

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»
(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии
(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ**
КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОРГАНИЗАЦИЙ

Студент

Н.А. Матуняк

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

А.А. Ошкина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2017г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2017г.

Тольятти 2017

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций	13
1.1 Формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья как психолого-педагогическая проблема	13
1.2 Сущность и содержание организации социального партнерства	28
Выводы по первой главе	41
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций.....	43
2.1. Изучение актуального уровня сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и состояния социального партнерства в дошкольной образовательной организации	43
2.2. Содержание и формы реализации социального партнерства организаций в процессе формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	59
2.3 Динамика сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья....	79
Выводы по второй главе	87
Заключение	89
Список используемой литературы	91
Приложения	98

Введение

Актуальность исследования. Важнейшую роль в воспитании и личностном развитии ребенка, его индивидуальных особенностей и социальных свойств играет семья. Однако сегодня, в условиях изменений социально-экономической и политической ситуации в Российской Федерации, под воздействием большого количества стрессовых ситуаций семья часто не справляется с присущими ей функциями, не обеспечивает ребенку защищенность и даже сама, иногда, наносит вред его психофизическому здоровью. Многие дети вынуждены жить в условиях социально-психологической депривации, им не оказывается эмоциональная поддержка, а в критических случаях они ограничены или вообще лишены присмотра и ухода со стороны родителей, брошены, подвергаются насилию и т.д.

Что касается детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ), то для них семья является еще более мощным фактором развития. Так, Л.С. Выготский указывал, что личностные особенности аномального ребенка в значительной степени зависят от его положения в семье. Неблагоприятные условия воспитания в семье провоцируют задержку развития психики ребенка, отклонения в поведении и личностном развитии. Вот почему поддержка семьи специалистами, государством и обществом – важнейшая составляющая всех коррекционных программ. А.Р. Маллер, указывал, что «успешная коррекционная работа с ребенком невозможна без определенного специального образования родителей. Вся работа учреждения должна быть направлена на то, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками воспитания и обучения своих детей» [23, с. 172].

Этим обусловлено выделение повышения уровня педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ в вопросах воспитания и развития детей в качестве одного из приоритетных направлений развития образования.

Изучение литературы по теме исследования показывает, что при рассмотрении педагогической компетентности используют разные подходы: культурологический, деятельностный, системный и другие. Рассматриваемая категория переплетается с другими педагогическими понятиями: педагогическая подготовленность, педагогическое мастерство, педагогическая культура, психолого-педагогическая культура и пр. На современном этапе педагогическую компетентность родителей рассматривают в широком смысле как явление общекультурное, представляющее собой элемент педагогической культуры (Ю.А. Гладкова, Т.А. Куликова, Е.В. Бондаревская, Т.В. Кротова, Т.В. Бахуташвили и др.); как комплексную теоретическую и практическую подготовленность родителей к тому, чтобы осуществлять педагогическую деятельность, способность к пониманию потребностей ребенка и возможность создания условий для их удовлетворения (О.Л. Зверева, В.П. Дуброва, Е.П. Арнаутова); как личностное, системное, интегративное образование, совокупность деятельностных и личностных характеристик, обеспечивающих эффективное осуществление воспитательного процесса детей в семье (В.В. Селина, С.С. Пиюкова).

Мы рассматриваем формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ в рамках социального партнерства организаций. Понятие партнерства в образовании появилось в педагогической литературе сравнительно недавно, однако уже можно выделить нескольких подходов к определению данной категории:

- партнерство – это система взаимодействий образовательного учреждения и семьи; равноправные взаимоотношения субъектов, основанные на заинтересованности сторон в развитии, воспитании и обучении детей, а также их социального и культурного окружения, характерной особенностью которых являются осознанность и добровольность, моральная ответственность при исполнении обязательств по коллективным соглашениям и договорам; оно предполагает отношения, возникающие в

процессе решения общих задач, осуществляется по принципам равноправия сторон в вопросе выбора способов решения задач, которые являются общими и выгодными для обеих сторон; добровольности; дополнительности; компромиссного подхода в выборе путей решения задач, доверия; обоюдной заинтересованности обеих сторон, а также на основании правового взаимодействия [26];

- партнерство – это определенный уровень отношений образовательного учреждения и социальных внешних структур (к примеру, социально-педагогическое партнерство – это определенным образом организованный процесс взаимодействия между образовательным учреждением и различными социальными группами, которые имеют свои интересы в образовательной сфере, для улучшения его качества); партнерство является одним из видов социального взаимодействия, который основан на диалогическом отношении субъектов и призван обеспечивать «стратегию единых действий» [26].

Сегодня в сложившейся социальной-экономической ситуации в стране наиболее перспективным является социальное межсекторное партнерство, которое является способом «договаривания» различных организаций, зачастую из разных сфер деятельности. В.Н. Якимец определяет такой вид партнерских отношений между организациями как конструктивное взаимодействие двух-трех секторов организаций, направленное на решение определенных социальных проблем, выгодное для обеих сторон и в целом для территориального населения, в рамках которого оно осуществляется [62]. Хотелось бы отметить, что социальное межсекторное партнерство в сфере образования еще не является областью всестороннего научного исследования. Кроме того, довольно малоизученной и сложной представляется проблема определения принципов и механизмов осуществления социального партнерства. Данному вопросу посвящены работы таких исследователей, как Ю.В. Медова, А.В. Корсунов, Е.К. Кашленко и др. Однако действительное партнерство возможно только

при условии, что обе стороны – участники отношений – понимают их выгоду для себя, а также при отсутствии возможности решить свои проблемы без объединения усилий с другими организациями [62].

Также сегодня можно выделить и ряд факторов, мешающих установлению эффективного партнерства. Так, Ю.В. Медова среди них выделяет: «разобщенность субъектов воспитательных воздействий, бессистемность проводимых мероприятий, доминирующую роль образовательного учреждения» [26]. При этом чаще всего обращает на себя внимание негативная характеристика доминирования образовательного учреждения, несмотря на то, что именно к этой роли долгие годы стремились как сами образовательные организации, так и руководство страны.

Какова же позиция детского сада в условиях партнерских отношений? Можно утверждать, что детские сады не могут быть в стороне, их задачи продиктованы имеющимся у них потенциалом, и в первую очередь – профессиональным педагогическим коллективом, который может привлечь к педагогическому процессу как родителей, так общественных представителей, организовать и провести различные мероприятия, семинары, конференции, форумы и пр.

Сегодня перед образовательными учреждениями как одна из важнейших задач, обозначенных государством, стоит задача привлечения родителей как активных участников и полноправных партнеров образовательно-воспитательного процесса. Это находит свое подтверждение в ряде нормативно-правовых актов: Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2014 г.), Законе «Об образовании» (2012 г.) и локальных письмах Министерства образования и науки Российской Федерации. Это обуславливает актуальность данного исследования *на социально-педагогическом уровне*.

На научно-теоретическом уровне актуальность данного исследования обусловлена теоретическим осмыслением и моделированием социального

партнерства организаций с целью развития педагогической компетентности родителей, дети которых имеют ограниченные возможности здоровья.

На сегодняшний день в рамках практической деятельности детских дошкольных образовательных учреждений в недостаточной степени разработаны методические рекомендации по формированию педагогической компетентности родителей, не существует апробированной модели социального партнерства, которая бы эффективно обеспечивала достижение образовательных целей. Этим обуславливается актуальность исследования на *научно-методическом уровне*.

Наряду с актуальностью изучаемого вопроса необходимо выделить ряд **противоречий**:

- между потребностью в переходе общественного и семейного воспитания на новый уровень развития отношений, продиктованный Законом РФ «Об образовании», и действующими в дошкольных образовательных организациях традиционными подходами во взаимодействии с родителями дошкольников, в том числе родителями детей с ограниченными возможностями здоровья;
- необходимостью формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, как одного из важнейших условий эффективности процессов воспитания и коррекции в семье и отсутствием ее научно обоснованной модели;
- необходимостью привлечения высококвалифицированных кадров, специализированного материально-технического оснащения к процессу формирования педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ и недостаточным соответствием ресурсного обеспечения дошкольной образовательной организации.

На основании вышеперечисленных противоречий была определена **проблема** исследования, которую можно сформулировать в форме вопроса: какова эффективность и возможности использования социального

партнерства организаций при формировании педагогической компетентности у родителей дошкольников с ОВЗ.

В рамках выделенной проблемы была определена тема исследования: **«Формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций».**

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность модели социального партнерства организаций в формировании педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.

Объект исследования – процесс формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования – содержание и модель социального партнерства организаций в аспекте формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ возможно в условиях социального партнерства организаций, если:

- обеспечено поэтапное осуществление работы на ознакомительно-диагностическом, деятельностном и рефлексивном этапах;
- разработаны содержание и модель социального партнерства организаций;
- применены дифференцированный и андрагогический подходы к родителям как к субъектам данного процесса.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать современное состояние проблемы социального партнерства организаций в аспекте формирования педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ.

2. Разработать критерии и показатели сформированности педагогической компетентности родителей и выявить ее особенности у родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ.

3. Разработать и экспериментально проверить содержание и модель социального партнерства организаций в формировании педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ.

Теоретической основой исследования являются:

- положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей;

- концепции возрастного развития личности (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн);

- концепции взаимодействия дошкольной организации и семьи воспитанника (Е.В. Коротаева, В.К. Котырло, М.В. Крулехт, С.А. Ладывир, А.А. Петрикевич);

- концепция Р.В. Овчаровой, которая рассматривает «родительство» в качестве социально-психологического феномена, а также научные работы, освещающие особенности применения психологических технологий для развития личности (Л.Б. Шнейдер, А.Г. Лидерс, П.Г. Щедровицкий, Н.В. Самоукина) и в процессе работы с семьей (В. Сатир, Э.Г. Эйдемиллер, А.Я. Варга, К. Рудестам и др.);

- научные труды, посвященные изучению родительской компетентности (Н.Е. Корастылева, Л.В. Коломийченко, Г.М. Коджаспирова, Е.В. Бондаревская);

- исследования в области андрагогики (Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М.Ш. Ноулз и др.).

Для того чтобы проверить выдвинутую гипотезу и реализовать целевые установки исследования были использованы следующие **методы**: педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, анализ литературных источников по теме исследования, количественный и качественный анализ

полученных результатов, эксперимент, состоящий из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

База проведения исследования. Исследования было проведено на базе МБУ детского сада № 80 «Песенка» г.о. Тольятти Самарской области и МБУ детского сада №139 «Облачко» г.о. Тольятти Самарской области. В исследовании приняли участие 50 родителей детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Организация и этапы исследования. Реализация исследования проходила последовательно в три этапа с 2015 по 2017 гг.

Первый этап – поисково-аналитический (2015 – 2016 гг.). Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач, понятийного аппарата изысканий.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы, определение теоретико-методологических основ исследования, осуществление первичного сбора и анализа эмпирического материала.

Второй этап – экспериментальный (2016 – 2017 гг.). Разработка содержания и модели социального партнерства организаций, включая проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов..

Третий этап – заключительно-обобщающий (2017 г.). Обработка, анализ и интерпретация результатов эксперимента, выводы, обобщение, систематизация и оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- разработаны содержание и модель социального партнерства организаций, обеспечивающие формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ;
- определены критерии и показатели, диагностические задания по выявлению уровня педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ.

Теоретическая значимость исследования представлена тем, что:

- уточнено понятие «педагогическая компетентность родителей»;

– теоретически обоснованы содержание и модель социального партнерства организаций в аспекте формирования педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ.

Практическая значимость исследования состоит в разработке методических рекомендаций по формированию педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ в условиях социального партнерства организаций.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обеспечивается опорой на концептуальные научные положения педагогики и психологии; выбором методов исследования, адекватных целям и задачам, предмету исследования; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация и внедрение результатов исследования нашли свое отражение в сборнике научных статей «Проблемы дошкольного образования на современном этапе» (Тольятти 2015 г., 2016 г., 2017 г.), в сборнике «Материалы студенческой научно-практической конференции «Дошкольник на современном этапе» (28 марта – 12 апреля 2016, Тольятти, 2016), в «Балтийский гуманитарный журнал» №3, 2016г.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогическая компетентность родителей дошкольников с ОВЗ представляет собой совокупность ценностно-смысловых ориентаций, психолого-педагогических знаний, умений, навыков и опыта организации эффективной совместной деятельности с детьми.

2. Модель социального партнерства организаций в формировании педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ, включающая в себя 4 блока: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

3. В основе формирования педагогической компетентности лежат андрагогический и дифференцированный подходы к родителям как к

субъектам данного процесса. Андрагогический подход позволяет учесть возрастные особенности и жизненный опыт родителей в процессе формирования их педагогической компетентности. Применение же дифференцированного подхода дает возможность учета специфики условий семейного воспитания, диагноза дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, особенностей личностного и психического развития детей при объединении родителей в малые группы в процессе формирования педагогической компетентности.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (67 источников) и приложения.

Глава 1. Теоретические основы формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций

1.1 Формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья как психолого-педагогическая проблема

Для того чтобы раскрыть содержание понятия «педагогическая компетентность родителей» важно дать определение семье и определить ее роль в воспитательно-образовательном процессе. Можно сказать, что семья является малой социальной группой, ее участники находятся в брачных или родственных отношениях, связаны общим бытом и ответственностью друг за друга. Основное предназначение семьи, в историческом плане, состоит в воспроизводстве населения, как физическом, так и духовном.

Современная педагогическая наука отмечает специфичность и утверждает особую роль семейного воспитания в формировании личности ребенка, отдает право первенства в развитии по сравнению с детским садом, школой и т. д.

Исследователи, изучавшие специфику влияния семьи на развитие ребенка, выделили целый ряд факторов, обеспечивающих его силу и интенсивность:

1. Глубоко эмоциональный, интимный характер семейного воспитания, что обусловлено его построением на кровном родстве, а также наличием безусловной родительской любви к детям и их ответными чувствами (А.В. Петровский, И.В. Гребенников, Ю.П. Азаров, А.Г. Харчев, В.М. Минияров и др.);

2. Длительность и регулярность воспитательных процессов в семье (З. Матейчек, Т.А. Маркова и др.);

3. Наличие естественно сложившихся условий для того, чтобы дети участвовали в бытовой, хозяйственной, воспитательной деятельности (А.Г. Харчев, Т.А. Маркова и др.);

4. Поэтапное введение ребенка в социальную жизнь, а также обогащение его опыта и кругозора (Т.А. Куликова);

5. Разнообразие социальной семейной группы, представленной возрастными, половыми и профессиональными «подсистемами», что обеспечивает возможность ребенку более активно проявлять свои эмоциональные и интеллектуальные способности и реализовать их (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, А.Г. Харчев).

В ходе исторического развития в обществе интенсивно изменялись подходы к оценке роли родителей в воспитании и развитии детей.

И если в Древней Греции и Риме детоубийство было распространенным явлением, так как ребенок рассматривался, зачастую, как нежелательный результат половых отношений, а в средневековой Европе наблюдались жестокие избиения детей за любую провинность, оправдывавшиеся желанием «изгнать дьявола» из их душ, то в Европе XVII века широкое распространение получили гуманистические идеи Я.А. Коменского. В своей книге «Материнская школа» он описал гуманные основы воспитания детей раннего и дошкольного возраста, призванные помочь родителям в правильном формировании личности ребенка. Именно семейному воспитанию Я.А. Коменский отводил решающую роль в изменении мира, считая, что особенности будущего века зависят от особенностей воспитания будущих граждан, а сегодня детей. В связи с этим можно рассматривать «Материнскую школу» в качестве педагогического начала, обращенного к родителям, свидетельствующего о важности их подготовки к воспитанию собственных детей.

Ф. Арьес считал, что, начиная с XVIII века, стала распространяться идея о том, что родителям необходимо обеспечивать материальное

благополучие, формирование установок и ценностей для всех своих детей, а не только первого сына.

Ж.-Ж. Руссо настаивал на необходимости педагогических знаний и умений, так как считал, что желая счастья своему ребенку, матери часто ошибаются в выборе средств воспитания.

Отечественная педагогика XIX – начала XX века также уделяла большое внимание подготовке родителей к воспитанию детей в семье.

Так, К.Д. Ушинский считал, что педагогические знания должны широко распространяться среди родителей для того, чтобы избежать легкомысленности и «верхоглядства» в воспитании подрастающего поколения. И он называл самым эффективным способом такого родительского просвещения книги [19].

Следуя этим тенденциям, П.Ф. Лесгафт разработал пособие для родителей – «Семейное воспитание и его значение».

П.П. Блонский придавал большое значение подготовке будущих родителей. В связи с этим он призывал к организации педагогических объединений (курсов, союзов, лекторий, кружков, библиотек) и посредством их к формированию у родителей представлений об их ответственности перед обществом и обязанностях в отношении воспитания детей.

П.Ф. Каптерев написал большое количество научных трудов, посвященных изучению семейного воспитания. Так, в частности, он является автором таких работ, как «Задачи и основы семейного воспитания», «Основные начала семейного обучения», «Энциклопедия по семейному воспитанию и обучению».

Изучение вопросов, связанных с педагогической компетентностью родителей в России также связано с деятельностью В.М. Бехтерева, Е.Н. Водовозовой, Н.И. Новикова, В.П. Острогорского, Н.И. Пирогова, Н.В. Шелгунова и др.

Анализ их работ позволяет сделать вывод о том, что ориентиром воспитательных воздействий родителей определяются не правила, регламентирующие процесс воспитания, а интересы личности ребенка.

В период становления Советского государства ценные идеи по развитию культуры родительства и педагогической подготовке родителей высказывали такие деятели, как Н.К. Крупская и С.Т. Щацкий.

А.С. Макаренко высказывал мысль о необходимости проведения краткосрочных обязательных курсов, освещающих основы семейной педагогики, для родителей, а также о потребности в распространении положительного семейного опыта воспитания.

В.А. Сухомлинский описал личный опыт педагогического взаимодействия с родителями – «родительскую педагогику» – в своей работе «Мудрость родительской любви».

Анализ исторического опыта в области семейного воспитания свидетельствует о непрерывном изменении идей родительского воспитания: от физических наказаний к учету интересов развивающейся личности ребенка.

А каково отношение к родительству и его роли в воспитании детей на современном этапе?

Обязанности и права родителей, прежде всего, обусловлены благополучием и жизнеобеспечением детей. На законодательном уровне права и обязанности родителей как социальной группы прописаны в Семейном кодексе РФ, а также в Конвенции ООН о правах ребенка, которая была ратифицирована Российской Федерацией в 1990 г.

Так, согласно Конвенции ООН, семья рассматривается как естественная среда жизнеобеспечения детей. В данном нормативно-правовом акте подчеркивается особая важность семьи, которая рассматривается в качестве естественной жизненной среды, благоприятной для роста и развития ребенка, а также как первичная социальная группа. Однако в Конвенции в то же время есть указание на то, что данное обстоятельство не столько дает

права родителям в отношении детей (в вопросе подчинения), сколько говорит об их ответственности перед ними.

Оба документа утверждают принцип единой и равной ответственности родителей в вопросе развития и воспитания детей, право родителей на получение необходимой квалифицированной помощи при осуществлении воспитательного процесса и родительскую ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка.

Большинство ученых сходятся во мнении, что процесс воспитания детей родителями очень похож по своему содержанию на деятельность профессиональных педагогов, что объясняется самой сущностью такого социального явления, как воспитание. В чем же это сходство проявляется? Это единообразие:

- принципов воспитания;
- методов воспитания;
- направлений воспитания;
- стилей воспитания и т. д.

Но в отличие от педагогической деятельности профессионалов (воспитателей, учителей и др.), в семейном воспитании понятие педагогической компетентности родителей почти отсутствует, а также нет специальной организации, которая бы занималась ее формированием.

Теоретическими предпосылками для разработки и обоснования компетентностного подхода к работе с родителями являются: развитие теории профессиональной педагогической компетентности, а также спектр научных исследований, изучавших проблему воспитания педагогической культуры родителей и их взаимодействие с образовательными организациями.

Сегодня «компетентность» как целостное понятие, еще не имеет однозначно точного определения и оно не исследовано до конца. Очень часто как в методической, так и в научно-педагогической литературе данная

дефиниция рассматривается как некая метафора, но не как научная категория. В связи с этим важно понять, каков смысл данного понятия, как данная категория соотносится с понятиями профессиональной компетентности, педагогической культуры, педагогического мастерства, коммуникативной компетентности, личностной компетентности и другими широко используемыми дефинициями в философской, социологической и психолого-педагогической литературе.

Понятие «педагогическая компетентность» рассматривается в психологической, социологической, педагогической сферах, раскрывающих возможности человека, который осуществляет педагогическую деятельность.

Анализируя словарное определение понятия «компетентный», можно сделать вывод, что оно чаще всего трактуется следующим образом: 1) человек, авторитетный, осведомленный в чем-либо; 2) человек, владеющий компетенцией. Компетенция же определяется как ряд вопросов, в которых кто-либо отлично осведомлен, или как круг чьих-то прав и полномочий [33].

Чаще всего под компетентностью понимают способность и готовность человека к решению стандартных задач и проблем, которые возникают в реальных жизненных ситуациях, с помощью жизненного опыта, знаний, ценностных установок и предпочтений. При этом важно учитывать, что компетентность является комплексным интегральным явлением, его нельзя свести к совокупности особенностей личности или определенным способностям и умениям, потому что все это дает только одностороннюю характеристику человеческих возможностей.

Считается, что первым дефиницию «компетентность» в рамках научной психолого-педагогической литературы использовал Дж. Хабермас. Данное понятие было введено им в рамках исследования по теории речевой коммуникации в качестве социологического термина [33]. Позднее рассматриваемая нами дефиниция употребляется в работах по социальной психологии [38], а ещё позже – в когнитивной психологии [44]. В социологии

чаще всего компетентность рассматривается как неизменный атрибут профессионализма.

С. Хартер определяет компетентность как основополагающий элемент уважения человека к самому себе, а также его чувства собственного достоинства в течение всей жизни.

Историческим продолжением развития компетентностного подхода является теория интегрированного развития компетентности (Г. Вайлер, Я.-И. Лёфстедт, В. Чинапах) [44]. В данной модели компетентность рассматривается как интеграция неформального, формального и информального знаний, а не определяется исключительно как сумма формальных знаний, полученных в процессе образования.

В отечественной социальной психологии дефиниция «компетентность» рассматривается с пояснительными определениями (коммуникативная компетентность, межличностная компетентность, языковая компетентность и т.д.) и определяется как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия [39].

В современной психолого-педагогической науке существует много исследований, посвященных проблеме компетентности [15, 17, 27, 28, 33, 35, 39, 42, 44, 48, 51, 54]. В основном они направлены на изучение профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательных организаций.

Проведенный нами анализ литературных источников позволил сделать вывод о том, что наиболее изученным является социально-психологический компонент понятия «компетентность».

Также мы установили, что исследователи данной проблемы в своих работах применяют различные термины: «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, А.К. Маркова), «педагогическая компетентность» (Л.Н. Митина), оба эти термина (Н.Н. Лобанова),

«профессионально-педагогическая» компетентность» (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Так, Н.В. Остапчук определяет педагогическую компетентность как системную, комплексную, целостную и интегральную характеристику личности [58].

Е.В. Бондаревская, основываясь на культурологической парадигме, включает педагогическую компетентность в состав педагогической культуры, рассматривая ее как сущностную характеристику не только личности отдельных педагогов, но и родителей, а также иных лиц, занимающихся обучением и воспитанием. Е.В. Бондаревская говорит о том, что педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в которой «в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления личности)» [4, с.11].

В нашем исследовании мы говорим о педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья и поэтому важно установить, как рассматривается понятие родительской компетентности.

Чаще всего педагогическая компетентность родителей рассматривается как структурный компонент педагогической культуры родителей, педагогической культуры семьи. Также ее определяют через внутренний педагогический потенциал («готовность»), как соответствие результатов педагогической деятельности родителя требуемому уровню решения задач (адекватное выполнение задачи). Следовательно, она рассматривается как педагогическая подготовленность, а также как педагогическое мастерство. Здесь следует отметить, что, несмотря на различия в используемой терминологии, исследователи делают вывод о присутствии в ее структуре трех компонентов, или уровней – теоретического (знания), практического (умения) и личностного.

Так, О.Л. Зверева определяет педагогическую компетентность родителей как способность понимать потребности детей и создавать возможности удовлетворять их, делать ребенка счастливым, умение видеть какие-то вещи с точки зрения перспективы развития ребенка [13,14]. Также рассматривают «социально компетентных родителей» зарубежные авторы D.A. Wolfe и R.L. Burgess, определяя их как «способных определить адекватный ответ на ситуацию, основываясь на предварительных наблюдениях за своим родительским опытом взаимодействия с ребенком» [42, с. 35].

Ю.А. Гладкова, изучающая проблему педагогической культуры и компетентности родителей в условиях УДОД, определила понятие «педагогическая компетентность» как адекватную пропорциональную совокупность коммуникационных, личностных свойств родителей, позволяющих достигать качественных результатов в воспитании детей [42].

В.В. Селина, в своем исследовании раскрыла педагогическую компетентность как совокупность эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, когнитивных, коммуникативных и деятельностных характеристик личности, проявляющихся в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями и использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком [42].

В связи со всем вышеизложенным мы считаем необходимым дать собственное определение данного понятия, учитывая то, что мы рассматриваем родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья. Действительно, появление в семье ребенка с отклонениями изменяет ее привычную жизнедеятельность. Адекватная оценка родителями сложившейся ситуации, правильное воспитание ребенка, систематическое и постоянное консультирование со специалистами обеспечивают установление оптимального климата в семье. Исследователи отмечают, что ребенок с

особыми возможностями здоровья, под влиянием воспитания, может успешно развиваться.

Итак, мы рассматриваем педагогическую компетентность родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ как системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания и сопровождения развития ребенка с ОВЗ в семье.

Анализ имеющихся подходов к определению содержания педагогической компетентности родителя, свидетельствует о том, что она имеет структурный характер и включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческо-коммуникативный, поведенческо-деятельностный и рефлексивный.

Кратко рассмотрим содержание каждого компонента:

1. Когнитивный – комплекс профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания детей с ОВЗ.
2. Ценностно-смысловой – осознание родителями необходимости саморазвития, его ценности.
3. Поведенческо-коммуникативный – специфические особенности общения с ребенком.
4. Поведенческо-деятельностный – специфические особенности взаимодействия с ребенком.
5. Рефлексивный – умение оценивать свое поведение во взаимодействии и общении с детьми и корректировать его при необходимости.

Содержание каждого из этих компонентов преломляется через особенности семей с детьми с ОВЗ. Что же это за особенности?

Несомненен тот факт, что все семьи, воспитывающие детей с особыми возможностями здоровья, имеют, несмотря на разные диагнозы, общие характеристики. Конечно же, при разработке программ психолого-педагогического сопровождения таких семей важно учитывать

непосредственный диагноз, но, основываясь на наличии некоторых общих сходных характеристиках, можно выделять в них так называемую инвариантную часть – применяемую в работе с родителями без учета специфичности аномального развития ребенка.

Какими же средствами можно сформировать необходимый уровень педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья?

В.В. Ткачева определила два основных направления в оказании родителям психолого-педагогической помощи: педагогическая работа (воздействие педагогическими средствами); психологическая работа (коррекция установок родителей как в индивидуальной, так и в групповой формах) [52; 53].

В научной литературе пристальное внимание уделяется семьям, имеющим детей с РАС (Г.Б. Мони́на, Е.Р. Баенская, Е.К. Лютова). В научных работах освещаются актуальные проблемы, связанные с воспитанием детей, приводятся методы, предназначенные для обучения родителей, имеющих аутичных детей, коррекционной работе. Так, Е.К. Лютова предлагает семьям использовать семейное чтение, совместное рисование, создание семейных ритуалов. Г.Б. Мони́на считает, что таким семьям важна психоэмоциональная поддержка и проведение тренингов.

Также в психолого-педагогической литературе описана работа с родителями, воспитывающими «проблемных» детей раннего и дошкольного возраста (Г.А. Мишина, Е.И. Морозова, Т.Н. Волковская).

Например, Г.А Мишина, раскрывая особенности коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития, предлагает такие формы работы, как: консультативно-рекомендательную; лекционно-просветительскую; организацию «круглых столов», родительских конференций; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; подгрупповые занятия [29].

Т.Н. Волковская к наиболее продуктивным формам воздействия на родителей детей с ОВЗ относит индивидуальные формы, в частности, индивидуальное консультирование, разновидностями которого являются:

- анализ процесса и результатов коррекционной работы вместе с родителями;
- выявление причин малозначительного изменения в развитии различных сторон деятельности психики ребенка и составление рекомендаций, предназначенных для преодоления негативных тенденций в его развитии, совместно с родителями;
- индивидуальные практикумы для родителей, обучающие их совместным формам работы коррекционной направленности с детьми.

Е.А. Екжанова исследуя групповые и индивидуальные формы работы с родителями, имеющими детей с задержкой психического развития, к наиболее эффективным формам относит семинары-практикумы, консультации, психологические тренинги.

Таким образом, проблема формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста, хотя и не нова, но все же остается предметом пристального внимания исследователей. В современных условиях она приобретает особую актуальность, обусловленную необходимостью вовлечения родителей в образовательный процесс ДОО в качестве непосредственных субъектов взаимодействия.

Для того чтобы оценить насколько значимо наше исследование для г.о. Тольятти мы провели анализ состояния взаимодействия дошкольных образовательных организаций с родителями. Эта работа осуществлялась нами по нескольким направлениям:

- на уровне воспитателей ДОО;
- на уровне родителей;
- на уровне системы дошкольного образования в г.о. Тольятти.

Так, анализ взаимодействия воспитателей с родителями показал, что данный процесс характеризуется рядом недостатков:

– воспитатели зачастую не ставят конкретных задач в работе с родителями и соответственно не выбирают необходимые содержание и методы;

– воспитатели не дифференцируют содержание мероприятий с родителями, действуя по принципу «одинаково для всех»;

– осуществляя выбор форм сотрудничества, педагоги не учитывают особенности семей (их возможности, условия жизни и интересы).

Несмотря на то, что в последнее время все чаще в работе с родителями используются нетрадиционные формы, такие как: марафоны творчества, семейные клубы, совместные конкурсы поделок, – анализ взаимодействия ДОО и семьи позволил выявить недостатки в работе:

1. Содержание родительских собраний, консультаций не отличается разнообразием и не дифференцировано.

2. Не учитываются возможности и условия конкретных семей, их интересы при организации взаимодействия.

3. Количество родителей вовлеченных в работу ДОО является недостаточным для того, чтобы говорить об их активном участии во взаимодействии.

4. Воспитатели имеют четкое представление о том, что требования родителей к ДОО являются чрезвычайно завышенными, а родители сегодня-некомпетентны и невоспитанны.

На уровне родителей мы отмечаем следующие установки:

1. Детский сад – это место для сбора денежных средств на непонятные нужды.

2. Воспитатели, получая неплохую заработную плату, мало уделяют внимания индивидуальному развитию детей.

3. Если я привожу ребенка в детский сад, то все проблемы воспитания и развития должен решать воспитатель.

4. Родители оплачивают работу ДОО и не считают необходимым принимать участие во взаимодействии.

Однако в процессе общения с родителями мы выявили следующие противоречия:

1. Между правами и обязанностями родителей и неумение ими пользоваться.
2. Между потребностью родителей в определенных образовательных услугах и отсутствием условий их предоставления.
3. Между низким уровнем педагогической культуры родителей и отсутствием системы ее формирования.

Кроме этого, для многих семей нашего города сегодня характерны и определенные кризисные явления:

1. Исчезновение традиционного понимания семейного воспитания как добровольного труда на благо подрастающего поколения.
2. Ориентация семей на материальную составляющую, хотя и имеющую под собой сегодня объективную составляющую, приводит к отсутствию совместного развивающего времяпровождения.
3. Отсутствие совместного проживания с ребенком событий семейной жизни приводит к тому, что многие родители «откупаются» от личного общения с ребенком различными вещами.
4. Нарушение педагогических традиций в семье.
5. Изменение в педагогической позиции представителей старшего поколения, которое вырастило своих детей в яслях, детских садах и пионерских лагерях и не готово к выполнению социальных ролей бабушек и дедушек.

Такие изменения в системе семейных отношений приводит к нарушению прав ребенка, его притеснению, вплоть до насилия.

Преодоление противоречий и решение выявленных проблем возможно лишь при условии изменения сложившихся подходов к построению взаимодействия ДОО и родителей.

Как показывает практика, потребность во взаимной помощи испытывают обе стороны – и дошкольная организация, и семья. Но оценка

часто она бывает неосознанной и поэтому мотивы этих двух социальных институтов не совпадают. Родители, в основном, обращаются к педагогу с вопросами, касающимися присмотра и ухода. Например, не кормить ребенка тем блюдом, которые он не переносит, не заставлять его вешать вещи на стул перед сном и т.д. Педагогам же семья представляется, прежде всего, источником информации о ребенке: самостоятелен ли он дома, когда убирает игрушки; соблюдает ли режим дневного сна в выходные дни и т.д. Обе стороны часто испытывают недостаток в информации о воспитании ребенка. Так воспитатель, объясняя происходящее во взаимодействии с родителями недостатком времени, чрезвычайно сдержан в общении, а родители, в свою очередь, в ответ – всячески уклоняются от участия в совместных мероприятиях и т.д.

Анализируя состояние взаимодействия ДОО и родителей на уровне всей системы образования г.о. Тольятти, мы обратились к социальным сетям, которые сегодня являются достаточно независимым источником информации.

Следует отметить, что родители (особенно молодые) являются активными пользователями социальных сетей и интенсивно общаются по поводу вопросов воспитания и развития дошкольников, а также характера их пребывания в ДОО. Анализ этого общения подтверждает выявленные нами тенденции, о которых мы написали выше. Кроме того, представления родителей о дошкольной организации как о неквалифицированном учреждении, основной задачей которого является сбор дополнительных денежных средств, присутствуют у 64% общающихся в сети. Это, на наш взгляд, негативная тенденция, которая должна быть устранена.

Что же может выступить средством устранения негативных тенденций? На наш взгляд, таким средством может выступить социальное партнерство организаций, которое позволит обеспечить формирование педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ, а также послужит толчком к устранению выявленных негативных тенденций.

1.2. Сущность и содержание организации социального партнерства организаций

Переход Российской Федерации на качественно иной уровень развития требует такого развития образования, которое будет соответствовать современным потребностям общества и в дальнейшем сможет обеспечить специалистами закладываемые сегодня основы производства, техники и т.д. Ведь только через образование можно заложить важнейшие компетенции современного человека: от умения решать возникающие проблемы разного характера до потребности самореализации и саморазвитии.

В данном контексте образовательная организация должна стать неким пусковым механизмом очеловечивания общественных и экономических отношений, формирования ценностных установок личности. Сегодня мы испытываем потребность в современно образованных, нравственно развитых людях с предпринимательской жилкой, которые могут самостоятельно принимать решения, готовы к сотрудничеству, они мобильны, динамичны, конструктивны, готовы к социальному взаимодействию, ответственны за будущее страны, за ее процветание.

Образование сегодня – это открытая социально-педагогическая система, которая работает и развивается с участием многих лиц, обладающих опытом и передающих его другим. Принцип открытости понимается нами как такой способ организации жизни и деятельности образовательной организации, который проявляется в активном взаимодействии с семьями обучающихся и с окружающим и учреждениями/предприятиями. В этом взаимодействии наравне заинтересованы все участники образовательного процесса. И готовность образовательных организаций к сотрудничеству с семьей и другими социальными институтами – это одна из характеристик открытости и демократичности. К этому же относится и готовность к реализации социального партнерства. Так, выполняя заказ общества на

образовательные услуги, ДОО не может обойтись без общественной поддержки.

Так что же такое социальное партнерство?

Социальное партнерство – это такой тип общественных отношений, которые возникают при взаимодействии образовательной организации и социума, направленный на достижение общих целей, основанный на принципах добровольности, взаимной выгоды, поддержки и ответственности. Социальное партнерство в образовательной среде образовательной организации реализуется в несколько этапов: от оценки актуального состояния образовательной среды, через выявление проблем социального окружения и определения возможностей привлечения ресурсов учреждений / предприятий для установления партнерства до разработки программы совместной деятельности по повышению уровня состояния образовательной среды.

Проблема социального партнерства не нова, но она актуализируется введением в действие Закона «Об образовании» в РФ и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. И для того чтобы понимать как необходимо действовать в установлении прочных и взаимовыгодных связей важно обратить внимание на исторические аспекты становления данного явления.

Идеи социального партнерства формировались на протяжении всего развития философии, права, политэкономии и др. наук. Впервые упоминания о социальном партнерстве можно найти в работах Платона и Аристотеля, которые выдвинули идею о партнерстве граждан как равных и свободных индивидов.

Если проанализировать подходы таких ученых, как: И. Кант, О. Конт, К. Маркс, Э. Дюркгейм и М. Вебер, – то они утверждали, что социальное взаимодействие в обществе основано на солидарности людей, а партнерство, в этом случае, является механизмом достижения общественной солидарности и принципом регулирования межгрупповых взаимоотношений в обществе.

Анализ теорий известных классиков в области философии и социологии, как зарубежной, так и отечественной, позволяет определить социальное партнерство как систему взаимодействия различных социальных субъектов, направленную на установление и упрочение согласия в обществе и пропедевтику конфликтов.

В период начала XX века складывается другой подход к определению социального партнерства: появляются новые теории общественного развития среди которых «эпоха социального благоденствия», «постиндустриальное общество» «цивилизационный подход», «информационное общество». В работах Д. Белла, Л. Сорокина, Ф. Тейлора, А. Турена, А. Файоля, Ф. Херцберга и др. отражается идея социального партнерства как «консенсусного социального взаимодействия» [62].

Сегодня рассмотрение социального партнерства включает в себя конкретизированное определение каждым из партнеров своего вклада в работу и меры социальной ответственности как работников, так и всех социальных групп перед обществом в целом. [62]. Такое направление партнерских отношений становится специфической чертой начала двухтысячных.

С юридической позиции социальное партнерство – это согласованное действие всех сторон, основывающихся на определенной нормативно-правовой базе, которая отражает его сущность, содержание и способы регулирования.

Сегодня дошкольная образовательная организация должна стать открытой социальной системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды, осуществляющей взаимодействие с различными социальными группами, имеющими собственные интересы в сфере образования, реагирующей на меняющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности, предоставляющей широкий спектр образовательных услуг.

Современная дошкольная образовательная организация не может эффективно и качественно реализовывать свою деятельность и прогрессировать без сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства. В связи с этим, мы рассматриваем социальное партнёрство как инструмент, с помощью которого представители различных субъектов, имеющих специфические интересы, организуют совместную деятельность.

Социальное партнерство дошкольной организации с предприятиями / учреждениями может иметь разноуровневый и разнонаправленный характер:

- партнерство в самой системе образования, в рамках профессиональных педагогических сообществ;
- партнерство образовательной организации с организациями других производственно-экономических сфер;
- партнерство со спонсорами, благотворительными организациями.

Взаимодействие ДОО с социальным окружением включает в себя следующие направления:

- с государственными, региональными и муниципальными органами власти;
- с учреждениями образования, науки и культуры;
- с учреждениями здравоохранения;
- с семьями обучающихся и т.д..

Одновременно этот процесс:

- способствует повышению профессиональной компетентности работников детского сада, взаимодействующих с детьми;
- поднимает статус образовательной организации;
- указывает на особую роль его социальных связей в развитии каждой личности и тех взрослых, которые входят в ближайшее окружение ребенка.

В конечном итоге это и ведёт к повышению качества дошкольного образования.

Работая в таких условиях, мы создаём возможность расширять культурно-образовательную среду и влиять на широкий социум,

гармонизируя отношения различных социальных групп, получая определенные социальные эффекты образовательной деятельности. Предметом взаимодействия и сотрудничества является ребенок, его интересы, заботы о том, чтобы каждое педагогическое воздействие, оказанное на него, было грамотным, профессиональным безопасным.

Взаимоотношения в ДОО должны строиться с учетом интересов детей, родителей и педагогов. Анализируя все выше сказанное, мы выделяем пять принципов партнерства в исследуемой нами сфере:

- уважение и признание правомерности интересов партнеров;
- равноправие на всех этапах развития партнерских отношений;
- справедливость в согласовании и регуляции интересов и деятельности;
- компромисс как решающий фактор достижение социального согласия при возникновении затруднений во взаимодействии;
- обоюдная ответственность всех сторон за принятые решения и совершаемые действия.

Практическая реализация принципов социального партнерства – сложная задача. Она предполагает учет не только своих интересов, но в равной степени интересов партнеров.

Конечно же, одним из самых важных и ближайших партнёров ДОО являются семьи воспитанников. В соответствии с Законом «Об образовании» наиболее важной, но одновременно и наиболее сложной задачей, стоящей перед ней, является обеспечение такого взаимодействия с семьёй, которое смогло бы обеспечить полноценное и разностороннее развитие ребёнка.

Проблема вовлечения родителей в единое пространство детского развития в ДОО решается в трех направлениях:

1. Работа с коллективом ДОО по организации взаимодействия с семьёй, внедрение новых форм работы с родителями.
2. Формирование педагогической компетентности родителей.
3. Вовлечение родителей в деятельность ДОО.

Несмотря на то, что взаимодействие с социумом – явление в деятельности образовательных организаций не новое, на протяжении многих лет оно, все же, остается самой проблемной зоной в деятельности ДОО. В связи с этим остро встает вопрос о необходимости в разработке модели социального партнерства, которая будет эффективна в условиях современности и позволит получить необходимый результат. А результат социального партнерства – это выпускник детского сада – личность, обладающая теми характеристиками, которая, в случае детей дошкольного возраста, представлены целевыми ориентирами.

Модель отражает взаимосвязь компонентов, составляющих социальное партнерство: цель социального партнерства; принципы социального партнерства; педагогические условия реализации социального партнерства; формы реализации социального партнерства; критерии социального партнерства; результат социального партнерства.

Как известно, любая модель является некой системой, состоящую из компонентов, блоков и т.д. В нашем случае мы говорим и блочной модели социального партнерства ДОО с другими организациями/предприятиями и, конечно же, с семьями обучающихся, которая включает в себя: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный блоки.

Рассмотрим целевой блок.

ДОО, исходя из проблемно-ориентированного анализа, определяет цель: создать условия для развития личности ребенка и его положительной социализации. Ей важно привлечь социальных партнеров, так как ресурсное обеспечение детского сада, сегодня, ограничено. Привлечение социальных партнеров должно опираться на ранее выделенные нами принципы и представлять вместе с целями и задачами – стратегию построения партнерских связей.

Таким образом, в целевом блоке определены принципы социального партнерства, сформулированы цель и задачи.

Содержательный блок раскрывает расширение образовательной среды на основе открытости ДОО. Содержание, в условиях реализации ФГОС ДО, определяется теми образовательными областями, которые выделены в данном документе.

Организационно-деятельностный блок представлен формами и механизмами реализации социального партнерства в образовательной среде ДОО.

Оценочно-результативный блоке содержит критерии развития социального партнерства: широта включения участников социального партнерства, устойчивость связей, глубина партнерских связей, действенность социального партнерства.

Перечисленные блоки находятся в тесной взаимосвязи с педагогическими условиями и каждый блок характеризуется активным участием всех социальных партнеров, а это: родители, педагоги ДОО и социальные партнеры-организации. Для каждого из них характерен набор разнонаправленных возможностей, которые обогащают (через расширение и/или углубление) образовательные возможности среды и компетентности ДОО (Модель представлена в Приложении А).

Исходя из этой модели, можно определить цели и задачи социального партнерства, а также принципы его построения:

Цель социального партнёрства – обеспечение качества дошкольного образования с учетом требований ФГОС ДО, а, в нашем случае, еще и диагноза ребенка.

Основные задачи социального партнёрства:

- совершенствование отношений между субъектами образовательного процесса;
- создание условий для эффективной реализации требований ФГОС ДО;
- обеспечение привлечения инвестиционных средств в образовательную организацию;

- формирование активной жизненной позиции дошкольника и его родителей;
- социализация личности.

Исходя из этого, коллектив детского сада выстраивает связи с социумом на основе следующих принципов:

- добровольность,
- равноправие сторон,
- уважение интересов друг друга,
- соблюдение законов и иных нормативных актов.
- обязательность исполнения договоренности,
- ответственность за нарушение соглашений.
- учета запросов общественности,
- принятия политики детского сада социумом,
- сохранения имиджа ДОО в обществе,
- установления коммуникаций между детским садом и социумом.

Содержательный блок представлен образовательными областями: познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие, физическое развитие и художественно-эстетическое развитие (если, как в нашем случае, мы говорим о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, то с учетом коррекционно-развивающего аспекта деятельности). При этом важно понимать, что выбор социального партнера, для более качественного освоения той или иной области, осуществляется на основе анализа ресурсов самой ДОО и там, где ресурсов недостаточно приходит на помощь тот или иной социальный партнер.

Организационно-деятельностный блок – это формы, средства и методов взаимодействия, обеспечивающие наибольшую эффективность освоения заявленного содержания.

И наконец, оценочно-рефлексивный блок, включает в себя критерии и оценочные процедуры для выявления эффективности установленных связей.

В современных психолого-педагогических исследованиях (Е.П. Арнаутова, М.Г. Дрезнина, О.А. Куревина, Н.М. Недвецкая Л.В. Свирская и др.), посвященных проблеме взаимодействия родительской и образовательной общественности, социальное партнерство рассматривается как условие повышения качества дошкольного образования, как действенный инструмент привлечения внимания к проблемам детства и их решения на основе единых подходов всех участников образовательного процесса. В первую очередь, это, конечно же, затрагивает родителей как равноправных субъектов процесса воспитания подрастающего поколения.

Данный процесс осуществляется поэтапно.

На первом этапе – ознакомительно-диагностическом – важно выявить особенности отношения родителей к своему ребенку (от полного принятия до отвержения), уровень их педагогической компетентности, а также особенности восприятия ими информации. На этом же этапе необходимо ближе познакомиться с родителями, с их интересами, убеждениями и т.д.

На втором этапе-деятельностном – необходимо организовать ряд мероприятий с привлечением сторонних организаций (социальных партнеров) для того чтобы сформировать у родителей необходимый уровень педагогической компетентности. Привлечение социальных партнеров – других организаций, позволит более глубоко на высоком уровне качества организовать взаимодействие с родителями детей с ОВЗ. На данном этапе важно перейти от информирования родителей к активным методам обучения (М.В. Кларин).

Мы абсолютно солидарны с позицией Е.П. Арнаутовой, которая предлагает выстраивать процесс развития педагогической компетентности субъектов образовательного процесса через построение эффективного практико-ориентированного образовательного пространства в условиях детского сада, с учетом следующих положений: ориентация на актуальные проблемы, влияющие на развитие детей; развитие родительской рефлексии;

учет личного опыта родителей; подвижность образовательных программ; вариативность содержания, форм и методов образования родителей.

Проведенный нами анализ исследований по вопросам взаимодействия с родителями показал, что, в основном, они раскрывают разрозненные направления обучения и воспитания ребенка, а также описанные формы являются либо индивидуальными, либо коллективными. А упоминание о работе с родительскими группами можно встретить лишь в ряде исследований (А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.). Так сложилось, что групповая работа с родителями проводится у нас в образовательных организациях разного уровня как дополнение к коррекционной программе, которая осваивается детьми, или в рамках психолого-педагогической коррекции (детский сад компенсирующего вида, консультативный пункт, лекотека и т.д.). В то же время на Западе родительские группы признаны эффективной формой работы, направленной на решение первоочередных вопросов развития детей (У. Глассер, Т. Гордон, М.Д. Файн и др.).

В Российской Федерации работу с родительскими группами чаще всего осуществляют психологи, применяющие в своей работе психокоррекционные тренинги (Н.В. Пезешкиан, Н.В. Ключева, И.М. Марковская и др.). Ограничение применения данных форм работы с родителями со стороны воспитателей обусловлено отсутствием подготовленности с их стороны в этой сфере, а также опора на очевидное для педагогов преимущество наглядно-информационных форм взаимодействия с родителями. Данная ситуация требует кардинального изменения. Так как объединение родителей в малые группы позволяет учесть как специфику восприятия ими информации и нарушения развития их детей, особенности семейного воспитания, личностные характеристики и т.д. такой подход в работе с родителями является дифференцированным.

Выше мы уже указывали на то, что применение обычных педагогических и психологических принципов в работе с родителями не

является эффективным. В нашем исследовании мы делаем акцент на внедрении в этот процесс андрагогического подхода. При этом родитель для нас, в этом случае, становится обучающимся.

Реализация вышеуказанного подхода предполагает, что главная роль принадлежит обучающемуся. Это взрослый человек, обладающий своим характером, ценностными установками, определенным жизненным опытом и, конечно же, своими потребностями.

Применение андрагогического подхода требует учета основных положений андрагогики, среди которых выделим наиболее важные для нас во взаимодействии с родительским сообществом:

1. Определение потребностей и целей в обучении и его планирование совместно с родителями.
2. Немедленное применение полученной информации.
3. Ориентация в обучении на решение проблем воспитания и развития детей с ОВЗ.
4. Неформальный климат в процессе обучения, основанный на взаимоуважении.
5. Организация учебной деятельности на основе технологии поиска новой информации на основе имеющегося жизненного опыта [20,21].

Каковы же методы обучения при использовании заявленного подхода? Это и экспозиционные, и управленческие методы, а также проблемно- и практико-ориентированные.

Как и в любом процессе, при применении андрагогического подхода важно соблюдать основные принципы обучения, которые лежат в основе теории обучения взрослых. Перечислим наиболее важные для нашего исследования:

1. Индивидуализация обучения. Для каждого родителя мы проектируем его индивидуальную программу обучения, которая выстраивается под конкретные образовательные потребности и цели

обучения, а также учитывает жизненный опыт, психофизиологические и иные особенности обучающегося.

2. Принцип опоры на опыт обучающегося. Содержание обучения выстраивается на основе имеющегося жизненного опыта родителей, который в процессе обучения «выкристаллизовывается», совершенствуется и уточняется.

3. Контекстность обучения (термин А.А.Вербицкого). Это сочетание двух направлений в обучении. С одной стороны мы формируем у родителей детей с ОВЗ активную родительскую позицию по отношению к своему ребенку (социальная роль мамы, папы и т.д.), а с другой стороны учитываем специфику его личностного и профессионального развития (мама – врач, папа – полицейский и т.д.).

4. Принцип актуализации результатов обучения. Любое приобретенное знание или умение должно быть немедленно отработано в практической деятельности. В начале, в контексте (см. выше), а далее во взаимодействии с собственным ребенком.

5. Принцип развития образовательных потребностей. Реализация данного принципа, в нашем исследовании, основано на эффекте Б. Зейгарник. Взаимодействуя с родителями, мы не просто ставим себе цели формирования какого-либо знаний или умения, а формируем, применяя «недосказанность» или ставя проблемный вопрос без ответа от специалиста, новую образовательную потребность – узнать самому или обратиться за консультацией к профессионалу в той или иной сфере.

Таким образом, на данном этапе мы применяем дифференцированный и андрагогический подходы к построению взаимодействия с родителями.

На третьем этапе – рефлексивном – важно выявить динамику формирования педагогической компетентности у родителей детей с ОВЗ для закрепления или коррекции полученного результата взаимодействия с родителями.

Таким образом, предлагаемое нами поэтапное формирование педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ в условиях социального партнерства (в соответствии с разработанной моделью) позволит перейти на новый уровень воспитательно-образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья.

Выводы по первой главе

Формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья на современном этапе приобретает особую актуальность. Несмотря на то, что сегодня существует целый ряд исследований, раскрывающих проблему компетентности, следует отметить, что это в основном работы о профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательных организаций.

Проанализировав подходы к определению понятия «компетентность», «педагогическая компетентность» (О.Л. Зверева, И.А. Зимняя, А.В. Маркова, Л.Н. Митина, С.В. Пиюкова, В.В. Селина и др.), мы уточнили определение понятия «педагогическая компетентность родителей детей с ОВЗ». И рассматриваем его как системную совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания и сопровождения развития ребенка с ОВЗ в семье. Педагогическая компетентность родителей дошкольников с ОВЗ имеет структурный характер и включает в себя следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческо-коммуникативный, поведенческо-деятельностный и рефлексивный.

Анализ сложившихся подходов к формированию педагогической компетентности родителей свидетельствует об их недостаточной эффективности и сохранении напряженности в данной области взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников, в том числе с ОВЗ.

Для преодоления негативных тенденций мы предлагаем рассматривать исследуемую проблему в условиях социального партнерства организаций, которое мы рассматриваем как инструмент, с помощью которого представители различных субъектов, имеющих специфические интересы, организуют совместную деятельность.

Эффективность разработанной нами модели социального партнерства и поэтапное включение родителей в ее реализацию можно будет оценить после проведения опытно-экспериментального исследования.

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций

2.1. Изучение актуального уровня сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и состояния социального партнерства в дошкольной образовательной организации

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы состоит в изучении актуального уровня сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и состояния социального партнерства в дошкольной образовательной организации.

Анализ структуры педагогической компетентности родителей, представленный нами выше позволил нам выделить структурные компоненты педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ:

- ценностно-смысловой (предполагает эмоциональную близость, принятие ребенка как ценности, способности ограничить собственные интересы ради малыша);
- когнитивный (предполагает знание родителями возрастных и индивидуальных особенностей своих детей, методической литературы по их развитию);
- рефлексивный (способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценки своей педагогической деятельности);
- поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный, связанный с особенностями общения и взаимодействия родителя с ребенком.

Учитывая обозначенный компонентный состав, мы определили педагогическую компетентность родителей детей дошкольного возраста как системную совокупность личностно-деятельностных характеристик компетентного родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, умениями, использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком в игровой деятельности и позволяют успешно развивать компетенции детей в процессе семейного воспитания.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБУ детского сада № 80 «Песенка» и МБУ детского сада №139 «Облачко» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 50 родителей детей с ОНР среднего дошкольного возраста и старшего дошкольного возраста.

Исследованию подвергались следующие критерии сформированности педагогической компетентности:

1. Когнитивный – комплекс профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания детей с ОВЗ.
2. Ценностно-смысловой – осознание родителями необходимости саморазвития, его ценности.
3. Поведенческо-коммуникативный – специфические особенности общения с ребенком.
4. Поведенческо-деятельностный – специфические особенности взаимодействия с ребенком.
5. Рефлексивный – умение оценивать свое поведение во взаимодействии и общении с детьми и корректировать его при необходимости.

В таблице 1 представлена диагностическая карта констатирующего эксперимента по выявлению уровня педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Когнитивный компонент	– знания об особенностях развития детей, в том числе детей с ОВЗ; – наличие представлений о формах, средствах и методах взаимодействия с детьми в разных видах деятельности с учетом специфики развития; – наличие представлений об оказании коррекционной помощи детям с ОВЗ.	Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой
Ценностно-смысловой компонент	– интерес к развитию ребенка с ОВЗ; – целеустремленность в коррекционно-развивающем процессе; – признание самоценности детства.	Методика «Неоконченные предложения» А. М. Щетининой
Поведенческо-коммуникативный компонент	– позитивное отношение к ребенку с ОВЗ; – проявление эмпатии и толерантности; – умение устанавливать безоценочное и доверительное отношение с детьми; – умение преодолевать барьеры в общении с ребенком; – стремление к сотрудничеству, со-творчеству.	«Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина.
Поведенческо-деятельностный компонент	– осознанная вовлеченность в коррекционно-развивающий / реабилитационный процесс; – умение ориентироваться в информационном потоке и применять необходимые представления о психолого-педагогическом сопровождении развития детей с ОВЗ в практической	«Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина.
	– деятельности; – умение выстраивать продуктивное взаимодействие с ребенком; – умение прогнозировать последствия применяемых форм и методов взаимодействия с ребенком с ОВЗ; – умение проводить простейшую диагностику актуального состояния ребенка с ОВЗ.	
Рефлексивный компонент	– осознание собственных ошибок и трудностей в организации взаимодействия с детьми с ОВЗ, со специалистами ДОО; – готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	Анкетирование Р.П. Дешеулиной, А.В. Козловой (модифицированный вариант) Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина.

На данном этапе экспериментальной работы родителям последовательно предлагались вышеуказанные методики для выполнения диагностических заданий. Полученные результаты протоколировались и подвергались анализу. На основе этих данных нами были выделены три уровня сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, к которым впоследствии и были условно отнесены все участвовавшие в эксперименте (Приложение Б).

Рассмотрим последовательность проведения констатирующего эксперимента и проанализируем результаты диагностических заданий.

Диагностическое задание 1. Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетиной.

Цель: определить сформированность когнитивного компонента педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.

Модифицированный опросник включает в себя 10 вопросов, касающихся представлений родителей об особенностях развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, о формах и видах детской деятельности, об условиях развития ребенка с ОВЗ, о психолого-педагогической и методической литературе:

1. Знакомы ли Вы с какой-либо научно-методической литературой по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста?
2. Знакомы ли Вы с какой-либо научно-методической литературой по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья?
3. Есть ли у Вас человек/люди, к которым Вы обращаетесь за советом в вопросах воспитания или в случаях возникновения затруднений? Кто это?
4. Хотели бы вы, чтобы у Вас были книги или иной источник информации по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста, в том числе детей с особыми возможностями здоровья?

5. Какие особенности развития детей дошкольного возраста Вам известны?

6. На какие индивидуальные особенности ребенка вы будете обращать внимание при разрешении различных проблемных ситуаций (у вашего ребенка отнимают игрушку и т.д.)?

7. Какие меры Вы предпринимаете если Ваш ребенок капризничает? упрямится?

8. Часто ли Вы занимаетесь вместе с ребенком чем-то? Что это за совместные занятия?

9. Как Вы думаете, какие игры, игрушки, предметы и другие материалы необходимо иметь дома для деятельности ребенка? Почему?

10. Учитываете ли Вы особенности Вашего ребенка при принятии решений по вопросам его развития, воспитания и обучения? Каким образом?

Оценка результатов осуществляется по двум информативным показателям: полнота ответа и его развернутость. Так, развернутость оценивается от 1 до 3 баллов:

1 балл – односложный ответ, не предполагающий расшифровки;

2 балла – ответ состоит из нескольких связанных между собой слов;

3 балла – приведены соответствующие аргументы.

Полнота оценивается также.

Затем полученные баллы суммируются по компонентам педагогической компетентности: когнитивный - вопросы 1-5; поведенческий- вопросы 7-9, коммуникативный- вопрос 6, педагогическая компетентность в целом- вопрос 6,10. Далее находится среднее арифметическое по каждому компоненту и педагогической компетентности в целом, что, в свою очередь, соответствует определенным уровням:

1-1,9 – низкий уровень;

2-2,5 – средний уровень;

2,6 -3,0 – высокий уровень.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что большинство ответов обладают малой развернутостью и недостаточной полнотой. Только 28% всех родителей (14 человек) продемонстрировали средний уровень сформированности когнитивного компонента. Представления о развитии детей с ОВЗ отрывочны, не систематизированы. Остальные родители (72%, 36 человек) – продемонстрировали низкий уровень сформированности педагогической компетентности: большинство имеющихся у них представлений основано на житейском опыте и они не имеют под собой никакой научной основы.

Представим результаты данного диагностического задания в виде таблицы.

Таблица 2 – Количественные результаты констатирующего среза по диагностическому заданию «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой».

Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
0	28	72

Диагностическое задание 2. Методика «Неоконченные предложения» А. М. Щетининой.

Цель данной методики состоит в определении того насколько принимают ребенка родители, понимают перспективы его развития, характер их отношения к нему, а также и принятие на себя позиции родителя (ценностно-смысловой компонент).

Методика представлена 17 неоконченными предложениями, которые родителям предлагается завершить, дописав то, что они считают необходимым.

Приведем несколько примеров:

1. Меня очень радует в ребенке
2. Меня тревожит, что мой ребенок
3. Когда ребенок не выполняет моих требований, то я и т.д.

Предложения с 1 по 7 направлено на получение информации о том, какие качества родитель видит в своем ребенке, как он к ним относится; предложения с 8 по 14 – свидетельствуют о родительском поведении и принятии или неприятии ими функции родителя; оставшиеся предложения способствуют выявлению представлений о будущем ребенка.

Каждый родитель получил инструкцию: «Закончите предложения. Делать это необходимо как можно быстрее. Если какое-то предложение вызывает сложности, оставьте его на время, а в конце работы обратитесь к нему еще раз».

Приведем несколько примеров, полученных в ходе выполнения родителями данного диагностического задания.

Так, многие родители, дописывая предложение «меня тревожит, что мой ребенок....», указывали на будущую «неуспешность» ребенка в школе, на отсутствие дружеских отношений со сверстниками, на возникновение застенчивости и страха перед окружающими людьми и т.п.

В предложении «Я был(а) бы очень доволен (на), если бы мой ребенок» отмечено несколько ответов «был бы нормальным», что свидетельствует о переживаниях родителей и отсутствии принятия своего ребенка таким какой он есть.

После обобщения результатов были получены следующие данные: высокий уровень сформированности ценностно-смыслового компонента выявлен у 11 родителей (22%), на среднем – у 31 (62%), на низком – у 8 чел. (16%).

Представим результаты диагностического задания в виде таблицы.
Таблица 3 – Количественные результаты констатирующего среза по диагностическому заданию «Методика «Неоконченные предложения» А.М. Щетининой».

Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
22	62	16

Диагностическое задание 3. «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской (модифицированный вариант).

Цель: выявить особенности взаимодействия родителей и детей.

Данный опросник позволяет выяснить не только оценку одной стороны – родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны – с позиции детей.

Родителям предлагается 60 утверждений, которые они должны оценить по 5-бальной системе. Дается инструкция: «Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе: 5 – несомненно, да (очень сильное согласие); 4 – в общем, да; 3 - и да, и нет; 2 – скорее нет, чем да; 1 – нет (абсолютное несогласие)».

Интерпретация результатов производится путем подсчитывания общего количества баллов по выделенным шкалам:

1. Нетребовательность – требовательность.
2. Мягкость – строгость.
3. Автономность – контроль.
4. Эмоциональная дистанция – близость.
5. Отвержение – принятие.
6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество.
7. Тревожность за ребенка.
8. Непоследовательность – последовательность.
9. Воспитательная конфронтация в семье.
10. Удовлетворительность отношениями с ребенком.

Например, сильное согласие получили выборы таких пунктов опросника, как:

- 1 Нам трудно достичь взаимного согласия.
- 2 Главное - это слушаться.
- 3 Чаще замечая недостатки, чем достоинства.
- 4 Всегда наказываю за плохие поступки.

Также отмечаем, что наименьшее согласие получили такие пункты, как:

1. Часто поручаю важные и трудные дела.
2. Мне кажется он(а) меня понимает.
3. Я всегда с готовностью выслушиваю ребенка.
4. Он(а) принимает участие в делах, которые придумываю я.

Анализ всех полученных результатов показал, что практически половина родителей (44%, 22 чел.) не умеет сотрудничать с ребенком, а у 36% родителей при взаимодействии с ребенком прослеживаются частые конфликты. В целом 48% родителей (24 человека) имеют низкий показатель поведенческо – коммуникативной компетентности, высокий – 8% (4 человека), средний – 44% (22 человека). На наш взгляд, данный результат отражает реальное состояние коммуникации родителей с детьми дошкольного возраста, которое мы наблюдали в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Представим результаты диагностического задания в виде таблицы.
Таблица 4 – Количественные результаты констатирующего среза по диагностическому заданию «Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской»

Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
8	44	48

Диагностическое задание 4. Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина.

Цель: выявить характер родительского отношения к ребенку.

При проведении данной методики мы исходили из того, что характер родительского отношения – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Тест-опросник состоит из пяти шкал («принятие – отвержение», «симбиоз», «инфантилизация», «кооперация», «авторитарная гиперсоциализация»), содержит 61 утверждение.

Каждый родитель получил следующую инструкцию: «Прочитайте высказывания и если вы согласны с какими-либо из них, обведите их в кружочек или отметьте галочкой. Для нас важно Ваше мнение».

Отметим те высказывания, которые получили наибольшее количество выборов:

1. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
2. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
3. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
4. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
5. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
6. Воспитание ребенка – сплошная нервотрепка.
7. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

Анализ полученных данных свидетельствует, что 48% (24 человека) имеют большие трудности, относимые к недостаточной сформированности поведенческо-деятельностного компонента: неумение родителя создать предметно-развивающую среду для ребенка, неадекватный уровень требовательности, строгости, контроля и последовательности в воспитании. На среднем уровне с этим справляются также 48% родителей, а 4% участников исследования – на высоком.

Наибольшее количество выборов получили шкалы «Симбиоз» и «Авторитарная гиперсоциализация», что характеризует непродуктивное взаимодействие с ребенком, отрицание самооценности дошкольного детства и отказ от принципов гуманизации во взаимодействии и коммуникации.

Представим результаты диагностического задания в виде таблицы.

Таблица 5 – Количественные результаты констатирующего среза по диагностическому заданию «Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина».

Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
4	48	48

Диагностическое задание 5. Анкетирование Р.П. Дешеулиной, А.В. Козловой (модифицированная).

Цель: выявить направленность родителей детей с ОВЗ на взаимодействие с ДОО.

Родителям предлагаются опросные листы с 9 предложениями, предполагающими осуществление выбора:

1. Кем вы приходитесь ребенку (нужное подчеркните или напишите):
мама, папа, бабушка, дедушка _____.

2. Что вас больше всего привлекает в детском саду? (выберите 3—4 пункта).

Хорошая организация питания.

Хорошая организация режима.

Работа по укреплению здоровья детей.

Хорошее состояние территории для прогулок.

Хорошее отношение ребенка к воспитателю.

Высокий уровень материально-технического оснащения.

Хорошие отношения между детьми в группе.

Высокий профессиональный уровень сотрудников.

Детский сад неподалеку от дома (работы).

Результативная работа по коррекции речи ребенка.

Подготовка к школе.

Возможность коррекции недостатков развития.

Психолого-педагогические консультации для родителей.

Возможность участвовать в жизни детского сада.

Другое _____.

3. На каких мероприятиях для родителей Вам удалось побывать?

Перечислите их _____.

4. Какие причины не позволили вам побывать на всех мероприятиях для родителей? (пожалуйста, отвечайте откровенно)

5. Что вам нравится больше всего на таких мероприятиях?

6. Что следует добавить к таким встречам, чтобы их эффективность была еще выше? _____

7. Какие темы вы обязательно бы пришли обсудить? _____

8. На шкале от 1 до 10 отметьте степень своей удовлетворенности:

– от пребывания ребенка в детском саду

– от общения с воспитателями

– от общения с администрацией ДОО

– от общения с учителями-логопедами

– от общения с педагогом-психологом

9. С кем из специалистов вы хотели бы встретиться? (Поставьте «галочки».)

Интерпретация результатов осуществляется путем статистической обработки.

Результаты данной методики демонстрируют острую потребность родителей в получении необходимых психолого-педагогических знаний о развитии детей с ОВЗ, о коррекционно-развивающей работе и в формировании умений сопровождать развитие ребенка с особыми возможностями здоровья. Ответы 22% родителей (11 человек) свидетельствуют об устойчивости стремления к самосовершенствованию и саморазвитию. 80% родителей отмечают, что нуждаются в помощи специалистов для того чтобы больше узнать об особенностях развития своих особенных детей.

Таким образом, обобщая данные констатирующего этапа экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что:

Менее развитым оказался когнитивный компонент, который отражает, насколько родители знают возрастные и индивидуальные особенности своих детей, обращаются ли к специальной литературе, чтобы помочь их развитию. К нашему сожалению, большинство родителей (72%, 36 чел.) имеют низкий уровень, и только 28% (14 чел.) – средний.

У большинства родителей рефлексивный компонент оказался сформированным на среднем уровне (70%, 35 чел.), высокий и низкий уровень сформированности продемонстрировали по 15% опрошенных (по 7 чел.). Также практически половина родителей (48%, 24 чел.) имеет большие трудности, относимые к недостаточной сформированности поведенческо-деятельностного компонента: неумение родителя создать предметно-развивающую среду для ребенка, неадекватный уровень требовательности, строгости, контроля и последовательности в воспитании. Только 48% родителей справляются с этим на среднем уровне, 4% участников исследования – на высоком.

Поведенческо-коммуникативный компонент отражает умение родителя наладить взаимоотношения, общение с ребенком. Для характеристики данного компонента изучалось сотрудничество родителя с ребенком и отсутствие воспитательной конфронтации (конфликтов). Практически половина родителей (44%, 22 чел.) не умеет сотрудничать с ребенком, а у 36% родителей при взаимодействии с ребенком прослеживаются частые конфликты. Таким образом, в целом 48% родителей имеют низкий показатель поведенческо – коммуникативной компетентности, высокий – 10%, средний – 40%. Это подтверждается и результатами, полученными в рамках диагностики по тесту-опроснику А.Я. Варги, В. Столина.

Ценностно-смысловой компонент, который должен был показать насколько родитель принимает ребенка как ценность, насколько эмоционально близок с ним, способен ли ограничить собственные интересы ради малыша, оказался сформированным на высоком уровне у 11 родителей (22%), на среднем – у 31 (62%), на низком – у 8 чел. (16%).

Методика ВРР (И.И. Марковская) помогла показать структуру ценностно-смыслового компонента: эмоциональная близость, принятие ребенка, тревожность за ребенка. Здесь большинство родителей принимают своего ребенка, но при этом у 32% родителей (16 чел.) наблюдается эмоциональная дистанция с ребенком, что вызывает наше беспокойство. Почти треть родителей (34%, 17 чел.) практически не волнуются за своего ребенка или их опасения чрезмерны.

Выделив в начале констатирующего этапа экспериментального исследования три уровня сформированности педагогической компетентности у родителей детей с ОВЗ, условно отнесем всех участвующих в эксперименте к соответствующим уровням.

Оптимальный уровень составляет 4% (2 родителя).

Достаточный уровень – 48% (24 человека).

Недостаточный уровень, соответственно, 48% (24 человека)

Представим обобщенные результаты констатирующего этапа исследования уровня сформированности педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ в виде таблицы.

Таблица 6 – Количественные результаты констатирующего этапа

Оптимальный уровень (%)	Достаточный уровень (%)	Недостаточный уровень (%)
4	48	48

Анализируя состояние сформированности компонентов педагогической компетентности, можно сделать вывод о том, что большинство родителей нуждаются в повышении ее уровня и демонстрируют острую потребность в этом (данные анкетирования А.В. Козловой, Р.П. Дешеулиной).

На данном этапе для нас также представляет интерес состояние социального партнерства дошкольной образовательной организации (далее ДОО), которое мы рассматриваем в качестве важнейшего условия

формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья.

Для того чтобы выявить состояние социального партнерства в ДОО мы провели анализ Программы развития МБУ детского сада № 80 «Песенка» и МБУ детского сада №139 «Облачко» на 2014-2017гг., годовые планы их работы за 2015-2016гг, 2016-2017гг. и ежегодные отчеты о деятельности ДОО за этот же период. Также мы взяли интервью у зам. заведующего по воспитательно-методической работе Татьяны Владимировны Р. и зам. заведующего по воспитательно-методической работе Марины Михайловны Ж.

В результате изучения нормативно-правовой документации было установлено, что детский сад взаимодействует с целым рядом социальных партнеров, например: МОУ № 32, МОУ №33, МОУ № 37, МАОУ ДПОС «Ресурсный центр», НИЛ кафедры дошкольной педагогики и детской психологии ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Центр информационных технологий, МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения», Самарский государственный педагогический университет, НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования». Партнерство с этими организациями направлено на решение утилитарных задач: обеспечение преемственности между образовательными организациями, научно-методическое сопровождение инновационной деятельности и консультативная методическая поддержка.

В ходе интервью, нами были заданы следующие вопросы:

1 Какова роль социального партнерства вашего детского сада с другими организациями г.о. Тольятти в реализации воспитательно-образовательного процесса?

2 Какова роль социального партнерства вашего детского сада с другими организациями г.о. Тольятти в решении задач обеспечения взаимодействия с родителями/законными представителями дошкольников?

3 Как Вы выбираете социальных партнеров?

4 Каковы интересы вашей организации и организаций-социальных партнеров в таком взаимодействии?

5 Как бы Вы хотели устанавливать партнерские связи с организациями г.о. Тольятти?

6 Какие направления деятельности ДОО требуют участия социальных партнеров и почему?

Татьяна Владимировна отметила, что социальные партнеры сегодня в ДОО – это те, кто непосредственно взаимодействует с сотрудниками детского сада, но не с родителями воспитанников. В основном, социальные партнеры появляются тогда, когда возникает конкретная ситуация, требующая заключения договорных отношений. Целенаправленного и систематического отбора организация не проводится. ДОО зачастую устанавливает социальные связи для отчетности, чтобы доказать реализацию принципа открытости детского сада. Конечно же, в первую очередь, детский сад заинтересован в привлечение благотворительной помощи, так как финансово-экономическая ситуация в образовании оставляет желать лучшего. Но и от помощи в реализации воспитательно-образовательного процесса детский сад не откажется, но рутинная работа не позволяет выработать какие-либо единые подходы к данному процессу.

Марина Михайловна Ж. отметила, что социальное партнерство, в большей степени, реализуется во взаимодействии со школами, так как это следующая образовательная ступень. Но даже это сотрудничество стало, по преимуществу, формальным. Воспитатели испытывают трудности в определении необходимого социального партнера, не знают чем его заинтересовать и находятся скорее в режиме ожидания от администрации. Поэтому проблема социального партнерства – это проблема «неумения» привлекать организации городского округа к взаимовыгодному сотрудничеству.

Анализируя полученные ответы, мы пришли к выводу, что социальное партнерство для ДОО – это средство решения ситуативных задач. В

установлении взаимодействия чаще всего задействованы личные связи и отношения. Не выявлена системная и целенаправленная работа по привлечению сторонних ресурсов для эффективной работы с детьми и их родителями / законными представителями.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования выявлена необходимость в формировании педагогической компетентности родителей дошкольников с особыми возможностями здоровья и установлено, что социальное партнерство, которое мы рассматриваем в качестве средства формирования этой компетентности используется ситуативно, утилитарно и недостаточно. Как сформировать педагогическую компетентность родителей детей с ОВЗ в условиях социального партнерства это предмет наших формирующих воздействий.

2.2. Содержание и формы реализации социального партнерства организаций в процессе формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе исследования, подтверждают необходимость решения не только проблемы формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья, но и изменения социально-партнерских связей между ДОО и другими организациями.

Цель формирующего этапа исследования: разработать и апробировать содержание, формы и методы формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций.

К проведению формирующего эксперимента мы подходим с позиции ранее выдвинутой нами гипотезы о том, что: формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ возможно в условиях социального партнерства организаций, если:

- обеспечить поэтапное осуществление работы на ознакомительно-диагностическом, деятельностном и рефлексивном этапах;
- разработать содержание и модель социального партнерства организаций;
- применить дифференцированный и андрагогический подходы к родителям как к субъектам данного процесса.

Поэтапность работы предполагает проведение трех этапов:

1. Ознакомительно-диагностического—направлен на выявление уровня сформированности педагогической компетентности родителей, особенностей их интересов, восприятия информации и т.д.
2. Деятельностного—направлен на формирование педагогической компетентности посредством применения активных методов обучения на основе андрагогического и дифференцированного подходов в условиях социального партнерства.
3. Рефлексивного — направлен на выявление динамики формирования педагогической компетентности, оценку полученных результатов и их коррекцию при необходимости.

Первый этап был нами реализован на констатирующем этапе исследования и полученные в его ходе результаты послужили точкой отсчета в разработке программы формирующих воздействий.

На деятельностном этапе мы выделили два направления работы: первое — работа с педагогами, второе — непосредственная работа с родителями детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья (в нашем случае с общим недоразвитием речи) в условиях социального партнерства.

Первое направление стало для нас необходимым в связи с тем, что на констатирующем этапе мы выявили формальность социального партнерства ДОО с другими организациями, а также наличие барьеров во взаимодействии педагогов детского сада и родителей воспитанников.

Так, нами был проведен ряд мероприятий, среди которых:

- мастер-класс по организации социального партнерства

- тренинг на снятие барьеров в общении
- деловая игра
- семинар-практикум по применению активных методов обучения на основе андрагогического и дифференцированного подходов.

Перейдем к их описанию.

Мастер-класс «Семь шагов к успеху» направлен на формирование умения педагогов определять социального партнера и расставлять приоритеты в образовательном процессе при взаимодействии с социальными партнерами. При его проведении мы использовали раздаточный материал (Приложение Е).

В начале мастер-класса мы отметили, что «дошкольное образование сегодня претерпевает существенные изменения, следствием которых становятся как позитивные тенденции в его развитии, так и проблемы, требующие скорейшего разрешения: обеспечение качества образования, привлечение социально-педагогических сил, ориентированных на приобретение воспитанниками комплекса ключевых компетенций. Достаточно ясным представляется, что для дошкольных организаций в условиях внедрения ФГОС ДО необходимы дополнительные ресурсы. И в качестве источника таких ресурсов выступает социальное партнерство с предприятиями /учреждениями/ организациями, чье ресурсное обеспечение может быть использовано для социализации подрастающего поколения и еще не до конца осознается и используется образовательными организациями. До настоящего времени это взаимодействие в основном носило ситуативный характер, не было отработано четкой слаженной системы. Необходимо учитывать, что в дошкольном возрасте формируются базовые характеристики личности, обеспечивающие в дальнейшем его готовность к социальной адаптации, сотрудничеству и самореализации в обществе. А в условиях сложной, зачастую неблагоприятной социальной среды, искусственной ограниченности контактов у ребенка этот процесс затруднен. Дошкольной образовательной организации, для эффективного

преодоления таких барьеров в социализации детей необходимо осуществить переход из «закрытой» системы на новый уровень взаимодействия с социумом. Что это означает? Это значит – найти выход за пределы своего учреждения и стать «открытой системой». Понятие «открытый детский сад» включает широкий спектр признаков. Открытая дошкольная образовательная организация – это обеспечение доступности для окружающих; для разнохарактерного общения как детей, так и взрослых. Такой детский сад тесно взаимодействует с социокультурной средой, представленной как другими образовательными организациями, предприятиями и учреждениями другого сектора экономики и т.д.

Цель деятельности дошкольной образовательной организации открытого типа в микросоциуме состоит в том, чтобы способствовать реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны общественных институтов и органов государственной власти. Эта помощь заключается, в первую очередь, в укреплении здоровья и благополучия детей, содействии их социализации.

Далее мы предложили педагогам разделиться на группы по равному количеству человек (3-4 стола по 8-10 человек). На столах для педагогов лежал раздаточный материал (Приложение). И так как наш мастер-класс называется «Семь шагов к успеху», мы предложили работать в группах, выполняя задание каждого шага.

Шаг 1. Расставляем приоритеты.

Вашему вниманию представлена таблица. В таблице в первом столбце прописаны пять направлений ФГОС ДО. Во втором столбце прописаны задачи социально-коммуникативного направления. В третьем столбце Вы должны сформулировать проблему детского сада, которая может возникнуть при решении задач социально-коммуникативного развития, при нехватке внешних ресурсов образования, социальных партнеров. Время работы на это задание 5 мин.

Обсуждение возникших проблем между группами – 5 мин.

Шаг 2. Определяем социального партнера.

В следующем шаге представлена таблица, в которой Вы должны определить социального партнера и выяснить подходит он для решения вашей проблемы. В первый столбец нужно перенести проблему, которая у вас выявилась в предыдущей таблице. Во второй столбец нужно написать всех предполагаемых социальных партнеров из ближайшего территориального окружения детского сада. В третий столбец написать одного социального партнера, который может помочь лучше всех в решении задач социально-коммуникативного развития. Время на выполнение задания 5 мин. Время на обсуждение – 5 мин.

Шаг 3. Общие интересы.

В этом задании Вам представлены две таблицы «Детский сад» и «Социальный партнер». В каждом столбце нужно прописать цели и задачи воспитания и образования детей дошкольного возраста каждой стороны. Время выполнения 5 мин. Предлагаем подчеркнуть задачи, которые совпадают. Если задачи совпадают, то данный партнер вам подходит.

Шаг 4. Контакт? Есть контакт!!!

На этом шаге предлагаем написать социальному партнеру письмо с предложением о сотрудничестве. Время работы 5 минут.

Шаг 5. Закрепляем результат.

Пройдя все выше перечисленные шаги, на этом шаге разрабатывается проект договора о сотрудничестве, составляется совместный план взаимодействия. Предлагаем вам заполнить таблицу, где нужно прописать не менее трех совместных мероприятий. Время работы 5 минут.

Шаг 6. Действуем!

На этом шаге нужно взять одно мероприятие, прописанное в предыдущей таблице и прописать к нему этапы подготовки. Время работы 4 минуты.

Шаг 7. Анализируем.

Здесь вам предстоит оценить результаты и эффективность с точки зрения того, насколько партнерство решило поставленные задачи. При необходимости осуществить пересмотр и корректировку партнерства.

В ходе мастер-класса педагоги испытывали значительные затруднения в согласовании интересов ДОО и организации – социального партнера. Также оказалось, что воспитатели, учителя-логопеды, специалисты не знают большого количества организаций, которые могли бы быть привлечены к взаимодействию.

Результатом данного мастер-класса стала осведомленность педагогов детского сада о возможностях и алгоритме установления социального партнерства с другими организациями.

Далее нами была проведена деловая игра «Партнерство и сотрудничество», целью которой стало формирование компетентности педагогов в вопросах повышения качества образовательного процесса в условиях социального партнерства.

Все присутствующие были поделены на 5 групп. Условием работы была обязательная фиксация на ватмане всех решений и мыслей группы.

Для подготовки выступления – общего решения – группе давалось определенное время (3-5 мин.). После введения в игру (Приложение Ж) было дано первое задание группам:

«Обозначьте всех социальных партнеров, находящихся в территориальной близости к детскому саду (по каждой образовательной области)». Для каждого стола была прописана своя образовательная область. Время на выполнение задания 5 минут. Обсуждение: 5 минут.

Результатом работы групп стало выделение следующих социальных партнеров:

Речевое развитие (Семья, МБУ «Школа №73», Библиотека, ДДЮТ и т.д.).

Познавательное развитие (магазин, почта, аптека, ГИБДД, Пожарная часть, МБУ «Школа №73», семья).

Социально-коммуникативное развитие (Парк Победы, ТОС, МБУ детский сад №197 «Радуга», Центр психолого-медико-социальной помощи «Личность», МБУ «Школа №73», семья и т.д.).

Художественно-эстетическое развитие (ДДЮТ, Театр «Дилижанс», театр «Пилигрим» и т.д.).

Физическое развитие (Дворец Спорта «Волгарь», ДДЮТ, МБУ «Школа №73, Центр Семьи, семья и т.д.).

Во втором задании мы предложили выбрать одного конкретного социального партнера и разработать алгоритм взаимодействия по предложенному нами плану, который был представлен на экране.

1. Выбор ресурсов социальных партнеров.
2. Выбор ресурсов социальных партнеров.
3. Планирование (определение взаимодействия, разработка программ сотрудничества с определением сроков, целей и конкретных форм взаимодействия).
4. Мотивация деятельности педагогов, детей и родителей.
5. Освоение новых форм социального партнерства.
6. Подведение итогов партнерства, постановка новых целей.

Время работы над этим заданием составило 10 минут. Обсуждение результатов групп – 5 минут.

Третьим заданием мы предложили определить различные формы взаимодействия с выбранным партнером (по пяти образовательным областям). У каждого стола была своя образовательная область и свой социальный партнер. Время работы – 5 минут. Обсуждение: 5 минут. При этом особый акцент в данном задании мы делали на привлечении социальных партнеров к работе с родителями детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ. Наиболее популярными, среди педагогов, формами стали:

1. Встречи с социальными партнерами (совещания, консультации).
2. Консультативная помощь родителям и детям.
3. Совместные мероприятия (соревнования, концерты, праздники).

4. Совместные проекты.
5. Информационно просветительская деятельность.
6. Экскурсии, выставки.
7. Акции, традиции.
8. Освоение новых программ.

В четвертом задании мы предложили педагогам продумать пути, обеспечивающие систематичность и безопасность организации социального партнерства.

Время выполнения задания 5 минут. Время обсуждения-5 минут.

Результатом проведенной деловой игры стало понимание педагогами возможностей социальных партнеров в решении задач дошкольного образования, во взаимодействии с родителями, а также того, что сотрудничество дошкольной образовательной организации с социальными партнерами позволяет выстраивать единое информационно – образовательное пространство, которое является залогом успешного развития и адаптации ребенка в современном мире.

Следующим шагом в работе по данному направлению стало проведение тренинга на снятие психологических барьеров во взаимодействии с родителями.

Перед проведением тренинга мы предложили педагогам ДОО составить портрет современного родителя. Все ответы педагогов фиксировались на листе ватмана, разделенного пополам маркером красного цвета. Анализ зафиксированных характеристик свидетельствует о преобладании среди воспитателей негативных установок, например: излишне требовательные, агрессивные, упрямые, своенравные, не интересующиеся детьми и т.д. Прочитав педагогам зафиксированные характеристики, мы попросили перевести их негативные высказывания в позитивные: например не упрямые, а целеустремленные и настойчивые и т.д. После снятия негативной окраски с характеристик родителя, мы вывесили ватман, на котором были зафиксированы характеристики современного воспитателя,

которые ранее были предоставлены нам родителями, участвующими в эксперименте. Каково же было удивление педагогов, когда они увидели те же негативные оценки личностных качеств, что и давали сами. На этом эмоциональном фоне мы предложили им, как профессионально подготовленным людям взять на себя ответственность за снятия во взаимодействии с родителями проявившегося «принципа зеркала». И сделать это, пройдя тренинг на снятие барьеров во взаимодействии.

Тренинг включил в себя несколько упражнений: «От 1 до 20», «Ворота из глаз» и «Подарок друг другу». Так, при проведении упражнения «От 1 до 20» мы предложили педагогам встать в круг и считать до 20. Если вдруг несколько человек одновременно произносили одно и то же число, счет начинался заново. После того как группа стала слушать и слышать друг друга, мы усложнили задачу: через одного надо было поднимать руки вверх и в сторону. При повторении одного и того же движения подряд стоящими – задание выполнялось заново.

Следующим упражнением стало упражнение «Ворота из глаз». Один педагог выходит за двери, а оставшиеся выбирают пару, которая становится «воротами». Уходящий педагог возвращается и становится в центр круга. Его задача состоит в том, чтобы выйти из него через «ворота». Узнать, кто является «воротами» можно только путем зрительного контакта. При этом «ворота» должны глазами приглашать стоящего в центре. Основная смысловая нагрузка упражнения заключается в отработке умений понимать зрительные реакции и передавать необходимую информацию невербально.

Последним упражнением в тренинге стало модифицированное упражнение «Подарок друг другу». Мы предложили педагогам по кругу «дарить» подарки своим соседям. Но не описывать подарок словами, а пользоваться только жестами и мимикой.

Тренинг получился живым и энергичным. Педагоги выразили желание посетить и другие тренинги, которые позволят им увидеть имеющиеся недостатки и попробовать проработать их.

В конце тренинга мы предложили педагогам выполнить еще одно упражнение, которое называется «Общая фотография». Условием выполнения данного упражнения должно было стать вовлечение родителей. Нами были предоставлены журналы, газеты, ножницы, клей, листы ватмана для составления коллажа. На нем должны были быть изображены педагоги вместе с родителями. Время для выполнения этого задания – 2 недели. Затем коллажи были представлены в виде выставки «Мы – партнеры». Коллажи получились интересными и содержательными.

Последним мероприятием, в ходе реализации данного направления, стало проведение семинара-практикума по применению активных методов обучения на основе андрагогического и дифференцированного подходов «Воспитание родителей».

Для того чтобы педагогам стал понятен подход к реализации андрагогической модели обучения родителей, мы сделали короткий вариант сообщения – презентации, в котором отразили ведущие андрагогические принципы (см. параграф 1.2.). Для практического освоения этого подхода мы разделили педагогов по группам. Разделение было основано на выделении ведущего анализатора. Основной идеей семинара-практикума стало формирование понимания того, что информацию до родителей необходимо доносить, воздействуя на несколько анализаторов одновременно. Итак, у нас появились следующие группы:

1. Зрение.
2. Слух.
3. Вкус.
4. Обоняние.
5. Кинестетика.

При проведении этого мероприятия, мы выбрали тему, которая затрагивает детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья. Педагогам было предложено раскрыть родителям вопрос «Общее недоразвитие речи детей дошкольного возраста», излагая информацию с

опорой на тот анализатор, который оказался в данной группе педагогов ведущим. В качестве помощи были предложены электронные и звукозаписывающие средства обучения, методическая литература, фото и видео-материалы, нормативно-правовые документы, разнообразные дидактические игрушки и т.п. На подготовку было отведено 30 минут. После этого каждой группе отводилось 5-7 минут для презентации своего материала. Для нас важным было то, что педагоги должны были увидеть как возможности донесения необходимой информации с помощью одного анализатора, так и то, что каждый вариант сообщения дополняет друг друга и позволяют сформировать целостное представление об изучаемом объекте.

В процессе анализа результатов работы групп мы акцентировали внимание педагогов на активных методах обучения.

Таким образом, реализуя первое направление работы, мы создали все необходимые условия для установления социального партнерства и изменения подходов к взаимодействию с родителями со стороны педагогов ДОО.

Второе направление работы – это непосредственная деятельность по формированию педагогической компетентности у родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья.

На данном этапе, в этом направлении, мы провели следующие мероприятия:

- Творческая мастерская «Мой ребенок»
- Тренинг эффективного родителя
- Практикум «У ребенка ОНР. Что делать?»
- Тренинг «Вместе с детьми»
- Практикум «Как развивать речь ребенка?»
- Тренинг «Как общаться с ребенком»
- Практикум «Играем вместе с детьми»
- Практикум «В выходные с ребенком»
- Конференция «Как я развиваю речь моего ребёнка»

Все вышеперечисленные мероприятия мы проводили с участием социальных партнеров. Представим эти данные в виде таблицы 7.

Таблица 7 – Сведения об организации мероприятий в условиях социального партнерства

№	Наименование мероприятия	Социальный партнер
1	Творческая мастерская «Мой ребенок»	ДДЮТ
2	Тренинг эффективного родителя	Психологический центр
3	Практикум «У ребенка ОНР. Что делать?»	Логопед-центр
4	Тренинг «Вместе с детьми»	МБУЗ «Ариадна»
5	Практикум «Как развивать речь ребенка?»	Логопед-центр
6	Тренинг «Как общаться с ребенком»	Психологический центр
7	Практикум «В выходные с ребенком»	ДДЮТ, Библиотека
8	Конференция «Как я развиваю речь моего ребёнка»	НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

Обратимся к описанию проведенных мероприятий.

Цель творческой мастерской «Мой ребенок» состояла в формировании умения принимать ребенка таким, какой он есть, признавать самоценность дошкольного детства и видеть положительные стороны в детях. Для проведения творческой мастерской был приглашен специалист ДДЮТ. Основной идеей было представление каждым родителем своего ребенка с помощью разнообразных материалов.

В начале мероприятия были предложены шаблоны с изображением девочек и мальчиков. Каждого из родителей попросили выбрать силуэт (по половой принадлежности) и нарисовать своего ребенка. Затем этот силуэт надо было вырезать и разместить на полуватмане, который, в свою очередь, требовалось дополнить теми деталями, которые характеризуют интересы ребенка, его личностные черты и т.п. Для выполнения этих заданий

специалистом предлагались краски, цветная бумага, клей, ножницы, цветной картон, цветные восковые мелки, карандаши. Она активно помогала родителям, демонстрировала разнообразные техники, задавала вопросы о внешних особенностях детей и их интересах, побуждала к поиску наиболее ярких деталей в отображении ребенка. Как только задания были выполнены, мы попросили родителей сделать мини-презентацию полученного продукта с сопровождением в виде рассказа, стихотворения, песни. Данная презентация должна была помочь всем присутствующим узнать конкретного ребенка. После презентации родители имели право задавать уточняющие вопросы выступающему. Обобщением информации стала просьба о выделении наиболее важных черт, объединяющих всех детей, а также предложение создания группового коллажа из работ родителей. Специалист ДДЮТ осуществила соединение всех работ в единое целое, и на некоторое время коллаж был размещен в группах. Следует отметить, что дети с интересом рассматривали его и искали друг друга. Многие ребята замечали необычайную схожесть с собой.

Следующим мероприятием стал «Тренинг эффективного родителя» (по материалам Т.Гордона). Его цель состояла в формировании принятия ребенка, овладении активным слушанием. Для его проведения мы пригласили психолога из психологического центра – Ирину Т.

Ирина объяснила родителям, что значит «принимать своего ребенка таким, «какой он есть», раскрыла необходимость развития активного слушания. Она обратила внимание на то, что такой подход к взаимодействию с ребенком позволяет:

- детям осознавать то, что они чувствуют;
- создавать теплую атмосферу в общении;
- препятствовать возникновению страхов;
- облегчить процесс решения «проблем» ребенка;
- воспитывать самоконтроль, ответственность и инициативность.

Ирина Т. Предложила родителям поучаствовать в ряде упражнений: «Определение неэффективных сообщений», «Посылка Я-сообщений», «Говорит – чувствует». Так, для определения неэффективных сообщений были предложены варианты событий и высказываний родителей, к которым нужно было подобрать объяснение его неэффективности. В соответствии с методикой Т. Гордона выбор осуществлялся между оценочными суждениями: «Мимо цели», «Порицание, осуждение», «Недирективное сообщение, сарказм», «Готовое решение, приказ», «Дан выход вторичным чувствам», «Обзывание», «Ударить и убежать». Приведем пример ситуаций-сообщений:

Дети смотрят телевизор и громко шумят. Родитель говорит: «Прекратите шуметь и быстро выключайте телевизор!» и т.п.

При выполнении упражнения «Посылка Я-сообщений» родителям было необходимо прочитать предложенную ситуацию, познакомиться с «Ты-сообщением» и составить «Я-сообщение». Например, давался такой вариант:

Ситуация.

Отец лежит на диване и читает новости на сайте. Ребенок хочет залезть к нему на колени. Отец раздражен.

Ты-сообщение.

Никогда не мешай, когда кто-то читает новости!

Необходимо отметить наличие значительных затруднений родителей в выполнении данного упражнения, так как большинство из них занимают достаточно жесткую позицию по отношению к ребенку.

Упражнение «Говорит-Чувствует» было направлено на формирование умения родителей оценивать эмоции ребенка по речевым проявлениям. Каждому родителю была предложена таблица с высказываниями ребенка в левом столбце, а в правый они должны были записать те эмоциональные проявления, которые, по их мнению, в момент говорения испытывал ребенок. Затем полученные результаты озвучивались и обсуждались. Это упражнение тоже вызвало значительные затруднения. После завершения тренинга

родители испытывали неоднозначные чувства (от восторга и осознания своих ошибок до проявления негативизма и отрицания). Самое главное, что это мероприятие никого не оставило равнодушным.

Следующим мероприятием стал практикум «У ребенка ОНР. Что делать?». Его мы провели с участием Галины Викторовны Л. К этому мероприятию родители уже были мотивационно готовы, и наша цель состояла в том, чтобы сформировать целостное представление об общем недоразвитии речи, его причинах и последствиях, а также в формировании действенной позиции по отношению к своему ребенку. Галина Викторовна в доступной и интересной форме рассказала об этом нарушении речевого развития, раскрыла степени выраженности его проявлений и причины появления. Она иллюстрировала свой рассказ яркими примерами и побуждала родителей к приведению их собственных примеров. После этого Галина Викторовна предложила родителям составить план действий по сопровождению ребенка с общим недоразвитием речи и зафиксировать его на доске. Сопровождение оказывалось ребенку, который посещает специализированный детский сад и имеет заключение ПМПК. При составлении данного плана выяснилось, что родители явно недооценивают свою роль в коррекционно-развивающей работе, многие из них не осознают, насколько важна систематичность и последовательность в ее процессе.

Выделив основные пункты в плане, Галина Викторовна вместе с родителями, определила зоны ответственности ДОО, учителей-логопедов и самих родителей. Здесь важно подчеркнуть, что родители сами пришли к выводу, что их участие в коррекционно-развивающем процессе составляет равную долю наряду с другими участниками образовательного процесса. Так, мама Сони Ф. отметила: «Мне казалось, что специалисты лучше знают, что и как делать, но теперь я вижу, что без моей поддержки им будет сложно достичь необходимого результата в развитии речи Сони».

Для нас важным результатом этого мероприятия стал и тот факт, что ряд родителей обратился к Галине Викторовне и к учителям-логопедам ДОО

за рекомендациями по методической литературе, которую можно прочитать для оказания необходимой поддержки детям с ОНР.

Следующим шагом в работе с родителями стало проведение тренинга «Вместе с детьми». Для его проведения мы пригласили специалистов из МБУЗ «Ариадна» г.о. Тольятти. Это учреждение создано для оказания коррекционной помощи детям с различными нарушениями развития. Его сотрудники имеют колоссальный опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья. Практикум «Вместе с детьми» был направлен на формирование практических умений в области выполнения артикуляционной гимнастики и логопедического массажа.

Артикуляционная гимнастика – это набор упражнений на развитие артикуляционного аппарата. Родители вместе со специалистами «Ариадны» осваивали такие упражнения, как: «Маляр», «Барабанщик», «Вкусное варенье», «Печем блинчики», «Маятник», «Заборчик». Каждое упражнение объяснялось, родители выполняли его с применением маленьких зеркал для того чтобы контролировать положение языка, губ, зубов. После отработки упражнений, специалисты предложили придумать на их основе небольшие истории для детей, чтобы выполнение упражнений приносило ребенку удовольствие и удовлетворение. Далее родителям рассказали о логопедическом массаже, его роли в развитии речи и методике выполнения. Рассказ специалистов иллюстрировался просмотром видео-фрагментов и иллюстраций. После просмотра родителям было предложено попробовать выполнить элементы логопедического массажа в парах и поделиться ощущениями. Особое внимание было уделено противопоказаниям для проведения логопедического массажа, требованиям к положению тела ребенка при его проведении. Родители попробовали свои силы в ручном, точечном и зондовом массаже.

Наиболее ценными для нас оказались высказывания мам и пап о том, что логопедический массаж – это достаточно непростая процедура для ребенка и те, кто ее выдерживают заслуживают поощрения и поддержки. Так

мама Кати Ш. отметила: «Теперь я понимаю, что приходится переживать моему ребенку. Но она у меня молодец, всегда старается и хочет, чтобы ее все понимали».

К специалистам «Ариадны» у родителей была масса вопросов. Особенно их интересовали проблемы развития внимания, мышления и памяти. На большинство вопросов были получены ответы, порекомендованы информационные источники (книги, сайты).

Далее мы провели практикум «Как развивать речь ребенка?» и для его проведения привлекли Людмилу Евгеньевну Г. Она обратила внимание родителей на необходимость тщательного анализа тех дидактических средств, которые приобретаются ими для занятий дома. Рассказала о наиболее эффективных пособиях, играх, авторских методиках и провела несколько игровых упражнений и дидактических игр. Среди них: «Угадай по голосу», «Какой-какая», «Чего не стало?», «Прятки» и др. Особую заинтересованность у родителей вызвали игры на развитие мелкой моторики. И Людмила Евгеньевна, проведя известную пальчиковую гимнастику «Солим капусту» предложила родителям объяснить, как выполнение этих упражнений влияет на речь дошкольников. Следующим заданием для родителей стало составление перечня игр и игрушек, которые могут помочь ребенку в развитии речи в домашних условиях. И последним направлением в рамках данного мероприятия стало мини-выступление каждого родителя на тему «Мои помощники в развитии речи ребенка дома». Был предложен план рассказа, включивший в себя следующие моменты: название игры/игрушки, ее характеристика, время и место использования. Приведем в качестве примера несколько рассказов:

Папа Стаса И. «Мы с сыном очень любим собирать пазлы. Все вы знаете, что это разрезанные особым образом с изображением разных предметов и сюжетов. Теперь я убедился, что пазлы хорошо развивают моторику и, наверное, еще внимание и ум. В выходные дни мы со Стасом

выделяем около часа-полтора для того чтобы вместе собирать картинки. Он частенько отвлекается, но я тогда устраиваю небольшие соревнования».

Мама Миланы К. «А я сама с детства очень любила мозаику и привлекаю к этой игре свою дочь. Сейчас такое разнообразие мозаик, что глаза разбегаются. Последнее приобретение – термомозаика. Здесь мы и собираем картинку, и можем ее сохранить для последующих игр или в качестве украшения, просто прогладив утюгом. Играем с мозаикой тогда, когда есть свободное время. Но сегодня я поняла, что помимо создания чего-либо важно говорить с ребенком об этом!»

В конце практикума Людмила Евгеньевна посоветовала родителям различные информационные источники для углубления представлений о возможностях развития речи детей дошкольного возраста.

Следующим мероприятием в работе с родителями стал тренинг «Как общаться с ребенком». Для его проведения мы снова привлекли специалиста психологического центра Ирину Т. Выбор темы тренинга неслучаен. Работая над Я-сообщениями с родителями ранее, мы обратили внимание на их значительные затруднения в этом процессе. Поэтому, взяв за основу методику Т.Гордона и подходы к построению общения с детьми Ю.Б. Гипенрейтер, Ирина Т. приступила к работе.

Первым стало упражнение «Общение с детьми». Его целью стало выявление основных характеристик общения с ребенком. Все выявленные характеристики фиксировались на доске посередине. Слева была отражена позиция взрослого, справа позиция ребенка. Родителям было предложено зафиксировать те трудности, с которыми может столкнуться как взрослый, так и ребенок в аспекте выделенной характеристики. Например: была выделена доверительность общения. Со стороны родителей выявлена трудность в установлении доверительных отношений с ребенком, а со стороны ребенка – либо излишняя доверчивость, либо полное недоверие ко взрослому. Результатом этого упражнения стало осознание родителями того, что общение это двухсторонний процесс и большую ответственность за его

развитие и качество несут взрослые, так как жизненный опыт маленьких детей незначителен.

Далее было проведено упражнение «Давать и получать» (по К. Фопелю). Его целью является развитие эмпатии у родителей. Группа родителей была поделена на пары и каждой паре было предложено сесть друг напротив друга, соприкасаясь коленями и закрыв глаза. Ирина Т. предложила представить, что где-то в теле есть чувство принятия / расположения к партнеру. Его необходимо было ощутить и визуализировать, а затем попытаться передать партнеру. Затем необходимо увеличить это расположение партнеру и попытаться передать его снова. После ряда попыток, родители делились своими впечатлениями и ощущениями, а Ирина Т. задала вопросы о том, как ребенок может тогда чувствовать наше расположение к нему? Всегда ли мы демонстрируем и передаем наше расположение?

Следующим упражнением было выявление трудностей в общении с детьми с особыми возможностями здоровья. Оно проводилось в подгруппах по 5-7 человек. В течении 10 минут группы формулировали проблемы и фиксировали их. Затем каждая группа зачитывала получившийся список. Родителям также были предложены карточки с обозначением цифр от 1 до 10. Это ранги, которые необходимо было присвоить выделенным трудностям. Каждая группа выбирает по две проблемы (в ранжировании 1 и 2) и предлагает решение выделенных таким образом проблем.

После обсуждения рекомендаций, взвешивания всех минусов и плюсов, Ирина Т. предложила создать «Книгу рецептов» и поделиться ей с другими родителями. Несмотря на ряд сложностей, с которыми столкнулись родители в ходе этих упражнений, тренинг прошел динамично, с заинтересованностью участников.

Далее мы провели практикум «В выходные с ребенком». К его проведению были привлечены сотрудники библиотеки и ДДЮТ. Цель практикума: сформировать у родителей умения организовывать совместную

деятельность с детьми с ОВЗ. Ни для кого не секрет, что в выходные дни родители стараются переделать всю домашнюю работу, а дети, зачастую, предоставлены сами себе, или гаджетам. Проведя всю вышеперечисленную работу с родителями, мы подвели их к пониманию необходимости организации совместной деятельности с ребенком дома в большем количестве. Для того чтобы раскрыть несколько вариантов организации совместного досуга сотрудники библиотеки подготовили выездную выставку книг и журналов по организации продуктивной, опытно-экспериментальной, игровой, физкультурно-спортивной деятельности. Также они рассказали о мероприятиях для семей, проводимых в библиотеке. А сотрудники ДДЮТ подготовили выставку совместных работ взрослых и детей из различных материалов и провели экскурсию. По наиболее интересным работам позже ими были представлены Схемы изготовления. В конце практикума, мы предложили родителям изготовить поделки, определив продукт и материал путем случайного выбора (раскрутив юлу со стрелкой). Все продукты творческой деятельности родителей стали выставочными экспонатами.

И, наконец, итогом нашей работы с родителями стала Практическая конференция «Как я развиваю речь моего ребёнка». Цель проведения данного мероприятия состояла в формировании умений родителей анализировать, систематизировать и обобщать свой опыт речевого развития детей и представлять его широкой общественности путем самопрезентации. В качестве почетных гостей на Конференции присутствовали представители тех организаций, которые активно сотрудничали с нами на протяжении формирующего эксперимента.

Родители, совместно с воспитателями и учителями-логопедами, определяли темы своих выступлений. Сотрудники ДОО выполняли в этой ситуации роли наставников, советников и фасилитаторов. Каждый доклад должен был быть рассчитан на 5-7 минут и мог сопровождаться презентацией фото- и видеоматериалов. Также на этой конференции были представлены все продукты деятельности родителей на данном этапе

исследования. В качестве активных участников выступило 12 родителей, подготовивших доклады. Каждому из них был вручен Сертификат Института направленного профессионального образования, подтверждающий статус эффективного родителя.

Присутствовавшие специалисты организаций-социальных партнеров отметили насыщенность содержания, логичность и яркость выступлений, а также их коррекционно-развивающую целесообразность. Мы же, со своей стороны, отмечаем уже на этом этапе изменение характера взаимодействия педагогов ДОО и родителей, а также изменение содержания взаимодействия детского сада и семьи в тех группах, в которых проводился эксперимент.

Насколько эти изменения существенны нам предстоит выявить в ходе контрольного среза.

2.3. Динамика сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Цель контрольного этапа исследования состоит в выявлении динамики формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья.

Анализ полученных результатов осуществлялся нами по ранее выделенным критериям и показателям (см.2.1.) с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования.

В рамках проведения диагностического задания «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой» мы устанавливали наличие изменений в сформированности когнитивного компонента педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.

Родителям были заданы те же 10 вопросов, касающихся представлений родителей об особенностях развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, о формах и видах детской деятельности, об условиях развития ребенка с ОВЗ,

о психолого-педагогической и методической литературе. Оценка ответов проводилась по тем же показателям: полнота и развернутость.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что ответы родителей стали более развернутыми и полными. Во многих из них ярко прослеживалась специфика диагноза ребенка. Так, у 10 родителей, что составляет 20%, выявлен высокий уровень сформированности педагогической компетентности. Наряду с полнотой и развернутостью ответа они продемонстрировали владение психолого-педагогическими подходами к сопровождению развития ребенка с ОВЗ, которые не рассматривались нами в ходе формирующего этапа исследования. Соответственно, можно сделать вывод о наличии интереса родителей к данному вопросу и их практики самообразования. У 22 человек, что составляет 44% участников, выявлен средний уровень сформированности педагогической компетентности. Наряду с демонстрацией имеющихся представлений об особенностях развития детей с особыми возможностями здоровья, их ответы недостаточно развернуты и полны, информация не систематизирована и отрывочна. Остальные родители (36%, 18 человек) – вновь продемонстрировали низкий уровень сформированности педагогической компетентности: большинство имеющихся у них представлений основано на житейском опыте и они не имеют под собой никакой научной основы.

Приведем сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по данной методике в виде таблицы 8.

Таблица 8 – Сравнительные данные по диагностическому заданию «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой».

Уровни сформированности педагогической компетентности родителей	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Высокий	0	20
Средний	28	44
Низкий	72	36

Полученные данные свидетельствуют о значительно выраженной положительной динамике формирования педагогической компетентности родителей.

Второе диагностическое задание «Методика «Неоконченные предложения» А. М. Щетининой» было проведено нами с целью выявления динамики в принятии ребенка родителями, в проявлении позитивного или негативного отношения к нему, а также в принятии своей родительской позиции.

Также как и на этапе констатации мы предложили родителям 17 неоконченных предложений, которые необходимо было дописать.

Вновь каждому родителю была дана следующая инструкция: «Закончите напечатанные ниже предложения. Делайте это как можно быстрее. Если начало какого-то предложения вызывает трудность в его продолжении, то оставьте на время, поставьте возле него галочку, а в конце работы вернитесь к нему».

После обобщения результатов были получены следующие данные: высокий уровень сформированности ценностно-смыслового компонента выявлен у 23 родителей (46%), на среднем – у 23 (46%), на низком – у 4 чел. (8%).

Приведем сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по данной методике в виде таблицы 10.

Таблица 9 – Сравнительные данные по диагностическому заданию «Методика «Неоконченные предложения» А.М. Щетининой.

Уровни сформированности педагогической компетентности родителей	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Высокий	22	46
Средний	62	46
Низкий	16	8

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике формирования ценностно-смыслового компонента. Сохранение ряда родителей на низком уровне сформированности исследуемого компонента обусловлено, на наш взгляд, потребностью в индивидуальной работе с ними как со стороны педагога-психолога ДОО, так и с привлечением партнеров из психологических центров, служб. Данная группа родителей, несмотря на проведенную работу, продолжает рассматривать своих детей с особыми возможностями здоровья как некое наказание в их жизни. Отсюда негативизм, игнорирование и агрессия по отношению к ребенку.

Третье диагностическое задание – «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской, было направлено на выявление изменений во взаимодействии родителей и детей.

Родителям вновь были предложены 60 утверждений, которые следовало оценить по пятибалльной шкале.

Интерпретация результатов производилась также как и на этапе констатирующего этапа исследования: путем подсчитывания общего количества баллов по выделенным шкалам.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что у ряда родителей (20%, 10 человек) появились яркие проявления сотрудничества с детьми. Снизилось количество конфликтных решений. Если на констатирующем этапе это был показатель в 36% (18 родителей), то теперь он составил 22% (11 родителей), что является, на наш взгляд, существенным при столь коротком воздействии на поведенческую сферу взрослых.

Приведем сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по данной методике в виде таблицы 10.

Таблица 10 – Сравнительные данные по диагностическому заданию «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской

Уровни сформированности педагогической компетентности родителей	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Высокий	8	20
Средний	44	54
Низкий	48	26

Вышеуказанные данные также свидетельствуют о позитивных изменениях в формировании педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья. Динамика выражена по данному показателю менее интенсивно, что обусловлено необходимостью обеспечения постоянства и систематичности в формировании поведенческих навыков.

Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина – четвертое диагностическое задание. Цель: изучить динамику характера родительского отношения, имеющихся поведенческих стереотипов.

Как и на констатирующем этапе, родителям был предложен опросник, состоящий из 61 утверждения. Давалась та же инструкция: «Прочитайте приведенные ниже высказывания. Если вы согласны с какими-либо из них, обведите их в кружочек. В этом тесте нет правильных или неправильных ответов, существует только ваше мнение относительно воспитания своего ребенка, которое поможет персоналу лучше понять психологические особенности воспитанников. Свой лист, пожалуйста, подпишите. Заранее благодарим вас за участие в работе».

Изучение опросников показало, что количество родителей, которых мы отнесли к лицам, имеющим большие трудности, относимые к недостаточной сформированности поведенческо-деятельностного компонента: неумение родителя создать предметно-развивающую среду для ребенка, неадекватный

уровень требовательности, строгости, контроля и последовательности в воспитании, снизилось до 26% (13 человек). Также снизилось количество выборов по шкалам «Симбиоз» и «Авторитарная гиперсоциализация».

Приведем сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по данной методике в виде таблицы 11.

Таблица 11 – Сравнительные данные по диагностическому заданию «Тест - опросник А.Я. Варги, В. Столина»

Уровни сформированности педагогической компетентности родителей	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Высокий	4	16
Средний	48	48
Низкий	48	36

Анализ полученных данных также подтверждает наличие позитивных изменений в формировании педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья. И, как и в предыдущей методике, динамика не столь значительна, что еще раз подтверждает необходимость обеспечения постоянства и систематичности в формировании поведенческих навыков.

Пятое диагностическое задание – «Анкетирование Р.П. Дешеулиной, А.В. Козловой» – направлено на выявление изменений в направленности родителей детей с ОВЗ на взаимодействие с ДОО.

Как и ранее родителям были предложены опросные листы с 9 предложениями предполагающими осуществление выбора.

Результаты данной методики продемонстрировали кардинальное изменение взглядов родителей. Раньше они говорили о потребности в получении необходимых психолого-педагогических знаний о развитии детей с ОВЗ, о коррекционно-развивающей работе и в формировании умений сопровождать развитие ребенка с особыми возможностями здоровья,

отмечая, что нуждаются в помощи специалистов. Теперь родители заявляют о потребности в продолжении и углублении связей с представителями других организаций, о расширении спектра привлекаемых специалистов. Многие из них отметили, что уже увидели позитивные сдвиги в общении с педагогами ДОО: изменилось отношение («Возникло конструктивное общение», «Я вижу, что проблемы моего ребенка интересны педагогу», «Меня встречает улыбчивый воспитатель, и я хочу улыбаться ему в ответ», «Мы осознали, что мы не один на один с проблемами речи» и т.д.), характер совместных мероприятий («Если раньше воспитатели бубнили какие-то доклады, то теперь мы вместе обсуждаем интересные статьи», «Нам не только рассказывают, но и показывают разные приемы, а еще мы тут же пробуем их применить» и т.п.). 76% родителей уверенно заявили о своем желании активно участвовать во взаимодействии с ДОО и подчеркнули, что им приятно видеть, как педагоги вместе с ними участвуют в мероприятиях с привлеченными социальными партнерами. 24% родителей сообщили, что смогут время от времени, из-за занятости на работе, принимать участие в совместной деятельности с ДОО и предложили рассмотреть возможность дистанционного взаимодействия, основанного на информационно-коммуникативных технологиях.

Таким образом, обобщая данные контрольного этапа экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что:

Положительная динамика в процессе формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями присуща всем ее компонентам: когнитивному, ценностно-смысловому, поведенческо-деятельностному и рефлексивному. Но интенсивность произошедших изменений неоднородна. Так, если на этапе констатирующего эксперимента мы говорили о когнитивном компоненте как о наименее развитом, то на этапе контрольного среза данные подтвердили его динамичное формирование.

Интенсивная динамика присутствует и в формировании ценностно-смыслового компонента. А в отношении поведенческо-деятельностного и рефлексивного компонентов мы отмечаем значительно меньшие сдвиги. Это обусловлено, на наш взгляд, тем, что изменение поведения, деятельности, а также осознание необходимости оценивать свои действия и корректировать их требуют более длительных воздействий. Ведь работая со взрослыми мы столкнулись с устоявшимися привычками, сложившимися ценностями и некоторой косностью.

Выделив еще в начале констатирующего этапа экспериментального исследования три уровня сформированности педагогической компетентности у родителей детей с ОВЗ, условно отнесем всех участвующих в эксперименте к соответствующим уровням и на данном этапе:

Оптимальный уровень составил 20% (10 родителей)

Достаточный уровень составил 54% (27 родителей)

Недостаточный уровень составил 26% (13 родителей)

Приведем сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по уровням сформированности педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ в виде таблицы 12.

Таблица 12 – Сравнительные данные по уровням сформированности педагогической компетентности у родителей детей с ОВЗ.

Уровни сформированности педагогической компетентности родителей	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Оптимальный	4	20
Достаточный	48	54
Недостаточный	48	26

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проведенной нами работы.

Выводы по второй главе

Во второй главе магистерской диссертации раскрыта организация и проведение экспериментальной работы по формированию педагогической компетентности у родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья.

Констатирующий этап исследования был направлен на изучение уровня сформированности у родителей педагогической компетентности, был разработан критериально-диагностический инструментарий и проведен констатирующий эксперимент. Полученные данные позволили нам выделить три уровня(оптимальный, достаточный и недостаточный) сформированности педагогической компетентности, к которым мы условно отнесли всех родителей, участвовавших в эксперименте.

В ходе констатирующего этапа исследования было установлено, что преобладают низкие и средние показатели по всем компонентам педагогической готовности.

Эти результаты подтвердили необходимость в формировании педагогической компетентности у родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья.

Формирующий эксперимент был направлен на поэтапное формирование педагогической компетентности у родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций. Нами были выделены два направления деятельности: одно – работа с педагогами по формированию готовности к эффективному взаимодействию с родителями и организациями-партнерами, второе- непосредственная работа с родителями с привлечением социальных партнеров.

Сравнительный анализ результатов контрольного среза и этапа констатации показал повышение уровня сформированности педагогической компетентности у родителей детей дошкольного возраста с особыми

возможностями здоровья. Заключительным итогом исследовательской работы стали качественные и количественные изменения в проявлении педагогической компетентности родителями. Было выявлено, что оптимальный уровень сформированности педагогической компетентности составил 20%, что на 16 % выше, чем на этапе констатации. Допустимый уровень составил 54%, что на 8% выше, чем на этапе констатации. Низкий уровень составил 26%, что на 22 % ниже, чем в результате констатирующего этапа исследования.

Результаты, полученные в контрольном срезе, доказывают эффективность проведенной экспериментальной работы, и подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Заключение

1. В ходе проведения исследования нами было установлено, что проблема формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья является актуальной как для педагогической теории, так и для педагогической практики. Ее актуальность сегодня обусловлена изменениями в нормативно-правовом поле сферы образования, которая наделяет родителей правами и обязанностями субъекта образовательного процесса.

2. Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный на первом этапе исследовательской работы, обеспечил возможность уточнения понятия «педагогическая компетентность», рассматриваемого нами как совокупность ценностно-смысловых ориентаций, психолого-педагогических знаний, умений, навыков и опыта организации эффективной совместной деятельности с детьми. А также обеспечил возможность разработки модели социального партнерства дошкольной образовательной организации с другими организациями, включившей в себя 4 блока: целевой, содержательный, организационно – деятельностный и оценочно-рефлексивный.

3. В ходе констатирующего этапа исследования были выделены критерии (когнитивный, ценностно – смысловой, поведенческо – коммуникативный, поведенческо – деятельностный, рефлексивный), а также уровни (оптимальный, допустимый, недопустимый) сформированности педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья.

4. В ходе формирующего этапа исследования были выделены два направления работы по формированию педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья (работа с педагогами ДОО и непосредственная работа с родителями в

условиях социального партнерства организаций), а также этапы процесса формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ознакомительно-диагностический, деятельностный, рефлексивный).

5. Результаты контрольного среза подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ возможно в условиях социального партнерства организаций, если:

- обеспечить поэтапное осуществление работы на ознакомительно-диагностическом, деятельностном и рефлексивном этапах;
- разработать содержание и модель социального партнерства организаций;
- применить дифференцированный и андрагогический подходы к родителям как к субъектам данного процесса.

Список используемой литературы

1. Алямовская, В.Г. Организационно-методические основы партнерства педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей [Текст] / В.Г. Алямовская // Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – с.224.
2. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: 2-е изд. [Текст] / Е.Р. Баенская. – М., 2009. – с.112.
3. Балдицина, Е.И. Семья и государство в социальном пространстве современной России: Автореф. дис. ... канд филос. Наук [Текст] / Е.И. Балдицина. – Ставрополь, 2005. – с.24.
4. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1995. – с. 172.
5. Винникотт, Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя [Текст] / Д.В. Винникотт. – Екатеринбург, 2004. – с.395.
6. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкол. образоват. учреждений и родителей [Текст] / Т.Н. Доронова, Г.В. Глушкова, Т.Н. Гризик и др. – М.: Просвещение, 2005. – с. 191.
7. Галко, Е.А. Семейный клуб как средство социализации ребенка [Текст]: дисс. . канд. пед. наук [Текст] / Е.Н. Галко. – Великий Новгород, 2003. – с.154.
8. Гильфанова, Д.З. Инновационно-прогностическая модель воспитания родителей [Текст] / Д.З. Гильфанова // Вестник Государственного университета управления. – 2011, – № 7. – с.56 – 69.
9. Гладкова, Ю.А. Педагог и семья: проблемы взаимодействия [Текст] / Ю.А. Гладкова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – с. 103 – 110.

10. Гордон, Т. Повышение родительской эффективности [Текст] / Т. Гордон // Популярная педагогика. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997. – с.588.
11. Гребенников, И.В. Педагогический всеобуч родителей [Текст] / И.В. Гребенников. – М. : Знание, 1986. – с.79.
12. Гребенников, И.В. Повышение педагогической культуры родителей -основа совершенствования семейного воспитания школьников: Автореф. дис....канд. пед. наук [Текст] / И.В. Гребенников. – М., 1971. – с.32.
13. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб.пособ. [Текст] / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М., 2000. – с.256.
14. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ Текст. : методический аспект [Текст] / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – с. 80.
15. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 2004. – с.42.
16. Козлова, А.В. Работа ДОУ с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг [Текст] / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – с. 112.
17. Коробкова, В.В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях [Текст] / В.В. Коробкова // Педагогическое образование и наука. – № 6, – 2011. – с.101-105.
18. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.Л. Реан. – СПб., 1993. – с.54.
19. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб.для студ. сред. пед. учеб. завед. [Текст] / Т.А. Куликова// – 2-е изд. – М., 2000. – с.232.
20. Кулюткин, Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы

непрерывного образования: педагогические кадры. Информ. бюл-нь. – № 9. – Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1997. – с. 3-7.

21. Лобанова, Н.Н. Формы образования взрослых в ситуации социальных перемен [Текст] / Н.Н. Лобанова, Б.И. Любимов // Альтернативное образование взрослых: Проблемы и тенденции. – СПб, 1994. – с. 10-25.

22. Лукьяненко, Е.А. Семья как субъект мультикультурного образовательного пространства [Текст]: автореф. дисс. . канд. пед. наук / Е.А. Лукьяненко. – Волгоград, 2007. – 22 с.

23. Малер, А.Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью [Текст] / А.Р. Малер // Дефектология. – 1991. – № 5. – с. 69-74.

24. Мартенс Бен. Социальное партнерство и социальный диалог: сущность и принципы [Текст] / Бен Мартенс // Социальное партнерство государственных органов и неправительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества. – М., 2000. – с.56.

25. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] учеб.пособие для студ. пед. вузов / Е.М. Мастюкова. – М.: Владос, 2003. – с.408.

26. Медова, Ю.В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников: [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Медова. – Калуга, 2005. – с.24.

27. Минина, А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Минина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов-н/Д.: ИПО ЮФУ. – 2013. – № 2 (28). – с.93– 98.

28. Минина, А.В. Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания самостоятельности у детей [Текст] / А.В. Минина // Наука и образование XXI века: сб.ст. Межд. науч.-практ. конф. 31 мая 2013 г. В 5 ч. Ч. 3. Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – с. 97– 100.

29. Мишина, Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития [Текст] / Г.А. Мишина //Дефектология. – 2001. – № 1. – с. 60—64.
30. Мозжухина, Г.Л. Педагогическое партнерство образовательного учреждения и семьи в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / Г.Л. Мозжухина. – Брянск, 2006. – с.32.
31. Морозова, Е.И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста [Текст] / Е.И. Морозова //Дефектология. – 1998. – № 3. – с. 49—57.
32. Набиуллина, Н. М. Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования: Дис. ... канд. экон. наук [Текст] / Н.М. Набиуллина. – М., 2003. – с.211.
33. Нацаренус, Н.Н. Формирование профессиональной педагогической компетентности у студентов факультета дошкольного воспитания педвузов [Текст] / Н.Н. Нацаренус. – М., 1998. – с.196 .
34. Никольская О. Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О.Д. Никольская. – Челябинск, 2007. – с.25.
35. Образование родителей и школа [Текст] / Под ред. Л.Г.Петряевской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – с.118.
36. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – с. 496.
37. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – с. 448.

38. Остапчук, Н.В. Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога: Дис.канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Остапчук. – Екатеринбург, 1999. – с.172.
39. Острогорский, А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение [Текст] /А.Н. Острогорским // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – с. 356.
40. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1981. – с.188.
41. Пиюкова, С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей [Текст]: дисс. . канд. пед. наук: 13.00.01 / С.С. Пиюкова. – М.: РГБ, 2003. – с.200.
42. Помощь родителям в воспитании детей [Текст] / Пер с англ. / Общ.ред. и предисл. В.Я.Пилиповского. – М., 1992. – с. 184.
43. Попова, Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Попова. – Ростов н/Д, 1996. – с.212.
44. Поташова, И.И. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида: Метод. пособие [Текст] / И.И. Поташова, Е.Д. Худенко, И.В. Кальянов, Ю.Н. Луданова, М.Н. Любимова. – М., 2008.
45. Прокопьева, М.М. Семья как самоорганизующая среда воспитания детей [Текст]: дисс. . канд. пед. наук / М.М. Прокопьева. – Якутск, 1999. – с. 172.
46. Рылеева, Е.В. Учимся сотрудничать с родителями [Текст] / Е.В. Рылеева, Л.С. Барсукова // Управление ДООУ. – 2004. – № 3. – с. 85-89.
47. Савенков, А.И. Аспекты компетентности [Текст] / А.И. Савенков // Директор школы – 2004. – №6. – с. 40-48.
48. Селина, В.В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного

пребывания [Текст] / В.В. Селина // Вестник НовГУ. – 2008. – № 45. – с. 68 – 70.

49. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ [Текст] / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2004. – с. 80.

50. Социальное управление: Словарь [Текст] / Под ред. В.И. Добренкова, И.М. Слепенкова. – М., 1994. – с.198.

51. Терехов, П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования [Текст]: дисс. доктора пед. наук : 13.00.01 / П.П. Терехов. – Казань, 2004. – с.417.

52. Ткачева, В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. с. 11-47.

53. Ткачева, В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева //Дефектология. – 1999. – № 3. – с. 30-36.

54. Тюрина, Н.Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста [Текст] дисс. .канд. пед. наук / Н.Ш. Тюрина. – М., 2008. – с. 262.

55. Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы: Социально-демографическое исследование [Текст] / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М., 1978. – с. 224.

56. Хоменко, И.А. Педагогическое просвещение как средство повышения педагогической компетентности родителей Электронный ресурс. / И. А. Хоменко. Режим доступа: osi.ruAveb/hiedu.nsf7

57. Хоменко, И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства [Текст] / И.А. Хоменко // Директор школы. – 2007. – № 4. – с.17

58. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская// Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А.Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. – с. 117–136.
59. Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей: концепция, направления и перспективы: Кн. для воспитателей детского сада и родителей [Текст] / Ю. Хямяляйнен. // Пер. с фин. – М., 1993. – с.132.
60. Чуча, С. Ю. Социальное партнерство в регионах РФ. Некоторые проблемы правового регулирования [Текст] / С.Ю. Чуча // Социальное партнерство: нормативно-правовая база. – М., 2001. – с.342.
61. Щербакова, С.Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.Н. Щербакова. – М., 1998. – с. 210.
62. Якимец, В.Н. Межсекторное социальное партнерство [Текст] / В.Н. Якимец. – М., 2004. – с. 384.
63. Der Kindergarten zweckmaGig und shon / Volk und WissenVolkseigenerVerlag. – Berlin, 1978. – с.188
64. Dinkmeyer D., McKay, G. D., &Dinkmeyer, Jr. Parenting Young Children: Helpful Strategies based on Systematic Trainingfor Effective Parenting (STEP) for Parents of Children Under Six. Circle, 1989.
65. Dinkmeyer, D., McKay, G. D., &Dinkmeyer, Jr. Inaccuracy in STEP research reporting. Canadian Journal of Counselling, 1990. 24(2), 103-105
66. Hall, M.C. The responsive parenting program. Lawrence, Kans.: H. & H. Enterprises, 1978.
67. Mazur, J. E. Learning and Behaviour (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2002.

Приложение А

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ



Приложение Б

Характеристика уровней проявления компонентов педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Недопустимый уровень
Когнитивный компонент		
Обладает системными представлениями о развитии ребенка с ОВЗ и формах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения на основе	Обладает разрозненными представлениями о развитии ребенка с ОВЗ, о формах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения.	Представления о развитии ребенка с ОВЗ, о формах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения неточные, основаны на житейском опыте.
Ценностно-смысловой компонент		
Обладает устойчивым, глубоким и действенным интересом к развитию ребенка с ОВЗ. Проявляет целеустремленность в коррекционно-развивающем процессе. Осознает, что детство – это самостоятельный и важный период в жизни ребенка.	Обладает заинтересованностью к области развития ребенка с ОВЗ. Целеустремленность в коррекционно-развивающем процессе проявляется ситуативно. Самоценность детства признается, но не всегда учитывается при оценке развития ребенка и его деятельности.	Мало или совсем не заинтересован в вопросах развития ребенка с ОВЗ. Самоценность детства не признается. Этот период жизни рассматривается только как подготовка к будущей жизни. Выражено стремление уклониться от прямого участия в коррекционно-развивающем процессе.
Поведенческо-коммуникативный компонент		
Постоянно проявляет эмпатию, толерантность и самоконтроль. Ярко выражено стремление к пониманию мотивов общения ребенка с ОВЗ, поддержка его коммуникативных инициатив.	Эмпатия, толерантность и самоконтроль и проявляются непостоянно. Стремление к пониманию мотивов общения ребенка с ОВЗ выражено, но ситуативно. Коммуникативные инициативы поддерживаются.	Мало или совсем не выражены эмпатия, толерантность и самоконтроль. Коммуникативные мотивы ребенка в общении не учитываются, инициативы не поддерживаются или поддерживаются редко.
Поведенческо-деятельностный компонент		

Выстраивает взаимоотношения с ребенком с ОВЗ на основе принципов гуманизма, создает благоприятную коррекционно-развивающую среду, побуждает ребенка с ОВЗ к самостоятельности, владеет методами коррекционно-развивающего взаимодействия. Прогнозирует результаты взаимодействия с ребенком, проводит простейшую диагностику.	Умение выстраивать благоприятную коррекционно-развивающую среду выражено не в полной мере, методы коррекционно-развивающего взаимодействия и прогнозирования применяются ситуативно, может применять диагностические умения, но сам не иницирует данные процедуры.	Не умеет выстраивать взаимоотношения с ребенком с ОВЗ на основе принципов гуманизма, не создает благоприятную коррекционно-развивающую среду, владение методами коррекционно-развивающего взаимодействия не выражено. Умение прогнозировать и диагностировать развитие ребенка с ОВЗ не выявляется.
Рефлексивный компонент		
Ярко выражена рефлексия, готовность к внесению изменений в коррекционно-развивающее взаимодействие с ребенком с ОВЗ	Проявление рефлексии непостоянно, ситуативная готовность к внесению изменений в коррекционно-развивающее взаимодействие с ребенком с ОВЗ.	Рефлексия не проявляется, готовность к внесению изменений в коррекционно-развивающее взаимодействие с ребенком с ОВЗ не выражена.

ШАГ 2. Определяем социального партнера

Определение потенциальных партнеров, в случае необходимости обеспечение их участия путем мотивации желания работать сообща.

Проблема	Кто может помочь в решении возникшей проблемы	
	Все возможные (предполагаемые) социальные партнеры	Реальные социальные партнёры
1.		

ШАГ 3. Общие интересы

Выявление общности интересов в сфере воспитания детей дошкольного возраста.

Детский сад	Соц. партнер

Налаживание рабочего взаимодействия путем согласования целей и задач, лежащих в основе партнерства.

ПИСЬМО С ПРЕДЛОЖЕНИЕМ О СОТРУДНИЧЕСТВЕ.

Удачный заголовок – полдела сделано. Правильно составленное деловое предложение – первая ступень к долгосрочному сотрудничеству.

Что должно быть в письме обязательно. Образец письма о сотрудничестве – первое, что узнает о вас потенциальный партнер: именно

поэтому так важно отразить в нём всё существенное и не написать лишнего. Постарайтесь вместить в письмо следующие разделы: реквизиты получателя и отправителя; обращение, приветствие; представление; суть делового предложения; формулы выражения вежливости; подпись и контактные данные.

Обязательно не только лично обратиться к получателю, но и представиться самому, по имени, с указанием должности или сферы деятельности. В предложении сделайте акцент на тех преимуществах, которые получит адресат.

Включите краткое описание своих целей и задач. Обозначьте свою расположенность к сотрудничеству и обсуждению партнёрских условий. Если вы ждёте от получателя каких-то действий, упомяните об этом: «Позвоните!», «Напишите!» Письмо должно завершаться подписью с реквизитами и контактными данными, чтобы адресат мог с вами связаться "в один клик".

Письмо – предложение о сотрудничестве.

Уважаемый _____

ШАГ 5. Закрепляем результат.

Разрабатываем проект договора, планируем деятельность, назначаем ответственных лиц.

Мероприятие. Цель.	Дата проведения	Место проведения	Ответственный за проведение

ШАГ 6. Действуем !

Реализация: работа по выполнению утвержденного плана – графика и (в идеале) достижение желаемых результатов.

Этапы подготовки к совместному мероприятию:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ШАГ 7. Анализируем.

Измерение результатов и эффективности с точки зрения того, насколько партнерство решило поставленные задачи. При необходимости – пересмотр и корректировка партнерства.

Желаем успеха!

Приложение Г

Деловая игра «Партнерство и сотрудничество»

Цель: повысить компетентность педагогов в вопросе улучшения качества образовательного процесса в условиях ФГОС ДО при содействии социальных партнеров (социума).

Участники игры: воспитатели и узкие специалисты детского сада.

Материалы и оборудование: маркеры, ватманы, 2 мольберта.

Правила игры:

1. Все присутствующие делятся на 5 групп.
2. Записывать на ватмане все решения и мысли группы.
3. Краткость: следует высказывать свое мнение, позицию, идею в лаконичной форме, чтобы все успели высказаться в отведенное для дискуссии время
4. Конструктивность: по отношению к чужим идеям проявлять меньше критики, стараться дополнять и развивать их.
5. Взаимоуважение.
6. Для подготовки выступления – общего решения – группе дается определенное время (3-5 мин.).

Ход игры:

Задание № 1. Обозначить всех социальных партнеров, находящихся в территориальной близости к детскому саду (по каждому направлению – области). Для каждого стола прописана своя образовательная область. Время на выполнение задания 5 минут. Обсуждение: 5 минут.

Пять образовательных областей:

Речевое развитие (Семья, МБУ «Школа №73», Библиотека, ДДЮТ и т.д.).

Познавательное развитие (магазин, почта, аптека, ГИБДД, Пожарная часть, МБУ «Школа №73», семья).

Социально-коммуникативное развитие (Парк Победы, ТОС, МБУ детский сад №197 «Радуга», Центр психолого-медико-социальной помощи «Личность», МБУ «Школа №73», семья и т.д.).

Художественно-эстетическое развитие (ДДЮТ, Театр «Дилижанс», театр «Пилигрим» и т.д.).

Физическое развитие (Дворец Спорта «Волгарь», ДДЮТ, МБУ «Школа №73, Центр Семьи, семья и т.д.).

Задание № 2. Механизм взаимодействия.

Выбрать одного социального партнера. Составить цепочку действий от начала взаимодействия до конечного результата по плану, который представлен на экране. Время работы над этим заданием 10 минут. Обсуждение: 5 минут.

План: Механизм взаимодействия:

1. Выбор ресурсов социальных партнеров.
2. Выбор ресурсов социальных партнеров.
3. Планирование (определение взаимодействия, разработка программ сотрудничества с определением сроков, целей и конкретных форм взаимодействия).
4. Мотивация деятельности педагогов, детей и родителей.
5. Освоение новых форм социального партнерства.
6. Подведение итогов партнерства, постановка новых целей.

Задание 3. Определить различные формы взаимодействия с выбранным партнером (по 5-ти областям-направлениям). У каждого стола своя образовательная область и свой социальный партнер. Время работы – 5 минут. Обсуждение: 5 минут.

1. Встречи с социальными партнерами (совещания, консультации).
2. Консультативная помощь родителям и детям.
3. Совместные мероприятия (соревнования, концерты, праздники).
4. Совместные проекты.
5. Информационно просветительская деятельность.

6. Экскурсии, выставки.
7. Акции, традиции.
8. Освоение новых программ.

Задание 4. Эффективные пути решения организации социального партнёрства.

Что сделать, чтобы общение с социальными партнёрами стало систематическим, соответствовало возрасту детей, и было бы безопасным для всех участников. Время выполнения задания 5 минут. Время обсуждения-5 минут.

Обобщение результатов: Четко спланированное и грамотно организованное взаимодействие детского сада с социальными партнерами создает условия для расширения кругозора дошкольников. Сотрудничество дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами позволяет выстраивать единое информационно – образовательное пространство, которое является залогом успешного развития и адаптации ребенка в современном мире.