

**Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Поволжская академия образования и искусств
имени Святителя Алексия, митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) «Практическая педагогика и психология.

Инжиниринг развивающей среды»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих
дошкольников с задержкой психического развития, направленное на
формирование родительской компетентности»**

Выполнила студентка
2 курса группы Пм-201
очной формы обучения
Алашеева Светлана Евгеньевна

(подпись)

Научный руководитель
Григорьева Ирина Николаевна,
доцент, кандидат педагогических
наук

(подпись)

Допустить к защите:
Заведующий кафедрой

(подпись)

(Ф.И.О.)

«__» _____ 20__ г.

Тольятти
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР, направленного на формирование родительских компетентностей.....	13
1.1 Теоретические основы проблемы формирования родительских компетентностей.....	13
1.2 Проблемы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с ЗПР в формирование родительских компетентностей в условиях современного ДОУ.....	25
1.3 Дистанционные технологии как средство работы с семьями воспитанников.....	44
Выводы по первой главе.....	51
Глава 2 Анализ, разработка и описание модели психолого-педагогического сопровождения родителей.....	53
2.1 Теоретические основы разработки модели	53
2.2 Описание модели сопровождения.....	62
Выводы ко второй главе.....	71
Глава 3 Экспериментальное исследование модели психолого-педагогического сопровождения родителей.....	73
3.1 Организация эксперимента и методы исследования.....	73
3.2 Анализ сформированности родительской компетентности.....	79
3.3 Практическая реализация модели психолого-педагогического сопровождения.....	86
3.4 Результаты и интерпретация экспериментальных данных	93
Выводы к третьей главе.....	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	105
БИБЛИОГРАФИЯ.....	107
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	123

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Количество детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неуклонно растёт с каждым годом. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это лицо, у которого наблюдается отклонения в физическом и (или) психическом развитии, официально признанные психолого-медико-педагогической комиссией. По данным ГБУ ДПО Самарской области «Центра специального образования» и Министерства просвещения РФ количество детей с ОВЗ в Самарской области в ОО реализующих программы дошкольного образования составляло на 2022 г. 21598 человек, что на 2763 ребёнка больше, чем в 2020 году. Из них 6% составили дети с диагнозом «Задержка психического развития» (ЗПР). Задержка психического развития имеет, в большинстве случаев, временный характер, но для нормализации ситуации требуется своевременная и грамотная организация процесса по созданию специальных условий обучения и воспитания, в том числе высокоэффективного взаимодействия с родителями данной категории детей, так как для них семья является значительным условием развития.

В Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья из ряда задач целевого раздела стоит выделить - предоставление психолого-педагогической поддержки семей и повышение их компетентности в аспектах воспитания, обучения и развития, укрепления здоровья детей, обеспечение их безопасности [9].

Взаимодействие образовательного учреждения с семьями, воспитывающими детей с задержкой психического развития, является одной из важных проблем современной психолого-педагогической науки. Такие семьи до недавнего времени не были объектом специального изучения, не

разрабатывалось программно-методическое обеспечение их сопровождения, так как, в первую очередь, ставилась проблема обучения и адаптации таких детей в социум. Поэтому, проблема психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития (ЗПР) является актуальной на современном этапе.

Известный отечественный психолог и педагог Л.С. Выготский отмечал, что отличительные свойства личности отклоняющегося от нормы ребёнка обуславливаются его местом в семье. Если воспитание и обстановка в семье неблагоприятные, то имеет место отклонение в психическом, эмоциональном, поведенческом и физическом развитии ребёнка [27]. Именно поэтому поддержка и сопровождение родителей является одним из главных компонентов образовательных программ. Как отмечал А.Р. Маллер, любая коррекционная работа с ребёнком будет плодотворнее, если родители будут иметь специальные знания и умения в этой области и каждое коррекционное образовательное учреждение должно стремиться к тому, чтобы родители были активно вовлечены в воспитание и обучение детей [67].

Работы по изучению проблем, возникающих перед семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии, велись многими известными отечественными и зарубежными педагогами и психологами, такими как Б.Д. Корсунская, Г.А. Выготская, М.В. Ипполитова, А.Р. Маллер, Н.Л. Белопольская, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынов, Г.В. Пятакова, Дж. Вольпе, М. и К. Джонс и др. [43, 57, 87, 91] В большинстве случаев, они рассматривали аспект участие семей в воспитание и развитие ребёнка с ОВЗ. На данный момент исследований, изучающих состояние родителей, воспитывающих детей данной категории, недостаточно много. В этой области можно отметить работы Р.Ф. Майрамян, М.М. Семаго, В.А. Вишневской, Б.А. Воскресенского, В.В. Ткачевой [70, 103, 107].

Готовность родителей, включающая в себя совокупность когнитивных, ценностных, коммуникативных, эмоционально-волевых и деятельностных характеристик, рассматривается современной педагогической наукой в

структуре родительской компетентности (Р.К. Шакуров, А.П. Тряпицына, Кормушина Н.Г., Мизина М.М., Е.В. Руденский, С. В. Кирпич), в основе которой лежит компетентностный подход. Его исследованием в разное время занимались Джон Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской [41, 114]. Компетентностный подход – это важная установка образования на его результаты: становление общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию.

Компетентное родительство рассматривается Р.В. Овчаровой как совокупность психологических составляющих личности родителей, которая включает комплекс ценностей, установок и планов, чувств, отношений и позиций, ответственности и стиля семейного воспитания [77]. В работах Г. Г. Филипповой компетентный родитель — тот, кто нашёл с ребёнком доверительную связь, научился чувствовать своего ребёнка, понимать и принимать его состояние, знать причины, уверенного в своих силах, действиях и в себе [113]. С.В. Кирпич под родительской компетентностью понимает «субъективированную форму родительства, включающую основные характеристики личности родителя, которые составляют их единство, целостность, устойчивость, глубину и последовательность родительского поведения» [48].

Е.П. Арнаутова в своих исследованиях рассматривает родительскую компетентность как составную из двух частей: природную и социальную. Так, природная развивается естественно, как заложенная программа продолжения рода и связана с природной чувствительностью, отзывчивостью, своеобразием, единством. Социальная часть проявляется в процессе развития ребёнка и состоит из культуры и образцов воспитания в семье, духовно-нравственных традиций общества в целом и семьи в частности [20].

Одним из видов родительской компетентности является психолого-педагогическая компетентность. Ряд авторов (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева,

Я.И. Гостунская, Е.В. Шипилова, М.Ю. Боченкова) под психолого-педагогической компетентностью родителей понимают особое психологическое и социально-педагогическое явление, соединяющие комплекс интегративных качеств личности самих родителей, включающих когнитивные, личностные и поведенческие компоненты, которые необходимы для эффективного воспитания и развития ребенка. Между этими компонентами существует тесная связь.

Развитие психолого-педагогической компетентности семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ЗПР может быть успешно реализовано в рамках психолого-педагогического сопровождения в условиях ДОУ.

Л.В. Байбородова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение, как процесс, состоящий из нескольких последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по достижению поставленных целей. Над проблемой психолого-педагогического сопровождения в разное время работали и отечественные и зарубежные педагоги и психологи: Р. В. Овчарова, Ю. П. Кошелева, Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, Е.А. Козырева, В.В. Пономарева, А.С. Семенова, А. Эллис, Дж. Вольпе, М.и К. Джонс и другие [21, 77, 51, 43].

Положительный результат в коррекционно-развивающей работе с детьми с отклонениями в развитие во многом зависит от эффективного взаимодействия с семьёй. Если родители правильно оценивают возможности своего ребёнка, принимают его, желают помочь то в такой работе будет прогресс. На практике, добиться такого взаимодействия между педагогами и родителями данной категории детей совсем не просто.

В связи с этими важен поиск эффективных форм взаимодействия с семьей. Сегодня одной из актуальных форм работы с семьей является использование дистанционных технологий, в частности информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум», которая, согласно информационному письму №4668/32 от 31.08.23 г. Департамента образования

города Тольятти, рекомендована к использованию во всех образовательных учреждениях города Тольятти.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации», под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при непрямом (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (статья 16).

По данным Министерства просвещения Российской Федерации, информационно-коммуникационная платформа «Сферум» – это часть цифровой образовательной среды, которая создается в целях реализации Нацпроекта «Образование». Предоставленная платформа направлена на улучшение обучения, в том числе дистанционное в сторону гибкости, технологичности и удобства.

Особенности осуществления дистанционного взаимодействия детского сада с семьями воспитанников в литературе представлены достаточно поверхностно, преимущественно в методических источниках, отражающих опыт применения отдельных форм сотрудничества для решения каких-либо конкретных задач (Н.Н. Баер, А.Н. Власова, Н.С. Кузнецова, М.К. Тинчурина и др.)

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения включает в себя взаимодействие всех участников образовательного процесса и представлен единой моделью.

Моделирование представляет собой метод проведения исследований, в том числе и психолого-педагогических, который опирается на применении модели как средства познания. В широком смысле модель представляет собой вещественную, знаковую или мысленную систему, которая воспроизводит, имитирует, отражает принципы внутренней организации или

функционирования объекта, его свойства, признаки или характеристики (И.В. Непрокина, В.А. Веников, А.Н. Кочергин, Н.М. Борытко, А.А. Веденов).

Противоречия:

- между потребностью в поиске эффективных средств взаимодействия с семьями воспитанников в условиях современного ДОО и действующими традиционными подходами в осуществлении психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;

- между возможностью формирования психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих дошкольников с задержкой психического развития, средствами дистанционных технологий и отсутствием ее научно обоснованной модели.

Анализ литературы по теме исследования выявил **проблему** исследования, которая заключается в следующем: как должна выглядеть эффективная модель психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ЗПР, направленная на формирование родительских компетентностей?

Исходя из проблемы, формулируем тему диссертационной работы «Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, направленное на формирование родительской компетентности».

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и реализовать модель психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с задержкой психического развития на основе использования дистанционных технологий, направленную на формирование родительской компетентности.

Объектом исследования является родительская компетентность в воспитании детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования - психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих дошкольников с задержкой психического развития по формированию родительской компетентности.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, должно осуществляться на основе модели формирования родительской компетентности, основанной на:

- организации взаимодействия родителей дошкольников с ЗПР с междисциплинарной командой специалистов
- использовании дистанционных технологий, в частности информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум», для организации обучения и свободной коммуникации всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Исходя из цели, ставятся **задачи:**

1) Изучить теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР, и формирования их родительской компетентности на основе использования дистанционных технологий в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

2) Разработать и обосновать модель психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР, направленную на формирование психолого-педагогической компетентности на основе использования дистанционных технологий, в частности информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум».

3) Изучить особенности сформированности родительской компетентности у родителей, воспитывающих ребенка с ЗПР, а так же традиционную систему работы по повышению родительской компетентности данной группы родителей в условиях современного дошкольного образовательного учреждения

4) Разработать и реализовать систему мероприятий на основе модели, направленных на повышение родительской компетентности семей, воспитывающих детей с ЗПР

5) Оценить эффективность модели психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР,

направленную на формирование родительской компетентности на основе использования дистанционных технологий.

Теоретической основой исследования являются: положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей; Системно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, Л.В.Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.); 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); научные труды, посвященные изучению родительской компетентности (Н.Е. Корастылева, Л.В. Коломийченко, С.В. Кирпич, Е.В. Бондаревская); концепции задержек психического развития (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова, Г.Е. Сухарева и др.); теория социального научения Б. Ф. Скиннера; теория индивидуальной психологией А. Адлера; компетентностный подход (Джон Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской).

Для реализации задач нашего исследования мы использовали следующие **методы и методики исследования:**

- аналитические (теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы);
- диагностические (Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой; «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой; Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская).
- Методы статистического анализа.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исследования, применением комплекса методов, соответствующих предмету, целям и гипотезе исследования, сочетанием количественного и качественного анализа данных.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- разработанная модель психолого-педагогического сопровождения направлена на формирование всех компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР;
- данная модель реализуется посредством дистанционных технологий, в частности информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум».

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке модели психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ЗПР в условиях современного дошкольного образовательного учреждения в аспекте формирования психолого-педагогической компетентности. Данная модель может быть экстраполирована на коррекционно-образовательный процесс современного детского сада, воспитывающего детей любой нозологической группы.

Практическая значимость исследования состоит в разработке мероприятий по формированию психолого-педагогической компетентности родителей детей с ЗПР с использованием дистанционных технологий на основе разработанной модели психолого-педагогического сопровождения.

Апробация: теоретические и эмпирические результаты исследования были представлены на конференциях: Региональный этап XXXI Международных Рождественских образовательных чтений «ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ И ДУХОВНЫЙ ВЫБОР ЧЕЛОВЕКА» (2022 г.); VI, VII региональная молодёжная научно-практическая конференция «Поволжский фестиваль студенческой науки» (2023, 2024 гг.), XLIX Самарская областная студенческая научная конференция (2023 г.), IV Поволжский педагогический форум «СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ, МОДЕЛИ И ПЕРСПЕКТИВЫ» (2023 г.), и в следующих публикациях:

- Алашеева, С. Е. Формирование родительской компетентности, как основа системы психолого-педагогического сопровождения семей,

воспитывающих детей с ЗПР / С. Е. Алашеева // Поволжский вестник науки. – 2022. - №4 (26). – С. 48-52.

- Алашеева, С. Е. Характеристика и психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях современного ДООУ / С. Е. Алашеева, И.Н. Григорьева // Поволжский вестник науки. – 2023. - №1 (27). – С. 47-50.

- Алашеева, С. Е. Психолого-педагогическая и социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ЗПР / С. Е. Алашеева // Поволжский фестиваль студенческой науки: материалы докладов VI Региональной молодежной научно-практической конференции. — Тольятти: Поволжская академия Святителя Алексия, 2023. – С. 95-99.

- Алашеева, С. Е. Модель сопровождения семей дошкольников с задержкой психического развития по формированию родительской компетентности / С. Е. Алашеева, И.Н. Григорьева // Педагогический форум. – 2024. - №1 (13). – С. 47-50.

- Алашеева, С. Е. Коррекционно-педагогическая и развивающая работа с дошкольниками с ЗПР средствами театрализованно-танцевального педагогического тренинга / С. Е. Алашеева, И. Н. Григорьева // XLIX Самарская областная студенческая научная конференция: тезисы докладов. Общественные и гуманитарные науки. Самара. Санкт-Петербург: Эко-Вектор Ай-Пи, 2023. – С. 262-263.

- Алашеева, С. Е. Формирование родительской компетентности семей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ, как практическая проблема современного образования / С. Е. Алашеева, И.Н. Григорьева // Педагогический форум. – 2024. - №1 (13). – С. 47-50.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трёх глав с параграфами, выводами по главам, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР, направленного на формирование родительских компетентностей

1.1 Теоретические основы проблемы формирования родительской компетентности

Семья во все времена понималась и понимается сегодня как один из главных институтов воспитания. Её широкие и различные по назначению функции представляют возможность заложить фундамент духовного и жизненного опыта ребенка. Важность значения семьи в воспитание ребёнка отражена во многих документах на государственном уровне. В федеральном законе «Об образовании в РФ» за родителями зафиксировано преимущественное право на воспитание детей, также назначено обязательство по передаче детям «основ физического, нравственного и интеллектуального развития личности» [14]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования, утверждённой приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 ключевым принципом взаимодействия ДОО с родителями, является приоритет семьи в воспитании, обучении и развитии ребёнка [10].

Признание важности места семейного воспитания повышает обязательства родителей за развитие и воспитание детей, а также подразумевает готовность родителей к выполнению семейных обязательств, в числе которых семейное воспитание. Эти условия, в свою очередь, предполагают сознательную установку на предстоящее «родительство». Также они должны определяться совокупностью свойств личности, набором когнитивных функций и практическими умениями, которые в купе будут способствовать высокому уровню семейного воспитания.

Само понятие «родительство» рассматривалось в разное время отечественными и зарубежными учёными. Так, по мнению Э.Р. Алексеевой

«родительство» является биологическим, психологическим и общественным явлением; включает в себя отцовство и материнство; также это деятельность родителя по уходу, содержанию, воспитанию и обучению ребенка; оно же представляет связь кровного родства между родителями и ребенком и субъективное восприятие человека себя родителем [36, с.175]. В работах И.С. Кона «родительство» — это структура связанных друг с другом явлений, таких как родительские чувства, любовь, привязанность к детям; особые общественные роли и нормы культуры; зависящее от тех или иных условий реальное поведение и отношение родителей к детям, стиль воспитания и т.д. [53].

По-разному можно рассматривать взгляды великих святых и учителей церкви в вопросах семьи, семейного воспитания, детско – родительских отношений. Так, один из принципов учения святителя Иоанна Златоуста – принцип ответственности родителей гласит: «Ребенок принадлежит Богу, и Бог поручает отцу и матери воспитывать и учить для Него рождённых ими детей. За то, как родители «промышляют» о своих детях, упорядочивают и образуют их души, они дадут ответ Богу» [96, с. 2]. Из этого следует, что детей родителям дает Бог с особой миссией – воспитание детей. Родительский долг он считал заботой о ребенке. А родителей - воспитателей представлял скульпторами, делающими «золотые статуи» [83].

Святитель Игнатий (Брянчанинов) советовал родителям в воспитание детей читать и изучать книгу «Поучения преподобного аввы Дорофея», которая будет наилучшим наставлением не только для родителей, но и для детей. Георгий, затворник Задонский считал, что для воспитания детей в благочестии, родителям должно иметь постоянный надзор и труды [16]. Протоирей Евгений Шестун в своих очерках по Православной педагогике писал: «Чтобы глубже осмыслить отношения с собственными детьми, родители нуждаются в духовном руководстве и творческом вдохновении». [83]. Их основой служит любовь, полная ответственности, почитающая авторитеты, построенная на уважении и желание понять личность ребенка.

В Эпоху Возрождение, когда значительное распространение и развитие получили гуманистические идеи, чешский педагог Я.А. Коменский в своём труде «Материнская школа» рассматривал гуманные основы воспитания детей, которые должны были помочь семьям и родителям в правильном становлении и развитии личности детей. Коменский считал семейное воспитание одним из главных основ преобразования мира, так как существование и развитие следующего века будет зависеть от того, как в нынешнем веке воспитывают будущее поколение. Трактат «Материнская школа» является одним из первых педагогических шагов в понимание важности подготовки родителей к воспитанию детей [122].

Философ, писатель и мыслитель эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо высказывал мысль о том, что родителям необходимо обладать некоторым арсеналом педагогических знаний и умений, для того чтобы верно найти средства воспитания. Если же такие знания отсутствуют, то матери часто допускают ошибки в воспитании своих детей.

Одна из крупнейших фигур эпохи Просвещения в России Н. И. Новиков свою педагогическую позицию на вопросы физического, умственного и нравственного воспитания изложил в трактате «О воспитании и наставлении детей». Это был важнейший педагогический труд того времени, в котором была подчеркнута роль определённых знаний и умений в процессе воспитания: «...Оно (воспитание) есть особенная тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много наблюдательного духа, внимания и просвещенного практического рассудка. И так никто не рождается с нею; и не постигают ее также в течение жизни, подобной жизни какого-либо растения или бабочки; но должно научиться ей из благовыбранного чтения, из опыта и размышления» [99, с. 3]

Великий отечественный педагог и писатель К.Д. Ушинский полагал, что знания в области педагогики должны быть распространёнными и доступными среди родителей. Обладая некоторыми педагогическими знаниями, родители могут избежать легкомыслия и ошибок в воспитании детей. Чтение,

Константин Дмитриевич считал лучшим способом такого родительского просвещения [37].

Важность семейного воспитания отмечали такие видные деятели науки, как П.Ф. Лесгафт, разработавший пособие для родителей «Семейное воспитание и его значение», П.Ф. Каптерев, написавший «Энциклопедию по семейному воспитанию и обучению», П.П. Блонский, предлагавший создать педагогические организации в виде курсов, кружков и т.п. и их помощью формировать у родителей видение об обязанностях в отношении воспитания детей и многие другие [57].

В конце XIX – начале XX веков особую популярность в России приобрели взгляды известных педагогов, как С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока – Росинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко и многих других. Так, отечественный педагог-экспериментатор С.Т. Шацкий, в своих работах упоминал о важности развития «педагогической пропаганды» среди населения, а итогом такой трудоёмкой работы должна быть помощь в вопросах массового воспитания детей [117].

Н.К. Крупская, организатор и главный идеолог советского образования, отмечала необходимость создания педагогических консультации на заводах и фабриках для работающих граждан, цель которых «...наладить постоянные беседы о воспитании и обучении ребят...» [42]. Надежда Константиновна предложила создать специальную литературу, предназначенную для родителей, своего рода книгу по семейному воспитанию, а также серию радиопередач на ту же тему [56].

Ещё один известный советский педагог и писатель А.С. Макаренко выступал за массовую педагогическую пропаганду всего населения. В частности, он выступал за создание обязательных краткосрочных курсов для родителей, на которых предполагалось изучение основ семейной педагогики, а также популяризация успешного опыта семейного воспитания [66].

Основную базу обучения родителей за границей в разное время составляли:

- теория социального научения Б. Ф. Скиннера, которая стала основой для множества поведенческих компетентностно - ориентированных тренингов для родителей, таких, например, как Тренинг родительского поведения [32];

- в основе бихевиоральных программ лежало стремление снизить проявления нежелательного поведения, участники учатся тому, что поведение управляется его последствиями. Поэтому сначала родители должны научиться видеть, описывать поведение своего ребенка через конкретные действия, а затем, применяя специальные техники, научиться управлять его последствиями [95];

- теория индивидуальной психологией А. Адлера. Именно он первым начал практиковать семейную терапию в 1920 году, а его последователи внесли большой вклад в групповую терапию и применение психологии в образовании [43], создатель и лидер гуманистической психологии К. Роджерс с теорией «Я-концепции» и предложенным им методом клиент-центрированной психотерапии [92].

В исследованиях многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов, таких как А.С. Спиваковская, Т.М. Мишина, А.М. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юцтискис отмечено, что имея достаточно высокий уровень сформированности компетентности родители могут избежать ошибок в воспитании детей.

Для более глубокого изучения компетентности родителей в вопросах воспитания необходимо обратиться к сущности компетентностного подхода, его исследованием в разное время занимались Джон Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской. Компетентностный подход – это важная установка образования на его результаты: становление общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию.

По мнению Троянской С.Л., компетентностный подход используется для выполнения продуктивных действий и достижения практических

результатов. В роли единого социально-личностного и поведенческого явления как результата образования выделяются компетенции и компетентности участников образовательного процесса, в том числе и родителей [110]. Указанные понятия пришли из сферы бизнеса, управления и подготовки кадров. Так, компетентность – это знания, умения и навыки, как единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – единицы рыночной экономики и профессиональной деятельности [115]. Ещё на первом этапе становления компетентностного подхода, в 70-е годы XX века были созданы предпосылки разграничения понятий компетенция и компетентность. Н. Хомский определяет компетентность как базирующийся на знаниях лично обусловленный опыт социально - профессиональной жизнедеятельности человека [114]. Компетентность же рассматривается им как владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (личностное качество), включающее его отношение к ней и предмету деятельности; это уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика, включающее его минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

По определению Акмеологического словаря: «Компетентность – это способность к интеграции знаний и навыков, способов их использования в условиях изменяющихся требований внешней среды» [19]. В словаре иностранных слов «компетентность», переводиться с латинского как «правоспособность, обладание сведениями, необходимыми для суждения о чем-либо» [101]. Согласно словарю И. Ожегова, понятие «компетентность» используется в определенном виде деятельности, и трактуется как «осведомленность, авторитетность в какой-либо области» [109].

По определению В.В. Селиной, компетентность есть многоплановое и универсальное понятие, которое выражает отношение между человеком, культурой, образованием и является интегративной характеристикой личности, содержащей комплекс знаний, способов деятельности и определённых способностей, что проявляется в готовности человека к

принятию правильных решений в процессе деятельности, обеспечивающую ему динамично адаптироваться к условиям современного общества [97].

В 90-е годы XX века в работах Н.В. Кузьминой по профессионально-педагогической компетентности компетентность выступает предметом отдельного исследования.

Исходя из концепции П.Я. Гальперина «Учение о психике как ориентировочной деятельности», под компетентностью можно понимать способность субъекта деятельности верно ориентироваться в ситуациях, требующих действий и верно сориентироваться в его исполнении. От кого, насколько, верно, он сориентируется будет зависеть в какой степени субъект сможет воспользоваться возможностями, заложенными в ситуации [47].

В своих трудах И.А. Зимняя выделяет следующую компонентную структуру компетентности, в которой: компетентность не ограничена знаниями и умениями, она включает в себя эмоционально-волевую нормализацию ее поведенческого выражения. Рассматривая социально-профессиональную компетентность, И.А. Зимняя указывает на парциальные компетенции, входящие в её структуру, и вычленила три базовых типа компетенций по отношению:

- к себе как личности, как к человеку живущему;
- к взаимосвязи и содействию с другими людьми;
- к активности человека, выражающаяся во всех ее видах [41].

В психолого-педагогической зарубежной литературе понятие «родительская компетентность» имеет множество интерпретаций. Так Т. Джонс и Р. Принц дают определение родительской компетентности как «поведение, навыки и стратегии воспитания детей, которые способствуют положительным и адаптивным результатам развития ребенка» [43, с. 346]. По словам авторов важным параметром родительской компетентности является родительская самоэффективность. [43] Само понятие «самоэффективность» было введено в научную психологию А. Бандурой в рамках социально-когнитивной теории личности. Родительская самоэффективность понимается

как вера родителей в правильность своих действий, вера в то, что они ведут к правильному результату и использованные ресурсы будут не бесполезны, и это всецело субъективное переживание [95].

М. Сандерс, К. Марки-Даддс и К. Тернер по родительской компетентности понимают комплексную категорию, непосредственно связанную с саморегуляцией и содержащую в себя объединение следующих родительских навыков:

- намечать цели;
- управлять не только своим поведением, но и поведением своего ребёнка;
- осуществлять действенные воспитательные подходы;
- осуществлять саморефлексию эффективности своего поведения

Ещё один ряд зарубежных авторов, Ж. Охан, Д. Леунг, Ш. Джонстон, одной из важнейших составных частей родительской компетентности отмечают способность устанавливать доверительные отношения со своими детьми, фиксировать их состояние и понимать его причины.

По определению С. М. Глэвяну, родительская компетентность – это «система знаний, умений, навыков, способностей и привычек, которые позволяют родителю успешно выполнять родительские обязанности, а также предотвращать и/или справляться с кризисными ситуациями таким образом, чтобы способствовать развитию ребёнка» [43, с.10].

Г.Г. Филиппова даёт определение компетентного родителя, как нашедшего доверительную связь с ребёнком, умеющего понимать и ощущать состояние ребёнка, знающего причины того или иного состояния, способного быстро отреагировать и принять точное решение в отношении своего ребёнка, с уверенностью не только в себе, но и в своих действиях» [113].

Е.П. Арнаутова в составе родительской компетентности выделила два компонента: природный и социальный. Природная компетентность развивается естественным способом как генетический механизм, заложенный для продолжения жизни и связана с природной чувствительностью, эмпатией,

неповторимостью, рациональностью и неделимостью. Социальная компетентность обнаруживается по мере развития ребенка. Это уровень культуры и система ценностей воспитания в семье, духовно-нравственные традиции социума в общем и семьи, в частности [20].

В трудах Л.В. Коломийченко родительскую компетентность определяется как комплексное личностное становление, в основе которого лежит сочетание компетенций. Указывая на исследования Е.В. Бондаревской Л.В. Коломийченко устанавливает, что родительская компетентность в своей основе имеет набор центральных и сопутствующих компетенций. К основным (ключевые, по Коломийченко), можно отнести, те компетенции, которые обладают широким значением и могут быть применены в разных формах деятельности при решении большого количества воспитательных задач. К ключевым компетенциям Коломийченко отнесла информационную (когнитивную), мотивационную, технологическую (процессуальную), коммуникативную и аналитическую (рефлексивную). Дополнительные или сопутствующие компетенции способствуют детальному решению некоторых задач личностного развития, которые выражают личные интересы и стремления родителей, а также индивидуальные возможности детей [49].

В статье Т. В. Коваленко родительская компетентность – это «социально – педагогический феномен, обуславливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты, задаваемых по отношению к своему ребёнку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребёнка» [93, с. 108].

В рамках данной работы будем рассматривать родительскую компетентность изложенную С. В. Кирпичом, который рассматривает данное понятие как стремление и возможности родителей действовать разумно и в соответствии с настоящими требованиями родительства, выполнять родительские обязанности, адекватно оценивать результаты своего

родительства в соответствии с принятыми общественными нормами, требованиями, реалиями социальной среды.

Родительские компетенции включают основные характеристики личности родителя и составляют их единство, целостность, устойчивость, глубину и последовательность родительского поведения. Сюда можно отнести также способность и готовность родителей (как отцов, так и матерей) понимать потребности детей в семье, создавать условия для разумного удовлетворения детских потребностей и интересов.

В отечественной психолого-педагогической литературе характерна разделение родительской компетентности. Виды компетентностей, определение и авторы представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Виды родительской компетенции.

Вид компетенции	Авторы	Определение
Абилитационная родительскую компетентность	А. В. Виноградова, М. Ш. Тюрина, Е. А. Кобякова, Л. М. Века	Представляет собой интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций эмоционально-ценностного, социального, педагогического, коммуникативного компонентов [17]
Психологическая родительская компетентность	О. В. Суворова, О. И. Пец, С. В. Пазухина, С. А. Филиппова, О. Г. Холодкова, О. А. Шаграева	Под психологической компетентностью понимается «качество личности (специальные способности, особое состояние), формируемое по отношению к внутренним, скрытым от внешнего наблюдения, структурам и процессам, знание о функционировании которых необходимо для объяснения поведения человека, а также психологических особенностей как конкретного человека, так и группы людей. Эти знания должны отличаться личностным и гуманно-ценностным отношением, а субъект деятельности отдаёт себе отчёт в том, что обладает этими знаниями» [47]
Психолого-педагогическая родительская компетентность	И.С. Якиманская, Н.В. Андронова, М.А. Холодная, Н.В. Кузьмина, Т.Н. Щербакова и др.	Проявляется в умение применять психолого-педагогические знания в семейном воспитании и взаимодействия с детьми [91]
Педагогическая родительская компетентность	К. А. Лебедева, С. С. Пилюкова, В. В. Селина, Н. А. Хрустальникова	Частью педагогической культуры и содержательной характеристики личности родителей [25].

В связи с тематикой нашей работы мы будем рассматривать психолого-педагогическую компетентность родителей.

Данное понятие исследуется в контексте компетентностного подхода, получившего в настоящее время все большее популяризацию. В рамках

данного подхода особо важным становится самостоятельное использование, применение и нахождение знаний, умений и навыков, а не просто их наличие.

По определению И.Ю. Левченко и В.В. Ткачевой психолого-педагогическая компетентность родителей представляет особое «психологическое и социально-педагогическое явление, сочетающее в себе совокупность интегративных качеств личности самого родителя, включающих когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, которые касаются отношения к ребенку с ОВЗ и необходимы для качественного осуществления воспитательного воздействия на него» [85 с. 116]

В работах О.В. Лозгачёвой, К.В. Адушкиной, Э.А. Сысолятиной - психолого-педагогическая компетентность это общее свойство, имеющее в основе базовые психолого-педагогические знания и приобретённый на практике опыт, проявляющийся в единстве с личностными особенностями. Родительская компетентность, в данном контексте, рассматривается авторами как индивидуально-психологическое образование, представляющее единство теоретической и практической готовности к выполнению родительской деятельности [64].

Проблемы психолого-педагогической компетентности родителей в разное время рассматривались в трудах В.С. Безруковой, С. Велде, Ю.Н. Емельянова, В.Г. Зарубина, В.Н. Зимина, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Ю.Г. Татур, О.Н. Ярыгина, Р.В. Овчаровой, Е.А. Кабанченко, Е.И. Захаровой, И.А. Меркуль, А. В. Анисимовой и других. Компетентность родителей, воспитывающих детей с нарушениями психофизического развития, изучали отечественные (Е.В. Гребенникова, М.П. Краузе, В.П. Пахомов, Т.В. Черникова, И.Л. Шелехов и др.) и зарубежные (К. Зихен, М. Силигмана, О. Фюро, Г. Хениссерн, О. Шпек, С. Штейнер) педагоги и психологи [87].

Так, В.М. Воловик, М.О. Ермихина, А.М. Захарова, Т.М. Мишина, А.С. Спиваковская и другие, едины в том, что психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, является структурой знаний о возрастных этапах развития ребенка,

взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей. Это внутренний личностный функционал родителей (стремление к постановке для себя целей, проектированию и прогнозу; решительность; саморазвитие; саморефлексия и самооценка), позволяющий эффективно воспитывать своих детей [29].

В исследованиях О.В. Лозгачёвой, К.В. Адушкиной психолого-педагогическая компетентность включает три компонента:

1) Психолого-педагогическая грамотность, включает в себя теоретические знания в области педагогики и психологии, связанные с развитием личности, социализацией, воспитанием и обучением, законами физиологического и психического развития детей.

2) Психолого-педагогические умения базируются на конструктивном и качественном взаимодействии с ребёнком, умение создавать условия для гармоничного развития и воспитания ребёнка учитывая его индивидуальные потребности.

3) Личностный компонент состоит из родительской позиции, отношения, установок и ожиданий, чувств, осознанности и психологического типа родителя [64].

Я.И. Гостунская, Е.В. Шипилова также выделяют три связанных между собой компонента психолого-педагогической компетентности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент представляет собой знание возрастных закономерностей психофизического развития ребёнка; поведенческий компонент есть способность использовать знания в процессе деятельности и эмоциональный компонент, состоящий из эмпатичности, гибкости и эмоциональной привлекательности.

В научной работе И.А. Меркуль понятие «психолого-педагогическая компетентность родителя» определено как личностное образование, включающее следующие компоненты: когнитивно-рефлексивный, ценностно-смысловой, социокультурный, личностный и эмоционально-регуляционный» [73].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что на сегодняшний день нет единого определения понятию «психолого-педагогическая компетентность родителей», но все авторы схожи в том, что данная компетентность имеет несколько связанных компонентов: личностный, когнитивный (теоретический) и поведенческий (деятельностный). Данные компоненты психолого-педагогической компетентности родителей, в другой формулировке отражены в исследованиях О.В. Лозгачёвой и К.В. Адушкиной, именно их мы возьмём за основу в нашей исследовательской работе.

Для успешного воспитания и развития детей родителям требуется некоторая психолого-педагогическая осведомлённость, которая будет включать в себя представление о детском развитии, в том числе и отклонений в развитии детей, действенных практик детско-родительских отношений, понимание роли социальных институтов, помогающих семьям в обучении и воспитании детей. Все эти направления могут быть успешно реализованы в рамках психолого-педагогического сопровождения родителей.

1.2 Проблемы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с задержкой психического развития в формировании родительских компетентностей в условиях современного ДОУ

Важность значения семьи в воспитание ребёнка отражена во многих документах на государственном уровне. Так в распоряжении Правительства РФ от 23.01.21 года № 122-р, в плане основных мероприятий, проводимых в рамках Указа Президента РФ от 29.05.2017 года «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства», на период до 2027 года один из пунктов гласит «Благополучие семей с детьми». Одной из задач данного пункта является формирование ответственного и осознанного родительства как базовой основы благополучия семьи. А в пункте «Инфраструктура детства», одна из задач гласит: «оказание родителям (законным представителям)

информационно-просветительской поддержки по вопросам образования и воспитания детей» [11].

Во ФГОС дошкольного образования одним из направлений, указанным в задачах является предоставление психолого-педагогической помощи семьям и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [8].

В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, семья куда более сильный фактор развития.

В «Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков МКФ - ДП» Всемирной организации здравоохранения, категория ОВЗ есть нарушение в развитие физиологических и (или) психологических функций организма (умственных, сенсорных, речевых) и его структур [72].

В классификации В.А. Лапшина и Б.П. Пузановой, одна из категорий ОВЗ — это задержка психического развития (ЗПР) [121].

В учебном пособие «Психология дошкольника с задержкой психического развития» даётся следующие определение задержки психического развития - «особый тип психического развития ребёнка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов» [119, с. 5]

В начале XX века отечественные и зарубежные психологи и педагоги (Д. Векслер, Л. Фаирфилд, В. Лост и др.) стали изучать возрастные показатели развития основных психических процессов детей дошкольного возраста. В ходе исследования были выявлены различные варианты интеллектуальных нарушений, также были упорядочены характеристики недоразвития когнитивных процессов и свойств личности ребёнка. В середине XX века в многочисленных трудах зарубежных учёных (Л. Бендера, К. Деламото, К. Барта) мы сталкиваемся с описанием клинико-психологических особенностей детей, имеющих отклонения в развитие [40].

В нашей стране проблемой задержки психического развития занимались такие великие педагоги и психологи, как Л.С. Выготский [27], Т.А. Власова, В. И. Лубовский, Л. И. Переслени [31], С.Г. Шевченко, Е.С. Слепович [100], М.С. Певзнер [78], К.С. Лебединская [60] и другие. Исследователями данной проблемы в разное время были даны различные классификации видов психического развития ребёнка. Данные классификации представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Виды классификаций психического развития ребёнка.

Классификация, авторы	Описание классификации
Классификация М. С. Певзнер и Т.А. Власова	Деление ЗПР на два вида: 1. Неосложненный психофизический и психический инфантилизм. 2. «Вторичная» ЗПР - обусловлена стойкой церебрастенией (усиленная истощаемостью высших психических функций) различного онтогенеза, начавшаяся на ранних этапах развития.
Классификации по этиопатогенетическому принципу К.С. Лебединской	1. ЗПР конституционального происхождения (гармонический инфантилизм) - эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития. 2. ЗПР соматогенного происхождения - обусловлен влиянием различных тяжёлых соматических состояний, перенесённых в раннем возрасте 3. ЗПР психогенного происхождения - вызвана неблагоприятными условиями развития и воспитания, рано возникшими и длительно действующими. Случаи возникновения: - гипоопека; - гиперопека; - развитие личности по невротическому типу (как правило возникает у авторитарных родителей, где присутствует постоянное физическое насилие, грубость, деспотичность, агрессия к ребёнку, другими членами семьи) 4. ЗПР церебрально-органического происхождения.
Классификация обусловленная влиянием, биолог. факт. В.В. Ковалева	1. Дизонтогенетический (при психическом инфантилизме); 2. Энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС); 3. ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха); 4. ЗПР связанная с ранней социальной депривацией (госпитализм)
Классификация ЗПР по степени тяжести Ф.М. Гайдука	Три степени тяжести ЗПР: - легкая; - средняя; - тяжелая (выраженная).
Классификация отклоняющегося развития М.М. Семаго и Н.Я. Семаго	1. Задержанное развитие, понимаемое как личностный замедленный темп формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности: - темпово задержанное развитие (гармоничный инфантилизм); - неравномерно задержанное развитие (дисгармоничный инфантилизм) с двумя формами: экстрапунитивная форма неравномерно задержанного развития и интрапунитивная форма неравномерно задержанного развития. 2. Парциальное недоразвитие отдельных компонентов психической деятельности. Содержит 3 варианта: - парциальное недоразвитие регуляторного компонента деятельности (регуляторное недоразвитие с трудностями удержания алгоритма деятельности, регуляторное недоразвитие с высоким уровнем психического тонуса, регуляторное недоразвитие со сниженным психическим тонусом);

	- парциальное недоразвитие когнитивного компонента деятельности (недостаточность вербально-логического компонента познавательной деятельности, недостаточность иных компонентов познавательной деятельности); - смешанное парциальное недоразвитие.
--	--

Рассмотрев предложенные классификации, можно определить основные особенности нарушений у детей дошкольного возраста при задержки психического развития, учитывая происхождение дефекта. Одна из основных проблем, возникающей у данной категории детей – это проблема их умственного и социального развития. Это одна из немногих проблем, с которой сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ЗПР.

Как правило у дошкольников с задержкой психического развития основные психические функции формируются с недостаточным темпом и имеют свои особенности. Отставание проявляется в развитие моторики рук, часто это проявляется в затруднённом формировании графомоторных навыков, а также дети не могут правильно держать столовые приборы или карандаш, не могут регулировать силу нажима. Уровень физического развития, как правило, ниже возрастной нормы. Часто у детей с задержкой психического развития страдают двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация) и техника движений. Недостаточно развиты навыки самообслуживания и навыки саморегуляции. Наблюдается отставание в развитии продуктивных видов деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Процессы развития межанализаторных связей также замедлены, а именно они лежат в основе сложных видов деятельности.

Характеристики развития высших психических функций можно охарактеризовать следующим образом. Внимание неустойчивое и неравномерное. У детей с задержкой психического развития преобладает повышенная отвлекаемость над сосредоточенностью и наблюдается недостаточная концентрация, функция распределения и переключаемость. В исследованиях Л.П. Чупрова выделены 2 группы детей: первая группа с недостаточным вниманием, но с высоким уровнем развития познавательной деятельности и вторая группа с недоразвитием познавательных процессов с медленным темпом деятельности [116]. Наблюдается слабая активность

процессов запоминания, страдает их точность и прочность. Воспроизведение можно охарактеризовать как неточное, малообъёмное, с нарушением порядка. В зависимости от происхождения дефекта в наибольшей степени страдает вербальная память. Своеобразием развития отличается мышление - оно инертно, малопродуктивно, неустойчиво. Отмечается затруднение в установлении разделения связей и отношений, выделении существенных признаков и свойств. Аналитико-синтетические операции имеют низкий уровень. Дети данной категории затрудняются в процессе переноса усвоенного, при осуществлении аналогичных действий. Восприятие отличается сниженным темпом, недостаточным объёмом, ограниченностью и фрагментарностью. Точность зрительного, слухового, тактильно-двигательного восприятия недостаточно развито. Мышление отличается значительными особенностями. Обнаруживается отставание в наглядных формах мышления, в развитии области образов-представлений, замедленный процесс формирования мыслительных операций. Словесно - логическое мышление не сформировано в полном объёме, это проявляется в трудностях при сравнении предметов по заданным признакам, в выделении признаков различия, с выделением существенных признаков при обобщении. Познавательная сфера отличается низким уровнем умственной активности и самоконтроля, отсутствием упорядоченности продуктивных действий. Как правило дети с ЗПР не могут планировать свою деятельность, также у них отмечается сложности в вербализации деятельности. Снижение познавательной активности в мыслительной деятельности проявляется в отсутствии чётко поставленной цели или смены цели на более простую, а также в неточности при решении задач с заменой условий. Требуется постоянное побуждение извне при выполнении задач разной сложности.

Эмоционально-волевая сфера отличается высокой степенью неустойчивости, слабостью волевых усилий, повышенной тревожностью, быстрой сменой настроения, длительной адаптацией в детском коллективе, повышенной утомляемостью. Небольшое расстройство может стать поводом

для резкого эмоционального возбуждения и негативной реакции, агрессии или плаче. Также для детей данной категории характерна низкая самооценка, неуверенность в себе.

В игровой деятельности у детей с задержкой психического развития можно выделить следующие особенности: снижение интереса к игре; трудности с возникновением замысла игры; стереотипные сюжеты игр; импульсивность в ролевом поведении; недостаточное общение между детьми в игре; неустойчивость игровых объединений; часто возникающие конфликты.

Речевая деятельность характеризуется недостаточным и ошибочным словарным запасом, понятийным аппаратом. Отмечаются сложности в овладении грамматическим строем речи, пониманием и использованием лексико-грамматических структур. Нарушено формирование и развитие монологической и диалогической речи. Коммуникативная деятельность отличается непродолжительностью речевых контактов, сниженной потребностью в общении [90]. Общении со сверстниками носит эпизодический характер. В общении со взрослыми преобладает ситуативно-деловая форма.

При задержки психического развития психогенной и органической природы у детей возникают сопутствующие нарушения, к которым относятся постоянные и выраженные поведенческие отклонения, такие как агрессия, повышенная импульсивность, эмоционально-волевые нарушения и т.д., которые в свою очередь вызывают особые трудности социального характера у родителей. Как отмечали в своих исследованиях Г.Е. Сухарева и В.В. Ковалёв, подобные нарушения указывали на направленность развития личности аномальным путём по типу психической неустойчивости. По классификации К.С. Лебединской, такие нарушения свойственны при ЗПР психогенного происхождения и складывается в последствии нездорового влияния на ребёнка его социального окружения с момента рождения. Бесспорно, отношения и атмосфера внутри семьи оказывают очень важное влияние на данный тип задержки, которая возникает в результате отсутствия определённых условий

социализации. Причиной тому может послужить отсутствие семейной атмосферы или использование родителями стилей воспитания, оказывающих искажающее влияние на детскую личность. В результате дефективное развитие личности ребёнка, которое выражается в частых конфликтах, невменяемостью и отклоняющимся поведением детей, порождает у родителей чувство безысходности и потери взаимодействия со своим ребёнком.

Ещё одним сопутствующим нарушением при задержке психического развития является синдром дефицита внимания и гиперактивности, при котором у детей наблюдается нарушения коммуникативного взаимодействия, повышенная возбудимость, гиперактивность. В связи с этим родители проявляют высокую степень внимания и напряжения к детям, что ведёт к истощению энергетического родительского ресурса и ослабления психического самочувствия [107].

В исследованиях отечественных педагогов – психологов (В.С. Мухиной, Л.И. Божович, М.И. Лисиной и др.) отмечается, что дошкольное детство – это период бурной организации взаимоотношений ребенка с близким окружением. И вместе с тем, под влиянием окружающего социума и отношения к ребенку важных ему близких людей, в личности ребёнка идёт формирование основных поведенческих черт (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская). Если же взаимоотношения в семье недостаточные или аномальны в эмоциональном плане, то дефект ребёнка осложняется, личностное развитие деформируется, адаптационные характеристики снижаются, в некоторых случаях контакты с родителями подменяются на контакты с теми лицами, которые находятся в этот момент или длительно рядом с ними. Взаимодействие с обществом принимает не соответствующие норме формы, что в свою очередь ведёт к появлению коммуникативных проблем.

Как отмечает Ткачёва В.В., искажение взаимодействия семей, воспитывающих детей с ОВЗ с обществом и отношения внутри семей происходит на трёх уровнях: психологическом, социальном и соматическом. Данные уровни представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 «Уровни деформации отношений семей с детьми, воспитывающими детей с ОВЗ» (по Ткачёвой В.В.)

Ещё одна группа проблем, с которой сталкиваются семьи детей с ЗПР - касается особого статуса такого ребенка.

В семье, имеющей ребёнка с задержкой психического развития, появляются проблемы, нарушающие социальное и психологическое благополучие самой семьи. Большинство родителей испытывают болезненные переживания и эмоциональные расстройства в отношении своего ребёнка. В дальнейшем, если ситуация не меняется, то переживания усиливаются, к ним добавляются тревога за будущее ребёнка и заботы, связанные с его взрослением. Длительное время у родителей, воспитывающих детей с ЗПР в силу разных причин идёт формирование новых жизненных ценностей. На это влияет:

- своеобразие личностных характеристик родителей, к которым относиться в том числе и принятие или не принятие ребёнка с отклонениями в развитии;

- особенности развития самого ребёнка;
- влияние общества при контактах с семьёй.

Многие отечественные педагоги и психологи (Б.Д. Корсунская, А.Р. Маллер, Н.Л. Белопольская, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, И.И. Мамайчук, Р.Ф. Майрамян и др.) занимавшиеся проблемами семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии отмечали, что родители данной категории детей склонны полностью посвящать себя проблемам ребёнка, у них появляется не проходящее чувство вины, которое превращается в семейный «комплекс» вины, также у них отмечается постоянный поиск подтверждения или опровержения диагноза, или его полное неприятие. Часть родителей принимают диагноз ребёнка, но при этом проявляют полное бездействие, будучи уверенными в том, что все отклонения в развитии пройдёт без всякого вмешательства извне. Именно с этого момента начинается искажение реальной ситуации, которое в последствии препятствует своевременному обращению к специалистам, не только психолого-педагогического профиля (дефектолог, психолог, логопед), но и медицинского (невролог, психиатр).

В семьях, воспитывающих ребёнка с задержкой психического развития, можно также наблюдать искажение родительских установок и ценностных ожиданий. Так, например, если родители признают отклонение в развитии и особенности своего ребёнка, то у них формируется мотивация на необходимость преодоления данного отклонения у ребёнка и поиске возможностей для этого преодоления.

Насколько родители любят своего ребёнка, насколько они проявляют свои родительские чувства – всё это обусловлено свойствами личности самих родителей. Чувствительный, тревожный родитель, ощущая необходимость появляться в обществе с ребёнком с недостатками в развитии, будет этого стесняться. Находясь в такой же ситуации, родитель с завышенной самооценкой будет чувствовать унижение. Чувство стыда будет способствовать тому, что родители не готовы принять отклонения в развитии своего ребёнка. Тогда в таких семьях преобладает мотивация отказа. Они

держат в тайне нарушения в развитие детей. Также наблюдаются ситуации, в которых родители испытывают чувство жалости к состоянию своего ребёнка. Ценность самого ребёнка в этих случаях отрицается, либо неосознанно, либо открыто.

В.В. Ткачёва отмечала, что родители, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, не имеют мотивации на принятие дефекта ребёнка. Мотивация, в данном случае, имеет важное значение в отношениях родителей к ребёнку и модели воспитания в семье [107].

Многими авторами (И. С. Багдасарян, Т. Г. Горячева, И. В. Добряков, Е. В. Крыжко, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, И. А. Солнцева, В. М. Сорокин, С. В. Церетели, В. С. Чавес, Л. М. Шипицына) были в разное время описаны разные типы воспитания в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ в общем и детей с задержкой психического развития в частности. Данные типы воспитания в семьях с детьми с ЗПР представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Типы воспитания в семьях с детьми с ЗПР.

Тип семейного воспитания	Характеристика
Гиперопека	Родители создают для ребёнка «тепличные условия», в которых стараются всё делать за него. Инициатива и самостоятельность ребёнка не принимаются родителями.
Противоречивое воспитание	Характеризуется разногласиями в семье по поводу использования воспитательных средств. В таких условиях у ребёнка не развивается адекватной оценки своих возможностей. Он учится маневрировать между родителями, часто подталкивая их к конфликтам.
Воспитание по типу повышенной моральной ответственности	Семьи с данным типом воспитания склонны налагать на ребёнка повышенные обязанности или ответственность, которые ребёнок с нарушениями в развитии не в силах выполнить. В связи с этим у ребенка появляется постоянное напряжение, повышенная утомляемость, заниженная самооценка.
Авторитарная гиперсоциализация	Родители с высокими социальными установками стремятся приучить детей к послушанию и строгой дисциплины. Внимательно следят за успехами ребенка, его мыслями и чувствами. При помощи строгости и дисциплины пытаются развивать у него многие навыки.
Воспитание в «культе» болезни	Наблюдается повышенное внимание к болезни ребёнка. Все действия родителей связываются только с ней. У ребёнка отмечается неуверенность, мнительность, повышенная тревожность.
Симбиотический тип воспитания	При данном стиле воспитания характерно полное слияние с проблемами ребёнка. Родители практически не занимаются своей жизнью, они полностью посвящают себя ребёнку. В этом случае искажается личностное развитие ребенка (эгоизм, не способность к эмпатии).
Тип воспитания «маленький неудачник»	Ребёнок воспитывается в постоянном убеждении от родителей, что он не к чему не способен, социально несостоятелен, неуспешен и неумел. Родители в этом случае испытывают чувство досады и стыда за него.
Гипоопека	Преобладает в семьях ведущих асоциальный образ жизни, реже в семьях, где ребенок с ОВЗ маловажен в силу своих отклонений. Дети в таких семьях не ухоженные, плохо накормлены, и не имеют должного родительского снисхождения.

Отвержение ребенка	В семьях с данным типом воспитания присутствует полное неприятие ребёнка, чаще всего со стороны отца, но случается и со стороны матери.
--------------------	---

Задержка психического развития, как правило имеет временный характер, но для успешного её преодоления необходимо организовать специальные условия обучения и воспитания. Также для нормализации проблемной ситуации требуется своевременная и грамотная работа над этим процессом. Работа с семьями, воспитывающими детей с ЗПР, является одной из актуальных и непростых проблем современной педагогики и психологии. Для оказания помощи данной категории семей в дошкольных образовательных учреждениях организована система психолого-педагогического сопровождения.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе не существует единого мнения к определению сущности психолого-педагогического сопровождения. Данное определение можно связать с такими понятиями, как содействие, совместное движение, помощь в преодолении трудностей.

Сам термин «сопровождение» берёт своё начало от глагола «сопровождать». В Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова оно имеет следующее обозначение «Идти, следовать рядом, вместе с кем-нибудь» [108]. В Толковом словаре Ожегова сопровождение определяется как «То, что сопровождает какое-нибудь явление, действие» [109].

Доктор психологических наук Р. В. Овчарова утверждает, что в практической психологии, в наше время нет единого методологического подхода к определению содержания психолого-педагогического сопровождения [77].

Сопровождение как метод, предоставляющий соответствующие условия для принятия субъектом сопровождения наиболее благоприятных решений в разных жизненных ситуациях, рассматривается Е.И. Казаковой.

Ещё одно определение «сопровождению» даёт О.С. Попова. Под этим определением она понимает особую форму реализации более глубокой

социальной и психологической помощи. Данный процесс предусматривает не коррекцию нарушений, а поиск внутренних возможностей развития субъекта сопровождения или его окружения.

В трудах Л.В. Байбородовой психолого-педагогическое сопровождение - это профессиональная деятельность педагога-психолога; процесс, состоящий из комплекса целенаправленных и систематических действий; сотрудничество сопровождающего и сопровождаемого; технология, из последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по достижению поставленных целей; система взаимосвязи элементов сопровождения: целевого, содержательного, процессуального и результативного [21].

Ю. П. Кошелева определяет психолого-педагогическое сопровождение как «...как процесс. В этом значении оно часто отождествляется с понятием психологической помощи и подразумевает совокупность последовательных действий или мероприятий, которые позволяют субъекту помощи (сопровождения) принять решение и нести ответственность за его реализацию», а также «...как метод сопровождения. В данном случае сопровождение связано по смыслу с термином «обеспечение». Метод сопровождения обеспечивает создание условий для принятия субъектом сопровождения оптимального решения в различных ситуациях, его осуществление и контроль» и «...как служба сопровождения. Тогда сопровождение идентифицируется с понятием «организация» и включает в себя объединение специалистов разного профиля (медиков, педагогов, психологов, дефектологов и др.), обеспечивающих реализацию комплексного подхода к сопровождению.» [54, с. 115-116].

М. Р. Битянова, под психолого-педагогическим сопровождением понимает профессиональную деятельность психолога, направленную на организацию социально-психологических условий для преодоления проблем родителей [23, с. 115-116].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение семьи» было введено Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой, которые дают следующую характеристику данному определению: «помощь семье в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых семья несет сама» [118, с. 9]. Е.И. Казакова определяет сопровождение как помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка [45]

В пособие Г. Н. Кузнецовой, А. А. Толмачевой, Н. А. Колесова психолого-педагогическое сопровождение определяется как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, реализуемых с целью обеспечения наиболее благоприятных социально-психологических условий для поддержания психологического здоровья семьи и полноценного психофизиологического развития ребёнка, которые представлены разнообразными методами и приёмами [88 с. 153].

В своей работе мы будем рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как процесс взаимодействия, ориентированный на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях.

Л.В. Федина, одну из задач психолого-педагогического сопровождения определяет как формирование психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса (педагогов, родителей), их просвещение и консультирование по вопросам психолого-педагогических особенностей обучения, воспитания и развития детей в зависимости от пола и возраста [111].

Авторы выделяют основные функции сопровождения, такие как: информационная, направляющая и развивающая.

Информационная функция сопровождения заключается в информирование всех участников сопровождения о формах и методах данного процесса. К участникам, в данном случае, относятся педагогические

работники, администрация образовательного учреждения и родители. Информационная функция позволяет сделать процесс сопровождения более открытым и предполагает активное участие и сотрудничество всех участников сопровождения.

Направляющая функция сопровождения обеспечивает координирование действий участников процесса сопровождения в интересах сопровождаемого. Вместе с тем, направляющая функция предусматривает, что ведущей (направляющей) фигурой в этих действиях в силу его профессиональной компетенции становится педагог-психолог школы.

Развивающая функция сопровождения определяет наиболее важные направления деятельности всех участвующих в процессе сопровождения. Данная функция осуществляется педагогом-психологом и другими педагогическими работниками.

Процесс психолого-педагогического сопровождения имеет две взаимосвязанные стороны: профессионально-психологическую и организационно-просветительскую. Одна из них - профессионально-психологическая, представляет собой системно-деятельностный подход в работе педагога-психолога (взаимосвязь диагностической и коррекционно-развивающей функций). Организационно-просветительская сторона предоставляет общую информационную среду для всех участников психологического сопровождения, она включает также анализ и оценку данной среды и реализуется в просветительском направлении работы педагога-психолога через использование различных форм многостороннего взаимодействия участников сопровождения.

Анализ и оценка существующей системы сопровождения делает возможным развитие и совершенствование системы, обеспечивая ее важнейшие характеристики – открытость и развивающийся характер (синергетичность).

Известные педагоги-психологи в разное время предлагали разнообразную классификацию направлений психолого-педагогического

сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. У Г.Н. Кузнецовой работа с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении в рамках психолого-педагогического сопровождения, состоит из следующих направлений:

1) Консультативно-диагностическое, включает в себя оценку и отслеживание актуального уровня развития детей с отклонениями в развитии на основе основных нормативных показателей развития и в процессе специальной направленной психолого-педагогической помощи. Специалист, в свою очередь, исследует интересы и запросы родителей на определённую тему. Изучает ресурсы сопровождаемого, появляющиеся трудности и оценивает его успехи. Из этого можно сделать вывод, что исследование семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии есть начальная точка процесса сопровождения и обязательное условие адресной психолого-педагогической помощи, направленной на формирование родительской компетенции.

Ещё одной составляющей данного направления является консультирование. В деятельности педагога-психолога оно подразделяется на консультирование семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии в вопросах воспитания и развития детей и консультирование педагогов, работающих с данной категорией детей по организации детской деятельности. Консультирование родителей ребёнка дошкольного возраста с ЗПР, являющийся одной из основных форм сопровождения. Центральной проблемой, с которой родители обращаются за помощью, является развитие, воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии, но в ходе решения одной проблемы появляется потребность в решении множественных внутрисемейных проблем (отношение родителей и общества в целом к дефектам ребёнка, взаимоотношения внутри семьи и другие).

2) Вторым направлением психолого-педагогического сопровождения является коррекционно-развивающее, которое предусматривает обучение родителей в вопросах коррекционно-развивающего взаимодействия с

ребенком; проведение совместных с детьми групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий.

3) Третье направление - информационно-методическое, включает в себя предоставление информации об услугах психолого-педагогической помощи в дошкольном образовательном учреждении, деятельности самого ДООУ. Данная информация распространяется с помощью объявлений и информационных писем, а также с помощью буклетов. С этой целью используются средства массовой информации в сети интернет и т.п. Также данное направление включает в себя создание различных коррекционно-развивающих методик, пособий, картотек игр и прочее.

4) Организационное направление психолого-педагогического сопровождения заключается в осуществление взаимодействия между образовательными учреждениями и учреждениями здравоохранения по выявлению детей с отклонениями в развитие; координация деятельности узких специалистов образовательного учреждения и семей по реализации индивидуальной программы психолого-педагогической помощи. А также обобщение и распространение опыта психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитие и их родителям [88].

Мазурчук Н.И. в качестве основных направлений психолого-педагогического сопровождения выделяет психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, просветительское и социально-диспетчерское. Остановимся подробнее на каждом из них.

Психодиагностическое направление является основным и традиционным в работе педагога-психолога, и исторически является первой формой психологической практики. Его основная цель - сбор информации об индивидуальных особенностях развития и проблем сопровождаемого. Основополагающими свойствами данного направления являются:

- целесообразность выбранного диагностического метода с задачами сопровождения;
- оптимальность процедуры диагностики;

- доступность результатов диагностики для сопровождаемого (объяснение результатов должно быть доступным и грамотным);
- прогностичность (в процессе диагностики педагог-психолог должен осуществлять прогноз результатов развития сопровождаемого на последующих этапах деятельности, предупреждать потенциальные нарушения и трудности);
- возможность развития сопровождаемого субъекта в процессе реализации психодиагностического направления.

Коррекционно-развивающее направление объединяет две составляющие: решение выявленных проблем сопровождаемого и создание соответствующих условий для развития сопровождаемого. Выбор той или другой составляющей зависит от результатов диагностики. Цель коррекционно-развивающего направления – разработка и реализация системы работы с субъектами психолого-педагогического сопровождения, испытывающими трудности.

Ещё одним направлением психолого-педагогического сопровождения является консультирование, которое представляет собой процесс взаимодействия и сотрудничества педагога-психолога с субъектами сопровождения в решение эмоциональных и поведенческих проблем, приобретение теоретических знаний, умение применять их на практике. Эффективность консультирования определяется прежде всего возможностью создавать отношения взаимодействия с субъектами сопровождения. Данное направление имеет разное содержание, которое зависит от поставленных задач, например личностное самоопределение субъектов сопровождения (в данном случае работа педагога-психолога предполагает индивидуальную работу с учётом индивидуально-типологических особенностей личности консультируемого) или оптимизация различных аспектов взаимоотношений субъекта с окружающими людьми.

Просветительское направление своей целью ставит развитие психолого-педагогической компетентности (психолого-педагогической культуры) всех

сопровожаемых субъектов без учета их индивидуально-личностных характеристик. Сопровождаемый становится пассивным слушателем, но, с другой стороны, актуализируется его активность в поиске новой информации. Данное направление ориентировано на получение субъектами сопровождения значимых для них знаний и умений. Таких, например, как выстраивание эффективных взаимоотношений в диаде «родитель – ребенок» и «родитель – родитель» или же содействие к осознанию себя в роли родителя и т.п. Просветительское направление могут реализовать и другие узкие специалисты образовательного учреждения. При выборе тематики просветительской работы учитываются: ситуация в конкретной семье; психологическое содержание возрастных и кризисных периодов развития ребенка; личностные особенности родителей; социальные процессы, происходящие в обществе.

Социально-диспетчерское направление деятельности предоставляет субъектам сопровождения получать социально-психологическую помощь от различных социально-психологических служб и выходит за рамки работы педагога-психолога образовательного учреждения. Для реализации диспетчерских функций в распоряжении педагога-психолога должен быть банк достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги. Следует отметить, что социально-диспетчерское направление деятельности реализуется педагогом-психологом в трех случаях: когда решение проблемы возможно только при привлечении внешних специалистов (педагог-психолог в этом случае является только участником процесса); у педагога-психолога отсутствуют достаточные знания и опыт, чтобы оказать необходимую помощь самостоятельно; предполагаемая форма работы с сопровождаемыми субъектами (ребенком и его родителями) выходит за рамки его функциональных обязанностей [65].

Согласно письму Главного управления образования «О содержании и организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении» № 15/15 от 22.07.1998г. Руководителям муниципальных органов управления образованием «О содержании деятельности педагога-психолога в

образовательном учреждении», основной вид деятельности педагога-психолога - консультационная работа, которая может осуществляться как психопрофилактическая работа в соответствии с целями и задачами психологической службы системы образования Самарской области, а также по запросу администрации учреждения образования, педагогов, детей и их родителей.

В рамках данной работы по направлению психопрофилактика, решается такая задача, как:

- повышение психологической культуры, формирование у педагогов, детей, их родителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе, или в интересах собственного развития, создание условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Выбор основных направлений работы и их соотношение зависят от запросов и возможностей образовательного учреждения.

Если рассматривать психолого-педагогическое сопровождение семей в дошкольных образовательных учреждениях, то оно реализуется в рамках ФГОС ДО. Для реализации системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии в дошкольном образовательном учреждении необходимо установление партнёрских взаимоотношений. От этого во многом будет зависеть успех коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития и от того насколько родители адекватно оценивают состояние своего ребёнка, помогают ему, принимают его. Трудности взаимодействия ДОО с данной категорией семей требуют применения принципов конфиденциальности, доброжелательности, корректности, индивидуального подхода, сотрудничества. Данные принципы могут быть успешно реализованы в рамках использования дистанционных технологий, которые в настоящее время активно применяются для работы с родителями. Также

организация работы таким образом помогает подключить к работе сопровождения всех участников образовательного процесса.

1.3 Дистанционные технологии как средство работы с семьями воспитанников

Осуществление взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития, это работа, которая не имеет готовых технологий и решений. Успешный результат данной работы будет зависеть от действенных форм её реализации.

Реалии современности таковы, что семьи XXI века чаще всего владеют широким спектром информации и очень заняты. А эффективное взаимодействие детского сада с семьёй является одной из важных сторон полноценного развития самого ребёнка. На сегодняшний день одной из актуальных и своевременных форм работы с семьями воспитанников является применение дистанционных технологий.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» даётся следующее определение дистанционных образовательных технологий – это образовательные технологии, которые используют в работе информационно-телекоммуникационные сети при непрямом взаимодействии участников образовательного процесса. Образовательные организации имеют право использовать в своей работе электронное обучение и дистанционные образовательные технологии [14, гл. 2, ст. 13, 16].

На ряду с термином «дистанционные технологии» используют термины «информационные технологии» и «информационно-коммуникативные технологии». По определению М.Д. Сулейманова, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это большой выбор цифровых технологий, которые применяются для разработки, передачи и распределение информации и предоставление услуг с помощью компьютерного

оборудования, программного обеспечения, электронной почты, спутниковых технологий, глобальной сети Интернет, мультимедийных средств [105].

Использование дистанционных технологий неуклонно увеличивается с распространением и развитием глобальной сетью Интернета, различного программного обеспечения и других информационных ресурсов. Увеличение использования электронных ресурсов в образовательном процессе повлекло за собой необходимость знаний и практических умений в этой области педагогов. Именно поэтому «Структура ИКТ-компетентности педагога», имеет место во всех компонентах профессионального стандарта педагога и указана как профессиональное применение распространенных в своей области средств ИКТ в процессе решения профессиональных задач [7]. Работа по повышению уровня компетентности педагога в данной области позволила широко применять дистанционные и информационно-коммуникативные технологии в дошкольных образовательных учреждениях со всеми участниками образовательных отношений.

Многие отечественные педагоги и психологи (Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов, И.Г. Захарова и другие) указывают на плотную трудовую занятость современных родителей и при этом они характеризуются, как активные пользователи Интернета. У них отмечается живой интерес к получению полезной информации по воспитанию, развитию и обучению их детей и получение информации в дистанционном формате воспринимается ими лучше, чем традиционные формы консультирования на бумаге или очные родительские собрания [39].

Большим плюсом использования дистанционных технологий в работе с родителями является доступность, которая предоставляет возможность педагогам и родителям взаимодействовать в индивидуальном режиме. Это также позволяет родителям общаться между собой, участвуя в форумах и конференциях.

В практике работы с семьями воспитанников можно отметить следующие формы:

- Организация консультационно-информационных центров для родителей с использованием ИКТ (модель корреспонденции). При использовании этой формы работы исключаются очные контакты родителей и педагогов. Модераторы рекомендуют к прослушиванию лекции, сайты, консультации по электронной почте, а также предоставляют разъяснения и рекомендации [84].

- Сайты дошкольных образовательных учреждений осуществляют дистанционное взаимодействие с семьями воспитанников через электронную почту, форумы и чаты. Также на сайтах размещаются специальные странички для родителей, которые содержат в основном консультативную информацию. [50].

- В некоторых регионах РФ на сайтах ОУ открыты консультационные пункты для организации диалога с родителями в офлайн-режиме в удобное для них время. Это может быть консультационно-методический пункт и автоматизированная электронная система «Сетевой город. Образование» и проект «Дистанционное образование и консультирование родителей, имеющих детей дошкольного возраста». Центр осуществляет следующие виды деятельности: предоставление методической и психолого-педагогической помощи семьям в освоение технологий воспитания и развития детей, в преодолении собственных психологических проблем, относящихся к воспитанию ребенка, регуляция детско-родительских отношений, способствование социализации детей, находящихся на домашнем обучении. Можно отметить, что данные формы взаимодействия не реализуются в режимах реального времени, создаются в основном по инициативе ОУ, материалы разделов не регламентированы, нет единого подхода к оформлению и обновлению информации, также можно отметить, что содержание информации сводится к методическим рекомендациям и коллекциям тематических ссылок [84].

- Ещё одной полезной формой взаимодействия с семьями является предоставление свободного доступа к теоретическим и методическим

пособиям, различным мультимедийным средствам [98]. Данная форма взаимодействия позволяет получить быстрый доступ к разнообразным информационным источникам, предоставить индивидуальный подход, правильно дозировать количество информации, увеличить количество информационных потоков [76].

- Также к формам дистанционного взаимодействия с родителями в ОУ можно отнести организацию в онлайн-режиме вебинаров, виртуальных экскурсий, видеотрансляций, фотовыставок и т.п.

- Большими возможностями для информирования родителей и получения обратного отклика обладают современные социальные сети. Данный вид сетевого взаимодействия обладает рядом преимуществ, так как сочетает в себе следующие качества: гибкость, доступность, адресность, дифференцированный подход, технологичность, добровольность [98]. Но при этом не следует забывать, что, согласно Федеральному закону от 27.07.2006 №152-ФЗ «О персональных данных», нельзя выкладывать в Интернет-пространство личные фотографии детей, результаты диагностики и персональные сведения о воспитанниках и их родителях [12].

Одной из таких социальных сетей, является сеть «ВКонтакте», которая пользуется особой популярностью среди ОУ разного уровня. Практически все детские сады создают свои группы в этой сети.

- А.Н. Саянина рекомендует использовать в работе образовательного учреждения при дистанционном взаимодействии с родителями воспитанников творческие групповые сайты, где будет активно применяться обратная связь в виде форумов и блогов для обмена опытом и обсуждения некоторых материалов [98].

- В методических разработках Н.С. Кузнецовой появляются такие формы дистанционного взаимодействия с родителями, как сотовая связь; газета группы; электронная газета, журнал; электронная почта; создание медиатеки; электронная рекламная деятельность; телемост; использование

личной веб-страницы; телекоммуникационный проект; дистанционные конференции [26].

- Дистанционные курсы, как одна из форм взаимодействия с использованием ИКТ, позволяет организовать курсы для определенных категорий родителей, например, имеющих воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Такая форма работы предусматривает привлечение не только воспитателей, но и различных специалистов: педагога-психолога, логопеда, дефектолога, инструктора по физической культуре и других специалистов, в зависимости от темы курса и категории родителей [76].

- Родительские on-line конференции, также представляются интересной формой дистанционного взаимодействия. Основной задачей таких конференций является обмен опытом семейного воспитания, обсуждение проблем, возникающих у родителей. Важно определить актуальную тему конференции. Родители являются непосредственными участниками, готовят сообщения, делятся своим положительным опытом. Специалист, выступая на конференции, подталкивает других участников к дискуссии. Такая форма дистанционного взаимодействия может реализовываться в рамках одной группы, одного дошкольного образовательного учреждения, города, района или области [75].

Сегодня одной из актуальных форм работы с семьей является использование информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум» (ИКОП «Сферум»). Внедрение данной платформы обусловлено тем, что согласно Федеральному закону от 27.07.2006 N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [13] запрещается при предоставлении государственных и муниципальных услуг, в нашем случае образовательных, использование информационных систем и (или) программ для электронных вычислительных машин, принадлежащих иностранным юридическим лицам и (или) иностранным гражданам.

ИКОП «Сферум» создана Минпросвещением России и Минцифры России согласно Постановлению Правительства Российской Федерации № 2040 от 7 декабря 2020 года «О порядке проведения эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [5] и вводиться в образовательные организации в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 13 июля 2022 г. № 1241 «О федеральной государственной информационной системе «Моя школа»... [6]. Для работы на данной платформе в письме Министерства просвещения № 04-127 от 22.02.2022 даны методические рекомендации [4]. А согласно информационному письму №4668/32 от 31.08.23 г. Департамента образования города Тольятти, ИКОП «Сферум» рекомендована к использованию во всех образовательных учреждениях города Тольятти.

Итак, работа платформы «Сферум» подкреплена множеством нормативных документов, как на государственном уровне, так и на муниципальном. Остановимся на одном из них более детально. В письме Минпросвещения России № 04-127 от 22.02.2022 ясно читаем, что данное российское программное обеспечение рекомендовано к использованию при взаимодействии с учащимися и их родителями и учителями общеобразовательных организаций общего образования (в нашем случае, данные рекомендации можно применять для работы в дошкольных образовательных учреждениях с родителями и педагогами). Авторы данных методических рекомендаций утверждают, что ИКОП «Сферум» — это современное технологическое решение для создания и реализации коммуникации и организации дистанционного и гибридного обучения в рамках образовательного процесса. Основное назначение ИКОП Сферум с мессенджером VK Мессенджер — создание общей площадки для коммуникации всех участников образовательного процесса, организация чатов и иных видов персональных и групповых коммуникаций в рамках данного процесса.

Данная платформа использует технологии «ВКонтакте», которые являются доступным и безопасным инструментом с возможностями использования на всех электронных и смарт-устройствах (компьютер, ноутбук, планшет, смартфон). К другим функциональным возможностям ИКОП «Сферум» можно отнести: предоставление информации в общешкольном информационном канале, коммуникация в групповых чатах, проведение видеозвонков, проведение трансляций, размещение различного рода учебного, методического материала (текст, видео, презентации и т.п.) с доступом всем зарегистрированным пользователям.

Родителям предоставляется возможность присоединиться к образовательной организации и отдельной группе, где обучается их ребёнок, участвовать в видео или аудио-конференциях, родительских онлайн-собраниях, принимать участие в беседах или обсуждениях. Педагоги дошкольных образовательных учреждений осуществляют взаимодействие на платформе «Сферум» только с родителями дошкольников и друг с другом. При этом им рекомендовано при использовании ИКОП в рамках следующих видов деятельности: проведение занятий, консультаций в дистанционном формате, коммуникация в чатах, проведение родительских собраний, организация сетевого взаимодействия с учётом функциональных возможностей платформы. Руководителям образовательного учреждения рекомендовано размещение документов, информирование участников образовательных отношений, проведение родительских собраний и рабочих совещаний. [4, с. 4, 5, 6, 8].

Все перечисленные формы взаимодействия ОУ с семьями воспитанников требуют серьёзной подготовки, которая включает в себя не только технического, но и методического оснащения, также необходимо соответствующим образом организовать взаимодействие участников, создав условия для качественной передачи информации и для быстрой обратной связи.

Таким образом, дистанционное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников является в настоящее время актуальной и своевременной формой сотрудничества, учитывающий возможности и запросы всех участников. Организаторами такого рода взаимодействия выступает образовательная организация в лице педагогов, так как они профессионально подготовлены к реализации данной работы. Существующее разнообразие форм и средств дистанционного взаимодействия (постоянно действующие группы в социальных сетях, on-line консультации и конференции, выпуск электронных педагогических журналов или газет, интерактивные экскурсии, электронная почта и т.д.) позволяет применять в определенной ситуации те из них, которые в наибольшей степени отвечают цели и направленности сотрудничества, а также актуализирует необходимость изучения эффективности использования тех или иных форм в работе с определенной категорией семей – в частности, с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития. А разнообразный спектр функциональных возможностей ИКОП «Сферум» для администрации образовательного учреждения, педагогов и родителей позволяет с успехом использовать её для реализации основных направлений психолого-педагогического сопровождения родителей данной категории детей.

Выводы по первой главе

Важность семейного воспитания отмечали великие педагоги, психологи, философы и писатели во все времена. Важность значения семьи в воспитание ребёнка также отражена во многих документах на государственном и международном уровне. Что касается детей с ограниченными возможностями здоровья, то для них семья является еще более мощным фактором развития. По классификации В.А. Лапшина и Б.П. Пузановой, одну из категорий ОВЗ представляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

В исследованиях многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов отмечено, что имея достаточно высокий уровень сформированности компетентности родители могут избежать ошибок в воспитании детей.

Для более глубокого изучения компетентности родителей в вопросах воспитания мы обратились к сущности компетентностного подхода и исследованиям Джона Равена, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедева, И.А. Зимней, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Г.С. Трофимова, Н. Хомского, А.В. Хуторского.

В психолого-педагогической зарубежной и отечественной литературе понятие «родительская компетентность» имеет множество интерпретаций. В отечественной психолого-педагогической литературе характерна разделение родительской компетентности. В своей работе мы будем использовать психолого-педагогическую компетентность родителей. Данная компетентность имеет несколько связанных компонентов: личностный, когнитивный (теоретический) и поведенческий (деятельностный). Данные компоненты психолого-педагогической компетентности родителей, в другой формулировке отражены в исследованиях О.В. Лозгачёвой и К.В. Адушкиной.

В семье, имеющей ребёнка с задержкой психического развития, появляются проблемы, нарушающие социальное и психологическое благополучие самой семьи. Для оказания помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях организована система психолого-педагогического сопровождения.

Взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития, будет успешна, если найти эффективные формы её реализации. Современность диктует нам свои реалии. На сегодняшний день одной из актуальных форм работы с семьей является использование дистанционных технологий.

Глава 2 Анализ, разработка и описание модели психолого-педагогического сопровождения родителей

2.1 Теоретические основы разработки модели психолого-педагогического сопровождения

В современной действительности существует множество форм психолого-педагогического сопровождения. Это и психолого-педагогическая поддержка (О.С. Газман) [28], и помощь (А.П. Тряпицына, Е.И. Казаковой) [45], и содействие (Е.А. Салахудинова) [94].

Психолого-педагогическое сопровождение, как целостный процесс рассматривается в трудах В.А. Сластенина, который выделил несколько этапов в данной деятельности: наблюдение, консультирование, личностное участие [79].

В концепции О.Е. Кучеровой сопровождение выступает как сотрудничество, обеспечивающее естественное взаимодействие. Г.А. Нагорная рассматривает психолого-педагогическое сопровождение, как учебно-профессиональное взаимодействие. У В.А. Айрапетова сопровождение принимает форму партнерского взаимодействия [104].

Во многих работах (А.Н. Горбатюк, Д.В. Лазаренко, Е.К. Исакова, О.А. Сергеева и другие) психолого-педагогическое сопровождение выступает как организация условий для обучения, воспитания, развития, самореализации, адаптации [104].

И наконец, сопровождение как формирование рассматривается в трудах Е.И. Тихомировой, О.С. Поповой [106].

Все перечисленные выше формы и компоненты (диагностика, консультирование, просвещение, профилактика, коррекционно-развивающая деятельность) психолого-педагогического сопровождения ложатся в различные модели сопровождения.

В рамках нашего диссертационного исследования модель процесса психолого-педагогического сопровождения родителей детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет разрабатываться с целью формирования психолого-педагогической компетентности.

Само определение «модель» может трактоваться по-разному и относиться к разным понятиям. Так, например оно может употребляться в значении неких теорий, а также в значении того, что теория описывает. Первоначально слово «модель» (от латинского «modus, modulus») переводиться как мера, образ, способ. Самое общее значение данного понятия – обозначение образца, прообраза, сходным в каком-либо отношении с другим образом. Отечественный философ В. А. Штофф даёт следующее определение понятию «модель», это «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования; способна замещать его так, что ее изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [120, с. 8].

К.Ю. Поляков и Е.А. Ерёмин дают своё определение понятию «модель» как более простое подобие какого-либо объекта, показывающее основные свойства начального объекта в зависимости от цели моделирования. «Моделирование» в свою очередь определяется ими как деятельность по конструированию и использованию модели [81]. При этом модель должна верно воспроизводить исследуемую сторону функционирования оригинала и сохранять, по мнению А.Е. Кононюка, главные для изучаемого объекта черты. Важную роль здесь имеет цель, вокруг которой и строиться модель, она определяет главные свойства моделируемых явлений и процессов [82].

К основным свойствам модели можно отнести следующие:

- Полнота (учёт всех основных связей для достижения цели модели);
- Наглядность (обозреваемость свойств и отношений модели);
- Упрощённость (отражение в модели важных сторон объекта, а также простота восприятия);
- Конечность (отображение оригинала в конечном числе отношений);

- Адекватность (точное описание свойств объекта);
- Информативность (содержание достаточной информации и возможность получить новую);
- Устойчивость (обеспечение устойчивого поведения системы) [46].

У разных авторов можно найти разные классификации моделей. Данные классификации представлены в таблице 4.

Таблица 4 «Классификация моделей»

Автор	Признак	Вид
Н.Л. Леонова [61]	По области применения модели	Учебные, игровые, исследовательские, опытные, имитационные.
	По отрасли знаний, отражающихся в модели	Физические, биологические, социальные, экономические и т. д.
	По способу представления модели	Натурная (материальная) модель, информационная модель (словесные (вербальные), графические, математические, табличные и др.),
	По характеру описываемых свойств объекта моделирования	Структурные, функциональные модели
	По временному фактору	Статические, динамические
	По характеру изменения модели во времени	Непрерывные, дискретные
	По признаку причинной обусловленности	Детерминированные, стохастические (вероятностные)
А.И. Пономарева, А.В. Суворова [82]	Материальные (имеющие физическое воплощение)	Физические (модель совпадает с объектом по своей природе)
		Аналоговые (модель не совпадает с оригиналом, но характеризуется теми же закономерностями развития)
	Идеальные (не имеющие физического воплощения)	Информационные (формализованные, выраженные в определённой форме – образной или знаковой) – вербальные, математические, графические, табличные. Интуитивные (не формализуемые, эмпирически обоснованные)
К.В. Адушкин а, О.В. Лозгачёва [18]	По отраслевому разделению	Педагогическая, социальная, психологическая (психотерапевтическая), диагностическая, медицинская модели
	По функционированию педагогических систем	Стадиальная, функциональная, ситуационная, игровое моделирование
	По характеру (уровню) моделирования	Теоретические, эмпирические, теоретико-эмпирические
	По средствам организации	Познавательная, прагматическая, инструментальная.
Бубнова С.Ю., Осмачкин а В.А. [24]	По степени активности и взаимодействия	Контактная модель, Смешанная модель, Дистанционная модель
С.В. Алехина, М.М. Семаго [104]	По области применения	Учебные
		Опытные
		Научно-технические
		Игровые
		Имитационные
	По временному фактору	Статистические модели
		Динамические модели
	По способу представления	Материальные
		Информационные

В своей диссертационной работе мы возьмём за основу классификации моделей психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса предложенных К.В. Адушкиной, О.В. Лозгачёвой и моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики С.В. Алехина, М.М. Семаго. Рассмотрим их подробнее.

Названные выше авторы в своих работах предлагали классификации моделей психолого-педагогического сопровождения по различным основаниям.

Так, К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва выделили классификацию моделей по основным теоретическим положениям. К ним они отнесли адлеровскую модель, в основе которой лежит индивидуальная психология А. Адлера. Данная модель характеризуется сознательным и специальным преобразованием поведения родителей, которое ориентируется на важный принцип взаимоуважения внутри семьи. При этом у них формируется общественный характер, так как испытываемое чувство единения делает человека готовым к совместной деятельности с другими. Человек по природе социален и для него важно чувствовать идентичность с определённой группой. Поэтому семейная обстановка, ценности, взаимоотношения внутри семьи, семейные установки представляются одним из главных факторов формирования личности, у детей возникают система ценностей, цели, идеалы и т.п. При этом основными в модели считаются - равенство, сотрудничество, естественные результаты. А помощь и поддержка оказывается родителям и имеет воспитательный характер. Родителей учат уважать уникальность, индивидуальность, неприкосновенность личности ребёнка. В рамках данной модели родителей учат понимать своих детей, образ их мышления, мотивы поведения и работать над собственным личностным развитием.

Ещё один вид моделей – учебно-теоретическая модель Б.Ф. Скиннера, основывается на бихевиоризме и представляет собой итоги экспериментальных исследований, которые были направлены на то, чтобы определить как установки на поведение в семье и педагогов влияют на

ребёнка. Принцип модели состоит в следующем - обучение скоростным техникам конструктивного поведения, которое изменяется в ходе понимания поступков и мотивов. По мере овладения данной техникой, участники могут корректировать поведение, используя положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание) и не используя подкрепления (нулевое внимание). Использование таких техник регулирования поведения требует обучения как родителей, так и педагогов, в ходе которого им даются научные сведения о регуляции поведения и описывающая эти процессы терминология.

Следующая рассматриваемая нами модель - модель групповой терапии Х. Джинота, заключается в перенацеливание установок родителей и педагогов на потребности ребёнка. Модель практико-ориентирована на решение конкретных проблемных ситуаций, возникающих в общении с детьми, во взаимодействии с ними и т.п. Модель Джинота направлена на сопровождение педагогов и родителей и реализуется в форме групповых консультаций, терапии или инструктажа. Такой вид группового сопровождения направлен на приобретение положительных изменений в структуре личности сопровождаемых, также они помогают родителям преодолевать проблемы, возникающие при воспитании детей. Сам процесс группового консультирования сопровождается рассказами о подобных проблемах и способах их преодоления в других семьях; родители делятся друг с другом своим опытом и своими трудностями; вместе вырабатывают пути решения.

Также авторы выделяют отраслевую классификацию моделей, которая, в свою очередь состоит из педагогической, социальной, психологической, диагностической и медицинской моделей.

Педагогическая модель строится на заключение о дефиците у родителей знаний и умений по воспитанию детей и имеет профилактический характер. Действия педагога-психолога по реализации данной модели направлены на анализ, сложившейся ситуации и планирование дальнейших шагов. При этом психолог опирается в большей степени на общие способы

воспитания, а не на индивидуальные возможности родителей и педагогов. Данный вид модели ориентирован на улучшение и развитие психолого-педагогической культуры, воспитательных ресурсов и на активное включение родителей в социализацию детей. Для данной модели характерны сочетания различных вариантов работы с включением теоретических знаний. Педагогической модели может предшествовать диагностическая модель, которая имеет своим основанием гипотезу о недостатке у родителей специальных знаний о детях. Объектом данной модели выступают семьи, воспитывающих детей с отклонениями в развитие и поведенческими отклонениями. Результатом реализации диагностической модели может быть диагностическое заключение, которое будет служить основанием для дальнейшей работы.

Следующий вид отраслевой классификации – социальная модель, применяется в случаях затруднений у участников образовательных отношений, вызванных негативными внешними факторами. При этом в модель включаются внешние специалисты, например, юрист или социальный работник. Работа психолога и педагогов будет заключаться в анализе жизненной ситуации и рекомендаций.

Если причина трудностей участников образовательных отношений касается коммуникативных и личностных особенностей, то разрабатывается психологическая или психотерапевтическая модель. В этом случае осуществляются психодиагностические мероприятия (анализ семейной ситуации, диагностика личности и окружения) и коррекционно-развивающая работа по преодолению коммуникативных трудностей и работа над устранением причин этих затруднений.

Последний вид модели данной классификации – медицинская модель. Строится на основе трудностей, вызываемых болезнью. Задачей психолога, в этом случае, будет адаптация и помощь в соответствии с диагнозом.

Функционирование педагогических систем является основанием для ещё одной классификации модели психолого-педагогического

сопровождения. В неё входят следующие виды моделей: стадийная, функциональная, ситуационная.

Стадийная модель (по Р.Х. Шакуровой) строится на трёх стадиях управленческого процесса и подразделяется на целевую стадию, в которую входит определение и решение организационных и педагогических задач, социально-психологическую стадию в своей основе имеющую координацию социальных и личных интересов членов педагогической организации и оперативную стадию, состоящую из планирования, принятия решений, исполнение и контроль.

Функциональная модель (по Н.В. Кузьминой) основывается на управление педагогическими системами как процессе решения множества педагогических задач и состоит из пяти компонентов: гностического, проектировочного, конструктивного организаторского и коммуникативного.

Ситуационная модель предполагает взаимодействие человека и среды в объект-субъектной связи и субъект-субъектном взаимодействии.

Следующей основой для классификации моделей психолого-педагогического сопровождения выступает характер (уровню) моделирования. К таким моделям следует отнести теоретические модели, имеющую в основе сравнительный анализ направлений исследования объекта; эмпирические модели основываются на эмпирических фактах, зависимостей, математического анализа; теоретико-эмпирические модели основываются на теоретических и эмпирических построениях и закономерностях.

Ещё одной основой построения модели психолого-педагогического сопровождения является средства организации и разделяется на познавательную модель, прагматическую и инструментальную. Так, познавательная модель представляет собой вид построения и подачи знаний, средство соединения уже знакомых и новых сведений. Прагматическая модель строится как средство организации действий в практическом отношении, а также постановка целей для управления данной системы. Инструментальная

модель используется как средство построения, исследования и применение познавательных и прагматических моделей в связи с друг другом [18].

С.В. Алехина и М.М. Семаго в своём исследовании определили несколько сторон для классификации моделей психолого-педагогического сопровождения:

1) По области применения модели делятся на учебные, опытные, научно-технические, игровые, имитационные.

К учебным моделям относятся разнообразные тренажёры, наглядный материал, программы. Опытные модели представляют собой модели технических устройств для экспериментов в окружающей среде. К научно-техническим относятся, например модель движения планет или имитатор солнечного излучения. Различного рода игры - военные, спортивные воспроизводятся в игровых моделях. Имитационные модели воспроизводят реальные процессы и объекты, например моделирование зрительного аппарата человека на нейронном уровне.

2) По временному фактору различают статистически и динамические модели.

Статистические модели разрабатываются в условиях одномоментной оценки состояния объекта, например расчёт прочности к постоянной нагрузке стен здания при строительстве. Динамические модели помогают наблюдать временные изменения моделируемого объекта.

3) По способу представления выделяют материальные и информационные.

Материальные модели воссоздают геометрические и физические свойства объекта моделирования и имеют реальное воплощение. Информационные модели в основе имеют информационный подход к исследованию окружающей действительности. Они в свою очередь делятся на знаковые и вербальные [104].

Авторы также отмечают, что модель психолого-педагогического сопровождения характеризуется процессуальностью, т.е. сменяемостью

состояний, направлением от цели к результатам при помощи взаимодействия участников образовательных отношений. Поэтому к психолого-педагогическому сопровождению подходит динамическое моделирование. Исходя из этого рассмотрим этапы и фазы моделирования.

Один из первых этапов построения модели является постановка задач моделирования, на следующем этапе идёт построение модели, проверка на достоверность и на последнем этапе применение модели и её дальнейшая корректировка (по необходимости). Рассмотрим каждый этап подробнее.

Первый и важный этап моделирования психолого-педагогического сопровождения – это постановка задач моделирования для решения поставленной цели исследования. На этом этапе разрабатываются содержательная и концептуальная основы модели.

На втором этапе предусмотрено построение самой модели психолого-педагогического сопровождения исходя из цели моделирования, т.е. какого рода информацию предполагается получить, используя данную модель. Данная информация должна точно представлять показатели, характеристики, позволяющие на практике получить эффективные и адекватные результаты. При выстраивании модели также необходимо учитывать ресурсозатратность и востребованность.

Третий этап – проверка модели на достоверность. Данная проверка заключается в определении степени соответствия модели реальной практике, т.е. все ли существенные компоненты реальной ситуации входят в модель и установление степени эффективности, в которой получаемая (текущая и конечная) информация, помогает администрации и специалистам сопровождения реализовать конечные заявляемые цели психолого-педагогического сопровождения.

Четвёртый этап моделирования – применения модели на практике и последующая её доработка или корректировка [104].

2.2 Описание модели сопровождения

Как писал К. Шеннон, ни одну модель «...нельзя считать успешно выстроенной, пока она не принята, не понята и не применена на практике»

В нашем диссертационном исследовании модель сопровождения семей воспитывающих детей дошкольного возраста с ЗПР по формирование психолого-педагогической компетентности, будем конструировать, основываясь на этапах моделирования психолого-педагогического сопровождения, описанных выше.

На первом этапе определим цель построения модели, которая заключается в психолого-педагогическом сопровождение направленном на формирование психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер.

Задачи моделирования психолого-педагогического сопровождения исходят из основной цели построения модели и будут включать в себя:

1. Определение участников психолого-педагогического сопровождения;
2. Дифференциация компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития;
3. Установление видов психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития;
4. Подбор дистанционных технологий, применяемых при реализации психолого-педагогического сопровождения;
5. Определение соответствующего вида построения модели психолого-педагогического сопровождения;
6. Построение модели;

7. Реализация модели на практике;
8. Проверка модели на достоверность.

На втором этапе моделирование после постановки задач можно приступать к построению модели, учитывая поставленную цель и задачи.

Исходя из первой задачи моделирования психолого-педагогического сопровождения определим основных участников сопровождения: это в первую очередь, родители детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, именно на них будет ориентирована данная модель; во-вторых, междисциплинарная команда специалистов во главе с педагогом-психологом. Другие участники междисциплинарной команды психолого-педагогического сопровождения являются узкие специалисты (учитель-логопед, дефектолог, инструктор по физической культуре и музыкальный руководитель), а также воспитатели групп.

При планировании и организации работы специалистов по психолого-педагогическому сопровождению родителей детей с ЗПР мы взяли за основу «Основы организации работы междисциплинарной команды специалистов», разработанные Л.В. Самариной. По определению автора, команда представляет собой «организационную форму профессиональной деятельности небольшой группы специалистов, работающих над специфической задачей» [44 с.21]. Взаимодействие специалистов команды невозможно без осознания единой цели, совместной работы для её достижения, ответственность каждого специалиста команды за результат, энтузиазм, взаимоподдержку, умение конструктивно решать проблемы. При этом специалисты команды должны быть высококвалифицированными, понимать работу друг друга, владеть навыками межличностной коммуникации, способны к компромиссу, владеть умением работать в группе. Также, каждая команда включает в себя руководителя команды и членов команды. На ее функционирование влияют внутренние и внешние силы. Задача руководителя: поиск, организация, обеспечение возможности нормального функционирования и развития команды, справляться с

ситуацией и удерживать команду, а также организовать работу команды таким образом, чтобы она могла работать самостоятельно.

Все перечисленные характеристики были использованы при подборе команды по психолого-педагогическому сопровождению семей. В неё вошли учителя – дефектологи групп, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатели групп, администрация (в лице заместителя заведующей по ВМР). Руководитель группы – педагог-психолог. Все специалисты, вошедшие в команду, обладают большим опытом работы в своей области. Взаимодействуют друг с другом в течении нескольких лет, знакомы с работой друг друга. Опыт работы в команде есть у всех, но не у всех совместный. Поэтому так важно было не пропустить этапы становления междисциплинарной команды.

У Л. В. Самариной также представлен процесс становления и функционирования междисциплинарной команды состоит из пяти этапов. Остановимся на каждом подробнее:

1) Первый этап – формирование команды. На нём происходит обмен информацией, формулируются групповые цели и задачи.

2) Второй этап – смятение. Возникают трудности в функционирование, целеполагание, дискуссии о направлениях работы.

3) Третий этап – нормирование. Определение и выработка наиболее эффективных способов внутригруппового взаимодействия: навыков принятия решений, чёткое распределение групповых ролей, формирование общих ценностей, принятие каждым специалистом ответственности за групповой результат.

4) Четвёртый этап – выполнение работы. Для этого этапа характерен высокий уровень групповой сплочённости и многофункциональность участников группы.

5) Пятый этап – реформирование команды.

Предполагает смену участников командной работы, обучение новых специалистов, работа по сохранению эффективного функционирования команды.

В нашем случае, процесс становления и функционирования междисциплинарной команды по психолого-педагогическому сопровождению включает четыре первых этапа, последний этап (реформирование команды) будет реализовываться лишь в том случае, если психолого-педагогическое сопровождение семей будет реализовываться в другой нозологической группе детей или кто-то из членов команды уволиться. В остальных случаях данный этап не предусмотрен.

Отметим, также, что для успешного функционирования команды необходимо формирование общего командного знания. Для этого члены команды делятся друг с другом общей информацией (обсуждение направлений сопровождения, методах сопровождения, информации о семьях воспитанников), представители одной специальности делятся с остальными членами команды своими знаниями и опытом. Все члены команды принимают и подчёркивают силы, знания и опыт друг друга, стремятся поддержать друг друга, изучают новые методы работы и используют эти знания в своей работе. Все предложения по работе с семьёй и ребёнком, создаются и принимаются в соответствии с согласием команды [44].

Следующей задачей моделирования психолого-педагогического сопровождения является выделение компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, которые были взяты нами из классификации О.В. Лозгачёвой, К.В. Адушкиной и Э.А. Сысолятиной, а именно психолого-педагогическая грамотность, состоящая из теоретической осведомлённости в области педагогики и психологии по вопросам личностного развития ребёнка, его социализации, воспитания и обучения, законов физиологического и психического развития детей; психолого-педагогические умения, основанные на эффективное взаимодействие с ребёнком и организации соответствующих

его потребностям условий для гармоничного развития ребёнка и личностный компонент, состоящий из родительской позиции, установок, чувств [64].

Для определения видов психолого-педагогического сопровождения нами была взята за основу работа Мазурчук Н.И., которая в качестве основных направлений психолого-педагогического сопровождения выделяет психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, просветительское и социально-диспетчерское.

Психодиагностическое направление реализуется с целью получения информации о специфике сопровождаемого субъекта, выявление его индивидуальных особенностей и проблем.

Коррекционно-развивающее направление сопровождения семей воспитанников реализуется, как дополнительное, по усмотрению педагога-психолога, т.к. в плане работы педагога-психолога образовательного учреждения данный вид сопровождения реализуется только с детьми, именно поэтому в нашей модели данное направление отсутствует.

Консультирование представляет собой процесс взаимодействия и сотрудничества педагога-психолога с субъектами психолого-педагогического сопровождения, который позволяет субъекту решить поведенческие и эмоциональные проблемы, приобрести теоретические знания и т.п. В этой связи эффективность деятельности в рамках консультирования определяется в значительной мере возможностью выстроить отношения сотрудничества с субъектами сопровождения.

Просветительское направление своей целью ставит развитие психолого-педагогической компетентности всех сопровождаемых субъектов без учета их индивидуально-личностных характеристик. Сопровождаемый становится пассивным слушателем. В ходе реализации этого направления педагогу-психологу необходимо дать информацию об оптимальных вариантах выстраивания взаимоотношения в диаде «родитель – ребенок» и «родитель – родитель» на паритетных началах; способствовать осознанию и осмыслению себя в роли родителя; сообщить о вариантах изменения ролевого репертуара

во взаимодействии с другими членами семьи. К реализации просветительского направления деятельности педагога-психолога могут привлекаться и другие специалисты. Данное направление может параллельно реализовываться с профилактическим направлением, которое направлено на предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии воспитанников и родителей и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Психопрофилактическое направление реализуется как целенаправленная и систематическая совместная работа специалистов и нацелена на предотвращение вероятных социально-психологических проблем у участников сопровождения, определение детей, входящих по разным причинам, в группы риска, организацию благоприятного эмоционально-психологического климата [18].

Социально-диспетчерское направление деятельности обеспечивает получение сопровождаемыми субъектами социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции педагога-психолога. Для реализации диспетчерских функций в распоряжении педагога-психолога должен быть банк достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги. Следует отметить, что социально-диспетчерское направление деятельности реализуется педагогом-психологом в трех случаях: когда решение проблемы возможно только при привлечении внешних специалистов (педагог-психолог в этом случае является только участником процесса); у педагога-психолога отсутствуют достаточные знания и опыт, чтобы оказать необходимую помощь самостоятельно; предполагаемая форма работы с сопровождаемыми субъектами (ребенком и его родителями) выходит за рамки его функциональных обязанностей [65].

При определении дистанционных видов взаимодействия будем руководствоваться описанными выше формами дистанционного взаимодействия, которые входят в функциональные возможности

информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер.

После того, как была создана структура образовательной организации на платформе «Сферум» и прошли основные этапы внедрения, а именно перевод коммуникаций руководящего состава общеобразовательной организации с участниками образовательных отношений и педагогов с родителями (законными представителями) воспитанников в Сферум с использованием VK Мессенджер (создание разнообразных общешкольных, обще групповых, групповых чатов) можно планировать работу по психолого-педагогическому сопровождению родителей, которая будет осуществляться в конкретных групповых чатах с включением междисциплинарной команды специалистов.

В сообществе образовательной организации доступна функция создания чата с использованием VK Мессенджер. В начале года администратором, ответственным за техническое подключение образовательного учреждения к платформе, были созданы чаты всех групп, сформированных на тот момент в детском саду. В данные чаты, помимо родителей, воспитателей групп и узких специалистов, работающих на данных группах, были включены также педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре и сотрудник администрации, заместитель заведующей по ВМР. Исходя из темы нашего диссертационного исследования, работа по психолого-педагогическому сопровождению будет осуществляться в чатах групп для детей с задержкой психического развития.

Работа в чате, в рамках психолого-педагогического сопровождения родителей, предусматривает следующие функциональные возможности, которые легли в основу модели сопровождения:

- вкладывание файлов любого вида (видео, аудио, текст, картинка, мультимедийная презентация) размером не более 4 Гб;
- создание опросов;
- проведение аудио- и видеозвонков;
- проведение звонков с демонстрацией экрана;

- вкладывание ссылок к любым источникам;
- осуществление записи звонков;
- возможность сохранять вложенный материал на своё устройство.

Также стоит отметить, что сопровождение в чате с использованием VK Мессенджер может осуществляться с любых устройств (компьютер, ноутбук, планшет, телефон (смартфон)). Единственное условие – необходим доступ в интернет.

Следующая задача моделирования психолого-педагогического сопровождения предполагает подбор соответствующего вида построения модели психолого-педагогического сопровождения.

При моделировании процесса психолого-педагогического сопровождения следует говорить об информационной модели, представленной в виде знаково-символической форме.

Руководствуясь всем вышесказанным, была построена модель психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование психолого - педагогической компетентности родителей воспитывающих детей с ЗПР на основе информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер представленная на рисунке 2.

Построенная модель предполагает проверку модели на достоверность и эффективность, а также применение модели на практике.



Рисунок 2 «Модель психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование психолого-педагогической компетентности родителей воспитывающих детей с ЗПР на основе информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер»

Выводы ко второй главе

В современной действительности существует множество форм психолого-педагогического сопровождения. Все перечисленные выше формы и компоненты (диагностика, консультирование, просвещение, профилактика, коррекционно-развивающая деятельность) психолого-педагогического сопровождения ложатся в различные модели сопровождения.

В рамках нашего диссертационного исследования модель процесса психолого-педагогического сопровождения родителей детей дошкольного возраста с задержкой психического развития разработана с целью формирования психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер. Она имеет все основные свойства модели: полнота, наглядность, упрощённость, конечность, адекватность, информативность, устойчивость. За основу разработанной нами модели были взяты классификации моделей психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса предложенных К.В. Адушкиной, О.В. Лозгачёвой и моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики С.В. Алехина, М.М. Семаго.

Один из первых этапов построения модели является постановка задач моделирования, на следующем этапе идёт построение модели, проверка на достоверность и на последнем этапе применение модели и её дальнейшая корректировка (по необходимости). Исходя из первой задачи моделирования психолого-педагогического сопровождения определили основных участников сопровождения: родители детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и междисциплинарная команда специалистов во главе с педагогом-психологом. Следующей задачей моделирования психолого-педагогического сопровождения является выделение компонентов психолого-педагогической компетентности родителей. В разработанной нами модели за

основу была взята психолого-педагогическая компетентность и её компоненты, предложенные О.В. Лозгачёвой, К.В. Адушкиной и Э.А. Сысолятиной, а именно: психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения и личностный компонент. Для определения видов психолого-педагогического сопровождения нами была взята за основу работа Мазурчук Н.И., которая в качестве основных направлений психолого-педагогического сопровождения выделяет психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, просветительское и социально-диспетчерское. При определении дистанционных видов взаимодействия мы руководствовались описанными выше формами дистанционного взаимодействия, которые входят в функциональные возможности информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер.

Глава 3 Экспериментальное исследование модели психолого-педагогического сопровождения родителей

3.1 Организация эксперимента и методы исследования

В первой части исследовательской работы нами было рассмотрено психолого-педагогическое сопровождение родителей воспитывающих детей с ЗПР, направленное на формирование психолого - педагогической компетентности на основе информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер и была выдвинута гипотеза о том, что модель психолого - педагогического сопровождения родителей дошкольников с ЗПР по формированию психолого-педагогической компетентности будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- психолого-педагогическое сопровождение обеспечит формирование всех компонентов психолого-педагогической компетентности во взаимодействие с междисциплинарной командой специалистов;
- будет обеспечено использование дистанционных технологий, в частности информационно-коммуникативной образовательной платформы «Сферум», для свободной коммуникации всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Для подтверждения гипотезы было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 53 «Чайка» городского округа Тольятти (родители детей, посещающих группы для детей с задержкой психического развития). Образовательное учреждение работает по адаптированной основной общеобразовательной программе дошкольного образования для детей групп компенсирующей направленности.

В исследование приняло участие родители из 37 семей (37 матерей, 0 отцов) из трёх групп для детей с задержкой психического развития. Возраст детей составил 5 – 7 лет. Средний возраст родителей – 35 лет.

На первом этапе исследования была изучена психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, выделена группа исследования, подобраны методики для проведения констатирующего эксперимента, продиагностированы исходные уровни сформированности психолого-педагогической компетентности родителей, а также разработана модель психолого-педагогического сопровождения родителей воспитывающих детей с ЗПР, направленная на формирование психолого-педагогической компетентности на основе информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер.

На втором этапе исследования был проведён формирующий эксперимент, цель которого: в соответствии с разработанной моделью провести мероприятия по формированию психолого-педагогической компетентности родителей в рамках направлений психолого-педагогического сопровождения. Формирующий этап проводился в течении пяти месяцев, в ходе которых разработанная нами модель была реализована на практике.

По окончании формирующего этапа исследования был организован контрольный эксперимент по тем же самым диагностическим методикам, что и на констатирующем этапе исследования. Также на этом этапе были проведены анализ и сравнение данных констатирующего и контрольного этапов исследования в экспериментальной группе, выявлена динамика в формирование психолого-педагогической компетентности после реализации модели сопровождения.

Для определения уровня сформированности психолого-педагогической компетентности диагностический инструментарий был подобран исходя из компонентов психолого-педагогической компетентности, предложенных О.В. Лозгачёвой, К.В. Адушкиной и Э.А. Сысолятиной, а именно: психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения и личностный компонент. На основании данных характеристик были определены критерии и показатели психолого-педагогической компетентности, представленные в таблице 7.

Таблица 7 - Критерии, показатели и диагностический инструментарий.

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Психолого-педагогическая грамотность	Теоретические знания в области педагогики и психологии, связанные с развитием личности, социализацией, воспитанием и обучением, законами физиологического и психического развития детей	- Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой; - Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской; - Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ) Е.И. Захаровой
Психолого-педагогические умения	- Эффективное взаимодействие с ребёнком; - Умение организовывать условия для гармоничного развития ребёнка в зависимости с его индивидуальными потребностями	
Личностный компонент	-родительская позиция; -родительские отношения; - установки и ожидания; - родительские чувства; - осознанность	

Диагностический инструментарий, подобран таким образом, чтобы дополнять друг друга по выделенным критериям и показателям.

Целью модифицированного опросника для родителей, разработанного А.М. Щетининой является определение сформированности когнитивного компонента компетентности родителей дошкольников с ОВЗ [58]. Оценка результатов осуществлялась по двум информативным показателям: полнота ответа и его развернутость. После подсчёта результатов выделяют три уровня сформированности когнитивного компонента: высокий, средний, низкий.

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской разработан для исследования особенностей взаимодействия родителей и детей [68]. Нами был взят вариант для родителей дошкольников. В нём представлены 10 шкал, отражающих отрицательную и положительную стороны взаимодействия родителя с ребёнком: 1-я шкала показывает уровень нетребовательности—требовательности родителя во взаимодействии с ребенком. Чем выше показатели по данной шкале, тем требовательнее родители. 2-я шкала отражает уровень строгости родителя к ребёнку. По уровню показателей 3-й шкалы можно судить о степени контролирующего

поведения родителя по отношению к ребенку. 4-я шкала отражает уровень эмоциональной близости ребенка к родителю. 5-я шкала показывает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. По 6-й шкале можно судить о наличии сотрудничества между родителями и детьми. 7-я шкала показывает уровень тревожности за ребенка. 8-я шкала демонстрирует уровень последовательности и постоянства родителя в своих требованиях, в своем отношении к ребенку и т. д. 9-я шкала выражает степень воспитательной конфронтации в семье. По 10-й шкале можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми.

Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ) Е.И. Захаровой помогает опосредованно выявить степень выраженности эмоционального взаимодействия родителей по отношению к детям [62]. Автор методики выделила 11 параметров эмоционального взаимодействия, которые объединены в 3 блока: блок чувствительности (способность воспринимать состояние ребенка, понимание причин состояния, способность к сопереживанию), блок эмоционального принятия (чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком, безусловное принятие, отношение к себе как к родителю, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия) и блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия, умение воздействовать на состояние ребенка)

Каждая характеристика диагностируется с помощью шести утверждений, три из которых носят положительный характер – согласие с данным утверждением свидетельствует о высокой степени выраженности качества и три – отрицательный – согласие с данным утверждением означает низкую степень выраженности качества или дефицит соответствующей характеристики эмоциональной стороны взаимодействия.

Подробное описание выбранных диагностических методик представлен в приложении Б, которое содержит инструкции проведения, вопросы, способы обработки данных и их интерпретацию.

На основании полученных данных по трём диагностическим методикам были определены 3 уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ЗПР – высокий, средний, низкий (Таблица 8).

Таблица 8 – уровни сформированности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ЗПР.

Уровни психолого-педагогической компетентности	Показатели	Критерии
Высокий уровень	высокий уровень сформированности когнитивного компонента;	Сформированность когнитивного компонента
	- средние показатели по шкалам «Нетребовательность-требовательность», Мягкость-строгость»; «Автономность-контроль»; «Тревожность за ребёнка» - высокие показатели по шкалам «Отвержение-принятие»; «Отсутствие сотрудничества-сотрудничество»; «Непоследовательность-последовательность»; «Удовлетворённость отношениями с ребёнком»; «Эмоциональная дистанция-близость» - низкие показатели по шкале «Воспитательная конфронтация в семье»	Взаимодействие родитель-ребенок
	показатели по параметрам эмоционального взаимодействия родителей и ребенка дошкольного возраста выше критериального: – способность воспринимать состояние ребенка; – понимание причин состояния; – способность к сопереживанию; – чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком; – безусловное принятие; – отношение к себе как к родителю; – преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; – стремление к телесному контакту; – оказание эмоциональной поддержки; – ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; – умение воздействовать на состояние ребенка;	Эмоциональное взаимодействие
Средний уровень	- средний уровень сформированности когнитивного компонента;	Сформированность когнитивного компонента
	- показатели по шкалам «Нетребовательность-требовательность», Мягкость-строгость»; «Автономность-контроль»; «Тревожность за ребёнка» близки к низким и высоким значениям; - средние показатели по шкалам «Отвержение-принятие»; «Отсутствие сотрудничества-сотрудничество»; «Непоследовательность-	Взаимодействие родитель-ребенок

	последовательность»; «Удовлетворённость отношениями с ребёнком»; «Воспитательная конфронтация в семье»; «Эмоциональная дистанция-близость»;	
	критериальное значение показателя по параметрам эмоционального взаимодействия родителей и ребенка дошкольного возраста: – способность воспринимать состояние ребенка; – понимание причин состояния; – способность к сопереживанию; – чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком; – безусловное принятие; – отношение к себе как к родителю; – преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; – стремление к телесному контакту; – оказание эмоциональной поддержки; – ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; – умение воздействовать на состояние ребенка;	Эмоциональное взаимодействие
Низкий уровень	- низкий уровень сформированности когнитивного компонента;	Сформированность когнитивного компонента
	- Максимально высокие и низкие показатели по шкалам «Нетребовательность-требовательность, Мягкость-строгость»; «Автономность-контроль»; «Тревожность за ребёнка» близки к низким и высоким значениям; - Низкие показатели по шкалам «Отвержение-принятие»; «Отсутствие сотрудничества-сотрудничество»; «Непоследовательность-последовательность»; «Удовлетворённость отношениями с ребёнком»; «Воспитательная конфронтация в семье»; «Эмоциональная дистанция-близость»	Взаимодействие родитель-ребенок
	Низкое значение показателя по параметрам эмоционального взаимодействия родителей и ребенка дошкольного возраста: – способность воспринимать состояние ребенка; – понимание причин состояния; – способность к сопереживанию; – чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком; – безусловное принятие; – отношение к себе как к родителю; – преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; – стремление к телесному контакту; – оказание эмоциональной поддержки; – ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; – умение воздействовать на состояние ребенка;	Эмоциональное взаимодействие

Результаты диагностических исследований, кроме стандартной обработки по ключам методик, подвергались статистической компьютерной обработке с помощью программного обеспечения SPSS. Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

3.2 Анализ сформированности родительской компетентности

Описанный выше диагностический инструментарий был использован на констатирующем этапе исследования для определения исходного уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей.

Как уже было сказано выше, была определена экспериментальная группа родителей в количестве 37 человек, чьи дети посещают смешанные группы с задержкой психического развития.

На констатирующем этапе по методике «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой» при обработке анкет мы столкнулись со следующими ответами родителей: так, например на вопрос анкеты «Как Вы думаете, какие игры, игрушки, предметы и другие материалы необходимо иметь дома для деятельности ребенка? Почему?», был получен ответ «Разные. Почему? Глупый вопрос», а на вопрос «Учитываете ли Вы особенности Вашего ребенка при принятии решений по вопросам его развития, воспитания и обучения? Каким образом?» был получен ответ «Конечно. Каким образом? Еще один глупый вопрос». По данным ответам можно заключить, что в поведении родителей по отношению к образовательному учреждению встречается агрессия и непонимание. В целом, хочется отметить, что в ответах преобладали односложные ответы, в некоторых ситуациях родители отвечали только «Да» и «Нет», а большая часть комментировали вопрос одним или двумя словами. Большинство ответов обладают малой развернутостью и недостаточной полнотой.

После обработки всех ответов были получены результаты сформированности когнитивного компонента родительской компетентности, представленные на рисунке 3.

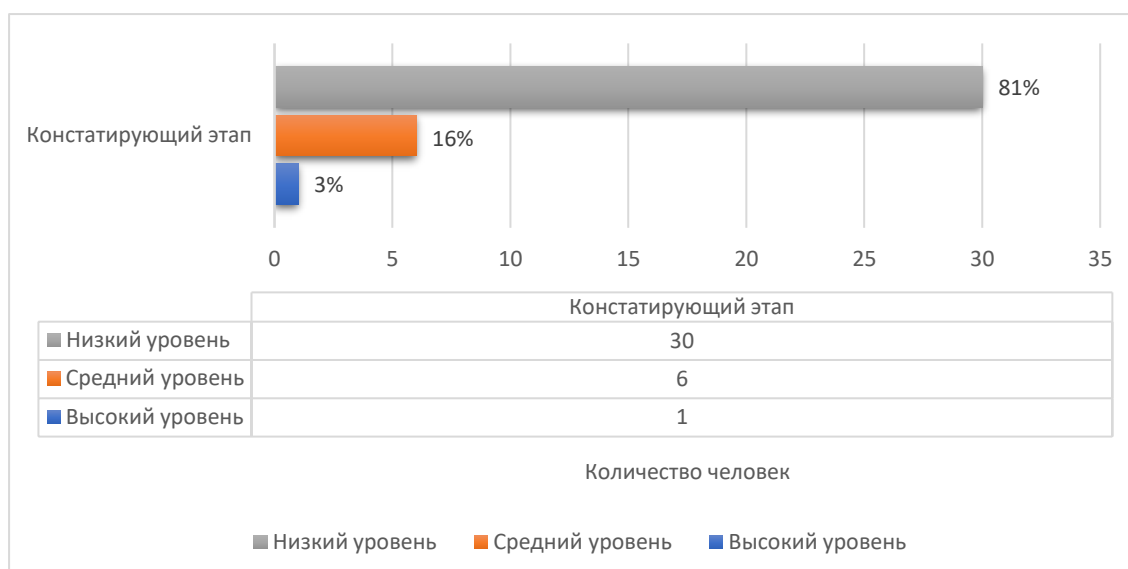


Рисунок 3. Результаты констатирующего этапа исследования по методике «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой»

Исходя из полученных данных было отмечено, что 81% родителей (30 человек) показали низкий уровень сформированности когнитивного компонента, средний уровень был выявлен у 16% (6 человек) и только лишь 1 человек (3%) показал высокий уровень сформированности когнитивного компонента. По результатам опросника были сделаны выводы, что представления родителей о развитии детей с ЗПР отрывочны, не систематизированы и у большинства опрошенных основаны на житейском опыте, не имеющими под собой никаких знаний из научных источников.

По методике «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской исходя из количества баллов, полученных родителями, были выделены уровни взаимодействия: высокий, средний, низкий. В зависимости от шкал методики, интерпретация уровней может быть разной.

По 1 шкале «Нетребовательность-требовательность родителя», 2 шкале «Мягкость - строгость», 3 шкале «Автономность - контроль» и 7 шкале «Тревожность за ребёнка» высокие и низкие результаты говорят о неправильном взаимодействии и отношении родителей к детям.

На констатирующем этапе исследования большинство родителей по 1, 2, 3 и 7 шкалам показали средний уровень, что свидетельствует об адекватном взаимодействии по данным показателям. 16% (6 чел.) нетребовательны к

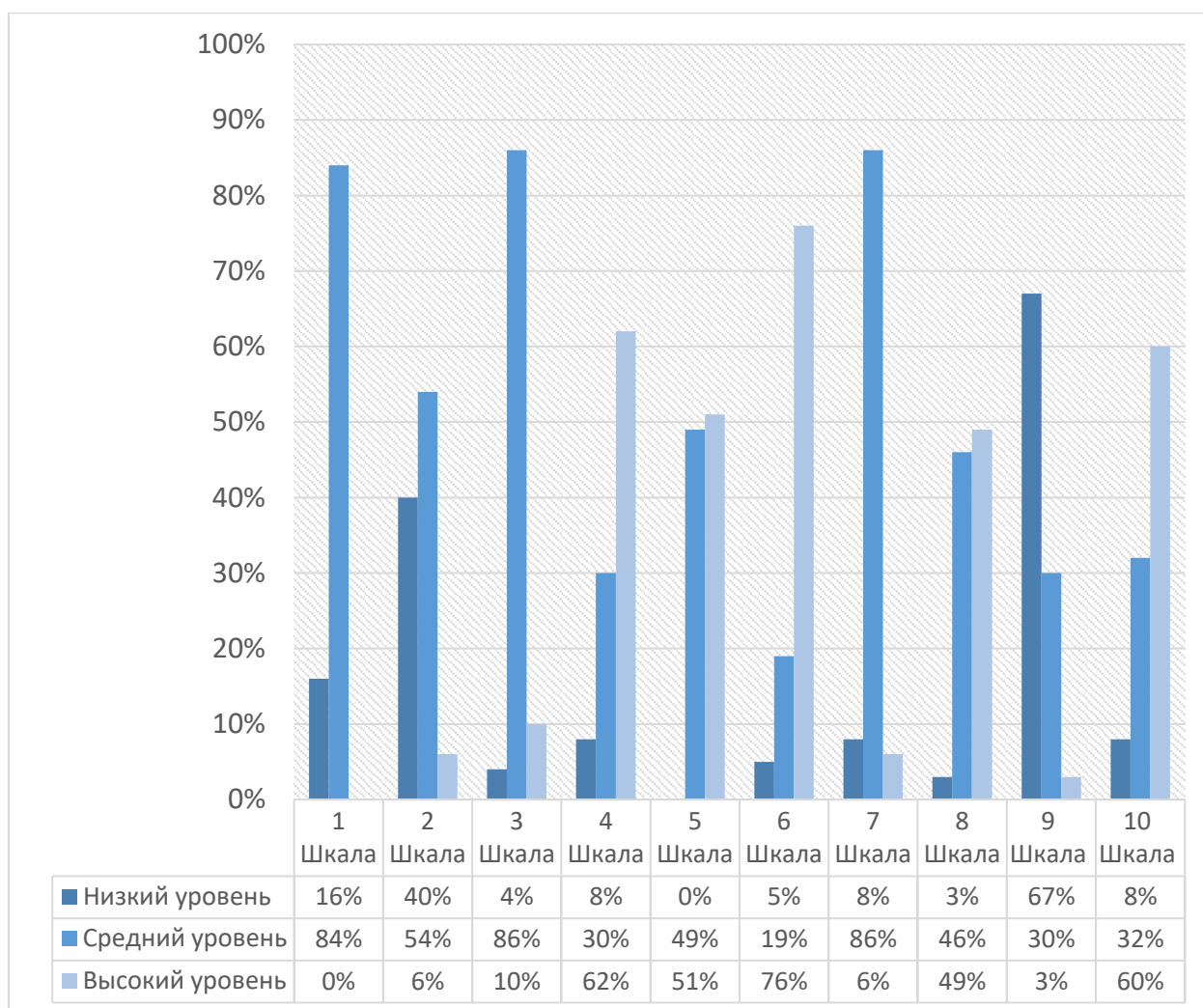
своим детям, 40% (15 чел.) проявляют мягкость в воспитание, у 10% (4 чел.) преобладает тотальный контроль за ребёнком, у 1 человека – автономия. Повышенная тревожность наблюдается у 6% (2 чел.), низкий уровень тревожности показали 8% (3 чел.)

По шкалам 4 «Эмоциональная дистанция—близость», 5 «Отвержение—принятие», 6 «Отсутствие сотрудничества—сотрудничество», 8 «Непоследовательность—последовательность» и 10 «Удовлетворенность отношениями с ребенком» высокий уровень свидетельствует о правильном взаимодействии родителей с детьми, а низкие результаты указывают на негативное отношение.

Эмоциональная дистанция наблюдается лишь у 8% (3 чел.) родителей, в основном преобладает эмоциональная близость – 62% (15 чел.); средний уровень принятия ребёнка наблюдается у 49% родителей (18 чел.), высокий уровень принятия показали 51% (19 чел.); низкий уровень сотрудничества был выявлен у 5% (2 чел.), также небольшие показатели среднего уровня – 19% (7 чел.), большинство родителей имеют высокую степень сотрудничества со своими детьми – 76% (28 чел.); непоследовательны во взаимодействие с детьми лишь 3% (2 чел.) родителей, большинство опрошенных показали средний и высокий результаты – 46% (17 чел.) и 49% (18 чел.) соответственно; высокая степень удовлетворённости отношениями с ребёнком наблюдается у 60% (22 чел.) родителей, неудовлетворены отношениями лишь 8% (3 чел.), остальные опрошенные – 32% (12 чел.) имеют среднюю степень удовлетворенности отношениями с детьми.

По 9 шкале «Воспитательная конфронтация в семье» хорошим показателем является низкий уровень. Высокий уровень данного показателя наблюдается у 1 опрошенного, у большинства родителей – 67% (25 чел.) выявлен низкий уровень воспитательной конфронтации в семье, у 32% (11 чел.) она присутствует, но носит не столь выраженный характер.

Результаты констатирующего этапа представлены на рисунке 4.



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

Рисунок 4 - Результаты констатирующего этапа исследования по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской.

В целом, исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что большинство родителей адекватно взаимодействуют со своими детьми, если не учитывать тот факт, что при ответах на вопросы анкеты, большинство родителей могли давать социально ожидаемые ответы. Малая часть родителей имеют проблемы при взаимодействии с детьми, которые можно объяснить степенью дефекта ребёнка и осложнённым диагнозом. Так, у родителей, чьи дети в структуре дефекта имеют синдром гиперактивности или проявление агрессии, склонны к эмоциональной дистанции и отсутствию сотрудничества

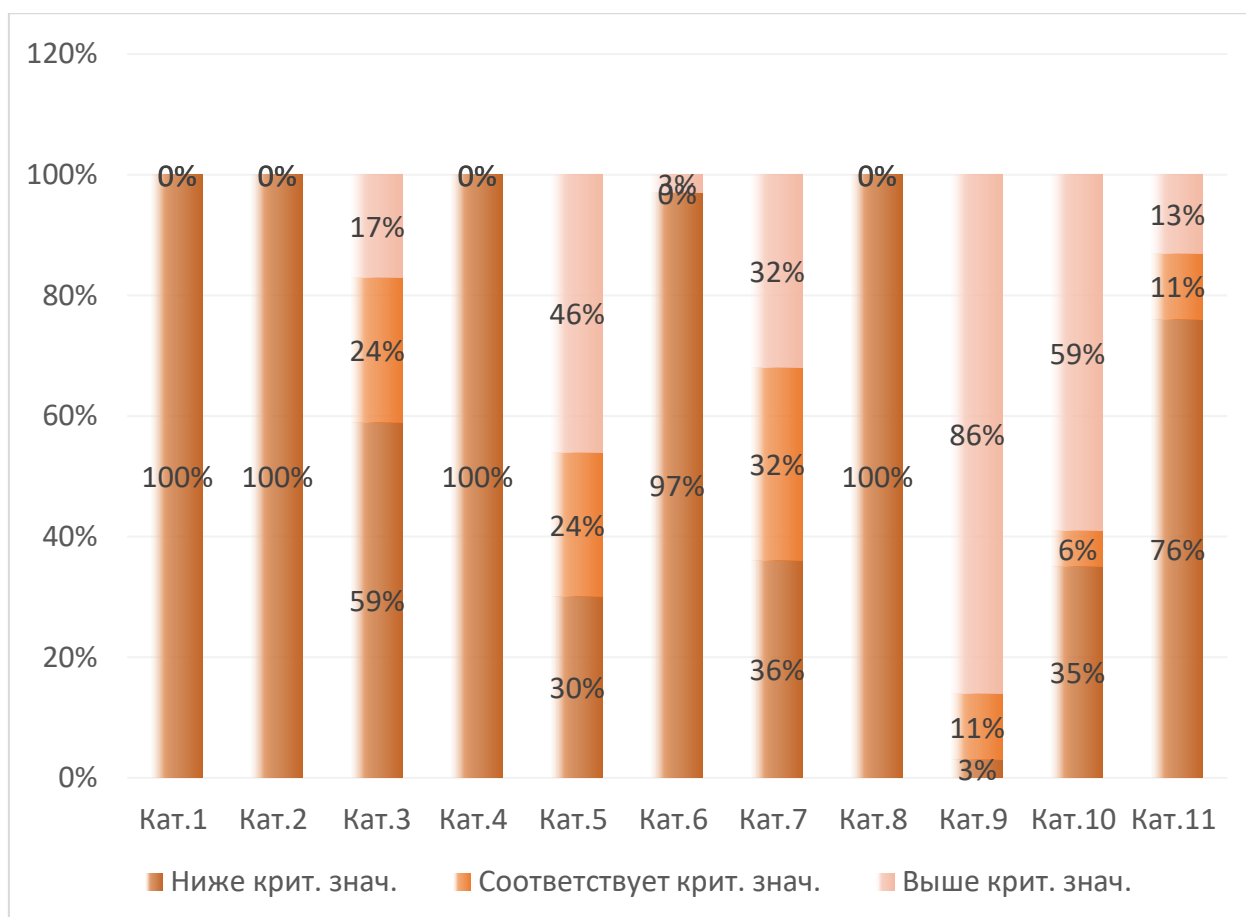
с ребёнком, также у них наблюдается неудовлетворённость отношениями с ребёнком.

По опроснику детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ) Е.И. Захаровой результаты исследования были рассмотрены по 11 параметрам и определялась степень выраженности каждого параметра. Если конкретный показатель принимал значение ниже обозначенного, то мы будем говорить о дефиците соответствующей характеристики эмоциональной стороны взаимодействия.

После подсчёта баллов, полученных родителями были сделаны следующие выводы: по категориям 1 «Способность воспринимать состояние», 2 «Понимание причин состояния», 4 «Чувства родителей в ситуации взаимодействия», 8 «Стремление к телесному контакту» у 100% родителей (37 чел.) отмечен дефицит этих эмоциональных сторон взаимодействия.

В категориях 3 «Способность к сопереживанию», 6 «Отношение к себе как к родителю», 11 «Умение воздействовать на состояние ребенка» у большинства опрошенных также был выявлен дефицит. Так по 3 категории у 59% (22 чел.), по 11 категории у 76% (28 чел.) и по 6 категории у 97% (36 чел.) показатели ниже критериального значения.

Лишь в категориях 5 «Безусловное принятие», 9 «Оказание эмоциональной поддержки» и 10 «Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» показатели намного лучше и дефицит этих эмоциональных сторон взаимодействия наблюдается у малого числа опрошенных родителей. По 5 критерию показатели ниже критериального отмечены у 30% (11 чел.), по 9 категории – у 3% (1 чел.) и по 10 категории – у 35 % (13 чел.). Полученные результаты представлены на рисунке 5.



Примечание: Кат. 1 - Способность воспринимать состояние; Кат. 2 – Понимание причин состояния; Кат. 3 – Способность к сопереживанию; Кат. 4 - Чувства родителей в ситуации взаимодействия; Кат. 5 – Безусловное принятие; Кат. 6 - Отношение к себе как к родителю; Кат. 7 - Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; Кат. 8 – Стремление к телесному контакту; Кат. 9 - Оказание эмоциональной поддержки; Кат. 10 - Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; Кат. 11 - Умение воздействовать на состояние ребенка.

Рисунок 5 - Результаты констатирующего этапа исследования по методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой.

Исходя из результатов констатирующего этапа, можно заключить, что дефицит эмоциональной стороны взаимодействия выявлен по каждой категории опросника. В блоке чувствительности, дефицит выявлен по двум категориям из трёх, причём у всех опрошенных родителей, т.е. родители на чувственном уровне не могут воспринимать состояние своего ребёнка, знать причину, а большинство опрошенных испытывают проблемы с сопереживанием. Однако в ходе уточнения и разговора с некоторыми родителями, было выяснено, что некоторые из них не сопереживают своим детям, боясь сделать их нежными и ранимыми («закаляют их»), при выяснение

реакции на состояние ребёнка, некоторые опрошенные объяснили свои ответы тем, что в большинстве случаев не хватает времени на выяснение причин того или иного состояния, если оно не связано с причинением вреда здоровью, т.е. родители обращают внимание только на серьёзные и понятные им изменения состояния их детей. По блоку эмоционального принятия практически все опрошенные испытывают дефицит в проявлении чувств в ситуации взаимодействия и отношении к себе как родителю. При выяснении причин, лишь немногие родители отметили, что иногда испытывают сомнения в правильности своих действий по отношению к воспитанию своих детей. Дефицит в проявлении чувств объяснялся нехваткой времени и опять же тем, что хотят «закалить» детей. В блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия дефицит у всех опрошенных был выявлен в стремлении к телесному контакту и у большинства в умение воздействовать на состояние ребёнка. Причины были указаны такие же как и в предыдущих категориях (нехватка времени, не знание, «закалка характера»).

После обработки данных по каждой диагностической методике, мы вывели общие уровни сформированности психолого-педагогической компетентности, а также критерии и показатели к ним. Все они представлены в таблице 8 и описаны выше в параграфе 3.1. При подсчёте было взято среднее значение каждого опрошенного по всем трём методикам. После обработки данных констатирующего этапа исследования были получены следующие результаты, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – уровни сформированности психолого-педагогической компетентности родителей на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Уровни		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап		
62 %	22 %	16 %
23 человека	8 человек	6 человек

Наглядно уровни сформированности психолого-педагогической компетентности представлены на рисунке 6.

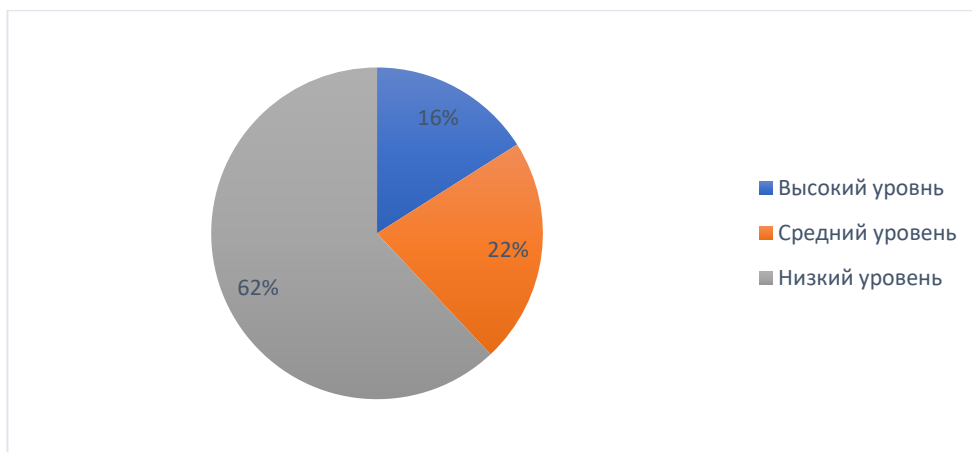


Рисунок 6 – Уровни сформированности психолого-педагогической компетентности родителей на констатирующем этапе исследования, %.

Как мы видим на диаграмме, большинство опрошенных – 23 человека (62%) имеют низкий уровень сформированности психолого-педагогической компетентности, 8 человек (22%) показали средний уровень и лишь 6 человек (16%) имеют высокий уровень. Полученные данные подтверждают взгляды многих исследователей по проблемам семей воспитывающих детей с ОВЗ о проблемах, которые испытывают родители в ситуациях взаимодействия, эмоционального принятия, поведения и т.д.

На основании полученных результатов появилась потребность в целенаправленной и систематической работе по повышению уровня психолого-педагогической компетентности данной категории семей. Данная работа заключаться в реализации разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения направленного на формирование родительской компетентности на основе информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер.

3.3 Описание мероприятий по реализации модели

Исходя из основной цели построения модели, одной из задач моделирования психолого-педагогического сопровождения является -

реализация модели на практике с помощью информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер.

Реализация данной задачи невозможна, если родители и педагоги не готовы к такому формату работы. Поэтому мы разделили всю работу по реализации модели в практической деятельности на несколько этапов.

На первом этапе, в рамках внедрения ИКОП «Сфрум» в работу образовательного учреждения, все педагоги прошли обучение по использованию функционала платформы. Ознакомились с материалами на сайте «Сферум» (<https://sferum.ru/?p=start>) где были даны подробные пошаговые инструкции и рекомендации (в формате видео и текстовой информации) с алгоритмом работы на данной платформе. Также, администратор образовательного учреждения, ответственный за техническое подключение учебного заведения и педагогов к платформе осуществлял постоянную техническую поддержку. Обучение педагогов ОУ проходило на основании Письма Министерства просвещения № 04-127 от 22.02.2022 «О направлении методических рекомендаций».

После создания групповых чатов в VK Мессенджер, с помощью технической поддержки администратора и помощи педагогов началась работа по подключению к ним родителей групп. Для которых были организованы обучающие курсы и семинары, а также были даны ссылки к материалам по функциональным возможностям платформы. Весь период родители получали постоянную консультативную помощь у педагогов групп.

По завершении первого этапа реализации модели на практике, родителям был предложен опрос на тему «Организация взаимодействия детского сада и семьи в рамках психолого-педагогического сопровождения» (Приложение А), целью которого было выявить потребность родителей в психолого-педагогическом сопровождении, о потребности в дистанционных видах сопровождения, о владении родителями техническими устройствами для дистанционной работы, о возможности выхода в интернет, о пожеланиях родителей в данном виде работы. Опросник был составлен педагогами

междисциплинарной команды. В опросе приняли участие родители трёх групп для детей с ЗПР в количестве 37 человек. Результаты опроса показали следующее: 90% (33 человека) опрошенных родителей отметили необходимость психолого-педагогического сопровождения; 70% (26 человек) высказались за дистанционные виды работы, 30% (11 человек) поддержали традиционную форму сопровождения; 80% (30 человек) отметили у себя владение техническое устройствами; у 100% (37 человек) родителей есть доступ в интернет с телефона; из пожеланий в опроснике было отмечено многими родителями, что дистанционные виды работы будут желательны, т.к. у них отсутствует свободное время на посещение узких специалистов.

Наглядно результаты опросника представлены на рисунке 7.

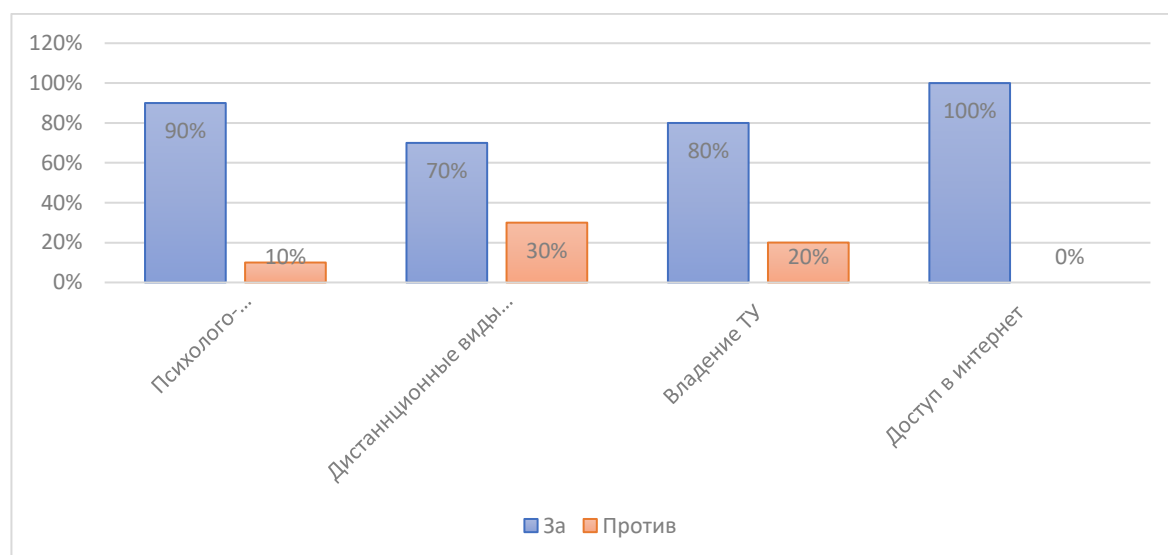


Рисунок 7. Результаты опросника «Организация взаимодействия детского сада и семьи в рамках психолого-педагогического сопровождения»

На втором этапе реализации модели на практике было составление плана по направлениям психолого-педагогического сопровождения с указанием мероприятий, сроков и ответственных специалистов. Также был составлен график консультационной работы узких специалистов. Мероприятия, запланированные и реализованные в рамках предложенной модели сопровождения исходят из компонентов психолого-педагогической компетентности и функциональных возможностей платформы «Сферум».

План проведения мероприятий модели психолого-педагогического сопровождения, реализуемый междисциплинарной командой специалистов представлен в таблице 7.

Таблица 7. План психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ЗПР, направленного на формирование психолого-педагогической компетентности.

Мероприятия	Сроки	Ответственный
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ		
Размещение в чатах следующих диагностических методик, созданных в Яндекс-Фомах: - Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой; - «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой; - Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская	Сентябрь (2-3 недели; Апрель (1-2 недели)	Педагог-психолог
КОНСУЛЬТАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ		
Индивидуальные консультации с организацией видеосвязи по запросам участников образовательных отношений	Октябрь - Март	Педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог; инструктор по физической культуре; музыкальный руководитель
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ		
Видео памятки и текстовые рекомендации на темы: - «Задержка психического развития - что это такое?» - «Психолого-педагогические особенности детей с ЗПР» - «Как помочь ребенку с ЗПР» - «Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития»; - «Особенности игровой деятельности у детей с задержкой психического развития»; - «Готовность к школе детей с задержкой психического развития (ЗПР)» - «Рекомендации родителям по взаимодействию с детьми, имеющими задержку психического развития»; - «Советы по развитию игровой деятельности у детей с ЗПР»; - «Развитие пространственного представления у дошкольников с ЗПР»	Октябрь - Март	Педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог; инструктор по физической культуре; музыкальный руководитель; воспитатели групп

- «Рекомендации для родителей по развитию мелкой моторики и графомоторики у детей с задержкой психического развития» - «Рекомендации учителя-дефектолога» - «Особенности сенсорного воспитания детей с задержкой психического развития» - «Основы математики для детей 6-7 лет. Как заниматься с дошкольником» - «Методические рекомендации для родителей детей с задержкой психического развития» - Размещение ссылок к другим теоретическим материалам; вебинарам; видеотрансляциям; дистанционным курсам.		
ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ		
Ссылки к теоретическим и методическим пособиям, различным мультимедийным средствам; вебинары; видеотрансляции; дистанционные курсы; онлайн-занятия на платформах для организации видеоконференций. - Тематические онлайн встречи: «Источники энергии для жизни и развития в условиях перемен»; «Посмотри на мир по-другому»; «Кладовая ресурсов», «Формирование социальных навыков ребёнка со сложными нарушениями», «Развитие произвольности психических процессов у детей с ЗПР», «Пространственно-временные представления детей с ЗПР» - Родительские тематические собрания «Успешная адаптация» «Слова мотиваторы и демотиваторы поведения ребенка» «Ребёнок с нарушениями развития в семье» «Будущие школьники: что нужно знать о формировании УУД» - Профилактика ЖОсД. «Как защитить ребёнка от насилия?»	Октябрь - Март	Педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог; инструктор по физической культуре; музыкальный руководитель; воспитатели групп
СОЦИАЛЬНО-ДИСПЕТЧЕРСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ		
- Размещение материала социально-психологических служб и других образовательных организаций по мере их поступления.	В течении года	Педагог-психолог; воспитатели групп

На третьем этапе реализации модели были проведены мероприятия по направлениям психолого-педагогического сопровождения. Остановимся подробно на каждом направлении в плане.

В психодиагностическом направлении методики были подобраны с целью выявить уровень сформированности психолого-педагогической компетентности родителей. Проводил диагностику педагог-психолог в начале

учебного года, на второй и третьей неделях сентября и в конце учебного года на первой и второй неделях апреля в трёх группах для детей с ЗПР. Данные диагностические методики, средствами Яндекс-Форм были переведены в электронный вид и предоставлены родителям в виде ссылок. Все ответы родителей были зафиксированы и сохранены в облачном хранилище Яндекс с правом доступа только у педагога-психолога.

Диагностика семей, это процесс, который должен, во-первых, выполняться с согласия родителей, во-вторых, быть предельно комфортным, не напрягая и переутомляя участников диагностики.

Консультационное направление в дистанционном формате проводили все узкие специалисты по составленному графику и предварительной записи. График консультаций представлен в таблице 8.

Таблица 8. График консультаций узких специалистов в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Специалист	День недели	Время
Педагог-психолог	ВТ, ЧТ	12.00 – 13.30
Учитель-логопед	Среда	8.00 – 9.00
Учитель-дефектолог	Четверг	13.30 – 14.30
Музыкальный руководитель	Пятница	13.00 – 14.00
Инструктор по ФК	Понедельник	13.00 – 14.00

Официальный график консультаций педагога-психолога предполагает ежедневные консультации, но в данном случае учитываются только дистанционные консультации для родителей детей с ЗПР, остальные дни распределяются по предварительной записи на традиционные очные консультации. По согласованию с педагогом-психологом консультации могли быть перенесены на вечернее время. В ИКОП «Сфрум» личная связь с любым педагогом образовательного учреждения осуществляется только в доступное для связи с ним время, которое педагог устанавливает сам. Данное ограничение было удобно тем, что родители могли лично обратиться к специалисту только в специально отведённое для этого время.

Как показала практика, родители чаще обращались за консультацией с педагогу-психологу, реже к логопеду и дефектологу. Музыкальный

руководитель и инструктор по физической культуре не провели ни одной онлайн-консультации, так как запросов от родителей не поступало.

В просветительское и психопрофилактическое направление участвовала вся междисциплинарная команда специалистов. Запланированный материал каждый из них выкладывал по графику размещения информации в Сферум, согласованного с методистом образовательного учреждения. Материалы данного направления разделялись по компонентам психолого-педагогической компетентности: психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения и личностный компонент. Весь материал выкладывался с периодичностью 2 раза в неделю, каждый месяц, исключения составляли недели накануне больших праздников в детском саду (последняя неделя декабря и февраля, первая неделя марта). Так, на первой неделе октября была размещена информация просветительского характера, а именно видео памятка «Задержка психического развития - что это такое?». Памятка была сделана в формате мультимедийной презентации с аудио и видеорядом. В доступной форме родителям представлялась информация о специфике диагноза «задержка психического развития», об основных признаках диагноза у детей дошкольного возраста, последствиях игнорирования диагноза, формах и методах работы с детьми данной категории специалистами педагогического и медицинского профиля. После просмотра памятки родителям предлагалось высказать своё мнение по данной теме. В ходе обсуждения в чатах групп отмечалась активность 80% родителей. При этом, очень часто в комментариях родители сетовали на отсутствие объяснений от психиатров при первичной постановке диагноза и предвзятом отношении к детям со стороны педагогических работников в других детских садах. Педагог-психолог чётко ограничил время комментариев со стороны родителей (1 час), тем кто не успел предлагалось отправлять комментарии и предложения личными сообщениями. Таким образом велась работа по всему информационному материалу, размещаемому в чатах групп.

В некоторых случаях были организованы тематические беседы в формате видеоконференции без подключения визуального ряда. Одна из таких бесед была проведена на тему «Кладовая ресурсов». К видеоконференции подключились 70% всех родителей детей с ЗПР. В ходе данной беседы педагоги рассказали о истощении родительских ресурсов в некоторых ситуациях и предлагали родителям поделиться, когда у них возникали такие ситуации, как они из них выходили, как восполняют свои силы. При этом сами педагоги предлагали ресурсы для восполнения жизненных сил, родительских ресурсов.

По мере поступления информации от социально-психологических служб в чаты выкладывались ссылки на семинары, вебинары и консультативную помощь.

В целом можно отметить, что большинство родителей участвовали в мероприятиях, предложенных в рамках сопровождения, принимали активное участие в обсуждениях. Удалось привлечь к работе малоактивных родителей. Педагог-психолог отметил увеличение числа запросов родителей на консультативную помощь, также было отмечено, что большее количество родителей стали обращаться за помощью к специалистам медицинского профиля.

Последней задачей, поставленной нами при моделировании процесса психолого-педагогического сопровождения, проверка модели на достоверность. Данная задача будет решаться в процессе диагностики и математической обработке результатов.

3.4 Результаты и интерпретация экспериментальных данных

На контрольном этапе исследования, с целью выявить эффективность и результативность работы междисциплинарной команды специалистов по реализации модели психолого-педагогического сопровождения, мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на

констатирующем этапе исследования. Полученные данные контрольного этапа исследования сравнивались с данными констатирующего этапа и сводились в одну диаграмму по каждой диагностической методике. Описание работы представлено ниже.

По методике «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой» на контрольном этапе были получены следующие результаты: наблюдается повышение уровня когнитивного компонента. Высокий уровень показали 8 родителей, что на 19% больше, чем в начале года, а средний уровень был выявлен у 20 человек, что составляет увеличение на 38%.

Полученные данные по двум этапам исследования представлены в Приложении В. Результаты констатирующего и контрольного этапов исследования отражены на рисунке 8.

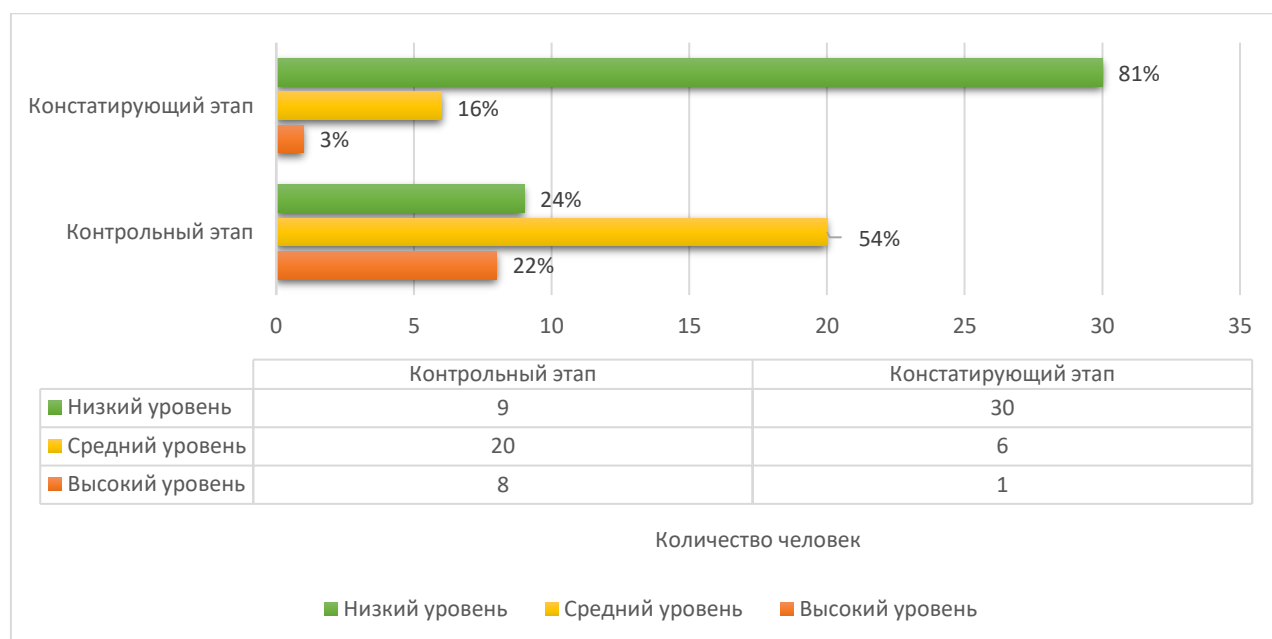


Рисунок 8 - Результаты по методике «Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой»

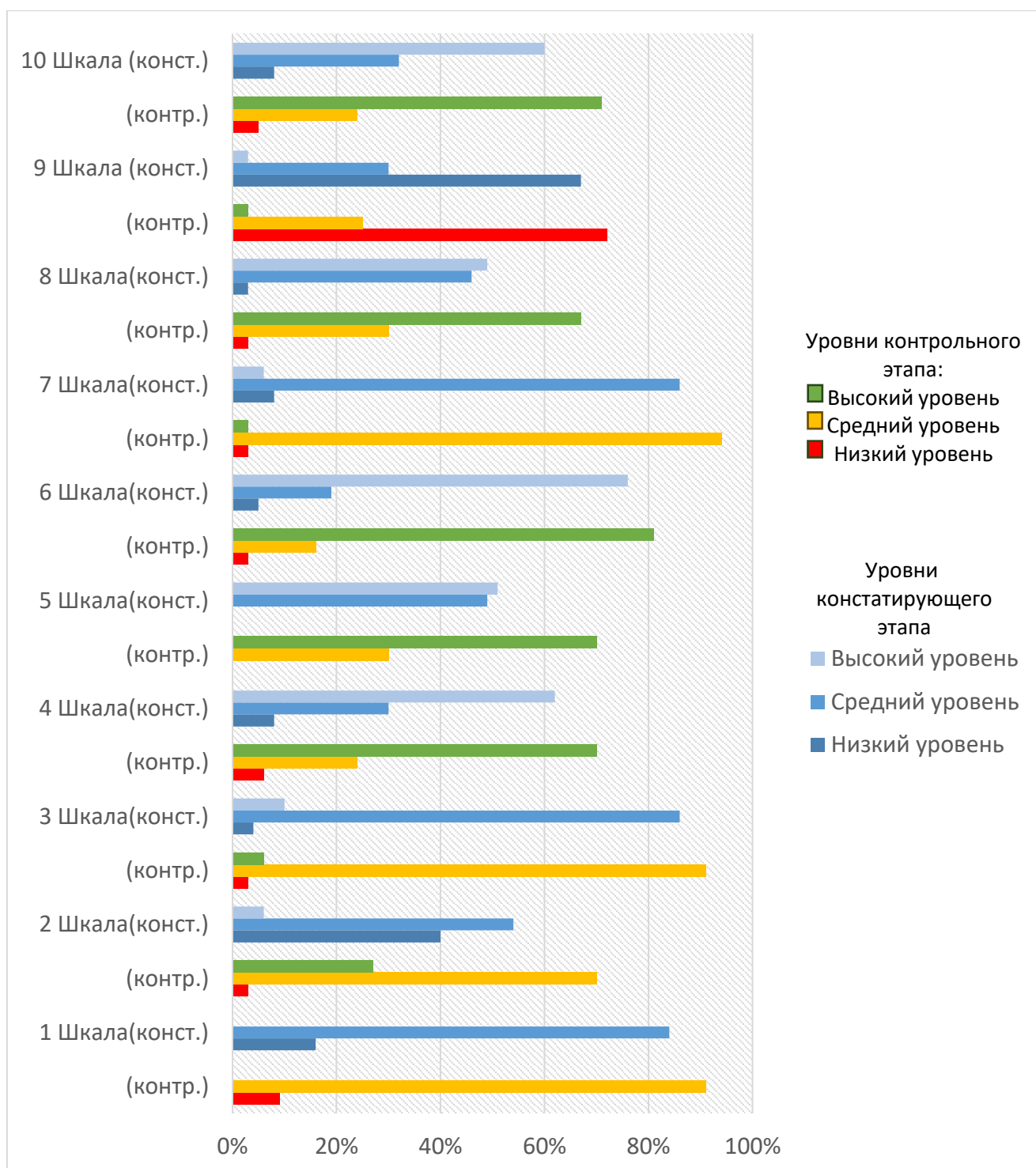
По методике «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской по результатам контрольного этапа исследования было отмечено улучшение результатов по 1 шкале «Нетребовательность-требовательность родителя», 2 шкале «Мягкость - строгость», 3 шкале «Автономность - контроль» и 7 шкале «Тревожность за ребёнка». Увеличилось количество родителей, показавших

средний уровень: по 1 шкале на 7%, по 2 шкале на 16%, по 3 шкале на 5%, по 7 шкале на 8%.

По шкалам 4 «Эмоциональная дистанция—близость», 5 «Отвержение—принятие», 6 «Отсутствие сотрудничества—сотрудничество», 8 «Непоследовательность—последовательность» и 10 «Удовлетворенность отношениями с ребенком» увеличилось количество родителей с высоким уровнем: по 4 шкале на 8%, по 5 шкале на 19%, по 8 шкале на 18%, по 10 шкале на 10%.

По 9 шкале «Воспитательная конфронтация в семье» большинство родителей показали низкий уровень. По сравнению с констатирующим этапом исследования их количество повысилось на 5%.

Полученные данные по двум этапам исследования представлены в Приложении Г. Результаты констатирующего этапа по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской представлены на рисунке 9.



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

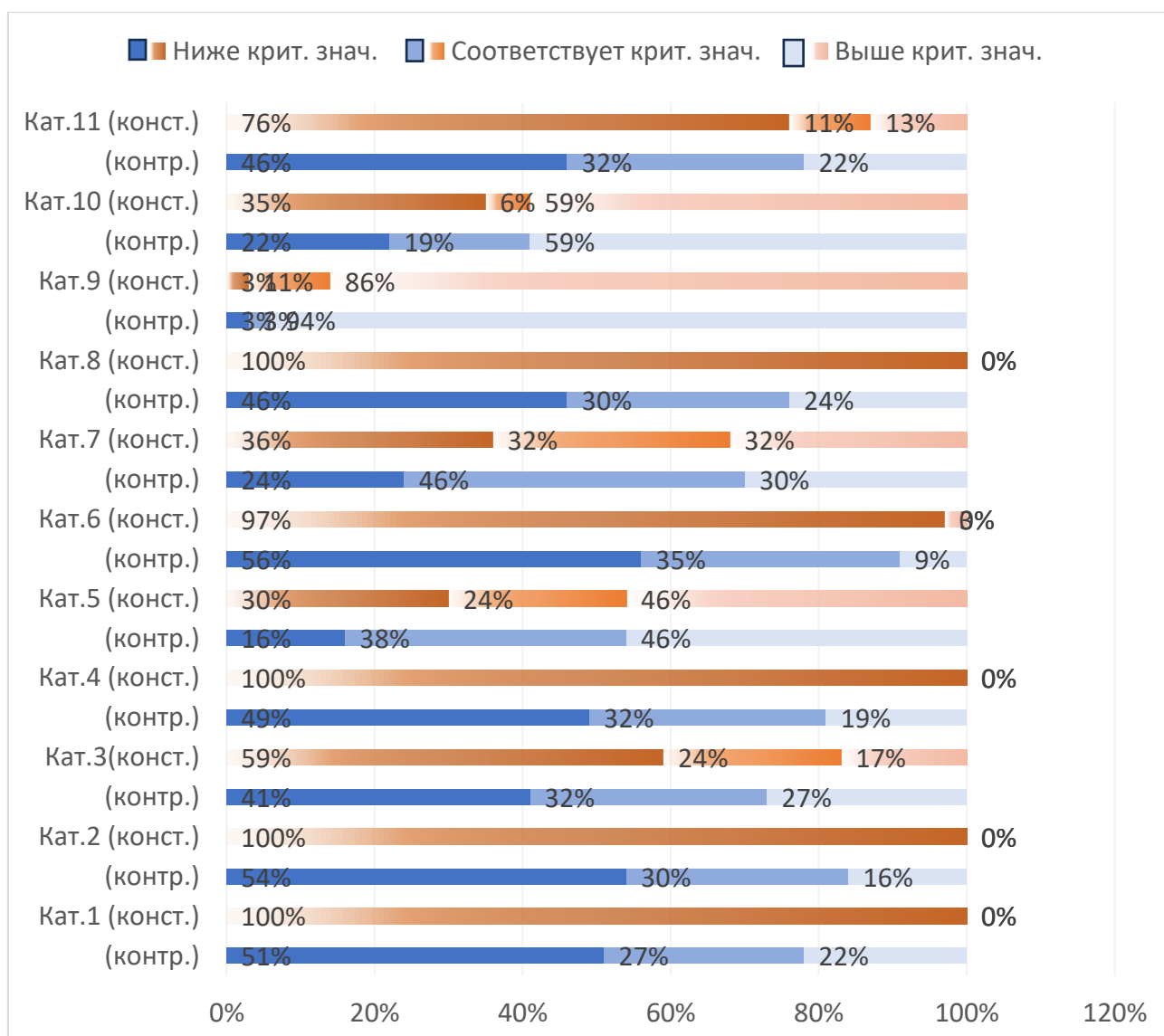
Рисунок 9 - Результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской.

По опроснику детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ) Е.И. Захаровой по результатам контрольного этапа была отмечена положительная динамика, так значительно снизилось число опрошенных с дефицитом эмоциональных сторон взаимодействия по следующим категориям: по 1 категории «Способность воспринимать состояние» на 49%, по 2 категории «Понимание причин состояния» на 46%, по 4 категории «Чувства родителей в ситуации взаимодействия» на 51%, по категории 8 «Стремление к телесному контакту» на 54%.

В 3 категории «Способность к сопереживанию» также увеличилось число родителей с показателями выше критериального значения на 18%, по 6 категории «Отношение к себе как к родителю» на 41%, по 11 категории «Умение воздействовать на состояние ребенка» на 30%.

В категориях 5 «Безусловное принятие», 9 «Оказание эмоциональной поддержки» и 10 «Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» у большего количества родителей показатели выше критериального значения. Полученные данные по двум этапам исследования представлены в Приложении Д.

Полученные данные по констатирующему и контрольному этапам исследования представлены на рисунке 10.



Примечание: Кат. 1 - Способность воспринимать состояние; Кат. 2 – Понимание причин состояния; Кат. 3 – Способность к сопереживанию; Кат. 4 - Чувства родителей в ситуации взаимодействия; Кат. 5 – Безусловное принятие; Кат. 6 - Отношение к себе как к родителю; Кат. 7 - Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; Кат. 8 – Стремление к телесному контакту; Кат. 9 - Оказание эмоциональной поддержки; Кат. 10 - Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; Кат. 11 - Умение воздействовать на состояние ребенка.

Рисунок 10 - Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего и контрольного этапов исследования по методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой.

После обработки данных по каждой диагностической методике, также как на констатирующем этапе исследования мы вывели общие уровни сформированности психолого-педагогической компетентности. После обработки данных 2 этапов исследования (констатирующего и контрольного) были получены следующие результаты, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – уровни сформированности психолого-педагогической компетентности родителей на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Уровни		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап		
62 %	22 %	16 %
23 человека	8 человек	6 человек
Контрольный этап		
25 %	32 %	43 %
9 человек	12 человек	16 человек

Наглядно уровни сформированности психолого-педагогической компетентности на двух этапах представлены на рисунке 7.

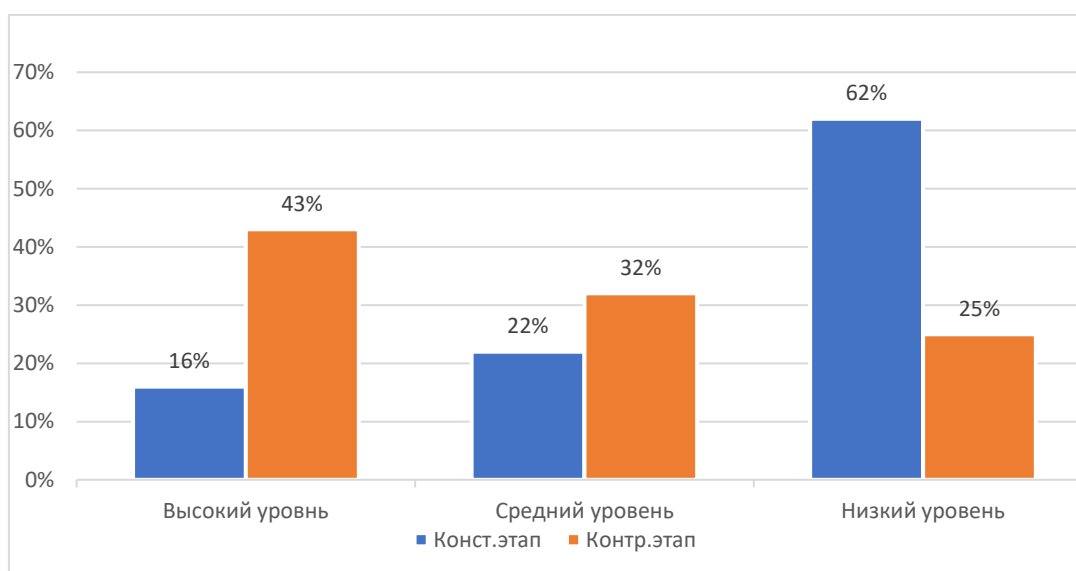


Рисунок 7 – Уровни сформированности психолого-педагогической компетентности родителей на констатирующем и контрольном этапах исследования, %.

Полученные данные позволяют говорить об эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ЗПР по формированию психолого-педагогической компетентности посредством ИКОП «Сферум», для доказательства достоверности полученных результатов будем использовать методы математико-статистической обработки данных.

После проведения контрольного этапа исследования для подтверждения эффективности применения модели сопровождения на практики и

достоверности сдвига значений, нами были применены методы математико-статистической обработки данных. В частности, был применён t – критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Данный выбор статистического критерия был обусловлен следующими условиями: во-первых, данные исследования представлены в параметрической шкале; во-вторых, выборки являются зависимыми; в – третьих, выбранный критерий позволяет прямо оценить различия в двух выборках и сдвиг значений исследуемых признаков.

Для статистической обработки данных была применена программа SPSS Statistics.

Для подтверждения гипотезы и доказательства эффективности, разработанной нами модели, с помощью выбранного критерия будем оценивать изменения в измеряемых показателях по трём диагностическим методикам. Результаты расчётов t – критерия Стьюдента по трём методикам представлены в Приложениях Е - И. Выборка составила 37 человек ($n=37$). При уровне значимости $\alpha=0,05$. Полученные данные представлены в таблице 10.

Таблица 10 – результаты по t – критерию Стьюдента.

Методика	Шкалы/Категории	Знач. (2-х сторонняя)	Стат.вывод
Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой	Когнитивный компонент	,000	$p < 0,05$
Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ) Е.И. Захаровой	1 категория - Способность воспринимать состояние	,000	$p < 0,05$
	2 категория - Понимание причин состояния	,000	$p < 0,05$
	3 категория - Способность к сопереживанию	,000	$p < 0,05$
	4 категория - Чувства родителей в ситуации взаимодействия	,000	$p < 0,05$
	5 категория - Безусловное принятие	,000	$p < 0,05$
	6 категория - Отношение к себе как к родителю	,000	$p < 0,05$
	7 категория - Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	,000	$p < 0,05$

	8 категория - Стремление к телесному контакту	,000	p <0,05
	9 категория - Оказание эмоциональной поддержки	,000	p <0,05
	10 категория - Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	,000	p <0,05
	11 категория - Умение воздействовать на состояние ребенка.	,000	p <0,05
Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской;	1 Шкала - Нетребовательность-требовательность	,001	p <0,05
	2 Шкала – Мягкость-строгость	,000	p <0,05
	3 Шкала – Автономность-контроль	,335	p >0,05
	4 Шкала - Эмоциональная дистанция-близость	,000	p <0,05
	5 Шкала – Отвержение-принятие	,000	p <0,05
	6 Шкала - Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	,000	p <0,05
	7 Шкала - Тревожность за ребёнка	,000	p <0,05
	8 Шкала – Непоследовательность-последовательность	,000	p <0,05
	9 Шкала - Воспитательная конфронтация в семье	,000	p <0,05
	10 Шкала - Удовлетворенность отношениями с ребенком	,000	p <0,05

Проанализировав данные, полученные из расчётов, можно сделать вывод о том, что результаты проведённых диагностических методик статистически достоверны.

Положительная динамика отмечается по когнитивному компоненту опросника Щетининой А.М. (p <0,05), тот же результат наблюдается по всем категориям опросника Захаровой Е.И. (p <0,05). По опроснику Марковской И.М. динамика прослеживается по шкалам «Нетребовательность-требовательность», «Мягкость-строгость», «Эмоциональная дистанция-близость», «Отвержение-принятие», «Отсутствие сотрудничества-сотрудничество», «Тревожность за ребёнка», «Непоследовательность-последовательность», «Воспитательная конфронтация в семье», «Удовлетворенность отношениями с ребенком» (p <0,05). По 3 шкале «Автономность-контроль» были получены результаты по двустороннему значению p (,335), что больше уровня значимости $\alpha=0,05$. По этому результату

делаем вывод, что по данному компоненту взаимодействия родителя и ребёнка не наблюдается достоверных сдвигов в результате.

Таким образом можно сделать вывод о том, что работа по повышению уровня психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством внедрения модели психолого-педагогического сопровождения с помощью дистанционных технологий была эффективной и способствовала улучшению навыков взаимодействия родителей и детей с отклонениями в развитии, также родители повысили свои знания в области развития и воспитания детей с ОВЗ, что является одной из наиболее важных составляющих в родительской компетентности семей с детьми с ОВЗ. Улучшились показатели эмоционального взаимодействия и умение родителей определять причины того или иного эмоционального состояния детей и уметь воздействовать на него.

Выводы к третьей главе.

Оценка эффективности модели психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ЗПР проводилась в рамках экспериментального исследования, состоящего из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Экспериментальное исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении среди родителей детей с задержкой психического развития в количестве 37 человек. Были подобраны методики для проведения констатирующего и контрольного этапов исследования, проведен анализ и сравнение полученных данных, выявлена динамика в формировании психолого-педагогической компетентности после реализации модели сопровождения.

Для определения уровня сформированности психолого-педагогической компетентности были определены критерии и показатели, такие как,

теоретические знания в области педагогики и психологии, связанные с развитием личности, социализацией, воспитанием и обучением, законами физиологического и психического развития детей, эффективное взаимодействие с ребёнком; умение организовывать условия для гармоничного развития ребёнка в зависимости с его индивидуальными потребностями, родительская позиция, родительские отношения, установки и ожидания, родительские чувства и осознанность.

На 1 этапе было отмечено, что большая часть опрошенных родителей имела низкий уровень сформированности когнитивного компонента, малая часть нетребовательны к детям, проявляют мягкость или тотальный контроль и повышенную тревожность. Был выявлен дефицит таких эмоциональных сторон взаимодействия как способность воспринимать состояние, понимание причин состояния, чувства родителей в ситуации взаимодействия, стремление к телесному контакту, способность к сопереживанию, отношение к себе как к родителю, умение воздействовать на состояние ребенка. Полученные результаты можно объяснить степенью дефекта ребёнка и осложнённым диагнозом. Так, у родителей, чьи дети в структуре дефекта имеют синдром гиперактивности или проявление агрессии, склонны к эмоциональной дистанции и отсутствию сотрудничества с ребёнком, также у них наблюдается неудовлетворённость отношениями с ребёнком.

На этапе реализации модели на практике был составлен план по направлениям психолого-педагогического сопровождения с указанием мероприятий, сроков и ответственных специалистов. Мероприятия, запланированные и реализованные в рамках предложенной модели сопровождения исходят из компонентов психолого-педагогической компетентности и функциональных возможностей платформы «Сферум».

На контрольном этапе была отмечена положительная динамика по каждому критерию и показателю. Так значительно снизилось число опрошенных с дефицитом эмоциональных сторон взаимодействия, значительно повысился уровень когнитивного компонента у большинства

опрошенных и улучшились показатели по компонентам взаимодействия родителей и детей. Полученные данные по 2 этапам были обработаны методами математико-статистической обработки данных (t – критерий Стьюдента), для подтверждения достоверности результатов. Результаты позволяют говорить об эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ЗПР по формированию психолого-педагогической компетентности посредством ИКОП «Сферум».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение родителей дошкольников с ЗПР, направленное на повышение уровня родительской компетентности, является неотъемлемой и актуальной частью работы дошкольного учреждения.

Признание важности места семейного воспитания повышает обязательства родителей за развитие и воспитание детей, а также подразумевает готовность родителей к выполнению семейных обязательств, в числе которых семейное воспитание. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, семья куда более сильный фактор развития.

В исследованиях многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов отмечено, что имея достаточно высокий уровень сформированности компетентности родители могут избежать ошибок в воспитании детей. Также характерна разделение родительской компетентности. В своей работе мы рассматривали психолого-педагогическую родительскую компетентность, которая представляет собой общее свойство, имеющее в основе базовые психолого-педагогические знания и приобретённый на практике опыт, проявляющийся в единстве с личностными особенностями.

В семье, имеющей ребёнка с задержкой психического развития, появляются проблемы, нарушающие социальное и психологическое благополучие самой семьи. Большинство родителей испытывают болезненные переживания и эмоциональные расстройства в отношении своего ребёнка. Для оказания помощи данной категории семей в дошкольных образовательных учреждениях организована система психолого-педагогического сопровождения, которое имеет несколько направлений: психодиагностическое, коррекционно-развивающее, психопрофилактическое, просветительское, консультативное и социально-диспетчерское. Данные направления легли в разработанную нами модель психолого-педагогического

сопровождения, направленного на формирование психолого-педагогической компетентности родителей на основе информационно-коммуникативной платформы «Сферум» с мессенджером VK Мессенджер. За основу были взяты классификации моделей психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса предложенных К.В. Адушкиной, О.В. Лозгачёвой и моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики С.В. Алехина, М.М. Семаго.

На этапе реализации модели были проведены мероприятия по направлениям психолого-педагогического сопровождения. На этапе проверки модели на эффективность и достоверность была проведена диагностика сформированности психолого-педагогической компетентности, а результаты подверглись математической обработке. Диагностический инструментарий был подобран исходя из компонентов психолого-педагогической компетентности: психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения и личностный компонент. После проведения мероприятий, запланированных в рамках внедрённой модели психолого-педагогического сопровождения при исследовании сформированности психолого-педагогической компетентности по трём диагностическим методикам были определены 3 уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ЗПР и получены следующие результаты: число опрошенных с низким уровнем сформированности данной компетентности понизился на 37%, повысились показатели среднего уровня с 22% на констатирующем этапе до 32% после внедрения модели. Показатели высоко уровня поднялись 27%. Полученные данные для подтверждения достоверности результатов были доказаны методом математико-статистической обработки данных (t – критерий Стьюдента). Таким образом, поставленные цель и задачи нашего диссертационного исследования достигнуты, выдвинутая нами гипотеза доказана.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Декларация прав ребенка : принята 20.11.1959 Резолюцией 1386 (XIV) на 841-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН // Международная защита прав и свобод человека : сб. документов. – Москва : Юридическая литература, 1990. – С. 385–388.
2. Конвенция о правах ребенка : одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сборник международных договоров СССР. – Москва, 1993. – выпуск XLVI. – С.986 – 992
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года) // КонсультантПлюс: сайт. URL: – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ – (дата обращения: 01.02.2022). – Текст: электронный.
4. О направлении методических рекомендаций : письмо Минпросвещения РФ от 22.02.2022 № 04-127 // КонсультантПлюс: сайт. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=799344#A8GxyBU4uDf9sQsl2>– (дата обращения: 05.01.2023). – Текст: электронный.
5. О порядке проведения эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды : постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 // Собрание законодательства РФ: сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/131381/> – (дата обращения: 05.01.2023). – Текст: электронный.
6. О федеральной государственной информационной системе «Моя школа» и внесении изменения в подпункт «а» пункта 2 Положения об инфраструктуре, обеспечивающей информационно-технологическое взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг и исполнения государственных и муниципальных функций в электронной форме :

- постановление Правительства РФ от 13.07.2022 № 1241 // Собрание законодательства РФ: сайт. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207150030> – (дата обращения: 05.01.2023). – Текст: электронный.
7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) : приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. N 544н (ред. от 05.08.2016) // КонсультантПлюс: сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ – (дата обращения: 05.01.2023). – Текст: электронный.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 955 от 08.11.2022: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155: [Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384]: офиц. текст/ М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва, 2013. – 30 с.
9. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022: [Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 г. N 72149]: офиц. текст / М-во просвещения Российской Федерации. – Москва, 2022. – 692 с.
10. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028: [Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847]: офиц. текст / М-во просвещения Российской Федерации. – Москва, 2022. – 236 с.

11. Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» – URL : <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf> (дата обращения: 6.11.2022). – Текст : электронный.
12. Российская Федерация. Законы. О персональных данных : Федеральный закон № 152-ФЗ (ред. от 02.07.2021) [принят Государственной думой 8 июля 2006 года : одобрен Советом Федерации 14 июля 2006 года]. Президент России: сайт. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/24154/page/6> (дата обращения: 10.01.2023). – Текст : электронный.
13. Российская Федерация. Законы. Об информации, информационных технологиях и о защите информации : Федеральный закон N 149-ФЗ: принят Госдумой 8 июля 2006 года : одобрен Советом Федерации 14 июля 2006 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/24157> (дата обращения: 05.12.2022). – Текст : электронный.
14. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон №273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.11.2022). – Текст : электронный.
15. Устав Организации Объединенных Наций (Принят в г. Сан-Франциско 26.06.1945) // Действующее международное право. Т. 1. - Москва: Московский независимый институт международного права, 1996. С.7 - 33.
16. «Святые отцы о воспитание детей» / Азбука воспитания. Статьи о православном воспитание детей // Азбука веры: сайт. – URL: https://azbyka.ru/deti/svyaty-e-ottsy-o-vozpitanii-detej#ch_0_4 – (дата обращения: 11.11.2022). – Текст: электронный.
17. Абилитационная педагогика : учеб. пособие для академического бакалавриата / Л. И. Аксенова. — Москва: Юрайт, 2018. — 377 с.

18. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — 163 с.
19. Акмеологический словарь: А-Я / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации / под общ. ред. А. А. Деркача. - Москва : РАГС, 2004. - 160 с.
20. Арнаутова, Е.П. Педагог и семья / Е.П. Арнаутова. – Москва : Карапуз, 2001. - 264 с.
21. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования : учебное пособие / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова. — Ярославль, 2014. — 416 с.
22. Барабохина, В.А. Технология междисциплинарного взаимодействия в социальном обслуживании и социальном сопровождении детей и семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении. Методические рекомендации / В.А. Барабохина, Ю.Ю. Ивашкина, Н.В. Касицина // Электронный журнал «Практика социальной работы. Открытый методический ресурс»: сетевое издание. - 2018. - № 3. URL: <http://центрсемья.рф/> (дата обращения: 14.04.2024).
23. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. — Москва: Совершенство, 1997. — 298 с.
24. Бубнова, С.Ю. Вариативные модели психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста / С.Ю. Бубнова, В.А. Осмачкина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. - № 2 (91). – С. 169 – 172.
25. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие / под общ. ред. Бондаревской Е. В. - Ростов на Дону : РГПУ, 1995. - 170 с.
26. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий во взаимодействии с семьями воспитанников образовательного учреждения: учебное пособие / И. В. Кузнецова. — Коряжма, 2018. — 123 с.

- 27.Выготский, Л. С. Обучение и развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика, 2006. — 305 с.
- 28.Газман, О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / О.С. Газман // Директор школы. — 2007. — № 3. — с. 51—58.
- 29.Герасименко, Ю.А. Инклюзивное коммуникативное пространство в условиях дополнительного образования / Ю.А. Герасименко // Сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции «Культура и социальная ответственность: создание инклюзивного пространства». Екатеринбург: МБОУ ВО «Екатеринбургская академия современного искусства». — 2017. — С. 32—36.
- 30.Гладкова, Ю.А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гладкова Юлия Андреевна ; Московский городской педагогический университет. — Москва, 2009. — 33 с. - Место защиты: Московский городской педагогический университет. - Текст : непосредственный.
- 31.Глезерман, Т. Б. Мозговые дисфункции у детей / Т. Б. Глезерман. - Москва: Наука, 1983. — 240 с.
- 32.Гордон, Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности / Т. Гордон. - Москва: Ломоносов, 2010. — 512 с.
- 33.Гостунская, Я.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ / Я.И. Гостунская, Е.В. Шипилова, М.Ю. Боченкова // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №70-4. — С.115-117.
- 34.Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.А. Деревянкина. - Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2003. - 77 с.

35. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. - Москва: Аркти, 2001. - 224 с.
36. Дядюнова, И.А. Компетентное родительство : методические рекомендации / И.А. Дядюнова. – Самара : Вектор, 2020. – 175 с.
37. Елиашвили, М.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья : специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Елиашвили Майя Натановна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2012. – 26 с. - Место защиты: Московский городской педагогический университет. - Текст : непосредственный.
38. Есипова, Т.О. Методика изучения педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития / Т.О. Есипова, Л.М. Семёнова // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. - № 1 (45). – С. 345 – 348.
39. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – Москва : Просвещение, 2003. – 192 с.
40. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития / О.В. Заширинская. - Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. – 166 с.
41. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. – С. 20-26.
42. Значимость педагогического наследия Надежды Константиновны Крупской для совершенствования системы дополнительного образования детей и профессиональной школы России (Сборник историко-

- методических материалов) — Москва : ФГБОУ ВО «МГТУ «СТАНКИН». — 2019. — 112 с.
- 43.Иванова, Н. В. Анализ зарубежных программ развития компетентности родителей младших школьников / Н.В. Иванова, Т.М. Сорокина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 113–124.
- 44.Информационные материалы к семинару «Работа междисциплинарной команды специалистов в области социального и психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с функциональными нарушениями. Стандарты и процедуры» / разработчик Л. В. Самарина. - Владимир : Транзит-ИКС, 2010. - 43 с.
- 45.Казакова, Е. Искусство помогать: что скрывается за термином «Сопровождение развития детей» / Е. Казакова // Лидеры образования. – 2004. – № 9-10. – С. 95-97.
- 46.Касаткина, М.Ю. Моделирование как метод естественно-научного познания / М.Ю. Касаткина, В.В. Коробко. – Саратов: СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2017. — 126 с.
- 47.Категория «Психологическая компетентность родителей» в свете основных положений концепции П.Я. Гальперина» / О.А. Шаграева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов LVI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 264 – 271.
- 48.Кирпич, С.В. Развитие родительских компетенций: социальные и духовно-нравственные аспекты / С.В. Кирпич – Текст : непосредственный // Христианство как интегрирующий фактор мировой культуры : сборник докладов XXIV международных Кирилло-Мефодиевских чтений (Минск, 29–30 мая 2018 года). – Минск : Христианский образовательный центр имени святых Мефодия и Кирилла. – 2019. – С. 84-91.

49. Коломийченко, Л.В. Я - компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – Москва: Сфера, 2013. – 128 с
50. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов и др. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 170 с.
51. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. — Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 108 с.
52. Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. / под общ. ред. В.С. Васильевой, С.В. Росляковой. – Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2020. – Ч. 2. – 397 с.
53. Кон, И.С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / И.С. Кон. - Москва : Академия, 2003. - 336 с.
54. Кошелева, Ю.П. Помощь родителям в психолого-педагогическом сопровождении детей с СДВГ / Ю. П. Кошелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - 2012. - № 649. - С. 115-123.
55. Круглова, Е.Е. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребёнка с ОВЗ в образовательном процессе адаптивной школы : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Круглова Елена Евгеньевна ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2023. – 257 с. - Библиогр.: с. 185-204. - Текст : непосредственный.
56. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : В 10 т. / под ред. Н. К. Гончарова. - Москва : Акад. пед. наук, 1957-1963. Т.2– С. 322.

- 57.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.
- 58.Лебедева, К.М. СФОРМИРОВАННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16976> (дата обращения: 14.04.2024).
- 59.Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская. – Москва: Просвещение, 2002. – 178 с.
- 60.Лебединская, К.С. Клинические варианты задержки психического развития / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 407-412.
- 61.Леонова, Н.Л. Компьютерное моделирование: курс лекций /Н.Л. Леонова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный технологический университет растительных полимеров, 2015. - 88 с.
- 62.Лидере, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидере. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 432 с.
- 63.Лобанова, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. - Санкт-Петербург : СамВен, 1997. - 107 с.
- 64.Лозгачёва, О.В. Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих ребенка с генетическим заболеванием / О.В. Лозгачёва, К.В. Адушкина, Э.А. Сысолятина // Педагогическое образование в России. – 2019. – №5. – С. 117-123.

- 65.Мазурчук, Н.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ / Н.И. Мазурчук, Е.О. Мазурчук // Педагогическое образование в России. — 2016. — №3. — С. 132-137.
- 66.Макаренко, А.С. Книга для родителей: Учебное пособие / А.С. Макаренко. — Москва : Педагогика, 1981. — С.44.
- 67.Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А. Р. Маллер. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: АРКТИ, 2005 — 176 с.
- 68.Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 150 с., с. 66.
- 69.Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб.: Речь, 2005. — 150 с.
- 70.Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студ. пед. вузов / Е.М. Мастюкова. — Москва : Владос, 2003. — с.408.
- 71.Матуняк, Н.А. Формирование педагогической компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального партнёрства организации : специальность 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» : магистерская диссертация / Н.А. Матуняк; Тольяттинский государственный университет. — Тольятти, 2017. — 107 с.
- 72.Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков: МКФ-ДП : Каталогизация публикаций. Библиотечная служба ВОЗ. — Москва, 2016. — 241 с. — URL : https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789244547328_rus.pdf — (дата обращения: 01.12.2022). — Текст: электронный.
- 73.Меркуль, И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителя у студентов вуза : специальность 19.00.07 «Педагогическая

- психология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Меркуль Ирина Анатольевна; Московский психолого-социальный университет. - Москва, 2012. - 266 с. – Библиогр.: с. 146-169. – Текст: непосредственный.
74. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). - Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.— 256 с.
75. Муляр, Н. В. Инновационные формы работы с родителями в соответствии с ФГОС / Н. В. Муляр, Е. В. Черниговских, Н. Д. Кубышкина. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). — Казань : Бук, 2015. — С. 69-71. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8857/> (дата обращения: 08.02.2023).
76. Овчаров, А.В. ИКТ–компетентность как профессиональная характеристика современного педагога / А.В. Овчаров, Е.В. Москаленко // Вопросы педагогики. – 2018. - № 7. – С. 69 – 72
77. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.
78. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2003. - № 6. - С. 3-12.
79. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - Москва: Издательский центр «Академия», 2013. - 576 с.
80. Повышение профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин учреждений среднего профессионального образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 : защищена 21.02.11: утв. 24.02.11 / Данилова Татьяна Николаевна. - Москва, 2010. - 24 с.

- 81.Поляков, К.Ю. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 11 класса: в 2 ч. Ч.1 / К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 240 с.
- 82.Пономарёва, А.И. Моделирование как метод научного познания: содержание и типология / А.И. Пономарева, А.В. Суворова // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2020. - № 12-2 (70). – С. 233-237.
- 83.Православная педагогика : учеб. пособие / Протоиерей Евгений Шестун; Координац. совет по взаимодействию М-ва образования России и Моск. патриархии Рус. правосл. церкви. - 2. изд., испр. и доп. - Москва : Прогресс : Правосл. педагогика, 2001. - 559 с.
- 84.Практика реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании РФ / Н.В. Федина, И.В. Бурмыкина и др. // Дошкольное воспитание. – 2017. - № 10. – С. 4 – 13.
- 85.Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - Москва : Просвещение, 2008. - 239 с.
- 86.Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XLVIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – 290 с.
- 87.Психология родительства и семейного воспитания: Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции / науч. ред. Р.В. Овчарова, сост. Н.А. Коркина. – Курган : Курганский государственный университет, 2004. – 173 с.
- 88.Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций / Г.Н. Кузнецова, А.А. Толмачева, Н.А. Колесова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2020. - 153 с.

89. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учебное пособие / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2021. – 80 с.
90. Развитие общения дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1974. – 288 с.
91. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся: сборник научных трудов / под ред. Г.В. Новикова, И.Б. Умняшова. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ : МГУ : ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА; ФПО России. – 2017. – 138 с. – URL : <https://psyjournals.ru/files/91361/ppcdev.pdf> – (дата обращения: 20.11.2022). – Текст: электронный.
92. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс; [Пер. с англ. В.В. Лях, А.П. Хомика]. - Москва ; Киев : Рефл-бук Ваклер, 1997. – 316 с.
93. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования / Т. В. Коваленко // Современные исследования социальных проблем. – 2015. - № 4 (48). – С. 102–113. – URL : www.sisp.nkras.ru – (дата обращения: 10.11.2022). – Текст: электронный.
94. Салахутдинова, Е.С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе : автореферат дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.01 / Салахутдинова Елена Сергеевна; место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. - Кострома, 2014. - 27 с.
95. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей / К.Н. Поливанова, И.Е. Вопилова и др. // Вопросы образования. – 2015. - № 4. – С. 184 – 200.
96. Сапрыкина А.А. Ответственность родителей за воспитание детей как принцип педагогического учения святителя Иоанна Златоуста // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2016. Вып. 1 (40). С. 62–74.
97. Селина, В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении / В.В. Селина // Российская государственная библиотека: сайт. – URL:

- <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003478424?page=1&rotate=0&theme=white> – (дата обращения: 28.10.2022). – Текст: электронный.
98. Сетевое взаимодействие родителей и педагогов как форма сотрудничества с семьями детей в рамках реализации основной образовательной программы дошкольного образования / А.Н. Саянина // Вопросы развития дошкольного образования. – 2012. – № 1. — URL: <http://kronnmc.ru/journal/101/167/168> / (дата обращения: 20.03.2023).
99. Симанков, В.И. Из разысканий о журнале «ПРИБАВЛЕНИЕ К МОСКОВСКИМ ВЕДОМОСТЯМ» (1783—1784) или об авторстве сочинений, приписывавшихся Н.И. Новикову, И.Г. Шварцу и Ф.В. Каржавину. – Харьков, 2010. – 134 с.
100. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Москва: Педагогика, 1990. – 96 с.
101. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / сост. под ред. А.Н. Чудинова. - 3-е изд., испр. и доп. - Санкт-Петербург : В.И. Губинский, 1910. - 676 с.
102. Служба ранней помощи в системе сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями психического и интеллектуального развития: ключевые проблемы и их решение: сборник материалов к конференции «Актуальность создания служб ранней помощи в регионе: межведомственный подход», 22 ноября 2018 года / Сост. М.И. Рудометова, С.Н. Мельник, Е.З. Шиганина – Иркутск : Арт-Принт, 2018. - 145 с.
103. Современные проблемы детства и психологическая помощь семье : методическое пособие / А.М. Зинатуллина, О.А. Ульянина, Е.И. Любка. — Москва : РИОР, 2021. — 350 с.
104. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — Москва : МГППУ, 2012. — 156 с.

105. Сулейманов, М.Д. Цифровая грамотность : учебник / М.Д. Сулейманов, Н.С. Бардыго. – Москва: КРЕАТИВНАЯ ЭКОНОМИКА, 2019. – 324 с.
106. Тихомирова, О. В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования : учебник и практикум для вузов / О. В. Тихомирова. — Москва : Юрайт, 2023. — 155 с.
107. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. — Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
108. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935—1940. (4 т.)
109. Толковый словарь русского языка: Ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва : АСТ : Мир и Образование, 2020. – 736 с.
110. Троянская, С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
111. Федина, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение начального образования : учебное пособие для вузов / Л. В. Федина. — 3-е изд. — Москва : Юрайт, 2024. — 128 с.
112. Феномен осознанного родительства: теоретический и практический аспекты : учебно-методические материалы / И. А. Комарова, О. В. Пойда. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 108с, с.60
113. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учебное пособие / Г.Г. Филиппова. — Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002. — 240 с.

114. Формирование и оценивание компетенций в образовании (монография) / Н.Ф. Ефремова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. - № 1. – С. 104-105.
115. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования : Научное издание. — Москва : Эйдос, 2015. — 24 с. — URL : <https://eidos-institute.ru/science/conception/> – (дата обращения: 10.11.2022). – Текст: электронный.
116. Чупров, Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей : практическое пособие для психологов / Л.Ф. Чупров. – Москва – Черногоorsk : СМОПО, 2009. – 62 с.
117. Шацкий, С.Т. Работа для будущего / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин – Москва: Просвещение, 1989. – С. 52.
118. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. - Москва: ВЛАДОС, 2003. — 528 с.
119. Шипова, Л.В. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.В. Шипова. – Саратов : СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2018. — 86 с.
120. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - Москва, Ленинград: Наука, 1966. - 302 с.
121. Якшес, В.С. Дети с ограниченными возможностями здоровья / В. С. Якшес // Начальная школа. Всё для учителя. Коррекционная педагогика. – 2015. - № 12 (48). – С. 28 – 31.
122. Ян Амос Коменский. Учитель учителей : избранное / сост. Е.Н. Леонович, Ю.А. Серебренникова. – Москва : Карапуз, 2008. – 188 с. – URL : http://www.академия-собор.рф/sites/default/files/Komenskiy_Uchitel-uchiteley-Izbrannoe.pdf – (дата обращения: 06.10.2022). – Текст: электронный.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкетирование родителей (законных представителей)

«Организация взаимодействия детского сада и семьи в рамках психолого-педагогического сопровождения»

- 1) Какую группу посещает Ваш ребенок?
- 2) Считаете ли Вы необходимой совместную работу ДООУ и семьи?
- 3) Какую информацию Вы хотели бы получать от воспитателей?
- 4) По каким вопросам воспитания и обучения хотели бы получить консультацию?
- 5) Какие формы работы с семьей Вы считаете для себя наиболее интересными, значимыми?
- 6) В каких формах работы Вы хотели бы принять личное участие?
- 7) В каком формате вам было бы удобно получать информацию от педагога-психолога?
- 8) Хотите ли Вы общаться с педагогом дистанционно?
- 9) Располагаете ли (владеете ли) Вы техническими средствами для дистанционного взаимодействия?
- 10) Ваши пожелания и рекомендации по организации взаимодействия педагогов и родителей в дистанционном формате.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностический инструментарий для определения уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с дошкольного возраста с ЗПР.

Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой.

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.

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской.

Методика предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Текст опросника включает 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей с детьми:

1-я шкала: нетребовательность—требовательность родителя. Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем взаимодействия

родителей с детьми выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем более высокого уровня ответственности он ожидает от ребенка.

2-я шкала: мягкость—строгость родителя. По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

3-я шкала: автономность—контроль по отношению к ребенку. Чем выше показатели по этой шкале, тем больше выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности. Низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.

4-я шкала: эмоциональная дистанция—эмоциональная близость ребенка к родителю.

5-я шкала: отвержение—принятие ребенка родителем. Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки.

6-я шкала: отсутствие сотрудничества—сотрудничество. Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такового может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

7-я шкала: тревожность за ребенка. Многие авторы обращают внимание на родительскую тревожность за ребенка как на важный фактор для понимания возникновения невротических реакций у детей.

8-я шкала: непоследовательность—последовательность родителя. Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия. В этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т. д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т. п.

9-я шкала: воспитательная конфронтация в семье. А. И. Захаров выделяет также в качестве черты патогенного типа воспитания низкую сплоченность и разногласия членов семьи по вопросу воспитания, что может приводить к воспитательной конфронтации внутри семьи.

10-я шкала: удовлетворенность отношениями ребенка с родителем. По данным этой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре родительско-детских отношений, возможных конфликтах или об озабоченности сложившейся семейной ситуацией.

При заполнении опросника родителям предлагается оценить степень согласия с каждым утверждением по 5-балльной системе:

1 балл — совершенно не согласен, это утверждение совсем не подходит;

5 баллов — совершенно согласен, это утверждение абсолютно подходит.

Обработка результатов методики диагностики отношений родителя и ребенка строится по следующей схеме: подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается — прямые это или обратные утверждения. В прямых утверждениях за каждый ответ от 1 до 5 ставится соответствующий цифре ответа балл, в обратных утверждениях — наоборот. В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку

шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по пять, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на два.

Таблица Б.1 - Ключ к опроснику ВРР для родителей дошкольников

	Баллы		Баллы		Баллы		Баллы		Баллы	Сумма по шкале номер...
1		13	***	25		37		49		1.
2		14	***	26		38	***	50	***	2.
3	***	15		27		39	***	51		3.
4	***	16		28		40		52	***	/2
5		17		29		41	***	53		4.
6	***	18	***	30		42		54	***	5.
7	***	19	***	31	***	43	***	55		/2
8		20		32		44		56		6.
9		21		33		45		57		7.
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***	8.
11		23		35		47		59		9.
12		24		36		48	***	60		10.

Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ) Е.И. Захаровой.

Исходя из того, что эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия представляет собой сложное структурное образование, где отдельные элементы находятся в тесной взаимосвязи, опросник позволяет опосредованно выявить степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде. Опросник содержит 66 утверждений и направлен на выявление выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия, объединённых в три блока.

1. Блок чувствительности:

- способность воспринимать состояние ребенка;
- понимание причин состояния;
- способность к сопереживанию.

2. Блок эмоционального принятия:

- чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком;
- безусловное принятие;

- отношение к себе как к родителю;
- преобладающий эмоциональный фон взаимодействия.

3. Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия:

- стремление к телесному контакту;
- оказание эмоциональной поддержки;
- ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия;
- умение воздействовать на состояние ребенка.

Каждая характеристика диагностируется с помощью шести утверждений, три из которых носят положительный характер (первые три из указанных в скобках) – согласие с данным утверждением свидетельствует о высокой степени выраженности качества и три – отрицательный (вторая тройка утверждений, указанных в скобках) – согласие с данным утверждением означает низкую степень выраженности качества.

Степень своего согласия с предложенными утверждениями испытуемый должен выразить с помощью пятибалльной шкалы, расположенной на бланках опросника рядом с инструкцией.

Инструкция: «Уважаемые родители! Оцените справедливость следующих утверждений, используя пятибалльную шкалу:

- 5 – абсолютно верно;
- 4 – скорее всего это так;
- 3 – в некоторых случаях верно;
- 2 – не совсем верно;
- 1 – абсолютно неверно».

Для получения стандартных баллов, которыми удобно оценивать выделенные характеристики, предлагается объединить показатели, относящиеся к каждой из них, и преобразовать по формуле:

$$a + b + c - d - e - f + 13/5$$

где a, b, c – оценки положительных утверждений; d, e, f – оценки отрицательных утверждений.

Таким образом, складываются оценки положительных утверждений и вычитаются оценки отрицательных. В результате указанных вычислений можно измерять степень выраженности каждой характеристики в интервале от 0,5 до 5 баллов.

Подробное описание выбранных диагностических методик представлен в приложении В, которое содержит инструкции проведения, содержание, способы обработки данных и их интерпретацию.

Для каждого показателя автором методики при ее апробации были подсчитаны средние и критериальные значения.

Таблица Б.2 – Показатели среднего и критериального значения по методике.

Характеристика взаимодействия	Среднее значение (М)	Критериальное значение (N)
Способность воспринимать состояние	4,22	3,7
Понимание причин состояния	3,85	3,2
Эмпатия	3,39	2,8
Чувства родителей в ситуации взаимодействия	3,9	3,3
Безусловное принятие	3,84	3,2
Принятие себя в качестве родителя	3,78	3,1
Преобладающий эмоциональный фон	3,66	3,0
Стремление к телесному контакту	4,03	3,3
Оказание эмоциональной поддержки	3,47	2,8
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	2,95	2,3
Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	3,8	3,2

Указанная в таблице величина N является тем крайним значением, которое, с учетом среднего квадратичного отклонения, может принимать отдельная характеристика, не выходя из области средних значений. В том случае, если в конкретной диаде показатель принимает значение ниже обозначенного N, мы можем вынести заключение о дефиците соответствующей характеристики эмоциональной стороны взаимодействия.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Результаты диагностики по «Модифицированному опроснику для
родителей А.М. Щетининой» на констатирующем и
контрольном этапах исследования

Таблица В.1 - Результаты подсчёта баллов

№	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	1	1,5
2	1,2	2
3	1,2	2,1
4	2,1	2,6
5	2	2,6
6	2,2	2,6
7	1	2
8	1	1,6
9	1	2,2
10	1,6	2,8
11	1,4	2,1
12	1	2,2
13	1	1,6
14	1,2	2
15	1,4	2,6
16	1,4	2,6
17	1	2
18	1	2
19	1	1,7
20	1	1,6
21	1,2	2,1
22	1,2	1,9
23	1	2,2
24	1,2	1,8
25	1	2
26	1	2,1
27	1	1,5
28	1	1,7
29	1,2	2
30	1	2
31	1,2	2,1
32	2,6	3
33	1	2,2
34	2,3	2,6
35	1,2	2,3
36	1	2,2
37	1,2	2,1

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты диагностики по опроснику «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской на констатирующем
и контрольном этапах исследования

Таблица Г.1 – Результаты подсчёта баллов

№	Констатирующий этап										Контрольный этап									
	Шкал а1	Шка ла2	Шкал а3	Шкал а4	Шкал а5	Шкал а6	Шкал а7	Шкал а8	Шкал а9	Шкал а10	Шкал а1	Шкал а2	Шкал а3	Шкал а4	Шкал а5	Шкал а6	Шкал а7	Шкал а8	Шкал а9	Шкала 10
1	16	14	14	22	20	19	11	23	8	20	16	16	15	23	23	23	14	25	8	21
2	12	7	12,5	24	21	24	14	21	8	21	15	10	13	24	22	25	16	23	7	23
3	13	9	17	19	15,5	19	16	14	10	12	14	12	16	22	16	20	15	16	9	14
4	14	18	16,5	9	17	11	13	19	5	11	16	15	15	11	20	13	14	20	5	11
5	15	13	16,5	13	17	18	13	15	14	18	15	15	16,5	11	18	20	15	17	15	20
6	13	15	15	14	15	15	17	15	14	15	16	16	15	15	16	16	16	16	13	16
7	13	11	17,5	20	20,5	23	15	18	5	22	15	14	16	23	21	24	15	19	5	23
8	13	12	15	23	16,5	19	13	17	7	23	17	13	15	25	19	20	14	18	6	24
9	14	11	18,5	20	21,5	21	15	17	14	16	16	11	17	21	22	22	15	18	12	17
10	18	9	20,5	24	21	23	13	19	9	24	18	12	19,5	25	23	24	15	20	6	25
11	18	12	16,5	20	18	20	14	22	6	21	16	14	15,5	23	20	21	16	23	6	20
12	17	22	16,5	9	12	6	19	5	25	9	15	19	16	11	19	10	19	10	19	10
13	10	9	12,5	22	19	20	15	17	12	18	14	12	14	23	20	21	15	20	10	21
14	7	9	10	25	21	19	15	17	9	23	10	11	11	25	24	20	14	18	8	24
15	11	14	14,5	22	20	21	11	17	17	20	11	15	15	23	23	23	13	18	15	21
16	18	10	19,5	19	15	22	15	17	13	18	15	14	18,5	20	16	24	15	19	14	18
17	13	12	15	13	17	16	15	16	11	18	15	14	15,5	15	18	18	15	18	9	20
18	18	12	15	17	19	19	13	19	12	19	16	13	15	18	20	20	14	20	12	19

Окончание таблицы Г.1

19	11	8	18,5	19	17,5	20	14	21	13	25	13	11	16,5	20	18	21	15	23	13	25
20	12	12	15	19	20	23	12	24	10	21	15	15	14	21	20	24	14	25	8	22
21	17	11	15	21	19	21	13	24	8	19	17	12	15,5	23	21	22	15	25	7	20
22	14	13	17,5	22	19,5	20	14	23	14	19	15	14	16,5	24	20	21	16	24	13	21
23	14	21	16	9	16,5	20	15	16	11	11	13	18	16	12	17	21	15	17	9	13
24	16	17	16,5	12	13	13	19	7	17	13	16	16	16	15	15	15	18	12	15	15
25	12	9	17	21	19	23	13	18	10	17	15	12	15,5	22	21	24	14	19	9	18
26	12	13	17,5	17	16	20	13	25	6	19	15	14	16,5	18	19	21	13	25	6	20
27	10	13	13,5	23	19	25	13	24	5	22	12	14	15,5	24	20	25	15	25	5	23
28	17	14	13,5	21	18,5	21	12	18	10	20	16	16	14	22	21	23	13	19	9	21
29	17	7	15,5	18	16,5	21	15	19	11	21	15	11	16	24	17	22	15	20	10	22
30	13	9	17,5	15	18,5	20	13	24	5	24	15	12	16,5	16	19	21	14	25	5	25
31	13	16	12	25	18,5	15	11	21	7	18	15	16	13,5	25	21	16	11	23	6	18
32	15	17	16,5	13	16	13	14	20	11	23	16	16	15	15	19	14	15	22	10	24
33	12	10	18	18	17	21	14	16	9	17	14	12	17	19	17	22	15	17	8	18
34	9	14	17	22	17,5	21	17	21	5	19	11	15	16	23	18	23	16	23	5	20
35	12	13	16	19	21,5	25	12	25	5	23	15	14	16,5	20	23	25	13	25	5	24
36	13	5	12	21	22	25	13	24	5	25	14	12	13,5	23	24	25	13	24	5	25
37	15	12	12	19	17	15	13	18	5	15	16	15	14	20	19	19	15	20	6	19

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Результаты диагностики по опроснику детско-родительского эмоционального взаимодействия (методика ОДРЭВ)

Е.И. Захаровой на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таблица Д.1 – Результаты подсчёта баллов

№	Констатирующий этап											Контрольный этап										
	Шкала1	Шкала2	Шкала3	Шкала4	Шкала5	Шкала6	Шкала7	Шкала8	Шкала9	Шкала10	Шкала11	Шкала1	Шкала2	Шкала3	Шкала4	Шкала5	Шкала6	Шкала7	Шкала8	Шкала9	Шкала10	Шкала11
1	3,2	2	2,8	1,6	3,2	1,6	2,8	2,3	3	2,2	2,6	3,8	3,2	3,3	3,3	3,2	2,5	3	3,3	3,2	2,3	2,8
2	3,4	2,4	2,4	2,2	3,4	2,2	3,4	2,2	3,8	3	3,4	3,4	3,3	2,5	2,8	3,6	2,8	3,6	3,3	3,8	3,1	3,6
3	2,8	1,6	2,2	1,4	4	2,8	2,8	2,4	3,4	2,6	2,6	3,1	2,3	2,8	3,3	4,3	3,1	3	3,4	3,6	3,2	3
4	3	1,8	3,4	2,6	3,6	2,6	3	1	3,2	1,8	2	3,7	2,5	3,6	3,4	4	2,8	3	1,6	3,4	2	2,6
5	3,4	1,2	1,8	1,8	3,4	2,2	2,8	2	3	2,9	3	3,8	3,2	2,1	2,5	3,6	2,6	3	3,3	3,2	3,3	3,4
6	3	1,8	2,8	2,8	3	2,8	3	1,9	3,4	3	3	3,7	2,1	2,8	3,6	3,1	3,1	3	2	3,8	3,3	3,2
7	3	1,8	1	2,6	3,8	2,2	3,8	2	3,2	2,2	2,8	3,5	3	1,8	3,4	4,3	2,6	4,1	2,4	3,2	2,3	3,2
8	3,4	0,8	3	1,8	2,8	3	3	2,4	3	2,6	2,8	3,8	1,8	3,1	2,8	2,9	3,2	3	3,4	3,4	3	3,2
9	3,4	2,8	2,8	2,6	2,8	2,8	2	2	3	2,4	2,4	3,9	3,4	2,8	3,4	3,2	3,1	2,6	2,3	3,1	2,6	2,6
10	3,4	1,4	1,8	1,8	4	3	3,8	1,8	3	2,2	3	3,7	1,8	2,4	3,3	4,2	3,1	3,9	2,1	3,2	2,3	3,2
11	3,2	2,2	1,8	1,8	2	2,8	3,2	2,4	3,4	2,8	3	3,4	2,6	2,8	3,3	3,2	2,8	3,4	3,4	3,6	3	3,2
12	3,2	2,4	3	2,4	3,2	2,8	2,8	1,8	3	2	2,6	3,7	2,8	3,2	3,5	3,2	3,1	3	2,4	2,4	2,3	3
13	3,2	2,2	2,4	2,2	3,2	2,2	2,6	2	3,2	1,8	2,6	3,7	2,6	2,6	3,3	3,2	2,6	2,8	3,3	3,8	2,3	2,8
14	3	2	2,6	2,2	3,6	2,6	3	2,2	3,6	2,4	3,4	2,5	2,3	2,6	2,8	3,8	2,8	3	3,4	4,2	2,6	3,8
15	3	1,4	1,6	2,4	3,4	2,4	3,2	2,2	3,2	2,8	2,4	3,7	1,8	1,8	3,3	3,6	2,5	3,4	3,4	3,4	3	2,6
16	3,2	2,2	3,4	1,8	2,6	2,6	2,8	1,8	2,8	2,2	2,4	3,7	3,2	3,4	2,5	2,8	2,8	2,9	2,5	3	2,2	2,8
17	3	2,2	2,6	1,8	3,4	2,8	3,2	2,2	3,4	2	3,2	3,4	3,2	2,8	2,4	3,6	3,1	3,5	3,4	3,6	2,1	3,6

Окончание таблицы Д.1

18	2,8	1,6	2,2	2,8	3,8	3	3	2	3,2	2,4	3	3,2	1,8	2,6	3,4	4,2	3,1	3	3,3	3,4	2,6	3,4
19	3,6	0,6	2,2	2	3,2	3	3	2	3	2,4	2,8	3,9	3,2	2,5	2,4	3,2	3,3	3	3,3	3,3	2,8	3,2
20	3	1,8	2,4	1,8	3,2	2,2	3,4	1,8	3	2,4	2,6	3,2	1,6	2,6	2,1	3,2	2,6	3,6	2,1	3,6	2,6	3,2
21	3,2	1,4	2	2	3	2,6	3	1,6	2,8	2,6	2,4	3,8	3,2	2,3	3,3	3,2	2,8	3	1,8	3,2	2,8	2,8
22	3,2	2	2,6	1,6	3,8	2,8	3,4	2,8	3,4	2,4	2,2	3,7	3,2	2,8	3,3	3,8	3,1	3,8	3,6	3,5	2,6	2,6
23	2,6	2,8	3	2,4	3	2,6	3,2	2	3,6	2,8	3,4	2,8	3,5	3,2	2,8	3,2	2,8	3,4	3,3	4	3	3,6
24	2,8	2	2,4	2	3,2	2,2	2,8	2	2,6	2,2	2,8	3	3,2	2,6	3,3	3,2	2,6	2,8	3,3	2,9	2,3	3,2
25	3,2	2,4	2,4	2	3,6	3	2,8	2	2,8	2	3,8	3,9	3,4	2,5	3,3	3,8	3,1	2,9	3,3	3,2	2,2	4
26	2,8	2,6	2,8	1,4	3	3,2	3	1,8	3	2,6	3,2	3,2	3,6	2,8	1,8	3,1	3,4	3	2,4	3,4	2,8	3,4
27	2,8	1,8	2	1,4	3,6	2,6	2,8	2	3,6	2,6	2,8	3	2,3	2,8	1,6	4	2,8	3	3,3	4,2	2,8	3,2
28	3	2	2,6	2,4	3,6	2,4	2,6	2,6	3	1,6	2,6	3,4	3,2	2,8	3,3	3,8	2,6	3	3,4	3,4	2,1	3,2
29	3,4	1,2	3	2,2	3,2	2,8	3,2	1,8	2,8	2,2	2,4	3,8	3,2	3,1	3,3	3,2	3,1	3,5	2,3	3	2,2	2,8
30	2,8	1,4	2,8	1,8	3,4	2,8	3	2	3	2	2,4	3,6	1,8	3,2	2,3	3,6	3,1	2,6	3,3	3,2	2,1	2,6
31	2,6	1,2	2,4	2	3	2,4	3,4	1,6	3,4	2,8	2,4	3,2	2,1	2,8	3	3,6	3,1	3	2,3	3,6	3,1	2,6
32	3	2,2	2,4	1,6	3	2	3,2	1,8	3,2	2,8	2,8	3,7	3,2	3,1	2,3	3,2	2,8	3,8	2,4	3,4	3,2	3,2
33	3	2	2,8	2,6	4,2	2,6	3	1,6	2,8	2,4	2,8	3,6	2,6	3,3	3	3,2	2,5	3,4	2	3,1	2,8	3,2
34	2,8	1,4	2,8	2	2,8	2,8	2,6	2,2	3	2,4	2,6	3,1	2,2	2,8	3,6	4,4	2,8	3	2,6	3,2	2,6	3
35	2,6	2,6	2,6	1,4	2,6	2	2	2,4	3	2,6	2,6	2,8	3,4	2,8	2,4	3,2	3,2	2,8	3,4	3,4	2,8	2,8
36	3	2,6	2	1,6	2,4	2,3	2	1,8	2,6	1,4	1,8	3,2	3	2,4	1,8	2,8	2,6	2,4	2,2	2,8	1,8	2,4
37	2,4	1,8	2	2,6	2,8	2,4	2	2	2,2	1,6	2	2,6	2,4	2,6	3	3,2	2,8	2,6	2,4	2,7	2,2	2,6

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Математическая обработка данных по методу t-критерия Стьюдента (для методики Модифицированный опросник
для родителей А.М. Щетиной)

Таблица Е.1 - Статистика парных выборок

	Среднее значение	N	Стандартная отклонения	Среднекв. ошибка среднего
Пара 1 Констатирующий_этап	1,270	37	,4229	,0695
Контрольный_этап	2,114	37	,3683	,0605

Таблица Е.2 - Корреляции парных выборок

	N	Корреляция	Знач.
Пара 1 Констатирующий_этап & Контрольный_этап	37	,768	,000

Таблица Е.3 - Критерий парных выборок

	Парные разности					т	ст.св.	Знач. (2-х сторонняя)
	Среднее значение	Стандартная отклонения	Среднекв. ошибка среднего	95% доверительный интервал для разности				
				Нижняя	Верхняя			
Пара 1 Констатирующий_этап - Контрольный_этап	-,8432	,2744	,0451	-,9347	-,7518	-18,692	36	,000

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Математическая обработка данных по методу t-критерия Стьюдента (для методики Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской)

Таблица Ж.1 - Статистика парных выборок

		Среднее значение	N	Стандартная отклонения	Среднекв. ошибка среднего
Пара 1	Шкала1_конст	13,703	37	2,7066	,4450
	Шкала1_контр	14,811	37	1,6970	,2790
Пара 2	Шкала2_конст	12,243	37	3,6924	,6070
	Шкала2_контр	13,811	37	2,0795	,3419
Пара 3	Шкала3_конст	15,649	37	2,3060	,3791
	Шкала3_контр	15,473	37	1,5136	,2488
Пара 4	Шкала4_конст	18,622	37	4,4743	,7356
	Шкала4_контр	20,108	37	4,3511	,7153
Пара 5	Шкала5_конст	18,068	37	2,3516	,3866
	Шкала5_контр	19,703	37	2,3554	,3872
Пара 6	Шкала6_конст	19,378	37	4,0781	,6704
	Шкала6_контр	20,757	37	3,5932	,5907
Пара 7	Шкала7_конст	13,973	37	1,9074	,3136
	Шкала7_контр	14,730	37	1,4073	,2314
Пара 8	Шкала8_конст	18,811	37	4,4274	,7279
	Шкала8_контр	20,297	37	3,7258	,6125
Пара 9	Шкала9_конст	9,892	37	4,3511	,7153
	Шкала9_контр	9,000	37	3,6515	,6003
Пара 10	Шкала10_конст	18,892	37	4,0468	,6653
	Шкала10_контр	20,000	37	3,8658	,6355

Таблица Ж.2 - Корреляции парных выборок

		N	Корреляция	Знач.
Пара 1	Шкала1_конст & Шкала1_контр	37	,743	,000
Пара 2	Шкала2_конст & Шкала2_контр	37	,903	,000
Пара 3	Шкала3_конст & Шкала3_контр	37	,918	,000
Пара 4	Шкала4_конст & Шкала4_контр	37	,960	,000
Пара 5	Шкала5_конст & Шкала5_контр	37	,841	,000
Пара 6	Шкала6_конст & Шкала6_контр	37	,977	,000
Пара 7	Шкала7_конст & Шкала7_контр	37	,825	,000
Пара 8	Шкала8_конст & Шкала8_контр	37	,980	,000
Пара 9	Шкала9_конст & Шкала9_контр	37	,963	,000
Пара 10	Шкала10_конст & Шкала10_контр	37	,975	,000

Таблица Ж.3 - Критерий парных выборок

		Парные разности					т	ст.св.	Знач. (2-х сторонняя)
		Среднее значение	Стандартная отклонения	Среднекв. ошибка среднего	95% доверительный интервал для разности				
					Нижняя	Верхняя			
Пара 1	Шкала1_конст - Шкала1_контр	-1,1081	1,8376	,3021	-1,7208	-,4954	-3,668	36	,001
Пара 2	Шкала2_конст - Шкала2_контр	-1,5676	2,0213	,3323	-2,2415	-,8936	-4,717	36	,000
Пара 3	Шкала3_конст - Шкала3_контр	,1757	1,0943	,1799	-,1892	,5405	,977	36	,335
Пара 4	Шкала4_конст - Шкала4_контр	-1,4865	1,2610	,2073	-1,9069	-1,0661	-7,171	36	,000
Пара 5	Шкала5_конст - Шкала5_контр	-1,6351	1,3263	,2180	-2,0773	-1,1929	-7,499	36	,000
Пара 6	Шкала6_конст - Шкала6_контр	-1,3784	,9531	,1567	-1,6962	-1,0606	-8,797	36	,000
Пара 7	Шкала7_конст - Шкала7_контр	-,7568	1,0905	,1793	-1,1203	-,3932	-4,221	36	,000
Пара 8	Шкала8_конст - Шкала8_контр	-1,4865	1,0703	,1760	-1,8434	-1,1296	-8,448	36	,000
Пара 9	Шкала9_конст - Шкала9_контр	,8919	1,2863	,2115	,4630	1,3208	4,218	36	,000
Пара 10	Шкала10_конст - Шкала10_контр	-1,1081	,9063	,1490	-1,4103	-,8059	-7,437	36	,000

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Математическая обработка данных по методу t-критерия Стьюдента для методики ОДРЭВ Е.И. Захаровой)

Таблица И.1 - Статистика парных выборок

		Среднее значение	N	Стандартная отклонения	Среднекв. ошибка среднего
Пара 1	Шкала1_конст	3,038	37	,2742	,0451
	Шкала1_контр	3,438	37	,3825	,0629
Пара 2	Шкала2_конст	1,881	37	,5322	,0875
	Шкала2_контр	2,735	37	,6019	,0990
Пара 3	Шкала3_конст	2,454	37	,5025	,0826
	Шкала3_контр	2,757	37	,3997	,0657
Пара 4	Шкала4_конст	2,038	37	,4159	,0684
	Шкала4_контр	2,924	37	,5489	,0902
Пара 5	Шкала5_конст	3,238	37	,4710	,0774
	Шкала5_контр	3,484	37	,4407	,0724
Пара 6	Шкала6_конст	2,570	37	,3519	,0578
	Шкала6_контр	2,886	37	,2518	,0414
Пара 7	Шкала7_конст	2,935	37	,4348	,0715
	Шкала7_контр	3,130	37	,3915	,0644
Пара 8	Шкала8_конст	2,011	37	,3221	,0530
	Шкала8_контр	2,835	37	,6001	,0987
Пара 9	Шкала9_конст	3,097	37	,3219	,0529
	Шкала9_контр	3,362	37	,3803	,0625
Пара 10	Шкала10_конст	2,354	37	,4018	,0661
	Шкала10_контр	2,603	37	,4086	,0672
Пара 11	Шкала11_конст	2,719	37	,4228	,0695
	Шкала11_контр	3,070	37	,3807	,0626

Таблица И.2 - Корреляции парных выборок				
		N	Корреляция	Знач.
Пара 1	Шкала1_конст & Шкала1_контр	37	,770	,000
Пара 2	Шкала2_конст & Шкала2_контр	37	,518	,001
Пара 3	Шкала3_конст & Шкала3_контр	37	,864	,000
Пара 4	Шкала4_конст & Шкала4_контр	37	,590	,000
Пара 5	Шкала5_конст & Шкала5_контр	37	,645	,000
Пара 6	Шкала6_конст & Шкала6_контр	37	,694	,000
Пара 7	Шкала7_конст & Шкала7_контр	37	,828	,000
Пара 8	Шкала8_конст & Шкала8_контр	37	,793	,000
Пара 9	Шкала9_конст & Шкала9_контр	37	,825	,000
Пара 10	Шкала10_конст & Шкала10_контр	37	,930	,000
Пара 11	Шкала11_конст & Шкала11_контр	37	,948	,000

Таблица И.3 - Критерий парных выборок

		Парные разности					т	ст.св.	Знач. (2-х сторонняя)
		Среднее значение	Стандартная отклонения	Среднекв. ошибка среднего	95% доверительный интервал для разности				
					Нижняя	Верхняя			
Пара 1	Шкала1_конст - Шкала1_контр	-,4000	,2449	,0403	-,4817	-,3183	-9,933	36	,000
Пара 2	Шкала2_конст - Шкала2_контр	-,8541	,5601	,0921	-1,0408	-,6673	-9,276	36	,000
Пара 3	Шкала3_конст - Шкала3_контр	-,3027	,2555	,0420	-,3879	-,2175	-7,207	36	,000
Пара 4	Шкала4_конст - Шкала4_контр	-,8865	,4529	,0745	-1,0375	-,7355	-11,907	36	,000
Пара 5	Шкала5_конст - Шкала5_контр	-,2459	,3848	,0633	-,3743	-,1176	-3,887	36	,000
Пара 6	Шкала6_конст - Шкала6_контр	-,3162	,2533	,0416	-,4007	-,2318	-7,593	36	,000
Пара 7	Шкала7_конст - Шкала7_контр	-,1946	,2460	,0404	-,2766	-,1126	-4,811	36	,000
Пара 8	Шкала8_конст - Шкала8_контр	-,8243	,3968	,0652	-,9566	-,6920	-12,637	36	,000
Пара 9	Шкала9_конст - Шкала9_контр	-,2649	,2150	,0353	-,3366	-,1932	-7,493	36	,000
Пара 10	Шкала10_конст - Шкала10_контр	-,2486	,1521	,0250	-,2993	-,1979	-9,946	36	,000
Пара 11	Шкала11_конст - Шкала11_контр	-,3514	,1367	,0225	-,3969	-,3058	-15,638	36	,000