по вопросам воспитания дошкольников с ОВЗ, исходя из результатов диагностики педагогической компетентности родителей;

– проведение групповых форм работы с родителями на темы воспитания дошкольников с ОВЗ (например, практические занятия для родителей, лекции, круглые столы, родительские конференции);

– разработка и проведение развлекательного мероприятия совместно с родителями и их детьми (например, утренники, посвященные праздникам 8 Марта и 23 Февраля, развлечения «Масленица» и др.).

Целью заданий было формирование у студентов коммуникативных навыков в процессе взаимодействия с родителями дошкольников с ОВЗ, а также формирование профессиональных навыков и умений сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в процессе воспитательной работы.

Во время педагогической практики студенты продолжали вести «Рефлексивный дневник». Они анализировали и сравнивали свои умения и навыки взаимодействия с родителями в начале учебного года при осуществлении профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса и в ходе педагогической практики. 74 % студентов отмечали, что научились общаться с родителями, стали увереннее себя чувствовать в процессе взаимодействия с ними. 59 % будущих педагогов перестали испытывать трудности в выборе форм, методов и приемов работы с семьей. При проведении групповых форм работы с родителями дошкольников с ОВЗ практически все студенты (85 %) научились подбирать доступную и актуальную информацию для родителей.

Таким образом, в процессе ведения «Рефлексивного дневника» будущие педагоги осуществляли рефлексию своей деятельности, они могли дать оценку своей профессиональной деятельности по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, выявить собственные конструктивные, гностические, коммуникативные и организаторские способности к осуществлению сопровождения данных семей.

С целью проверки результативности разработанных нами педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ нами был проведен контрольный этап экспериментальной работы, результаты которого представлены в следующем параграфе.

2.3. Количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы

На основе полученных результатов констатирующей и формирующей частей исследования был осуществлен контрольный этап экспериментальной работы с целью определения результативности педагогических условий

формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Диагностика итогового уровня сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ осуществлялась с использованием методик, применявшихся на констатирующем этапе экспериментальной работы.

На контрольном этапе в исследовании принимали участие две группы респондентов в количестве 55 человек: экспериментальная (ЭГ) – 27 студента и контрольная (КГ-1) – 28 студента. Для проверки статистической значимости и достоверности полученных данных нами применялся *t*-критерий Стьюдента. Необходимо отметить, что для количественной выборки нашего исследования (контрольной и экспериментальной групп) различия признаются статистически значимыми, достоверными при $t \geq 2{,}0$.

Результаты контрольного этапа экспериментальной работы представлены в таблице 16.

На основе количественного и качественного анализа данных итоговой диагностики уровня сформированности готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ студентов контрольной и экспериментальной групп (таблица 16) можно заключить следующее:

– изменения, которые выявлены у студентов контрольной группы, не являются статистически значимыми, потому что значение *t*-критерия по диагностируемым показателям остается в пределах 0,92. Данные изменения, по нашему мнению, можно объяснить тем, что студенты стали изучать дисциплины профессионального цикла, в то же время студенты не обладают систематическими знаниями и умениями сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ;

Таблица 16

Результаты исследования готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ студентов контрольных и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатели сформированности готовности	Группа	Этап эксперимента	Количество студентов (доля, %) с данным уровнем сформированности готовности				Критерий *t*
			Профессиональный	Функциональный	Базовый	Критический	
Мотивационно-ценностный компонент							
Уровень ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности	КГ-1	Исход.	9 (32)	19 (68)	0	0	
		Итог.	13 (46)	15 (54)	0	0	0,78
	ЭГ	До	7 (26)	18 (67)	2 (7)	0	
		После экспер.	22 (81)	5(19)	0	0	5,81 $p \leq 0{,}001$
Когнитивный компонент							
Уровень профессиональных знаний	КГ-1	Исход.	0	0	28 (100)	0	
		Итог.	0	18 (64)	10 (36)	0	0,86
	ЭГ	До	0	0	27 (100)	0	
		После экспер.	21 (78)	6 (22)	0	0	3,21 $p \leq 0{,}01$
Деятельностный компонент							
Уровень профессиональных умений и навыков	КГ-1	Исход.	0	0	0	28 (100)	
		Итог.	0	0	20 (71)	8 (29)	0,73
	ЭГ	До	0	0	0	27 (100)	
		После экспер.	19 (70)	8 (30)	0	0	4,14 $p \leq 0{,}001$
Рефлексивно-оценочный компонент							
Уровень рефлексивности	КГ-1	Исход.	3 (11)	10 (36)	13 (46)	2 (7)	
		Итог.	8 (29)	18 (64)	2 (7)	0	0,76
	ЭГ	До	4 (15)	10 (37)	9 (33)	4 (15)	
		После экспер.	10 (37)	15 (56)	2 (7)	0	5,83 $p \leq 0{,}001$

– результаты итоговой диагностики студентов экспериментальной группы позволили сделать вывод о статистически значимых, достоверных изменениях в уровне сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в процессе реализации педагогических условий.

Изменение в уровне ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности (t = 5,81; $p \leq$ 0,001) *мотивационно-ценностного* компонента готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ свидетельствует о том, что у будущих педагогов в ходе экспериментальной работы произошли личностные изменения, касающиеся мотивов обучения и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения в процессе профессиональной деятельности.

Анализируя результаты изучения мотивов обучения студентов по методике «Мотивации обучения студентов в вузе» Т.И. Ильиной (Таблица 17) в экспериментальной группе, мы видим, что если на констатирующем этапе исследования студентам главное было получить диплом при формальном усвоении знаний, то на контрольном этапе их выбор будущей профессии стал осознанным, у них стала преобладать профессиональная мотивация над учебной, они заинтересованы в приобретении профессиональных знаний, умений и навыков. Полученные результаты говорят о том, что за время экспериментальной работы в условиях реального производственного процесса и во время педагогической практики у студентов сформировалось целостное представление о профессиональной деятельности, появился интерес к будущей профессии. Также, по нашему мнению, смене мотивов обучения у студентов способствовали применение активных и интерактивных методов обучения во время изучения теоретической части спецкурса и организация исследовательской деятельности будущих педагогов по данной проблеме.

Таблица 17

Сравнительные результаты диагностики доминирующего мотива обучения студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Шкала	Этап эксперимента	Студенты экспериментальной группы (ЭГ)	
		Доля, %	Кол-во, чел.
Приобретение знаний	Констатирующий	81	22
	Контрольный	74	20
Овладение профессией	Констатирующий	41	11
	Контрольный	70	19
Получение диплома	Констатирующий	67	18
	Контрольный	56	15

Анализ результатов контрольного этапа диагностики ценностных ориентаций студентов в сфере межличностного общения по методике «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко (Таблица 18) и материалов «Рефлексивных дневников» позволяет констатировать, что студенты экспериментальной группы стали демонстрировать равноправное, этическое межличностное общение, основанное на взаимном доверии и уважении, они стремятся к взаимопониманию и взаимному «раскрытию» в общении, к коммуникативному сотрудничеству. Таким образом, экспериментальная работа способствовала формированию у студентов коммуникативных умений и навыков во время проведения теоретической части спецкурса, педагогической практики и осуществления профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса. Будущие педагоги развили умение конструктивно вести диалог и управлять дискуссией, выражать логически свои мысли, на равных взаимодействовать с участниками общения.

Значимые изменения в уровне профессиональных знаний (t = 3,21; $p \leq 0{,}01$) *когнитивного компонента* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ свидетельствуют о том, что за время проведения экспериментальной работы у студентов появились системные, прочные знания об организации и содержании сопровождения.

Таблица 18

Сравнительные результаты направленности в общении студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Шкала	Этап эксперимента	Студенты экспериментальной группы (ЭГ)	
		Доля, %	Кол-во, чел.
Авторитарная направленность	Констатирующий	0	0
	Контрольный	0	0
Манипулятивная направленность	Констатирующий	6	2
	Контрольный	0	0
Конформная направленность	Констатирующий	16	4
	Контрольный	11	3
Альтероцентристская направленность	Констатирующий	53	14
	Контрольный	15	4
Индифферентная направленность	Констатирующий	6	2
	Контрольный	4	1
Диалогическая направленность	Констатирующий	19	5
	Контрольный	70	19

В процессе изучения спецкурса у студентов сформировались представления в целом о понятии «психолого-педагогическое сопровождение», они узнали цели, задачи и направления сопровождения, стали называть специалистов, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении, их основные функции и задачи, понимать организацию сотрудничества специалистов междисциплинарной команды по вопросам сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ.

Также за время экспериментальной работы студенты стали владеть знаниями об особенностях организации и содержания сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования. У будущих педагогов сформировались знания, позволяющие осуществлять диагностику и изучение родителей дошкольников с ОВЗ. Они научились выделять цель, направления диагностической работы с родителями, особенности проведения данной диагностики, методы и методики, направленные на изучение данных семьей; усвоили структуру индивидуально

ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ в системе специального образования. Студенты узнали актуальные организационные формы сопровождения в современных условиях, специфику каждой из них, а также направления, формы работы с родителями дошкольников с ОВЗ.

Таким образом, можно заключить, что студенты экспериментальной группы после экспериментальной работы стали обладать профессиональным уровнем знаний об организации и содержании сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ. Полученные данные говорят об эффективности применения активных и интерактивных методов обучения в процессе изучения спецкурса.

Существенные положительные изменения произошли и в *деятельностном компоненте* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ ($t = 4{,}14$; $p \leq 0{,}001$). Данные изменения свидетельствуют о том, что за период проведения экспериментальной работы студенты стали устанавливать полноценный контакт с родителями дошкольников с ОВЗ, увереннее себя чувствовать в процессе общения с ними. Будущие педагоги научились проводить обследование семьей дошкольников с ОВЗ, выявлять семейные трудности и проблемы и на основе полученных результатов разрабатывать и реализовывать индивидуально ориентированную программу сопровождения родителей дошкольника с ОВЗ в процессе сотрудничества специалистов междисциплинарной команды. Будущие педагоги приобрели умения адекватного использования различных форм, методов и приемов коррекционно-педагогического воздействия в процессе взаимодействия с семьями. Также у студентов сформировались навыки проведения просветительской работы, они научились организовывать групповые и индивидуальные формы, подбирать доступную и актуальную информацию для родителей.

Процессу успешного формирования данных умений и навыков у будущих педагогов, по нашему мнению, способствовали использование активных и интерактивных методов на теоретической части спецкурса, организация практической части спецкурса в условиях реального производственного процесса и педагогической практики, где будущие дефектологи получали опыт непосредственного взаимодействия с родителями детей с ОВЗ. Также формирование умений и навыков сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у студентов происходило в процессе ведения «Рефлексивного дневника». Заполняя дневник, они адекватно оценивали свою профессиональную деятельность, стремились к самосовершенствованию и самообразованию.

Положительная динамика также наблюдалась в *рефлексивно-оценочном компоненте* готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников в системе специального образования (t = 5,83, $p \leq 0{,}001$). Данные изменения свидетельствуют о том, что студенты в процессе заполнения рефлексивных дневников на протяжении изучения спецкурса и прохождения педагогической практики, анализируя свои изменения, происходящие в личностном (рефлексия своего поведения, отношение к своей будущей профессии, к участникам образовательного процесса и т. д.) и профессиональном (приобретенные конструктивные, гностические, коммуникативные и организаторские умения и навыки в процессе педагогической деятельности) плане, научились выделять сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности и выстраивать дальнейшую перспективу работы по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Так, например, 74 % студентов отмечали, что научились общаться с родителями, стали увереннее себя чувствовать в процессе взаимодействия с ними. 59 % будущих педагогов перестали испытывать трудности в выборе форм, методов и приемов работы с семьей. При проведении групповых форм работы с родителями дошкольников с ОВЗ практически все студенты (85 %) научились подбирать доступную и актуальную информацию для родителей.

Но 67 % студентов отмечали, что им достаточно трудно осуществлять индивидуальное консультирование родителей дошкольников с ОВЗ, так как в процессе консультирования необходимы знания из смежных областей (психологии, психодиагностики, медицины и т. д.). В связи с этим студенты планировали в дальнейшем самостоятельно изучать дополнительную литературу и посещать научно-практические конференции, семинары.

После окончания экспериментальной работы нами были проведены беседы с педагогами-наставниками и руководителями педагогической практики от образовательной организации с целью выявления изменений у будущих педагогов в личностном и профессиональном плане. Они отмечали следующие перемены, произошедшие у студентов в процессе профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса и во время прохождения педагогической практики:

– студенты стали более заинтересованы в своей будущей профессии, стали заниматься самообразованием (во время экспериментальной работы студенты самостоятельно читали специальную литературу, принимали участие в научно-практических конференциях, семинарах, которые были посвящены проблемам взаимодействия педагогов с родителями детей с ОВЗ);

– будущие педагоги научились конструктивно взаимодействовать с родителями дошкольников с ОВЗ, со стороны родителей сформировалось доверительное отношение к студентам, они видели в них квалифицированных специалистов;

– во время проведения индивидуальных игровых сеансов с семьями дошкольников с ОВЗ студенты стали использовать разнообразные методы и приемы коррекционной работы, во время осуществления просветительской работы научились подбирать актуальные формы взаимодействия в зависимости от личностных особенностей родителей и семейных проблем.

Следовательно, характеристики педагогов-наставников и руководителей педагогической практики от образовательной организации подтверждают результаты итоговой диагностики.

Для определения степени удовлетворенности преподавателей выпускающих кафедр и представителей работодателя сформированностью у будущих педагогов профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования члены экспертной комиссии присутствовали на итоговой конференции по педагогической практике студентов экспериментальной группы (сентябрь 2019 г.) и осуществляли анализ заполненных студентами опросников. Процедура оценивания сформированности у будущих педагогов профессиональных знаний, умений и навыков экспертами была аналогична той, что проводилась на констатирующем этапе. Результаты удовлетворенности экспертов сформированностью профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования у студентов экспериментальной группы на контрольном этапе представлены в таблице 19.

Сравнительные результаты общего мнения экспертов о сформированности профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования у студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены на рисунке 8.

Результаты метода экспертных оценок свидетельствуют о профессиональном уровне сформированности профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной группы на контрольном этапе исследования.

Таблица 19

Сравнительные результаты удовлетворенности экспертов сформированностью профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Показатель сформированности профессиональных знаний, умений и навыков	*Экспертная оценка, средний балл в ЭГ*										*Экспертная оценка, ср. балл*	
	Э1		*Э2*		*Э3*		*Э4*		*Э5*			
	До	*После*	*До*	*После*	*До*	*После*	*До*	*После*	*До*	*После*	*До*	*После*
Знание содержания сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ	0,8	3,7	1	3,6	0,9	3,5	1	3,7	1	3,2	1	3,5
Знание особенностей родителей дошкольников с ОВЗ, методов и технологий изучения данных семей	0,8	3	1	3,2	0,8	3,5	0,6	3	1	3,1	0,8	3,2
Владение навыками изучения семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ	0,5	3,6	0,8	3,5	0,6	3,2	0,7	3,7	0,5	3,5	0,7	3,5
Владение навыками оказания педагогической помощи и консультативно-методической поддержки родителям дошкольников с ОВЗ	0	3,5	0,3	3,7	0	3,5	0,1	3,5	0	3,6	0,08	3,6
Владение навыками разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ	0,1	3	0	3,2	0,3	2,8	0,1	3	0	3,1	0,1	3
Владение навыками организации индивидуальных и групповых форм работы с родителями дошкольников с ОВЗ	0	2,8	0	3	0	3,2	0	3,5	0	3,2	0	3,2
Владение навыками осуществления сотрудничества с другими специалистами междисциплинарной команды по сопровождению родителей и дошкольников с ОВЗ	0,6	3,5	0,3	3,6	1	3,8	0,3	3,5	0,6	3,6	0,5	3,6
Владение навыками установления полноценного контакта с родителями дошкольника с ОВЗ	1	3,6	0,3	3,5	1	3,9	0,6	3,2	0,3	3,5	0,6	3,5

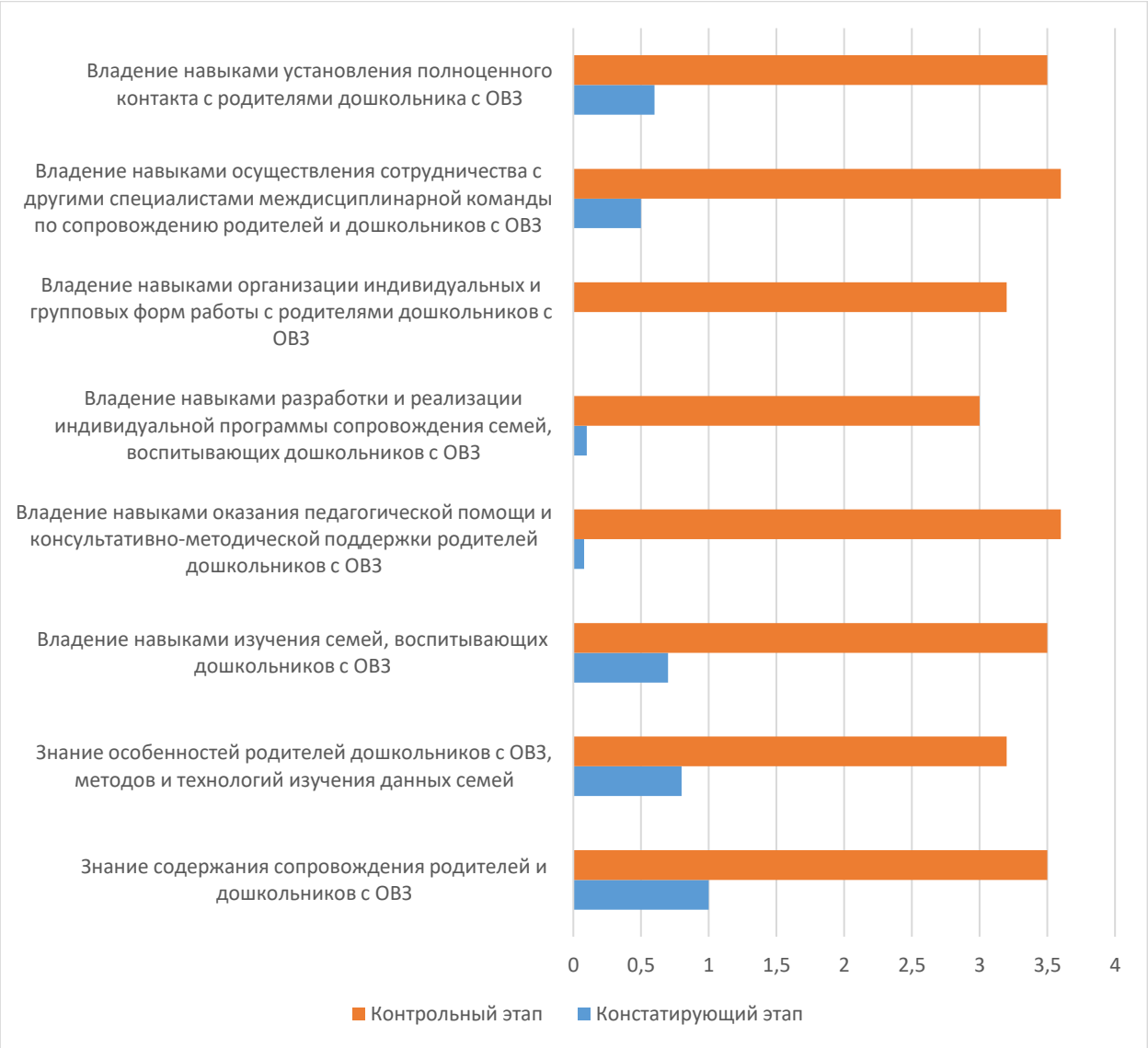

Рис. 8. Сравнительные результаты общего мнения экспертов о сформированности профессиональных знаний, умений и навыков организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, анализируя результаты итоговой диагностики уровня сформированности готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной группы, мы можем сделать вывод об эффективности экспериментальной работы по реализации разработанных нами педагогических условий.

Выводы по второй главе

Была организована экспериментальная деятельность по изучению готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ для определения уровня ее сформированности, также реализованы педагогические условия формирования данной готовности. На контрольном этапе экспериментальной работы нами был осуществлен сравнительный анализ результатов констатирующей и формирующей частей экспериментальной работы.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал базовый уровень сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ. Студенты имеют цель и смысл жизни, но данная цель краткосрочная, не ориентирована на временную перспективу. Студенты демонстрируют неустойчивый, ситуативный профессиональный интерес, не направлены на равноправное, живое и конструктивное общение с участниками образовательного процесса, не стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности. У них имеются ограниченные знания об организации и содержании сопровождения, они владеют элементарными умениями и навыками сопровождения родителей.

Результаты, полученные в процессе исходной диагностики, позволили сделать вывод о необходимости организации преобразующего этапа экспериментальной работы. В связи с этим нами была разработана модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, включающая в себя следующие компоненты: целевой, операционально-содержательный и результативно-оценочный. Также были разработаны и внедрены в процесс обучения студентов педагогические условия. Нами был внедрен в образовательный процесс подготовки бакалавров спецкурс «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» с использованием дуальной модели обучения, применением активных и интерактивных методов обучения; разработаны комплексы практических заданий для прохождения практики студентов с 1-го по 4-й курс профиля обучения «Дошкольная дефектология» с целью формирования у них профессиональных умений и навыков сопровождения

родителей дошкольников с ОВЗ. Также для организации деятельности по стимулированию профессионального самоопределения и саморазвития студенты заполняли «Рефлексивный дневник».

С целью проверки результативности разработанных педагогических условий по окончании преобразующего этапа был реализован контрольный этап эксперимента и проведен сравнительный анализ уровня сформированности исследуемой готовности, который позволил сделать следующее заключение: в результате реализации условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению дошкольников с ОВЗ произошли положительные изменения во всех компонентах исследуемой готовности.

У студентов произошли личностные изменения, касающиеся мотивов обучения и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения в процессе профессиональной деятельности. У них сформировалось целостное представление о профессиональной деятельности, появился интерес к будущей профессии, студенты развили умение конструктивно вести диалог и управлять дискуссией, выражать логически свои мысли, на равных взаимодействовать с участниками общения. У будущих педагогов появились системные, прочные знания об организации и содержании сопровождения, сформировались умения и навыки осуществления сопровождения дошкольников в системе специального образования, также они научились выделять сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности и выстраивать дальнейшую перспективу работы по сопровождению семей.

Таким образом, можно заключить, что подготовка будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ происходит более эффективно с целенаправленным внедрением в образовательный процесс педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, что подтверждает гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Родители дошкольников с ОВЗ встречаются с трудностями и проблемами в процессе воспитания и развития своих «особых» детей. Им необходима квалифицированная помощь и поддержка специального педагога, который должен осуществлять сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, создавая условия для развития, социализации и адаптации ребенка в семье и обществе.

Проблема сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ, как было установлено, является предметом изучения многих современных исследователей, раскрывающих модели, принципы, направления и этапы работы с семьей, большое внимание уделяется профессиональной деятельности педагога по оказанию помощи и поддержки родителям.

Для оказания квалифицированной помощи и поддержки родителям дошкольника с ОВЗ педагогу необходимо сформировать готовность к их сопровождению уже в процессе профессиональной подготовки в вузе. Проведенный теоретический анализ позволил нам определить готовность будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ как интегративное качество личности педагога, включающее осознание себя ведущим специалистом по отношению к семье дошкольника с ОВЗ и значимости данной деятельности, специальные знания, умения и навыки организации сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в условиях современных организационных форм специального образования и способность адекватно оценивать результат своей деятельности по сопровождению родителей.

На основе анализа ряда работ нами были обозначены компоненты готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Определены критерии, показатели и уровни сформированности исследуемой готовности, разработан комплекс

диагностического инструментария для оценки сформированности готовности на одном из четырех уровней: критическом, базовом, функциональном, профессиональном.

Нами разработана модель формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, состоящая из следующих взаимосвязанных блоков: целевого, включающего цель, задачи, методологические основания и принципы; операционально-содержательного, предполагающего реализацию в образовательном процессе вуза выделенных педагогических условий; результативного, отражающего критерии сформированности вышеобозначенных компонентов готовности, их показатели и уровни сформированности.

В разработанной модели центральное место занимают педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в процессе подготовки в вузе:

– освоение будущими педагогами программы спецкурса, раскрывающего основы сопровождения родителей дошкольников в условиях современных организационных форм специального образования (*мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты*);

– включение будущих педагогов в профессиональную деятельность по сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ в условиях реального педагогической действительности и в процессе прохождения производственной практики (*деятельностный компонент);*

– стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов (*мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты*).

В процессе экспериментальной работы была доказана эффективность разработанных педагогических условий с помощью методов математической статистики. Для проверки статистической значимости и достоверности

эмпирических данных, полученных в ходе экспериментальной работы, применялся *t*-критерий Стьюдента.

Таким образом, результаты экспериментальной работы свидетельствуют о значимых положительных изменениях в уровне сформированности готовности к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ у студентов экспериментальной группы, что позволяет признать достоверность выдвинутой гипотезы и обоснованность выбора методов решения поставленных задач. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что реализация выделенных педагогических условий способствовала, согласно экспериментальным показателям, формированию профессионального уровня готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ.

Проведенное нами исследование не претендует на полноту решения проблемы формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ. Данная проблема требует дальнейшего изучения. В частности, вопросы формирования у специалистов, работающих с детьми с ОВЗ на различных ступенях образования, профессиональной готовности к сопровождению их родителей в аспекте непрерывного и послевузовского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.

2. Адольф, В. А. Подготовка педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей в дополнительном профессиональном образовании: монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Яковлева. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 327 с.

3. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.

4. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие: Ч.2 / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – №1. – С. 41–61.

5. Алмазова, А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: 13.00.03 : автореферат. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : / Алмазова Анна Алексеевна. – Москва, 2019. – 47 с.

6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 288 с.

7. Андриеш, В. А. Консультационный пункт как форма взаимодействия педагогов и родителей в период адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации / В. А. Андриеш, С. Ю. Бубнова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – №7. – С. 297–298.

8. Анненкова, Н. В. Готовность педагога к сопровождению семьи в вопросах воспитания / Н. В. Анненкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 6–11. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56654.htm. (дата обращения: 01.12.2022).

9. Антонова, А. В. Эстетическое образование как фактор профессиональной подготовки педагогов дошкольного воспитания в педагогическом вузе: 13.00.07, 13.00.08 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : / Антонова Анна Викторовна. – Москва, 2001. – 525 с.

10. Аронов, А. М. О деятельностном подходе в переподготовке учителей // Деятельностный подход в образовании: монография. Книга 2 / Составитель В. А. Львовский. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2019. – С. 271–300.

11. Афанасьев, В. Г. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба / В. Г. Афанасьев, В. Е. Агаева // Дефектология. – 2019. – №3. – С. 50–57.

12. Афанасьева, О. С. Структурные элементы компетенций в исследованиях российских ученых. – URL : http://gisap.eu/ru/node/1329. (дата обращения : 25.11.22).

13. Ахметова, Д. З. Инклюзивная педагогика: учебник / Д. З. Ахметова. – Казань : Познание, 2019. – 173 с.

14. Багдасарьян, И. С. Межличностные отношения в семье : диагностика и управление / И. С. Багдасарьян, А. А. Дмитриев, Д. В. Упоров. – Санкт-Петербург, 2010. – 270 с.

15. Байбанова, Ф. А. Развитие профессиональной компетентности дошкольного педагога в условиях последипломного образования : 13.00.08 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Байбанова Фатима Азрет-Алиевна. – Ставрополь, 2005. – 161 с.

16. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 5–11.

17. Байденко, В. И. Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс / В. И. Байденко, М. Б. Гузаиров,

Н. А. Селезнева. – Уфа : Уфимский государственный авиационный технический университет, 2013. – 304 с.

18. Банщикова, Т. Н. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом / Т. Н. Банщикова, С. В. Путеева // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – №2 (14).

19. Баранова, Г. А. Взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья посредством включения в образовательный процесс интернет-ресурсов / Г. А. Баранова, Н. В. Данилина // Вестник государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области». – 2018. – №4-2. – с. 96–99.

20. Барахсанова, Е. А. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами цифровой образовательной среды / Е. А. Барахсанова, И. И. Никифоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 61–64.

21. Бгажнокова, И. М. О переходе на многоуровневую систему высшего образования на дефектологическом факультете Курского педагогического института / И. М. Бгажнокова, Т. И. Бугаева // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 79–80.

22. Белоус, С. В. Организация взаимодействия родителей и педагогов дошкольной образовательной организации / С. В. Белоус, В. Н. Сидоренко // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – №4. – С. 67–71.

23. Беспалько, В. П. Качество образования и качество обучения / В. П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – №3–4 (1461). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-i-kachestvo-obucheniya (дата обращения: 02.12.2022)

24. Бешенков, С. А. Информационное моделирование как инструмент формирования универсальных учебных действий / С. А. Бешенков, М. И. Шутикова, О. В. Лысенкова // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 2-1. – С. 173–180.

25. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 2011. – 298 с.

26. Богданова, Т. Г. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии / Т. Г. Богданова, А. В. Жилина // Специальная психология. – 2004. – №1. – С. 72–76.

27. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

28. Болотова, М. И. Основные направления социально-педагогической поддержки семьи в учреждении дополнительного образования детей / М. И. Болотова, А. Д. Насибуллина // Здоровье семьи – 21 век. – 2010. – №4. – С. 2–9.

29. Болотова, Н. П. Психолого-педагогическое изучение семей подростков с двигательными нарушениями: монография / Н. П. Болотова. – 2-е издание, доп. – Москва : МПГУ, 2018. – 109 с.

30. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №8. – С. 44–53.

31. Борытко, Н. М. Воспитание Человека: гуманитарная парадигма образования / Н. М. Борытко // Грани познания. – 2014. – № 3(30). – С. 11–14.

32. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия / Н. М. Борытко. – Волгоград : Издательство ВГПУ «Перемена», 2000. – 225 с.

33. Булатова, О. В. Родительско-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития : 19.00.10 : автореферат диссертации на соискание

ученой степени кандидата психологических наук : / Булатова Ольга Владимировна. – Нижний Новгород, 2007. – 25 с.

34. Бурляева, О. В. Формирование профессионально-познавательных интересов у студентов в вузе в процессе подготовки специалистов дошкольного воспитания : 13.00.07, 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Бурляева Ольга Викторовна. – Москва, 1998. – 21 с.

35. Бурмистрова, Е. В. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Е. В. Бурмистрова. – Москва : МИРОС, 2001. – 208 с.

36. Быстрай, Е. Б. Рефлексивно-оценочный компонент как составляющая часть системы формирования коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров / Е. Б. Быстрай, О. В. Мухаметшина // Вестник ЧелГУ. – 2013. – №26 (317). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivno-otsenochnyy-komponent-kak-sostavlyayuschaya-chast-sistemy-formirovaniya-kommunikativno-refleksivnoy-kompetentsii (дата обращения: 30.03.2021)

37. Введенский, В. Н. Соотношение деятельности и проектной компетентности специалиста / В. Н. Введенский, Т. С. Донникова // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-deyatelnosti-i-proektnoy-kompetentnosti-spetsialista-1 (дата обращения: 02.12.2022).

38. Волкова, В. Н. Открытые системы. Переосмысливая Л. фон Берталанфи: монография / В. Н. Волкова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2019. – 439 с.

39. Волкова, Л. С. Кафедра логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена: ее настоящее и проблемы будущего // Учитель-дефектолог: современные проблемы подготовки и совершенствования работы / под редакцией В. А. Лапшина, В. И. Селиверстова. – Москва, 1990. – С. 23–27.

40. Волковская, Т. Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения для детей с нарушениями

развития / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2003. – №2. – С. 62–70.

41. Вялкова, О.С. Формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в образовательном процессе вуза : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Вялкова Оксана Сергеевна. – Красноярск, 2021. – 24 с.

42. Гамаюнова, А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №4. – С.43–47.

43. Гафурова, Н. В. Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании: монография / Н. В. Гафурова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2017. – 154 с.

44. Гегелия, Н. А. Родителям о заикании детей и подростков / Н. А. Гегелия // Дефектология. – 2000 – №5. – С. 36–45.

45. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 508 с.

46. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005. – С. 199.

47. Гришняева, И. В. Профессиональная культура педагога дошкольного образования как условие эффективной профессиональной деятельности в современных условиях / И. В. Гришняева // International scientific review. – 2016. – №4 (14). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kultura-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya-kak-uslovie-effektivnoy-professionalnoy-deyatelnosti-v-sovremennyh (дата обращения: 03.12.2022).

48. Гумирова, Н. М. Организационно-педагогические условия формирования готовности студентов колледжа к коррекционной работе в дошкольных образовательных учреждениях : 13.00.01 : автореферат

диссиртации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Гумирова Надежда Михайловна. – Томск, 2008. – 27 с.

49. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – URL:https://tolkovyj-slovar-ozhegova.slovaronline.com/27890-%D0%A1%D0%91%D0%95%D0%A0%D0%95%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95 (дата обращения: 25.07.2017).

50. Данилина, К. К. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой Х (синдром Мартина-Белл) / К. К. Данилина // Дефектология. – 2018. – №3. – С. 3–9.

51. Дахин, А.Н. Модели компетентности участников образования: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Издательство НГПУ, 2014. – 259 с.

52. Дахин, А. Н. Проектирование без понятий слепо, а компетентность без содержания пуста / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2017. - № 6. – С. 18–24.

53. Двуличанская, Н. Н. Дидактическая система формирования профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе естественно-научной подготовки: 13.00.08 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: / Двуличанская Наталья Николаевна. – Москва, 2011. – 443 с.

54. Денисова, Р. Р. Профессиональная подготовка дефектологов: историко-педагогический аспект: монография / Р. Р. Денисова. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2017. – 141 с.

55. Ерофеева, Н. Ю. Мастерство преподавания / Н. Ю. Ерофеева. – Ижевск : Удмуртский университет, 2019. – 223 с.

56. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – Москва, 1995. – 184 с.

57. Закрепина, А. В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью / А. В. Закрепина // Дефектология. – 2004. – №2. – С. 33–39.

58. Замулина, В. С. Организация взаимодействия педагогов с родителями по проблеме адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации / В. С. Замулина // Научные исследования: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам XVIII Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 142–146.

59. Затеева, Е. В. Профессиональная социализация студентов вуза в процессе обучения: опыт, итоги, перспектива: монография / Е. В. Затеева. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2019. – 139 с.

60. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – 3-е издание, исправленное и дополненное – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 234 с.

61. Зеер, Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – №3. – С. 74–82.

62. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // II Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С.23–30.

63. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании: монография / И. А. Зимняя. – Москва : РГБ, 2008. – 38 с.

64. Зимняя, И. А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика / И. А. Зимняя // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.1. – Москва : Российское психологическое общество. – 2012. – С. 58–29.

65. Ильин, В. С. Целостный подход к формированию личности / В. С. Ильин // Теоретико–методологические основы формирования личности школьника и студента: межвузовский сборник научных трудов. – Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990.

66. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.

67. Ипполитова, М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье: Кн. для родителей / М. В. Ипполитова, Р. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Просвещение, 1993. – 52 с.

68. Ищенко, Л. В. Методологические концепты подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста / Л. В. Ищенко // Концепт. – 2015. – № 9. – ART 15329. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15329.htm. – ISSN 2304-120X (дата обращения: 23.10.2020).

69. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.

70. Калина, О. Г. Роль отца в психическом развитии ребенка / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Форум : Инфра-М, 2017. – 110 с.

71. Калиниченко, А. В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке - первом десятилетии XXI века : 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Калиниченко Анастасия Владимировна. – Чита, 2014. – 23 с.

72. Катренко, А. В. Системний аналіз об’єктів та процесів комп'ютеризації: Навч. пос / А. В. Катренко. – Львів : Новий Світ – 2003. – С. 136.

73. Квасова, А. Ю. Влияние семейных факторов на психофизическое здоровье дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / А. Ю. Квасова Н. А. Андронова, С. А. Птицына, Д. А. Хажеева // Дошкольное воспитание. – 2022. – 12. – С.2–8.

74. Квасова, А. Ю. Изучение личностных особенностей родителей, воспитывающих дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / А. Ю. Квасова // Дошкольное воспитание. – 2019. – №9. – С. 84–89.

75. Квасова, А. Ю. Проблема формирования профессиональной компетенции будущих дефектологов в процессе сопровождению семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ / А. Ю. Квасова // Специальное образование. – 2020. – №3 (59). – С. 147–157.

76. Квасова, А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение семей дошкольников с ОВЗ / А. Ю. Квасова // Дошкольное воспитание. – 2021. – №10. – С. 52–58.

77. Квасова, А. Ю. Организация психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями / А. Ю. Квасова, Н. А. Андронова, О. Н. Яковлева // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2017 – №1(27). – С. 135–140.

78. Квасова, А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в условиях лекотеки / А. Ю. Квасова, Н. А. Андронова, О. Н. Яковлева // Дошкольное воспитание. – 2019 – №1. – С. 66–72.

79. Квасова, А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Универсальный алгоритм построения индивидуальных программ / А. Ю. Квасова, О. В. Шелкунов // Дошкольное воспитание. – 2016. – №11. – С. 110–117.

80. Киселева, И. Н. Неформальная образовательная деятельность как фактор социально-педагогической адаптации студентов вуза : 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Киселева Ирина Николаевна. – Улан-Удэ, 2018. – 25 с.

81. Китик, Е. Е. Виртуальные инструменты формирования профессиональных компетенций логопедов / Е. Е. Китик // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – №6. – С. 33–41.

82. Козлова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей 1-2 года жизни с нарушениями двигательного развития : 13.00.03 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Козлова Евгения Владимировна. – М., 2003. – 22 с.

83. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под научной редакцией проф. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : «Речь», 2003. – 240 с.

84. Конаржевский, Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учебное пособие по спецкурсу / А. Ю. Конаржевский. – Челябинск: Челяб.ГПИ. – 1980. – 93 с.

85. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский; под редакцией П. И. Пидкасистого. – Москва ; Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.

86. Крепс, Т. В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т. В. Крепс // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. – №1. – С. 115–120. – URL: https://doi.org/10.31775/2305-3100-2019-1-115-120 (дата обращения: 23.10.2020).

87. Круглова, Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания учащихся с недоразвитием интеллекта: учебно-методическое пособие / Ю. А. Круглова. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С.36.

88. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 22 с.

89. Кукушкина, О. И. Проектирование интерактивных моделей для обучения студентов умению анализировать и прогнозировать тенденции развития практики / О. И. Кукушкина, А. В. Бахин // Дефектология. – 2014. – №6. – С. 59–65.

90. Курлат, А. М. Формирование у студентов профессиональных компетенций реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования : 13.00.01, 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Курлат Анна Михайловна. – Смоленск, 2009. – 18 с.

91. Лапшин, В. А. 70 лет высшего дефектологического образования в СССР и современные проблемы подготовки специалистов / В. А. Лапшин // Учитель-дефектолог: современные проблемы подготовки и совершенствования работы; под редакцией В. А. Лапшина, В. И. Селиверстова. – Москва, 1990. – С. 608–617.

92. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008. – 239 с.

93. Левшин, К. А. О необходимости взаимодействия педагогов и родителей в дошкольной образовательной организации / К. А. Левшин, В. П. Агальцов // Совершенствование методологии познания в целях развития науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 74–76.

94. Левшина, Н. И. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования / Н. И. Левшина, Л. Н. Санникова, С. Н. Юревич // Дошкольное воспитание. – 2018. – №6. – С.4–11.

95. Лежнина, М. В. Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в развитии речи старших дошкольников : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Лежнина Мария Владимировна. – Йошкар-Ола, 2014. – 24 с.

96. Лейфа, А. В. Подготовка педагогических кадров в вузе на основе социального партнерства / А. В. Лейфа, Ю. П. Сергиенко // Высшее образование в России. – 2016. – №1(197). – С. 114–120.

97. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – Москва : Просвещение, 1991. – 317 с.

98. Лосева, Н. А. Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования как основы их профессиональной деятельности / Н. А. Лосева // Концепт. – 2012. – №6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechevoy-kultury-buduschih-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-kak-osnovy-ih-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 03.12.2022).

99. Мазурова, Н. В. Модель психолого-педагогической помощи родителям детей с тяжелыми и хроническими заболеваниями : 19.00.07 : автореферат диссертации на соискании ученой степени доктора психологических наук: / Мазурова Надежда Владимировна. – Москва, 2014. – 46 с.

100. Малафеев, Н. Н. Из истории подготовки педагогических кадров для специальной школы / Н. Н. Малафеев // Антропологические основы современного педагогического образования. – Ставрополь : СГПИ, 2007. – С. 280–288.

101. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование» : в 2 частях / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2013. – 319 с.

102. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36(1). – С. 1–16.

103. Марголис, А. А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации : учебное пособие / А. А. Марголис. – Москва : МГППУ, 2019. – с. 382.

104. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / Е. М. Мастюкова; под ередакцией В. И. Селиверстова. – Москва : Владос, 2003. – 408 с.

105. Мастюкова, Е. М. Что является наиболее важным в воспитании в семье ребенка с детским церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 3. – С. 55–63.

106. Медведев, В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С. 57–61.

107. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Москва : Народное образование, 2002. – 172 с.

108. Михайлов, Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Т. Михайлов. – Москва : Наука, 1990. – 220 с.

109. Мишина, Г. А. Работа педагога-дефектолога с родителями в группах кратковременного пребывания // Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: пособие / Г. А. Мишина. – 4-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Издательский Дом «Инфра-М», 2019. – С. 81–106.

110. Мостовой, Д. Ю. Социально-педагогическая подготовка родителей, воспитывающих детей с ДЦП : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: / Мостовой Денис Юрьевич. – М., 2005. – 21 с.

111. Моторина, Н. А. Становление готовности будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности в полиэтнических детских садах : 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: / Моторина Надежда Александровна. – Чита, 2013. – 23 с.

112. Мякишева, М. В. Подготовка будущих педагогов к организации взаимодействия с родителями / М. В. Мякишева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68-4. – с. 29–32.

113. Назарова, Н. М. У истоков подготовки сурдопедагогов в России / Н. М. Назарова // Специальное образование. – 2021. – №4(64). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/u-istokov-podgotovki-surdopedagogov-v-rossii (дата обращения: 01.12.2022).

114. Назарова, Н. М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки дефектологов в вузах Российской Федерации / Н. М. Назарова // Школьный логопед. – 2008. – № 3. – С. 11–15.

115. Насибуллина, А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А. Д. Насибуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 57-60. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56326.htm. (дата обращения: 15.09.2020).

116. Насибуллина, А. Д. Специфика психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования / А. Д. Насибуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Спецвыпуск № 26. – URL: http://ekoncept.ru/2014/14804.htm. (дата обращения: 28.10.2020).

117. Насырова, Л. Г. Подготовка студентов педагогического вуза к управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Насырова Люция Гарафутдиновна. – Казань, 2011. – 22 с.

118. Непорожняя, Г. В. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения в педагогическом колледже : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Непорожняя Галина Викторовна. – Белгород, 2011. – 22 с.

119. Нестерова, А. А. Формирование эколого-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук : / Нестерова Анна Александровна. – Чебоксары, 2011. – 22 с.

120. Никитина, М. Н. Проблемы подготовки специалистов по коррекционной педагогике в педагогических вузах / М. Н. Никитина // Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. – Москва, 1999. – С. 78–83.

121. Никишина, Б. В. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР / Б. В. Никишина. – Москва, 2003. – 86 с. – Текст : непосредственный.

122. Никишина, В. Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей : 19.00.05, 19.00.10 : автореферат диссертации на соискания ученой степени доктора психологических наук : / Никишина Вера Борисовна. - Ярославль, 2004. – 54 с.

123. Николаева, Т. В. Информационные технологии в обучении сурдопедагогов : 13.00.03 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : / Николаева Татьяна Вячеславна. – Москва, 2015. – 46 с.

124. Никольская, О. С. Организация первичной психологической консультации семьи, воспитывающей ребенка с выраженными особенностями развития эмоционально-волевой сферы / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, А. А. Вишневская // Дефектология. – 2017. – №6. – С. 3–9.

125. Новиков, А. М. Методология научного исследования: учебно-методическое пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – издание 3-е. – Москва : Либроком, 2014. – 270 с.

126. Орешкина, М. Е. Деонтология в профессиональной деятельности логопеда : 13.00.03 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Орешкина Мария Евгеньевна. – Москва, 2007. – 15 с.

127. Осипова, С. И. Актуальные стратегии и тактики подготовки профессиональных кадров в вузе: монография / С. И. Осипова [и др.]; под

общей редакцией С. И. Осиповой. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – 154 с.

128. Осипова, С. И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования / С. И. Осипова // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53–59.

129. Пархомович, В. Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии / В. Б. Пархомович // Дефектология. – 2003. – №6. – С.98–118.

130. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др. – Казань : изд-во Института экономики, управления и права «Познание», 2013. – 204 с.

131. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под редакцией В.А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – С. 116.

132. Петраш, Е. А. Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации / Е. А. Петраш, Т. В. Сидорова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – т.5 (№5). – С. 604–609.

133. Петров, А. Ю. Подготовка квалифицированных кадров при дуальном обучении в профессиональной образовательной организации: монография / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, Н. С. Петрова. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2018. – 271 с.

134. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П Поваренков. – Ярославль : Канцлер, 2008. – 400 с.

135. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения: 21.03.2022).

136. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под редакцией Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 693 с.

137. Приказ Минздравсоцразвития РФ «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 14.08.2009 № N 593. // Информационно-правовой портал «Гарант». Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126 (дата обращения: 12.12.2022).

138. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Доступ из справочно-правовой системы «Консультант Плюс».

139. Психология высшей школы в Союзном государстве : учебно-методическое пособие для студентов учреждений высшего образования 2-й ступени обучения / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Р. А. Александрова [и др.]; под редакцией С. Л. Кандыбовича, Т. В. Разиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2019. – 670 с.

140. Психология профессиональной деятельности / под общей редакцией А. А. Деркача. – Москва : Издательство РАГС, 2004. – 340 с.

141. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебник / под редакцией И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2011. – 333 с.

142. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учебник / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 176 с.

143. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Ткачева, Е. Ф. Архипова, Г. А. Бутко и др.; под редакцией В. В. Ткачевой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 272 с.

144. Разенкова, Ю. А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов / Ю. А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. – 2010. – № 2. – С. 35–44.

145. Редько, Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : монография / Л. Л. Редько, А. В. Шумакова, В. Г. Веселова. – Ставрополь : Ставропольский государственный педагогический институт, 2010. – 281 с.

146. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике / Роджерс К. – Москва : ИОИ, 2015. – 197 с.

147. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 713 с.

148. Рыбакова, Е. В. Интенсификация процесса обучения иностранному языку в вузе на основе личностно-центрированного подхода : 13.00.01: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Рыбакова Елена Валерьевна. – Улан-Удэ, 2015. – 22 с.

149. Садовская, Г. С. Формирование готовности будущих специалистов дошкольного образования к развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста : 13.00.08: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Садовская Галина Сергеевна. – Москва, 2010. – 27 с.

150. Сальникова, Ю. Н. Развитие профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста : 13.00.08: автореферат диссертации на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук : / Сальникова Юлия Николаевна. – Елец, 2017. – 25 с.

151. Сваталова, Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования: повышения квалификации : 13.00.07: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Сваталова Тамара Александровна. – Челябинск, 2009. – 194 с.

152. Седова, Н. Е. Обновление содержания обучения на основе компетентностного подхода / Н. Е. Седова, А. Н. Назаренко // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №12. – С.4–7.

153. Селевко, Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 185 с.

154. Селиверстов, В. И. Кафедра дошкольной дефектологии (специальной педагогики и психологии) МПГУ им. В.И. Ленина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 томах. Т. II / под редакцией Л. С. Волковой, В. А. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 635 с.

155. Семушина, Л. Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения : 13.00.01: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Семушина Любовь Георгиевна. – Москва, 1979. – 201 с.

156. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) / Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 1997. – с. 132.

157. Сериков, Г. Н. Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы / Г. Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 34–51.

158. Сластенин, В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti (дата обращения: 26.10.2020).

159. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Издательство ПСТГУ, 2014. – 359 с.

160. Солдатенко, К. Ю. Творческий подход к организации работы педагогов с семьей в процессе обучения старших дошкольников английскому языку / К. Ю. Солдатенко // Искусство и образование. – 2018. – №2 (112). – с. 148-159.

161. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста : советы родителям: практическое пособие для родителей, тифлопедагогов и воспитателей / Л.И. Солнцева, С. М. Хорош. – издание 2-е. – Москва : Экзамен, 2004. – 126 с.

162. Старикова, Л. Д. Методология педагогического исследования : учебник для вузов / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 287 с.

163. Степанова, В. А. Коллегиальное консультирование как одна из форм сопровождения семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна / В. А. Степанова, М. М. Иванова // Дефектология. – 2017. – №3. – С. 49–56.

164. Стребелева, Е. А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3–10.

165. Стребелева, Е. А. Актуальные проблемы консультирования родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Стребелева, Е. А. Кинаш // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – Т. 13. № 2 (43). – С. 16–26. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-2-16-26 (дата обращения 10.03.2020 г.).

166. Стребелева, Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста с отклонениями в развитии : пособие для педагога-дефектолога и родителей / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – Москва : ПАРАДИГМА, 2014. – 72 с.

167. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : Учебник / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – Москва : «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. – 184 с.

168. Тайкова, Л. В. Формирование лидерских качеств у будущих педагогов дошкольного образования в вузе : 13.00.08: автореферат диссертации на соискание ученной степени кандидата педагогических наук : / Тайкова Людмила Владимировна. – Великий Новгород, 2014. – 24 с.

169. Темнова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки практического психолога в вузе / Л. В. Темнова // Негосударственный вуз: поиски путей повышения качества образования: Сборник научных трудов. – Москва, МОСУ, 2000. – С. 101–113.

170. Ткачева, В. В. Семья ребенка с синдромом Дауна сквозь призму изучения особенностей межличностных отношений / В. В. Ткачева, Т. Н. Бразгун // Клиническая и специальная психология. – 2018. Том. 7. – №1. – С. 28–39

171. Ткачёва, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов высших учебных заведений / В. В. Ткачёва. – 2-е издание, перераб. и доп. – ИНФРА-М, 2017. – 279 с.

172. Ткачева, В. В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачёва // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №4. – URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=24935 (дата обращения: 13.07.2016).

173. Толкачева, Г. Н. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г. Н. Толкачева, Е. И. Изотова, Л. М. Волобуева, М. Ю. Парамонова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №3. – С. 168–185.

174. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // ЧиО. – 2013. – №2 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-bazovaya-kategoriya-sovremennoy-pedagogiki-teoreticheskoe-obosnovanie (дата обращения: 10.02.2020).

175. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : АСТ, 2008. – 1054 с.

176. Федотова, Г. А. Развитие дуальной формы профессионального образования в условиях социального партнерства / Г. А. Федотова. – Москва : АПО, 1998. – 225 с.

177. Феоктистова, С. В. Применение преподавателями активных методов в вузовском процессе гуманитарного образования / С. В. Феоктистова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – №1. – С. 222–227.

178. Феоктистова, С. В. Формы и методы подготовки будущих социально-культурных работников к взаимодействию с общественностью / С. В. Феоктистова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №8. – С. 32–34.

179. Фетеску, В. В. Оптимизация процесса взаимодействия педагогов с родителями воспитанников в условиях частной образовательной организации (ЧДОО) / В. В. Фетеску // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – №1-4. – С.73–75.

180. Филатова, И. А. Обоснование концепции деонтологической подготовки педагогов-дефектологов / И. А. Филатова // Педагогическое

образование в России. – 2011. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-kontseptsii-deontologicheskoy-podgotovki-pedagogov-defektologov (дата обращения: 14.03.2020).

181. Фуряева, Т. В. Детско-родительское сообщество: теория и практика социально-педагогического сопровождения : учебное пособие к спецкурсу «Технологии работы с семьей» / Т. В. Фуряева, Н. А. Старосветская. – Красноярск : КГПУ, 2003. – 129 с.

182. Фуряева, Т. В. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество : монография / Т. В. Фуряева, Н. А. Старосветская; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический униветситет им. В. П. Астафьева». – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005. – 280 с.

183. Хуторской, А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – №12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya (дата обращения: 03.12.2022).

184. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека. – 2013. – 73 с.

185. Цеева, Л. Х. Формирование профессиональной компетентности студентов в сфере социально-личностного развития дошкольников / Л. Х. Цеева, Б. Х. Панеш, Р. К. Симбултова // Вестник Адыгейского государственного университет. – 2015. – №2 (159). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-v-sfere-sotsialno-lichnostnogo-razvitiya-doshkolnikov (дата обращения: 26.10.2020).

186. Целевич, Т. И. Социально-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми формами церебрального паралича на этапе его подготовки к школьному обучению : 13.00.01: автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Целевич Татьяна Ивановна. – Омск, 2008. – 24 с.

187. Чернявская, А. П. Личностные смыслы и профессионально-ценностные ориентации начинающих и опытных педагогов / А. П. Чернявская, Ю. А. Иванова, Т. С. Золотова, О. Б. Горбунова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2022. – №3. – С. 59–64.

188. Чижакова, Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования / Г. И. Чижакова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013. – 2 (24). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologiya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 02.12.2022).

189. Чугайнова, О. Г. Критерии оценки коммуникативной культуры педагога как компонента профессиональной компетентности / О. Г. Чугайнова // Управление Дошкольным Образовательным Учреждением. – 2021. – № 3. – С. 20–23.

190. Шабаева, Г. Ф. Специфика подготовки педагогов к проектированию организованной образовательной деятельности речевого развития дошкольников (на материале республик: Башкортостан и Мордовия) / Г. Ф. Шабаева, Т. Н. Кондратьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-podgotovki-pedagogov-k-proektirovaniyu-organizovannoy-obrazovatelnoy-deyatelnosti-rechevogo-razvitiya-doshkolnikov-na (дата обращения: 02.12.2022).

191. Шадриков, В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2019. – №2. Т. 40. – С. 15–26.

192. Шадриков, В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли: монография / В. Д. Шадриков. – Москва : Университетская книга, 2019 – 168 с.

193. Шадриков, В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография : в 4 томах. Т. I : Системогенез профессиональной и учебной

деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва : Издательский дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. – 326 с.

194. Шалашова, М. М. Качество образования: изменение требований к результатам и системе оценивания / М. М. Шалашова // ВЕСТНИК МИТХТ. Серия: социально-гуманитарные науки и экология. – 2014. – №4. – с. 27–33.

195. Шатрова, С. А. Педагогическая технология подготовки дошкольных педагогов / С. А. Шатрова // Концепт. – 2014. – №8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-podgotovki-doshkolnyh-pedagogov (дата обращения: 02.12.2022).

196. Шипилина, Л. А. Методология профессионально-педагогических исследований : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям 6.44.03.04; 6.44.04.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)»; 6.44.06.01 – «Образование и педагогические науки» / Л. А. Шипилина. – Омск : Издательство ОмГПУ, 2018. – 282 с.

197. Шиянов, Е. Н. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма : монография / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь : СКСИ, 2007. – 487 с.

198. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 301 с.

199. Щербина, А. И. Формирование духовно-нравственной культуры будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений : 13.00.08: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : / Щербина Анна Ивановна. – Москва, 2013. – 26 с.

200. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под редакцией Б. Д. Эльконина. – 4-е издание. – Москва : Академия, 2007. – 194 с.

201. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал, 1997. – 440 с.

202. Яковлева, И. М. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями

здоровья / И. М. Яковлева, С. В. Яковлев // Специальное образование. – 2021. – 2. – С. 170−181

203. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учебное пособие / В. А. Якунин. – 2-е издание – Санкт-Петербург : Издательство В. А. Михайлова, 2000. – 349 с.

204. Barakhsanova, E. A., Varlamova V.A., Vlasova E.Z., Nikitina E.V., Prokopyev M.S., Myreeva A.N. Vocational training of school teachers in yakutia's universities through the principle of regionalization (case study of the methodology of teaching natural science to prospective teachers) / Espacios. – 2018. – T. 39. – №20. – S. 35.

205. Bertalanffy L. Von. Das biologische Weltbild: Die Stellung des Lebens in Natur undWissenschaft. Neudruck. Wien-Koeln, 1990. – S.185.

206. Solga H., Protsch P., Ebner C., Brzinsky-Fay C. (2014) The German Vocational Education and Training System: Its Institutional Configuration, Strengths, and Challenges. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14–502.pdf

207. Parsons F. The vocational bureau first report to Executive Committee & Trustees 1908 / In: Appendix history of vocational guidance. I.M. Brever, New York-London, 1942.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Опросник для изучения когнитивного и деятельностного компонентов готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (автор А.Ю. Квасова)

Цель: определение уровня сформированности у студентов профессиональных знаний, умений и навыков сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ.

Раздел А

1. Что такое «сопровождение»?

2. Какие Вы знаете основные формы сопровождения субъектов образовательного процесса.

3. Перечислите методы и методики изучения родителей и дошкольников с ОВЗ.

4. Выделите цель диагностической работы с родителями дошкольников с ОВЗ.

5. Выделите основную цель, задачи и направления сопровождения субъектов образовательного процесса.

6. Какие специалисты принимают участие в психолого-педагогическом сопровождении субъектов образовательного процесса?

7. Какая сегодня наиболее распространенная форма сопровождения родителей и дошкольников с ОВЗ?

8. Выделите структуру индивидуальной программы сопровождения родителей и дошкольника с ОВЗ.

9. Назовите формы работы с родителями дошкольников с ОВЗ (индивидуальные и коллективные).

10. Назовите методы и приемы коррекционно-педагогической работы с родителями дошкольника с ОВЗ.

Раздел Б

1. Есть ли у Вас опыт взаимодействия, общения с родителями детей с ОВЗ? Какие трудности возникли у Вас при взаимодействии с родителями детей с ОВЗ?

2. Проводили ли Вы обследование семьей дошкольников с ОВЗ? Какие трудности возникли у Вас во время проведения диагностики?

3. Какие использовали методики обследования родителей и дошкольников с ОВЗ с учетом их особенностей?

4. Разрабатывали ли Вы индивидуальную программу сопровождения родителей и дошкольника с ОВЗ?

5. Есть ли у Вас опыт реализации данной программы на практике? С какими трудностями столкнулись при реализации?

6. Испытываете ли Вы трудности в выборе форм, методов и приемов работы с семьей в процессе реализации индивидуальной программы?

7. Есть ли у Вас опыт разработки мероприятий для родителей дошкольников с ОВЗ? Перечислите данные мероприятия.

8. Проводили ли Вы данные мероприятия с родителями дошкольников с ОВЗ на практике? Какие трудности возникли при проведении данных мероприятий?

9. Проводили ли Вы индивидуальные формы работы с родителями дошкольников с ОВЗ, какие? С какими трудностями столкнулись во время реализации индивидуальных форм работы?

10. Вы готовы к осуществлению сопровождению родителей дошкольников с ОВЗ, на практике? Почему?

Обработка и интерпретация результатов

Каждый вопрос опросника оценивался от 1 до 4 баллов в соответствии со следующими критериями:

1 балл – крайне ограниченные знания / умения и навыки не сформированы;

2 балла – ограниченные знания / владеет элементарными навыками и умениями;

3 балла – обширные знания / владеет умениями и навыками, которые способен демонстрировать в профессиональной деятельности с помощью педагога;

4 балла – глубокие знания / владеет умениями и навыками, которые способен самостоятельно демонстрировать в профессиональной деятельности.

Затем рассчитывается среднее значение по каждому компоненту.

В соответствии с критериями нами были выделены следующие уровни усвоения профессиональных знаний / сформированности профессиональных умений и навыков:

0–1 балл – критический уровень;

1–2 балла – базовый уровень;

2,1–3 балла – функциональный уровень;

3,1–4 балла – профессиональный уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Аннотация к спецкурсу

«Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях»

(с применением дуальной модели обучения)

Цели и задачи изучения дисциплины

Цель: формирование у студентов готовности к оказанию помощи и поддержки родителям, созданию педагогических условий в семье для воспитания дошкольника с ОВЗ.

Задачи:

– формирование у студентов теоретических знаний о сопровождении родителей дошкольников с ОВЗ;

– формирование у студентов коммуникативных навыков взаимодействия с родителями дошкольников с ОВЗ;

– формирование у студентов умений и навыков осуществлять диагностику, консультирование, планирование и проведение коррекционно-педагогической и просветительской работы родителями дошкольников с ОВЗ;

– формирование умений использования современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств сопровождения родителей и дошкольника с ОВЗ.

Место дисциплины в структуре ОПОП

Для изучения данной учебной дисциплины (модуля) необходимы знания, умения и навыки, формируемые предшествующими дисциплинами: «Педагогика», «Специальная психология», «Ранняя помощь детям с ОВЗ», «Специальная педагогика», «Дошкольная олигофренопедагогика», «Психология детей дошкольного возраста с ОВЗ», «Семейное воспитание», «Взаимодействие специального педагога с общественными организациями». Знания, усвоенные студентами в ходе изучения данных предметов, являются базовыми для изучения данного спецкурса. Освоению данной дисциплины также способствует практика студентов в 4-м семестре.

Перечень последующих учебных дисциплин, для которых необходимы знания, умения и навыки, формируемые данной учебной дисциплиной: «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ», «Дошкольная сурдопедагогика», «Дошкольная тифлопедагогика», «Воспитание дошкольника с нарушением речи», «Индивидуальная работа учителя-дефектолога». Кроме того, базовые знания спецкурса «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» будут являться основой для работы студентов с родителями во время прохождения практики (6–7 семестры).

Объем дисциплины и виды учебной работы:

Вид учебной работы	**Всего часов / зачетных единиц**	**Семестры**
		5
Аудиторные занятия (всего)	48	
В том числе:		
Лекции	12	12
Практические занятия (ПЗ)	4	4
Занятия в условиях реального производственного процесса	32	32
Самостоятельная работа (всего)	60	60
Выполнение заданий по самостоятельной работе	60	60
Вид промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	Зачет	За
Контактная работа (всего)	47	47
Общая трудоемкость часы	108	108
зачетные единицы	3	3

Содержание разделов и тем дисциплины (модуля)

Раздел 1. Общие вопросы теории психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Тема 1. Теоретические основы построения системы психолого-педагогического сопровождения в дошкольном образовании.

Тема 2. Службы сопровождения в специальном и инклюзивном дошкольном образовании.

Раздел 2. Особенности организации и содержания психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Тема 1. Современные формы сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования.

Тема 2. Изучение и диагностика родителей и дошкольников в системе специального образования. Составляющие коррекционно-развивающего и воспитательного потенциала семьи (ресурсы семьи) и социально-педагогические условия его развития и реализации.

Тема 3. Сотрудничество специалистов междисциплинарной команды по вопросам сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования.

Тема 4. Индивидуально ориентированная программа психолого-педагогического сопровождения родителей и дошкольников в системе специального образования.

Тема 5. Особенности организации и проведения индивидуального сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Тема 6. Особенности организации и проведения информационно-просветительской работы с родителями дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Тема 7. Технологии и методы психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях специального образования.

Форма промежуточной аттестации: зачет

Разработчик: ст. преподаватель А.Ю. Квасова.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

«Рефлексивный дневник» (автор Квасова А.Ю.)

РАЗДЕЛ 1. ОЦЕНКА СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Заполняется перед началом изучения спецкурса «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» и прохождения педагогической практики в ДОО.

1. Знания по сопровождению родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, у меня сформированы (*полностью, частично, отсутствуют*)_____

2. Мне не хватает следующих знаний по сопровождению родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ_____

_____

3. Умения и навыки по сопровождению родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, у меня сформированы (полностью, частично, отсутствуют) _____

4. У меня отсутствуют следующие умения и навыки по сопровождению родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ_____

_____

5. Я готов взаимодействовать с родителями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ, на (из 10, где 1 – не готов, 10 – полностью готов)_____

6. Я испытываю следующие проблемы в процессе сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ_____

_____

7. У меня сформированы следующие личностные качества, которые помогают осуществлять сопровождение родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ_____

8. Я использую следующую дополнительную литературу по сопровождению родителей, воспитывающих детей с ОВЗ_____

_____

9. Я оцениваю свою готовность к сопровождению родителей детей с ОВЗ на (из 10, где 1 – не подготовлен, 10 – подготовлен)_____

РАЗДЕЛ 2. МОИ ЦЕЛИ

Напишите, что необходимо сделать, чтобы ваша профессиональная подготовка по сопровождению родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, была на высоком уровне.

1._____

_____

2. _____

_____

3._____

_____

4. _____

_____

_____

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Заполняется в процессе изучения спецкурса «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» и прохождения педагогической практике в ДОО.

Дата	Вид работы	Возможные варианты решения (прогноз)	Актуальные способы решения (результат)	Соотношение прогноза и результата своей деятельности (рефлексия)	Рекомендации самому себе

РАЗДЕЛ 4. САМОЦЕНКА СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Заполняется после окончания изучения спецкурса «Сопровождение родителей дошкольников с ОВЗ в современных условиях» и после прохождения педагогической практики в ДОО в соответствии с поставленными целями в разделе 2.

Цель	Какие эмоции, чувства испытывал	Какие знания, умения и навыки приобрел		Какие были трудности		Над чем надо работать		Пути решения проблемы	
		в личностном плане	в профессиональном плане	в личностном плане	в профессиональном плане	в личностном плане	в профессиональном плане	в личностном плане	в профессиональном плане