



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Взаимодействие семьи и образовательной организации в
процессе обучения школьника с задержкой психического развития»**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
82,49% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«25» января 2023 г.
Зав. кафедрой ППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Полянская Людмила Эдуардовна

Научный руководитель:
профессор, д.ф.н.
Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 13 |
| 1.1 Особенности ребенка с задержкой психического развития в системе специальных образовательных условий в образовательной организации. | 13 |
| 1.2 Теоретическая модель педагогического сотрудничества участников образовательного процесса: роль педагога и его педагогическая компетентность во взаимодействии с семьёй школьника с задержкой психического развития | 21 |
| 1.3 Формирование педагогической компетенции педагогов и их структурных составляющих в образовательном процессе с семьями школьников с задержкой психического развития | 36 |
| 1.4 Профессиональная компетентность учителя образовательной организации в области взаимодействия семьи в процессе обучения школьника с задержкой психического развития | 42 |
| ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ | 47 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР НА БАЗЕ МОУ «С(К)ОШИ №4» | 49 |
| 2.1 Описание организации экспериментальной работы | 49 |
| 2.2 Анализ результатов исследования | 51 |
| 2.3 Повышение компетенции педагогов образовательной организации в процессе активации взаимодействия с семьями школьников с ЗПР | 60 |
| 2.4 Результаты контрольного эксперимента | 66 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ..... | 70 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 72 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 75 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 84 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Образовательные организации, являются неотъемлемой частью общества и представляют собой открытую гуманную систему и имеют многофункциональный характер. Взаимодействие семьи и образовательной организации в современных условиях предполагает модель сотрудничества между педагогами и родителями, где ребенок становится ведущим субъектом внимания. Эта модель сотрудничества предполагает взаимодействие образовательного учреждения и семьи как процесс межличностного общения. В межличностном общении педагогов и родителей школьников, обучающихся в образовательной организации не малую роль, играет педагогические компетенции педагогов, в результате взаимодействия семьи и педагогов образовательной организации у родителей школьников формируется осознанное отношение к собственным взглядам и установкам в обучении и воспитании детей.

Актуальность исследования заключается в том, что в связи с реформой образования меняются методы и формы работы всех педагогов, в том числе и их работа с семьями школьников с задержкой психического развития. Для эффективного обучения школьников с ЗПР необходимо знать, понимать и уметь применять инновационные методы взаимодействия с их семьями, быть компетентным в вопросах коррекционной педагогики, умение обратить внимание родителей на преодоление трудностей в обучении у детей с особыми образовательными возможностями. Проблема взаимодействия общеобразовательной организации и семьи всегда была и остается в центре внимания. Современный учитель, обучающий и воспитывающий школьников, наряду с родителями, становится очень значимым взрослым для ребенка, поэтому от его умения взаимодействовать с семьей, быть компетентным в вопросах

коррекционной педагогики, от его профессионализма во многом зависит эффективность формирования личности учащегося.

Исследуемая тема является очень важной и актуальной на сегодняшний день.

Важным аспектом современного этапа развития в системе российского образования заслуживает подготовка профессионалов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В современной российской образовательной практике наблюдается активный приток большого числа школьников с задержкой психического развития. В то же время, по утверждению отечественных ученых (Л.Н. Блинова, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина, Н.Н. Малофеев и др.), система высшего профессионального образования на сегодняшний день не обеспечивает потребности общеобразовательной школы в педагогах, обладающих специальной подготовкой для работы со школьниками, имеющими задержку психического развития. По данным педагогов и психологов (Л.И. Аксенова, Н.Н. Малофеев, С.Г. Шевченко), «...проблема дефицита квалифицированных психолого-педагогических кадров зачастую не позволяет оказать своевременную помощь нуждающимся в ней детям на ранних стадиях обучения. Такие дети дотягивают до средней основной школы, где и проявляют резко нарастающие затруднения в образовании».

Современным образовательным организациям необходим компетентный специалист, хорошо ориентирующийся в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии, обладающий глубокими знаниями в области смежных наук, творчески реализующий новые технологии обучения и добивающийся высоких результатов в своей профессиональной деятельности (О.А. Козырева).

Как отмечает профессор Н.С. Морова, руководитель научной школы «Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья»: «В числе первоочередных задач современного образования рассматривается профессиональная компетентность

педагогов, взявших на себя огромную ответственность воспитания столь сложной категории детей».

Степень разработанности проблемы. На сегодняшний день имеется большой объем научно-теоретических и практических исследований общих проблем и отдельных аспектов семейного воспитания детей (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, Н.В. Карташев, Е.И. Сермяжко, В.А. Сухомлинский, В.Я. Титаренко и др.). Важность взаимоотношений образовательной организации и семьи акцентируется во всех документах и методических изданиях, предназначенных для школы (Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты, образовательные программы и пр.), подтверждается в трудах известных ученых-педагогов (В.Н. Гуров, Т.А. Жоробеков, Ю.В. Медова, А.М. Низова, Р.В. Овчарова и др.). Предметом пристального внимания педагогической теории и практики является проблема формирования готовности коррекционных педагогов к современной профессионально-педагогической деятельности в условиях противоречивых задач, поставленных перед современной школой, социумом (О.А. Абдуллина, Н.А. Асташова, Р.А. Галустов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Т.А. Стефановская и др.). Актуальным направлением науки является и разработка социально-педагогической модели деятельности современного учителя, учитывающей происходящие изменения социальной ситуации, влекущей за собой увеличение числа детей с педагогической запущенностью (Н.П. Автушенко, В.Г. Бочарова, В.Н. Гуров, М.П. Гурьянова, Т.Г. Зеленова, А.Ф. Иванов, Л.Е. Никитина, Ю.В. Медова, Г.Л. Мозжухина, Н.А. Петрушева и др.).

Однако, несмотря на существующие исследования в данном направлении, интерес исследования образовательной организации в области взаимодействия с семьями школьников с ЗПР приобрел особую актуальность в связи с увеличением количества детей с нарушением

психического развития, испытывающих различные эмоционально-поведенческие нарушения.

В области общей и коррекционной педагогики сделан ряд исследований, посвященных разработке положений, теорий, утверждений о личности учителя (Б.Г. Ананьев, В.Д. Давыдов, А.В. Мудрик, Л.Ф. Спирин и др.) и педагога, работающего с особой категорией школьников (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Х.С. Замский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.). Выполнены исследования, раскрывающие современные теории подготовки педагогических кадров для системы специального образования (В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов, Ю.А. Костенкова, Н.В. Новоторцева и др.). Ряд исследований посвящен формированию личности будущего учителя (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.), совершенствованию содержания, форм и методов обучения, стимулированию познавательной активности, формированию навыков самообразования учителя (Ю.К. Бабанский, Н.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), профессиональной рефлексии (Б.З. Вульф, Ю.М. Орлов и др.). Подчеркивается необходимость разработки новых подходов к повышению квалификации педагогов, работающих в образовательной организации с детьми с ЗПР и их семьями (О.А. Козырева, С.А. Маркова).

Необходимым условием комплексного подхода к воспитанию личности ребенка является взаимное влияние образовательной организации и семейного воспитания.

Исследователями выделен ряд причин, определяющих трудности взаимодействия семьи и образовательной организации для обучающихся с ОВЗ: стихийность построения общения, неумение педагогов планировать и выстраивать процесс взаимодействия с семьей (В.П. Дуброва); отсутствие установки на сотрудничество со стороны и педагогов и родителей (Т.А. Данилина, З.И. Теплова); различие ценностных ориентации и

взаимных ожиданий (Е.К. Эльяшевич); недооценка педагогами роли родителей в воспитании детей (Н.П. Корниенко).

Изменения в социальной сфере, растущий интерес государства и общества к семейному воспитанию, развитие современной науки диктуют необходимость повышения уровня профессиональной компетентности учителей в области взаимодействия с семьями воспитывающих детей с ЗПР. Значимость проблемы, ее недостаточная разработанность, а также потребность педагогической практики в научно обоснованных технологиях повышения профессиональной компетентности учителя обусловили выбор темы настоящего исследования: «Взаимодействие семьи и образовательной организации в процессе обучения школьника с задержкой психического развития» и решение следующей проблемы: каковы педагогические условия профессиональной компетентности учителей образовательной организации в области взаимодействия с семьями школьников с ЗПР.

Цель исследования является изучение проблемы взаимодействия семьи с образовательной организацией, через совершенствование педагогической компетентности педагогов обучающихся школьников с ЗПР.

Объектом исследования в данной работе являлась профессиональная компетентность педагогов в образовательной организации, обучающей школьников с ЗПР.

Предметом исследования является профессиональная компетентность педагогического коллектива образовательной организации в работе с семьями школьников с ЗПР.

Гипотезой исследования является предположение, что профессиональная деятельность учителя образовательной организации обучающей школьников с ЗПР в области взаимодействия с семьями будет более эффективнее, если организация работы будет направлена на развитие компонентов профессиональной компетентности в области взаимодействия с семьями, а также на коррекционно-образовательную

работу с регулярным, целенаправленным взаимодействием между педагогами образовательной организации и семьями школьников с ЗПР.

В соответствии с целью, объектом, предметом, и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Провести анализ общей и специальной литературы, дать понятие «Компетентности».

2. Изучить в образовательной организации профессиональную компетентность педагогов в области взаимодействия с семьями школьников с ЗПР.

3. Определить социально-психологический статус семей школьников с ЗПР, готовность родителей к взаимодействию с образовательной организацией.

4. Организовать и провести экспериментальное исследование и проанализировать состояние профессиональной компетентности учителей в области взаимодействия с семьями школьников с ЗПР.

5. Разработать в образовательной организации педагогические условия для совершенствования компетентности учителей обучающихся школьников с ЗПР в области взаимодействия с их семьей.

Теоретико-методологическая база исследования. Психолого-педагогические положения о ведущей роли деятельности и общения в развитии и формировании личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), Положение о деятельностном подходе к формированию интеллектуальной, волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, обеспечивающих ее всестороннее развитие (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, и др.), а также работы В.А. Кан-Калик, В.А. Леонтьева, В.А. Сластенина, С.Н. Батракова, Н.П. Харитоновой и др., которые раскрывают особенности, закономерности и принципы взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся.

Положения, выносимые на защиту.

1. Сущность процесса взаимодействия семьи и образовательной организации в процессе обучения школьника с задержкой психического развития состоит в целенаправленной педагогической поддержке детей, раскрытии их реабилитационного потенциала при психолого-педагогическом сотрудничестве семьи и образовательного учреждения, через разнообразные формы воздействия на ребенка с ЗПР, по обучению детей с ЗПР навыкам общения, вовлечения их в реальные общественные отношения.

2. Образовательное учреждение является центром взаимодействия семьи и образовательной организации в процессе обучения школьника с задержкой психического развития, наилучшим образом, адаптированным к ребенку, который в процессе социальной реабилитации приобретает определенный опыт социальных ролей и становится объектом и субъектом педагогического воздействия.

3. Воспитательная деятельность образовательной школы как социального института обусловлена не столько его перестройкой, сколько «открытостью» к реальным социальным процессам, активизацией и педагогическим насыщением всех элементов целостной системы обучения и воспитания.

4. Совокупность педагогических условий, необходимых и достаточных для успешности процесса обучения и воспитания ребенка с ЗПР, включает общие, частные и специфические условия, реализация которых дает возможность эффективно функционировать каждому компоненту данного процесса.

Научная новизна исследования заключается в получении научно-обоснованного представления о профессиональной компетентности учителей образовательной организации в области взаимодействия с семьями воспитывающих школьников с ЗПР.

Теоретическая значимость: работы заключается в том, что опыт работы, наблюдения и исследования по заданной проблеме актуален и заслуживает особенного внимания.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы педагогами образовательной организации, обучающей школьников с ЗПР при организации работы с семьями по оптимизации обучения детей с задержкой психического развития.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в три этапа:

– первый этап (январь-май 2021) посвящен изучению и анализу общей педагогической и психологической литературы по теме исследования,

– второй этап (сентябрь-декабрь 2021гг.) предусматривает теоретическое обоснование методики экспериментального исследования и проведение констатирующего эксперимента,

– третий этап (январь-май 2022 гг.) предусматривает включить разработку и проведение констатирующего и контрольного этапа эксперимента; качественный и количественный анализ полученных результатов.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования, проектирование и моделирование системы взаимодействия семьи и образовательной организации в процессе обучения школьника с задержкой психического развития, беседы с педагогами, логопедами, психологом, родителями и детьми, наблюдение, педагогический эксперимент.

База исследования: Исследование проводилось на базе МОУ «С(К)ОШИ №4» г. Магнитогорска. Всего в исследовании приняло участие 8 педагогов, работающих в школе-интернат для детей с ЗПР. В эксперименте также приняли участие семьи, воспитывающие детей с ЗПР.

Апробация результатов исследования: Основные положения и отдельные проблемы исследования обсуждались на педагогических советах.

Основные положения работы были отражены в статьях и в участии в международных научно-методических форумах: «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» в 2022 г., «Актуальные проблемы управления подготовкой будущих педагогов в условиях современных глобальных преобразований» в 2021г.

Результаты исследования стали основой статей, предоставлены в сборниках научных работ Международного научно-практического форума «Цифровизация: Теория и практика современного образования» и опубликованы на образовательных сайтах и интернет – ресурсах: интернет – ресурс «Инфоурок», Всероссийский портал Академия Интеллектуального развития «Академия педагогических знаний», образовательный сайт Педагогическая копилка.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых литературы и приложений. Объем выпускной квалификационной работы насчитывает 82 страницы основного текста. Данные экспериментов представлены в 1 таблице и 6 рисунках. Список литературы содержит 73 источников.

Введение содержит в себе обоснование темы, актуальности и новизны исследования, краткий обзор литературы по теме, определяет методологию исследования, его цели и задачи. Первая глава раскрывает теоретические основы взаимодействия семьи и образовательной организации в обучении школьника с задержкой психического развития. Во второй главе описан ход и результаты проведения экспериментального исследования профессиональной компетенции учителей образовательной организации с семьями школьников с ЗПР на базе МОУ «С(К)ОШИ №4». Заключение содержит выводы по всему исследованию.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Особенности ребенка с задержкой психического развития в системе специальных образовательных условий в образовательной организации.

Задержка психического развития это одна из самых распространенных форм нарушения психического здоровья. Задержка психического развития – это один из типов психического развития детей, который можно представить в виде незрелости отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, возникающий под влиянием социальных, наследственных и психологических факторов [13].

На протяжении изучения данного явления, как ЗПР, эта категория детей обуславливалась разными терминами: «псевдоаномальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие» и др. В исконно психолого-педагогической литературе для обозначения детей данного вида были использованы такие определения, как «слабо одарённые дети» (В.П. Кащенко), «умственно недоразвитые», находящиеся между детьми с олигофренией в степени дебильности и нормально развивающимися детьми (П.П. Блонский).

Основоположниками в изучении данного явления, как задержка психического развития являлись медики-клиницисты [12].

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Она определила, что у данной группы детей наблюдается замедленный темп психического развития, негрубые нарушения познавательной деятельности, личностную незрелость, по структуре и количественным обратному развитию. Исходя из вышесказанного Г.Е. Сухаревой выделены шесть типов состояний, которые следует различать от олигофрении:

- интеллектуальные расстройства при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями,
- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма,
- интеллектуальные нарушения, наблюдаемые у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы,
- интеллектуальные нарушения, наблюдающиеся у детей с замедленным (или задержанным) темпом развития в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания,
- нарушения интеллектуальной деятельности при различных формах инфантилизма,
- интеллектуальные нарушения при прогрессивных нервно-психических заболеваниях.

Совокупное изучение задержки психического развития как неординарной аномалии развития детей было положено в отечественной дефектологической науке и практике в 60-е годы XX века. Рассмотрение особенностей психического развития детей с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися детьми и другими категориями аномальных детей было обусловлено необходимостью развития системы образования и оказания психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития (М.С. Певзнер).

Изначальные обобщения клинических данных о детях с задержкой психического развития были описаны в работе Т.А. Власовой и М.С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии». Особым периодом в изучении детей с задержкой психического развития стали исследования К.С. Лебединской и её коллег по лаборатории в 70-80-е годы. Исходя из нозологического принципа, К.С. Лебединской выделены четыре основных варианта задержки психического развития:

– задержка психического развития конституционального происхождения,
– задержка психического развития соматогенного происхождения,
– задержка психического развития психогенного происхождения,
– задержка психического развития церебрально-органического генеза.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сфер. В специальных исследованиях используется понятие «психический инфантилизм», под которым понимается вариант задержанного развития, проявляющийся в несвойственной возрасту незрелости физического и психического статуса, не сопровождающегося грубым нарушением интеллекта [16]. Психофизическая незрелость выступает в форме несформированности или недифференцированности ценностных ориентаций. Описывая «социально обусловленные» особенности детей с задержкой психического развития, К.С. Лебединская, И.Р. Марковская, Н.Л. Белопольская, Т.А. Фотекова указывают на преобладание установки на удовольствие.

Наблюдается нестойкость личностных мотивов и интересов, постоянное стремление к переменам, неадекватность представлений о самом себе (от собственной исключительности и значимости до личностной ненужности, и ущербности), о том месте, которое индивид занимает в окружающем мире.

Согласно данным М.Г. Рейдибойм, задержка психического развития проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы и имеет ряд особенностей. Чаще всего отмечается недоразвитие эмоций: переживания неглубокие, поверхностные, реакции неадекватны источникам. Повышенная эмоциональная возбудимость поляризуется с выраженным эмоциональным спадом [23].

Изучением проблемы отставания в развитии у детей как следствия минимальных органических повреждений мозга занимались А. Штраус и Л. Лейтинен. Характеризуя этих детей, авторы отмечали стойкие трудности в обучении в обычной школе и не совсем адекватное поведение. По результатам тестирования эти дети часто давали относительно хорошие показатели, лежащие в пределах нормы. Такой подход привёл к трактовке отставания в развитии, вызванного минимальной мозговой дисфункцией. Сторонники этой концепции считают, что не только органическое, но и функциональное нарушения могут приводить к задержке психического развития [3].

Задержка психического развития – это временное, обратимое к норме замедление темпа созревания отдельных психических функций (эмоционально-волевой и/или познавательной сфер) в результате действия неблагоприятных биологических и социальных факторов.

К существенным признакам понятия «задержка психического развития» относят следующие:

- биологический и социальных характер происхождения нарушений психического развития,
- обратимость дефекта к норме,
- парциальность (единичность) расстройств, при задержке психического развития страдают отдельные психические эмоционально-волевой сфер.

Соотношение биологического и социального в генезе и течении задержки психического развития исследовалось Л.К. Боченковой, которая рассматривает задержку психического развития в контексте двух моделей.

Первая модель строится на идее полигенного наследования. Наследование недифференцированных олигофрении происходит не по доминантному и не по рецессивному типу, а обусловлено аддитивным действием полигенов, каждый из которых оказывает слабое влияние на умственное и психическое развитие.

Вторая модель – социальной обусловленности, в рамках которой генетические факторы полностью нивелируются, и нарушения в развитии возникают из-за эмоциональной депривации и социальной запущенности детей. Требования к условиям получения образования обучающимися с ЗПР определяются ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и представляют собой систему требований к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР и достижения планируемых результатов этой категорией обучающихся [5].

Требования к условиям получения образования обучающимися с ЗПР представляют собой интегративное описание совокупности условий, необходимых для реализации АООП НОО, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Интегративным результатом реализации указанных требований является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ЗПР, построенной с учетом их особых образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) [5].

Кадровые условия. Образовательная организация, реализующая АООП НОО для обучающихся с ЗПР, должна быть укомплектована педагогическими, руководящими и иными работниками имеющими, профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности.

Организационно-педагогические условия подразумевают под собой большей частью работу учителя. Во-первых, это создание адаптированной образовательной программы. Под этим термином понимается образовательная программа, адаптированная для обучения ребенка с ЗПР, разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы, с учетом адаптированной основной образовательной программы и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми

образовательными потребностями категории лиц с ОВЗ. Строится эта программа так же с учетом рекомендаций ПМПК [5].

Во-вторых, это создание благоприятной эмоциональной обстановки в классе, исключающей неприятия остальными детьми ребенка с ЗПР, помогающей этому ребенку раскрыть свой творческий потенциал, реализоваться в коллективе. Для этого необходимо участие таких детей в жизни класса и школы, в общественных мероприятиях. А они очень любят такого вида занятия. Дети с ЗПР охотно участвуют в творческих номерах, рисуют, поют, танцуют. Это помогает им уверенно чувствовать себя в коллективе, установить контакт с одноклассниками. Особенно когда эти занятия становятся успешными.

Педагоги образовательной организации, которые реализуют программу коррекционной работы обучающихся с ЗПР, должны иметь высшее профессиональное образование по одному из вариантов программ подготовки:

– по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по образовательным программам подготовки олигофренопедагога,

– по направлению «Педагогика» по образовательным программам подготовки олигофренопедагога,

– по специальности «Олигофренопедагогика» или по специальностям «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия» при прохождении переподготовки в области олигофренопедагогика,

– по педагогическим специальностям или по направлениям («Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование») с обязательным прохождением профессиональной переподготовки в области олигофренопедагогика.

Для обучающихся с задержкой психического развития необходимо создавать доступное пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через аудио-визуализированные источники, а именно удобно расположенные и доступные стенды с

представленным на них наглядным материалом о внутри школьных правилах поведения, правилах безопасности, распорядке /режиме функционирования учреждения, расписании уроков, последних событиях в школе, ближайших планах и т.д. [4].

Организация рабочего пространства, обучающегося с задержкой психического развития в классе предполагает выбор парты и партнера. При реализации АООП НОО необходимо обеспечение обучающемуся с ЗПР возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога.

Распорядок учебного дня обучающихся с ЗПР устанавливается с учетом их повышенной утомляемости в соответствии с требованиями к здоровьесбережению (регулируется объем нагрузки по реализации АООП НОО, время на самостоятельную учебную работу, время отдыха, удовлетворение потребностей обучающихся в двигательной активности). Целесообразно обучение по режиму продленного дня с организацией прогулки, питания, необходимых оздоровительных мероприятий. Количество часов, отведенных на освоение обучающимися с ЗПР учебного плана, состоящего из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, не должно в совокупности превышать величину недельной образовательной нагрузки. Образовательную недельную нагрузку необходимо равномерно распределять в течение учебной недели [8].

Учебный день включает в себя специально организованные занятия/уроки, а также паузу, время прогулки, выполнение домашних заданий. Обучение и воспитание происходит, как в ходе занятий /уроков, так и во время другой (внеурочной) деятельности обучающегося в течение учебного дня. Учебные занятия следует начинать не ранее 8 часов. Проведение нулевых уроков не допускается. Число уроков в день: для обучающихся 1 классов – не должно превышать 4 уроков и один день в неделю – не более 5 уроков, за счет урока физической культуры; для обучающихся 2 – 4 классов – не более 5 уроков.

Продолжительность учебных занятий не превышает 40 минут.

Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР обуславливают необходимость специального подбора дидактического материала, преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности.[5].

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на обучающегося, но и на всех участников процесса образования.

Специфика данной группы требований обусловлена большей необходимостью индивидуализации процесса образования обучающихся с ЗПР, и состоит в том, что все вовлечённые в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательной организации, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для реализации АООП НОО. Предусматривается материально-техническая поддержка, в том числе сетевая, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) обучающегося с ЗПР.

Предусматривается материально-техническая поддержка, в том числе сетевая, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) обучающегося с ЗПР. В случае необходимости организации удаленной работы, специалисты обеспечиваются полным комплектом компьютерного и периферийного оборудования [29].

Информационное обеспечение включает необходимую нормативно правовую базу образования обучающихся с ЗПР и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса. Информационно-методическое обеспечение реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного

процесса к любой информации, связанной с реализацией программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления [29].

Требования к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса включают:

– необходимую нормативно-правовую базу образования обучающихся с ЗПР. Нормативно-правовая база подразумевает создание локальных актов, регулирующих отношения сторон образовательного процесса и обеспечивающих успешное получение образования всех детей. Особо важным является заключение договора с родителями, предусматривающего правовые механизмы изменения образовательного маршрута ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями. Причем имеется в виду заключение такого договора не только с родителями детей с ОВЗ, но и с родителями остальных учащихся [31],

– характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательных отношений. Получения доступа к информационным ресурсам, различными способами, в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных.

1.2 Теоретическая модель педагогического сотрудничества участников образовательного процесса: роль педагога и его педагогическая компетентность во взаимодействии с семьёй школьника с задержкой психического развития

Важным компонентом педагогического процесса является педагогическое сотрудничество. В педагогике сотрудничество представляется, как личностная взаимосвязь участников образовательного процесса. В этом понимании сотрудничество соответствует педагогическому общению, которое представляет собой «социально-нормативной формой взаимодействия педагогов с обучающимися»

(В.А. Кан-Калик [25], В.А. Леонтьев [34], В.А. Сластенин [55], и др.). Важными характеристиками сотрудничества взаимодействия считаются такие понятия как: взаимопонимание, взаимопознание, взаимовлияние, взаимоотношение, взаимные действия [28, 42].

Основным значением педагогического сотрудничества образовательной организации с семьями обучающихся школьников с ЗПР является профессиональная компетентность педагога, так что же это такое, профессиональная компетентность?

Профессиональная компетентность в широком понимании рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, а также положительного отношения к работе, необходимые для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в конкретной области деятельности [37].

Компетентность, по мнению В.А. Козырева, представляет собой специфическую способность человека, которая необходима для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и которая включает в себя узкоспециальные знания, предметные навыки, способы мышления и предполагает осознание ответственности за свои действия [30].

Наиболее распространенной является на данный момент позиция, согласно которой профессиональную компетентность педагога принято трактовать как результат профессиональной подготовки в ходе:

- обучения профессиональной деятельности,
- овладения и внедрения в практику своей работы новых подходов к содержанию образования,
- развития способности выполнять сложные просоциальные виды деятельности [37].

Как зарубежные, так и отечественные педагоги-исследователи рассматривают данное понятие во взаимосвязи с таким понятием как «компетенция» в ходе профессионального становления педагога. При

этом, важно отметить, что среди них существуют разные точки зрения на рассмотрение связи данных понятий. Так, Н.В. Кузьмина, О.В. Ломакина, М.В. Розов и др. говорят о том, что профессиональная компетентность педагога является следующей ступенью развития после формирования у него компетенции. По мнению данных исследователей, компетенция выступает как основа для развития профессиональной компетентности педагога [33,35].

А.А. Майер и др. указывают, что компетенция и профессиональная компетентность являются равными понятиями, которые взаимодополняют друг друга. Взаимодополнение этих понятий авторы видят в том, что без сформированных у педагога компетенций, необходимых для выполнения его профессиональной деятельности, даже компетентный педагог не сможет реализовать их в полной мере в профессионально значащих аспектах [39]. Таким образом, как утверждает автор:

– с одной стороны приобретение необходимых компетенций является необходимым условием для достижения профессиональной компетентности педагогом,

– с другой стороны компетентность является основным качественным показателем образовательного процесса [39].

По мнению А.А. Майера, профессиональная компетентность педагога определяется, в первую очередь, как одна из основных характеристик, по которой оценивается уровень его профессиональной подготовки [39].

Обобщая вышеизложенные существующие взгляды исследователей на связь данных понятий, Б.С. Гершунский говорит о том, что компетенция представляет собой сформированную у педагога систему профессиональных, теоретических знаний, практических навыков и умений, способностей, характерных качеств личности, которые являются основой для формирования готовности педагога к выполнению им своей профессиональной деятельности. В то время как профессиональную

компетентность автор определяет как достижение педагогом высокого уровня профессионализма в своей деятельности [14].

М.И. Запрудский указывает, что профессиональная компетентность педагога должна определяться как совокупность знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, которые являются основой для создания возможности педагогу выполнять свои профессиональные обязанности на достаточном уровне [21].

Содержание, функции, структура профессиональной компетентности педагога также рассматривается исследователями с нескольких позиций. Анализ педагогической литературы позволил нам выделить шесть основных направлений рассмотрения содержания, функций, структуры профессиональной компетентности педагога, существующих на современном этапе развития педагогической науки, а также системы образования:

– рассмотрение профессиональной компетентности педагога во взаимосвязи с таким феноменом как культура (Е.В. Бондаревская, А.И. Пискунов, М.В. Розов) – с позиции данного направления основой для развития профессиональной компетентности педагога является в целом развитие его личности в процессе воспитания и образования, а также его становления как творческой личности [21],

– рассмотрение профессиональной компетентности педагога с позиции деятельностного подхода (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова). С позиции данного направления профессиональная компетентность педагога рассматривается во взаимосвязи с его профессиональной деятельностью как совокупность пяти сторон трудовой деятельности педагога (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога, образованность и воспитанность), каждая из которых предполагает наличие у него необходимых знаний, умений, профессиональных позиций, личностных качеств, а также наличие

педагогического мышления, рефлексии, самооценки, наблюдательности [55,66],

– рассмотрение профессиональной компетентности педагога с психологической позиции (Е.В. Арцишевская, И.А. Зимняя, М.К. Кабардов, Б. Рей). С позиции данного направления профессиональная компетентность педагога рассматривается как форма активности личности педагога, обладающего определенными личностными характеристиками [66],

– рассмотрение профессиональной компетентности педагога с позиции признания личности педагога как уникальной ценности, как представителя определенной культуры (Н.В. Кузьмина, В.Х. Шакуров). С позиции данного направления профессиональная компетентность педагога рассматривается как личностные возможности педагога, которые необходимы ему для успешного осуществления своей профессиональной деятельности, для реализации цели педагогического процесса, при признании интеллектуальной, моральной свободы педагога, а также признании его права на уважение [26],

– рассмотрение профессиональной компетентности педагога с позиции его уровня образованности. С позиции данного направления профессиональная компетентность педагога рассматривается как совокупность индивидуальных способностей, профессиональных знаний, навыков владения предметом, умений для их реализации в деятельности, стремлений к самообразованию, саморазвитию, профессионального опыта, творческих способностей, которые составляют определенный уровень образованности педагога,

– рассмотрение профессиональной компетентности педагога с позиции системного подхода (Н.И. Запрудский, О.Е. Ломакина). С позиции данного направления профессиональная компетентность педагога рассматривается как некоторая совокупность философского, психологического, социологического, культурологического, личностного

аспектов, которые образуют между собой систему, в которую входят не только профессиональные теоретические знания, практические умения и навыки, но и ценностные ориентации педагога, мотивы его деятельности, стиль взаимоотношений, особенности общей культуры, способность к развитию своего творческого потенциала в профессиональной деятельности [55,66].

В государственном стандарте высшего профессионального образования говорится о том, что в структуре профессиональной компетентности педагога можно выделить две большие группы компетенций, которые представляют собой:

- совокупность общепрофессиональных компетенций, которые отражают уровень владения профессиональными знаниями и умениями,
- совокупность профессиональных компетенций, которые отражают уровень владения педагогом специальными, характерными только для данной профессии компетенциями.

О.А. Хохлова говорит о том, что структура профессиональной компетентности педагога содержит в себе две основные составляющие:

- совокупность знаний, определяющих теоретическую готовность педагога к профессиональной деятельности,
- совокупность умений и навыков, составляющих основу практической готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности [32].

М.И. Лукьянова указывает, что в структуру профессиональной компетентности педагога входят:

- профессиональные теоретические знания,
- профессиональные умения и навыки,
- ценностные ориентации в профессии,
- мотивы и предпочтения, побуждающие к педагогической деятельности,
- стремление к профессиональному росту,

– профессиональный опыт (интерактивный, ценностно-культурный, применения различных методик, творческий и т.п.),

– личностные качества, оптимальные для данного профессионального профиля [38].

Таким образом, анализ научной педагогической литературы показывает, что исследователи склонны смешивать понятие «компетентность» с таким понятием как «компетенция». При этом, несмотря на существование различий в их точках зрения, все исследователи солидарны в том, что профессиональная компетенция педагога выступает как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, которая заключается в определении качества выполнения им своей профессиональной деятельности, развития профессиональных знаний, практических умений и навыков на определенном уровне, наличия способности к саморазвитию, к проявлению творческого подхода в деятельности.

Главной характеристикой личностной стороны педагогического сотрудничества является возможность воздействовать друг на друга и тем самым производить реальные преобразования не только в познавательной или эмоциональной, но и в личностной сфере [34].

Сложность выбора эффективных и результативных средств сотрудничества между семьёй и образовательной организацией неоднократно рассматривалась в научно-педагогической литературе.

В 60-70-е годы XX в. большое внимание уделялось сочетанию общественного и семейного воспитания. Осуществлялись педагогические исследования, целью которых было научное обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «школа-семья-общественность». В работах И.В. Гребенникова, А.М. Низовой, Г.И. Легенького, Н.П. Харитоновой и других авторов использовались различные понятия: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «органическое сочетание общественного и семейного

воспитания родителей», «взаимодействие семейного и общественного воспитания» и т.п. [43, 50].

В настоящее время ситуация с воспитанием и образованием в семье недостаточно успешна: материальное положение людей ухудшилось, в большинстве семей утеряны традиции, семейный время препровождение заменяет телевизор, компьютер. Многие родители заняты своей карьерой и приобретением материальных благ, поэтому старание с их стороны к взаимодействию с образовательными учреждениями, с педагогами в вопросе образования детей свело к минимуму. А ведь родители – первые воспитатели, которые имеют отличительную черту – влиянием на детей. Вместе с тем, в Декларации прав ребенка отмечается, что ответственность за образование и воспитание детей лежит, прежде всего, на его родителях [1]. В Конвенции о правах ребенка, в свою очередь, сказано: «Ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания» [2].

Главным в педагогическом взаимодействии с семьями с обучающимися – это сообща построенные действия участников образовательного процесса, гарантирующие необходимые условия для личностного роста, развития личностного потенциала [43].

Педагоги-практики обосновали, что в основе взаимосвязи образовательной организации и семьи школьников с ЗПР лежит сотрудничество компетентных педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие, взаимопознание, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений [23, 34, 51].

Главный момент в контексте «семья – образовательное учреждение» – личное взаимодействие педагога и его педагогическая компетентность с семьями школьников с ЗПР. Компетентность педагога позволяет во многом семьям школьников с ЗПР преодолеть трудности и радости, успехи и неудачи, сомнения и размышления их ребёнка. Такая помощь родителям неоценима в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития, и преодолению его трудностей в обучении.

Сущность сотрудничества образовательной организации с семьей школьников с ЗПР включает три основных направления: психолого-педагогическое просвещение родителей, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, участие семей, обучающихся в управлении образовательно-воспитательным процессом.

В системе образования взаимосвязь учителей и родителей осуществляется в основном с помощью:

- приобщения родителей к педагогическому процессу, включение родителей в учебно-воспитательные мероприятия, особенно в период адаптации детей к условиям образовательной организации,

- просвещения родителей через организацию выставок, через материалы, размещенные на сайте и стендах, которые разрешают родителям ближе познакомиться со спецификой образовательного учреждения,

Согласование интересов, усилий педагога и семьи в совместной работе по развитию школьников с особенностями развития, реализацию разнообразных программ совместной деятельности семьи и обучающихся в образовательной организации, создания благоприятного микроклимата в организации, основанного на уважительных взаимоотношениях семьи и образовательного учреждения.

Исследования О.Л. Зверевой, Е.П. Арнаутовой, В.П. Дубровой, В.М. Ивановой, показали, что отношение родителей к образовательному и воспитательному процессам зависит, прежде всего, от педагогической

компетенции педагогов, от их причастности к решению вопросов воспитательного и образовательного процессов с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с задержкой психического развития и организации педагогического просвещения родителей [25].

Дуброва В.П. предлагает следующие этапы сотрудничества семьи с образовательной организацией, обучающей школьников с ЗПР.

На 1 этапе продумывается содержание и формы работы с родителями, проводятся опросы родителей с целью изучения их потребностей. Родителям предлагается ответить на вопросы анкеты. Результаты опроса являются основанием для планирования работы с родителями.

На 2 этапе устанавливаются между педагогами и родителями доброжелательные межличностные отношения с установкой на будущее деловое сотрудничество. Необходимо заинтересовать родителей той работой, которую будут проводить специалисты образовательной организации. Этого можно достичь введением личностных аспектов во взаимодействие с родителями, улучшением взаимоотношений между родителями и ребенком, сокращением психологической дистанции между педагогами и родителями.

На 3 этапе – формируется у родителей более полный образ своего ребенка и правильного его воспитания посредством сообщения им знания о ребенке (например, особенности общения ребенка со сверстниками, особенности развития когнитивной, эмоционально-волевой сфер, отношение ребенка к труду). Это поможет родителям убедиться в профессиональной компетентности педагога.

На 4 этапе – знакомство педагогических работников с проблемами семьи. На этом этапе активная роль принадлежит родителям. Они рассказывают о положительных чертах ребенка, о трудностях, тревогах, об отрицательном поведении детей и взрослых. Педагогическим работникам необходимо поддерживать партнерские отношения с родителями. На этом

этапе так же проводятся опросы родителей с целью изучения отдельных проблем семейного воспитания. Педагогам нужно доказать, что полученные данные будут использоваться только во благо ребенка и при соблюдении конфиденциальности полученных сведений.

На 5 этапе – совместное исследование и формирование личности ребенка. Здесь планируется конкретное содержание работы с родителями, выбираются формы сотрудничества отдельно для каждой возрастной группы, при этом учитываются возможности и индивидуальные особенности каждого ребенка, традиции семейного воспитания, национальные и религиозные взгляды семьи. Необходимо корректно и толерантно относиться к мнению родителей, обобщать и использовать позитивный опыт семейного воспитания при построении образовательно-воспитательного процесса [25, 51].

Выстраивая систему взаимодействия с родительской общественностью, педагогическому коллективу очень важно знать семейные отношения и стили воспитания учащихся с ЗПР родителями. Быть компетентными в вопросах и подходе в работе с семьями школьников с ЗПР.

Специфика профессиональной деятельности учителя школы-интерната для детей с задержкой психического развития, с необходимостью должна проявляться и в требованиях, предъявляемых к субъекту данного труда, т.е. в его профессионально важных качествах. Специфика обучения и воспитания детей с ЗПР предполагает повышенные требования к профессиональной компетентности, когнитивным и личностным особенностям педагога специальной школы. Рассмотрим профессионально важные качества рассматриваемого труда, выделяемые в научной литературе.

Во-первых, педагог коррекционной школы-интерната должен обладать множеством рассмотренных выше профессиональных компетенций, общих с обычным учителем, в силу педагогической

направленности своего труда. Кроме того, в силу дефектов в психическом, а нередко и физическом развитии воспитанников, деятельность педагога коррекционной школы-интерната для детей с ЗПР во многом близка к деятельности дефектолога, в состав профессиональной компетенции которого входят следующие блоки качеств[54]:

– способности: умение грамотно выражать свои мысли (вербальные способности); навыки общения и взаимодействия с людьми; ораторские способности; хороший слух (способность улавливать мельчайшие изменения и особенности произношения различных звуков); хорошее владение артикуляцией (способность правильно показать мимикой способы и особенности произношения звуков и слов); хорошее развитие кратковременной и долговременной памяти; высокий уровень концентрации и переключения внимания (способность в течение длительного времени сосредотачиваться на одном предмете при одновременном отключении от других и способность быстро переходить от одного вида деятельности на другой); высокий уровень логического мышления; доминирующий способ мышления – «адаптация-анализ»,

– личностные качества, интересы и склонности: по Холланду – доминирующий интерес социальный, дополнительный – исследовательский; межличностное взаимодействие – частое по типу «рядом»; умение слушать и понимать других людей; тактичность; доброжелательность, этичность; бескорыстность; чуткость; терпимость к недостаткам других людей; внимательность; отзывчивость; креативность (творческое начало),

– профессиональные качества, препятствующие профессиональной деятельности: дефекты речи, слуха; необщительность; отсутствие склонности к работе с детьми; эмоциональная неуравновешенность; агрессивность; ригидность мышления (неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации).

Далее рассмотрим ПВК, выделяемые в литературе специально в отношении педагога коррекционной школы для умственно отсталых детей.

В личности учителя школы-интерната существенна не только позиция, но и способность к реализации своих отношений, в особенности высокий уровень эмпатийной направленности на аномального ребенка, так как такой педагог работает с десоциализированными личностями, имеющими отклонения в психическом развитии [26].

Учитель входит в значимый круг людей для детей с ЗПР, однако, профессиональное дистанцирование учителя не позволяет ему вводить ученика в круг значимых для него людей. Возможно, это является одной из причин, когда учителя специальных школ осуществляют только функцию преподавания, т.е. дидактический процесс, а процесс воспитания заметно отстает в силу социально-перцептивной негативности учителя к взаимодействию с учеником. Следовательно, в состав ПВК педагога коррекционной школы входит отсутствие социально-перцептивной негативности учителя к взаимодействию с учеником.

Актуализация идей гуманизации образования предполагает личностное вовлечение педагога в процесс формирования его профессиональных качеств, где ведущим звеном становится восприятие человека как личности в процессе общения. Р.О. Агавелян отмечает, что «в систему подготовки кадров специальных психологов должно входить умение контактировать с детьми, имеющими проблемы в психофизическом развитии, которое предполагает непосредственное отношение к ученикам и актуализирует положительные эмоции у детей» [7].

Состояния психологической декомпенсации с нарушением работоспособности и поведения приводят к тяжелой социальной дезадаптации учащихся с ЗПР, как в младшешкольном, так и в подростковом возрасте. И.Л. Шинкарев, изучая школьную дезадаптацию, как фактор формирования личности, одним из основных проявлений

считает наличие конфликтов с педагогами. Отсутствие действенной помощи в освоении программного материала, постоянная отрицательная оценка успеваемости, применение неправильных педагогических приемов коррекции поведения – все эти факторы значительно усиливают дезадаптацию. Следовательно, в состав профессиональной компетентности педагога школы-интернат входит отсутствие склонности к личностным конфликтам с учениками.

Многочисленные требования предъявляются и к профессиональной компетентности педагога коррекционной школы. Как было показано выше, в их состав входят: знание специфики возрастного и общего психического развития детей с ЗПР; знание специфики поведения детей с задержкой психического развития; специальные дидактические умения и навыки, ориентированные на преодоление перцептивных и мыслительных ограничений детей с ЗПР; знания, умения и навыки по специфике межличностного восприятия и межличностных отношений.

Таким образом, в результате анализа вопроса о профессиональной компетентности педагога коррекционной школы-интерната для детей с ЗПР можно заключить следующее. Несмотря на то, что вопросу о профессионально важных качествах педагога коррекционной школы в научной литературе уделяется значительное внимание, приходится констатировать, что до конца этот вопрос остается непроработанным. В частности, в литературе нередко приводятся длинные перечни различных качеств, необходимых педагогу, но при этом не рассматривается вопрос об их операционализации. В результате такие традиционно выделяемые качества, как «любовь к детям», «педагогическая направленность», «педагогические способности», «чуткость», «отзывчивость» и многие другие остаются с диагностической точки зрения декларативными. Однако при этом следует подчеркнуть, что ретроспективная оценка уровня развития подобных качеств у педагогов, выполняемая

квалифицированными экспертами, на самом деле позволяет достаточно четко дифференцировать высоко- и низкокомпетентных специалистов.

Профессиональная компетентность учителя образовательной организации во взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР определяется как интегральная характеристика теоретической, практической и личностной готовности учителя к эффективному процессу сотрудничества с родителями в целях оказания максимальной помощи ребенку с ЗПР с учетом индивидуальных возможностей ребенка и его семьи, а также современных принципов и направлений организации взаимодействия с семьями [63].

Содержанием теоретического компонента профессиональной компетентности учителя в области взаимодействия с семьями является наличие системы знаний о современных подходах к изучению семьи, диагностики семейного воспитания и потребностей родителей в психолого-педагогических знаниях, о современных принципах и направлениях образовательной организации сотрудничества с семьями. Содержанием практического компонента профессиональной компетентности учителя в области сотрудничества с семьями обучающихся с ЗПР являются умения и навыки, необходимые для эффективной организации сотрудничества с родителями: диагностические, коррекционно-развивающие, консультативные, организационные, коммуникативные, и др. Содержанием личностного компонента профессиональной компетентности педагога в области взаимодействия с семьями являются личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, гибкость, эмоциональная привлекательность, коммуникабельность, а также стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию.

Актуальность данной проблемы состоит в том, что трудности взаимодействия с семьями детерминированы недостаточным развитием всех структурных компонентов профессиональной компетентности учителя в области взаимодействия с семьями: теоретического,

практического и личностного. С целью повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов в данной области следует провести обучение в виде лекционно-теоретических и лекционно-практических занятий, которые позволят: сформировать систему знаний о современных принципах и направлениях взаимодействия с семьями детей с ЗПР, развитие практических умений диагностирования особенностей семейного воспитания и потребностей родителей в психологическом сопровождении и педагогической помощи; сформировать умения по планированию взаимодействия с семьями, психолого-педагогическому консультированию и организации взаимодействия; развить профессионально значимых в работе с семьями личностных качеств: рефлексивности, эмпатичности, гибкости, эмоциональной привлекательности, коммуникабельности.

Как показывает практика, компетентность учителя в вопросах семейного воспитания школьника с ЗПР является своего рода главной задачей в развитии личности обучающегося школьника. Мы рассмотрели некоторые подходы к классификации взаимодействия педагога с семьями обучающихся. Их анализ показал, что в основе выделения типов отношений лежит позиция родителей, на которую компетентный педагог оказал правильное педагогическое влияние, в вопросах воспитания и обучения школьников с ЗПР. Таким образом, педагогическая компетентность педагога составляет важнейшую подсистему отношений семьи и обучающегося.

1.3 Формирование педагогической компетенции педагогов и их структурных составляющих в образовательном процессе с семьями школьников с задержкой психического развития

В содержании понятия профессиональная компетентность педагога вкладывают личные возможности учителя, дающие ему самостоятельно и достаточно действенно решать педагогические задачи, формулируемые им

самим или администрацией образовательного учреждения. Это совокупность знаний, умений и навыков, а также положительное отношение к работе необходимые для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в конкретной области. И готовность применять их на практике [40].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования говорится о том, что в структуре профессиональной компетентности педагога можно выделить две большие группы компетенций, которые представляют собой:

- совокупность общепрофессиональных компетенций, которые отражают уровень владения профессиональными знаниями и умениями,
- совокупность профессиональных компетенций, которые отражают уровень владения педагогом специальными, характерными только для данной профессии компетенциями.

Их можно объединить в относительно-самостоятельные блоки (компетентности), которые необходимы для дальнейшей работы с детьми, имеющими нарушения в психофизическом развитии, а именно: эмоциональная компетентность, мотивационно-личностная компетентность, теоретико-методическая компетентность, диагностическая компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, самообразовательная компетентность. Рассмотрим их более подробно.

Эмоциональная компетентность.

Гармоничное развитие человека невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества. Эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами, отражающих в форме

непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

В психологии начинает активно использоваться такое понятие, как «эмоциональный интеллект», понимаемый как совокупность интеллектуальных способностей человека воспринимать, оценивать и понимать свои и чужие эмоции, умение управлять ими.

Американский психолог Д. Гоулман подчеркивал, что эмоциональный интеллект играет важную роль в развитии личности человека, и предложил термин – EQ (эмоциональный показатель интеллекта – коэффициент EQ). Ученый объяснял, что контроль над собственными эмоциями и способность правильно воспринимать чужие чувства характеризуют интеллект точнее, чем способность мыслить логически [17].

По результатам исследований американских психологов Майера и Саловея, «люди, обладающие высоким уровнем EQ, способны к более быстрому прогрессу в определенных областях и более эффективному использованию своих способностей». Хотя эмоции и интеллект обычно противопоставляются, на самом деле они взаимосвязаны, переплетены и очень часто тесно взаимодействуют. И от успеха данного взаимодействия напрямую зависит успех человека во многих сферах жизни [40].

Эмоциональная компетентность – это умение осознавать свои эмоции и эмоции партнера по общению, анализировать их и управлять ими с целью выбора наиболее эффективного поведения в конкретной ситуации.

Развитые навыки эмоциональной компетентности позволяют дефектологу рассматривать свои эмоции и эмоции обучаемых как управленческий ресурс и благодаря этому повышать эффективность своей деятельности. К основным составляющим эмоциональной компетентности относят – самосознание, самоконтроль, эмпатия, коммуникабельность.

Инструментами развития эмоциональной компетентности являются книги, тренинги, коучинг. По мнению М. Рейнольдса, «развитие

эмоциональной компетентности делает человека более профессиональным, а профессионала более человечным» [53].

Но помимо развития эмоциональной компетентности необходимо формировать и другие немаловажные компетентности для успешной работы дефектологов. В задачи образовательного процесса дефектологов, кроме изучения теоретического курса учебных дисциплин, также входит подготовка к эффективному решению профессиональных педагогических задач, связанных с проблемами обучения, воспитания и общения детей с ограниченными возможностями здоровья [24].

К ним относятся навыки создания позитивного настроения на совместное взаимодействие с детьми с нарушениями в развитии; формирование навыков терпимого отношения к характерным особенностям дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; формирование навыков взаимодействия студентов и дошкольников; формирование навыков взаимодействия с родителями (законными представителями) детей; обучение различным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развитие социальной восприимчивости, доверия, умения выслушивать другого человека, способности к сочувствию и сопереживанию и др.

Мотивационно-личностная компетентность рассматривается как готовность к обеспечению особых образовательных и социокультурных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в различные возрастные периоды, формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями здоровья (инвалидностью) и их семьям, поддержка таких людей.

Теоретико-методическая компетентность предусматривает владение знаниями, умениями, навыками, необходимыми дефектологу для осуществления профессиональной деятельности в области обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретико-методическая компетентность обозначает способность и готовность к целенаправленному, планомерному образу действия при выполнении профессиональных заданий и решении проблем (например, при планировании рабочих шагов). При этом самостоятельно выбираются, применяются, а при необходимости усовершенствуются изученные методы мышления и способы работы или стратегии решения для преодоления рабочих заданий и проблем. Такая работа охватывает самостоятельную организацию и оценку; это требует собственной инициативы и творчества.

Диагностическая компетентность предполагает владение способами комплексного психолого-педагогического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья для прогнозирования хода их дальнейшего развития и организации психолого-педагогического сопровождения.

Актуальность формирования и развития диагностической компетентности возрастает в связи с тем, что требуется профессиональное решение задач изучения и нового осмысления профессиональной деятельности педагога, обеспечения его активного участия в реализации основополагающих принципов современного образования. Педагоги, осмысливая свою деятельность в контексте целей и задач современного образования, признают, что ее диагностическая сторона должна стать неотъемлемой составляющей их профессии.

Профессионально-педагогическая компетентность – владение коррекционными методами и приемами для формирования личностных качеств ребенка с ограниченными возможностями здоровья с целью создания специальных условий его обучения и воспитания.

Профессионализм – самый высокий уровень педагогической компетентности. Это овладение смыслами профессии, профессиональными позициями, ее гуманистической направленностью, плюс владение высокими образцами труда (мастерство), плюс поиск нового (новаторство). Ядро профессионализма составляют профессиональные знания и умения.

В работе Ф.Н. Гоноболина выделены свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности: способность делать учебный материал доступным; творчество в работе; педагогически-волевое влияние на учащихся; способность организовать коллектив учащихся; интерес и любовь к детям; содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность; педагогический такт; способность связать учебный предмет с жизнью; наблюдательность; педагогическая требовательность; наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребности общения, передачи опыта [16].

Самообразовательная компетентность предполагает качество личности дефектолога, характеризующее ее способность к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах для успешной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии.

Данная компетентность основывается на опыте самообразовательной деятельности и определяется как качество личности, характеризующее ее способность к систематической самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах.

Исходной позицией для разработки педагогических условий самообразовательной компетентности служит определение исследуемого феномена, рассматриваемого как интегральное качество личности, характеризующееся устойчивой внутренней мотивацией, владением знаниями, умениями и навыками, способностью к рефлексии и проявлением волевых усилий, проявляющихся в самообразовательной деятельности и необходимых для ее осуществления.

1.4 Профессиональная компетентность учителя образовательной организации в области взаимодействия семьи в процессе обучения школьника с задержкой психического развития

Модернизация образования выступает сегодня не только государственным требованием, но и важнейшим условием благополучия и развития каждого человека, страны, человечества в постоянно меняющихся условиях внешней и внутренней среды общества. Новые задачи и направления развития образования определяют и особые требования к образовательным организациям и профессиональной компетентности педагога.

На современном этапе развития системы образования особого внимания заслуживает подготовка профессионалов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Как отмечает профессор Н.С. Морова, руководитель научной школы «Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья»: «В числе первоочередных задач современного образования рассматривается повышение профессиональной компетентности педагогов, взявших на себя огромную ответственность воспитания столь сложной категории детей» [4].

Вопросам профессиональной компетентности учителя, которую часто сравнивают с понятием «компетенция» и рассматривают как готовность к профессиональной деятельности, в последнее десятилетие уделяется все большее внимание в работах как отечественных, так и зарубежных ученых (А.К. Маркова, Г.Э. Белицкая, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина, Л.И. Берестова, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской, В.И. Байденко, И.Ю. Тарханова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, W.E. Blank, G.K. Britell, J. Raven, R. White, R.M. Jueger) [20, 46].

Современные образовательные организации, работающие с детьми с особыми образовательными возможностями и их семьями, нуждаются в

специалистах, хорошо ориентирующихся в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии, обладающих знаниями в области смежных наук и новых технологий, добивающихся высоких результатов в профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность учителя рассматривается в научно-методической литературе как динамично развивающаяся средствами профессии интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога, как совокупность знаний, умений и навыков коррекционно-развивающей работы с детьми [30]. Несмотря на разницу в терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов: теоретического, практического и личностного. Однако характеристика личностного компонента выявляет разноречивость мнений авторов. Несовпадение позиций наблюдается в выборе профессионально значимых личностных качеств педагога. В работах Н.В. Кузьминой, Ф.Н. Гоноболина, А.И. Щербакова, В.А. Сластенина называются различные наборы качеств, имеющих отношение к личности учителя, однако эмпирическая их классификация затруднена [39].

Ведущая роль в коррекционно-образовательном процессе специального учреждения для детей с задержкой психического развития (ЗПР) принадлежит учителю, обладающему знаниями в коррекционные педагогики. Профессиональная компетентность педагога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности и в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса: учениками, педагогами и родителями. Изучение практического опыта по взаимосвязи с семьями обучающихся с ЗПР, показало, что родители мало владеют знаниями в понимании психофизических особенностей развития ребенка с ЗПР, в организации соответствующего его уровню развития общения и эффективного познавательного взаимодействия, не проявляют интереса к

содержанию коррекционно-воспитательной работы в образовательной организации, не стремятся к сотрудничеству с педагогами.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, рассматривает семью как реабилитационную структуру, обладающую потенциальными возможностями для создания максимально благоприятных условий развития и воспитания ребенка. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие [59]. Изменения в социальной сфере, растущий интерес государства и общества к семейному воспитанию, развитие современной науки диктуют необходимость повышения уровня профессиональной компетентности учителей в области взаимодействия с семьями.

Во взаимосвязи семьи и образовательной организации в процессе обучения школьников с ЗПР большую роль играет профессиональная компетенция учителя, которая определяется как интегральная характеристика теоретической, практической и личностной готовности учителя к эффективному процессу взаимодействия с семьей в целях оказания максимальной помощи ребенку с ЗПР с учетом индивидуальных возможностей ребенка и его семьи, а также современных принципов и направлений организации взаимодействия с семьями [63].

Профессиональной компетентность учителя образовательной организации во взаимосвязи с семьями в теоретическом аспекте является наличие системы знаний о современных подходах к изучению семьи, диагностики семейного воспитания и потребностей родителей в психолого-педагогических знаниях, о современных принципах и направлениях организации взаимодействия с семьями. Содержанием практического компонента профессиональной компетентности учителя образовательной организации во взаимосвязи с семьями являются умения и навыки, необходимые для эффективной организации сотрудничества с

родителями: диагностические, консультативные, коррекционно-развивающие, коммуникативные, организационные и др. Содержанием личностного компонента профессиональной компетентности педагога в области взаимодействия с семьями являются личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, гибкость, эмоциональная привлекательность, коммуникабельность, а также стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию.

Трудности взаимоотношения образовательной организации и семьи детерминированы недостаточным развитием всех структурных компонентов профессиональной компетентности в области взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР: теоретического, практического и личностного. С целью повышения профессиональной компетентности учителей в данной области следует провести обучение в виде лекционно-теоретических и лекционно-практических занятий, которые позволят: сформировать систему знаний о современных принципах и направлениях взаимодействия с семьями детей с ЗПР, развитие практических умений диагностирования особенностей семейного воспитания и потребностей родителей в психологическом сопровождении и педагогической помощи; сформировать умения по планированию взаимосвязи с семьями, психолого-педагогическому консультированию и организации взаимодействия; развить профессионально значимых в работе с семьями личностных качеств: эмпатичности, рефлексивности, гибкости, коммуникабельности эмоциональной привлекательности.

Теоретической основой обучения являются занятия: проблемная лекция – предполагает формулирование проблемы профессиональной компетентности, совместный поиск и анализ необходимых профессиональных качеств; лекция вдвоем позволяет провести изучение и сравнение психологических портретов родителей в диалоге двух преподавателей; лекция – пресс-конференция проводится по вопросам учителей после оглашения темы и плана занятия; лекция-визуализация

позволяет значительное количество устной информации о традиционных и инновационных направлениях взаимодействия преобразовать в визуальную форму (слайды, рисунки, схемы, видеоматериалы) и подать в форме развернутого комментирования. Знакомство с основными направлениями взаимосвязи с семьями детей с ЗПР и обучение методам психолого-педагогического изучения семьи можно провести в форме семинаров, на которых совместно обсуждается проблема, анализируется ее особенности и углубленно изучаются первоисточники. Определение содержания профессиональной компетентности в соответствии с современными направлениями проводится на занятиях в форме семинара-дискуссии, которые способствуют приобретению навыков точного выражения мысли, активного отстаивания своей точки зрения, аргументированного опровержения ошибочной позиции. Занятия в форме семинара-исследования активизируют аналитические и логические способности учителей. Деловые игры требуют принятия определенной роли и выбора способов взаимодействия с коллегами и родителями. Практикум общения позволит специалистам расширить собственные коммуникативные способности, снять эмоциональные барьеры, задуматься о стиле своего общения.

Далее проводятся практические занятия в форме взаимных посещений занятий коллег с последующим обсуждением позволит уточнить особенности и целесообразность использования определенных приемов работы с детьми, имеющими специфические особенности развития. Большое внимание уделяется умению осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в работе с семьями. Для более эффективного взаимодействия с семьями необходимо ввести инновационные методы: создание обучающей видеотеки (уроки для детей и/или родителей, модели организации коррекционно-развивающей среды в домашних условиях и др.) и распространение видеоматериалов среди родителей часто болеющих детей, родителей с высокой занятостью;

создание и регулярная работа «Гостевой книги: вопрос-ответ» для родителей в интернете, электронной странички для взаимных консультаций и обмена опытом между специалистами.

В конце проводится деловая игра «Педагогический брифинг», где создается игровая ситуация «вопросов и ответов», которая максимально активизирует специалистов для закрепления полученных знаний, умений и навыков.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, теоретический аспект анализа научной педагогической литературы показывает, что исследователи склонны к тому, что с изменением реформы образования в образовательных организациях меняются методы и формы работы всех педагогов, в том числе и их работа с семьями школьников с задержкой психического развития. Для эффективного обучения школьников с ЗПР необходимо знать, понимать и уметь применять инновационные методы взаимодействия с их семьями, быть компетентным в вопросах коррекционной педагогики, уметь обратить внимание родителей на преодоление трудностей в обучении у детей с особыми образовательными возможностями, что профессиональная компетенция педагога выступает как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, которая заключается в определении качества выполнения им своей профессиональной деятельности, развития профессиональных знаний, практических умений и навыков на определенном уровне, наличия способности к саморазвитию, к проявлению творческого подхода в деятельности. В результате развития профессиональной компетенции у учителей будет сформирована система знаний о современных принципах и направлениях взаимосвязи семьи и образовательной организации обучающей школьников с ЗПР; развиты практические умения диагностики семейного воспитания и потребностей родителей в психолого-

педагогической помощи; сформированы умения по планированию и организации взаимодействия с семьями, взаимодействия с семьями, консультированию родителей; получили свое дальнейшее развитие профессионально важные личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, гибкость, эмоциональная привлекательность, коммуникабельность. Организация целенаправленного взаимодействия с семьями детей с ЗПР будет способствовать интенсификации психолого-педагогического просвещения родителей в вопросах воспитания и обучения ребенка с ЗПР; увеличению числа обращений по вопросам консультирования и психолого-педагогического сопровождения; росту интереса к предлагаемым формам сотрудничества с ОУ; более глубокому пониманию родителями интересов и возможностей ребенка с ЗПР.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР НА БАЗЕ МОУ «С(К)ОШИ №4»

2.1 Описание организации экспериментальной работы

Целью констатирующего этапа исследования являлось изучение профессиональной компетентности учителей в школе-интернате. Исследование проводилось на базе МОУ «С(К)ОШИ №4» г. Магнитогорска. В нем приняли участие 10 учителей. Обобщив основные направления для исследования, мы выделили следующие критерии для диагностики:

- знания о содержании, формах и методах работы с семьей,
- умения организовывать взаимодействие с семьей,
- способность учителя образовательной организации к саморазвитию.

В соответствии с данными критериями в исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Диагностическая карта профессиональной компетентности педагога»

Цель: выявление уровня профессиональной компетентности педагогов.

Инструкция: «Уважаемый педагог! Прошу Вас заполнить диагностическую карту. Оцените Ваш уровень профессиональной компетентности по 4-балльной шкале:

- 3 балла – показатель присутствует в полной мере,
- 2 балла – показатель присутствует не в полной мере,
- 1 балла – присутствует в деятельности в меньшей мере,
- 0 баллов – показатель отсутствует.

Обработка результатов: осуществляется путем подсчета баллов и определения уровня профессиональной компетентности.

– 97-144 балла – оптимальный уровень профессиональной компетентности,

– 49-96 балла – достаточный уровень профессиональной компетентности,

– 48-20 балла – критический уровень профессиональной компетентности,

– менее 19 баллов – недопустимый уровень профессиональной компетентности.

2. Методика «Диагностика способности педагога к саморазвитию» (Т. Сваталова).

Цель: выявить уровень способности к саморазвитию у педагогов МОУ.

Вопросы анкеты отражают шесть направлений базовых компетентностей педагога:

- личностные качества,
- постановка целей и задач педагогической деятельности,
- мотивация учебной деятельности,
- информационная компетентность,
- разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений,
- компетенции в организации учебной деятельности.

Инструкция: «Определите по 5-балльной системе выраженность у Вас способности к саморазвитию».

Обработка результатов:

- 75-55 баллов – активное развитие,
- 54-36 баллов – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий,
- 35-15 – остановившееся развитие.

3. Карта оценки профессионального мастерства и знаний учителя в области организации взаимодействия с семьями школьников (В.Зверева).

Цель: выявить сформированность знаний и профессиональных умений в образовательной организации во взаимосвязи с семьями школьников ЗПР.

Процедура проведения: Завуч школы заполняет на учителей карты оценки, используя следующую шкалу: 3 балла – высокая степень выраженности критерия, 2 балла – средняя степень выраженности критерия (проявляется не всегда), 1 балл – низкая степень выраженности критерия (проявляется редко).

Обработка результатов:

- 0-11 – низкий уровень,
- 12-23 – средний уровень,
- 24-36 – высокий уровень.

2.2 Анализ результатов исследования

Качественный анализ результатов исследования помог нам выявить особенности каждого уровня. Высокий уровень сформированности знаний и профессиональных компетенций учителя в организации взаимосвязи с семьями школьников ЗПР отличается тем, что учителя понимают сущность взаимосвязи с семьёй, видят понятные, конкретные задачи этого взаимодействия, они умеют подбирать и преподносить родителям информацию, относящуюся к процессу обучения школьников с учётом их личностных характеристик, их развития. Формы и методы работы они подбирают в соответствии с поставленными задачами, делают это правильно, действенно и продуктивно используют и применяют в своей работе разные формы. Владеют необходимыми навыками изучения семьи, умеют правильно выстраивать общение с семьями школьников с ЗПР, на основе знаний о семье, об уровне педагогической культуры родителей, учитывать индивидуальные особенности родителей. В своей

профессиональной деятельности опираются на передовой педагогический опыт.

Учителя со средним уровнем профессиональной компетенции характеризуются тем, что их знания о сущности взаимодействия с родителями школьников с ЗПР не всегда согласуются с их практическими действиями, не всегда они готовы применять на практике передовой педагогический опыт. При выборе форм и методов работы с семьями школьников ЗПР, они не всегда четко определяют задачи, которые необходимо решить. Умеют информировать родителей по разным вопросам коррекционно-образовательного процесса. Во взаимосвязи с родителями не всегда проявляют гибкость и недостаточно учитывают особенности семьи, уровень педагогической культуры родителей.

Для низкого уровня свойственны следующие особенности: Учителя имеют недостаточно сильные знания о взаимодействии с семьями школьников ЗПР, их знания носят больше бессистемный характер. Работу не планируют на основе анализа особенностей семьи школьников ЗПР. Выбор форм и методов работы часто носит стихийный характер. Имеют недостаточно знаний о передовом педагогическо-коррекционном опыте и не используют его в своей работе. Им не свойственна гибкость в общении с родителями.

По результатам проведения исследования были выявлены диагностические данные учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4» и на основе выделенных нами критериев, изучив и проанализировав уровень профессиональной компетентности учителей образовательной организации и особенностей их взаимосвязи с семьями школьников с задержкой психического развития, можно сказать следующее, опираясь на анализ полученных результатов: На рисунке 1 представлены показатели уровня сформированности профессиональной компетентности учителей образовательной организации по методике



Рисунок 1 – Уровень профессиональной компетентности учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4»

Из рисунка 1 мы видим, что с низким уровнем выявлено 26% педагогов, со средним уровнем профессиональной компетенции выявлено 50% учителей, высокий уровень профессиональной компетентности отмечен у 24 % учителей, следовательно опираясь на анализ полученных данных можно сказать следующее, что полученные результаты указывают на следующие выводы: высокий уровень профессиональной компетенции является у малого количества учителей, что видно по низким показателям, преобладающими стали средний и низкий уровни профессиональной компетентности учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4». деятельности педагогов школы.

Более подробно дадим характеристику профессиональной компетентности учителей в образовательной организации обучающихся школьников с ЗПР.

Итак, в первую группу учителей с высоким уровнем вошли те, у которых отмечается высокий уровень сформированности профессиональных педагогических знаний, а именно: знаний о законах развития ребенка и технологиях взаимодействия с ним, знание современных концепций воспитания и обучения, знания психологических особенностей процесса обучения и воспитания школьников с ЗПР,

владение методиками развития детей, знание содержания и методов организации работы с семьей, что особенно важно в рамках нашего исследования.

Учителя с высоким уровнем профессиональной компетентности в процессе обучения и воспитания эффективно выстраивают педагогический процесс, опираются на диагностику освоения программы, учитывают индивидуальные и возрастные особенности детей, активно используют современные технологии в обучении и воспитании.

Кроме того, учителя данной группы в процессе развития детей выбирают такие формы и методы, которые способствуют развитию самостоятельности, ответственности, активности, самоорганизации, то есть важных личностных характеристик школьника с ЗПР. Педагоги создают условия для взаимодействия между детьми и взрослыми, умеют эффективно организовывать работу с детьми не только индивидуально, но и подгрупповую работы, и фронтальную работу.

Основной профессиональной деятельности учителей данной группы является эффективное планирование коррекционно-образовательной работы, четкая постановка задач, умение координировать план работы на основе анализа эффективности предыдущей деятельности, правильно отбирать методы, формы и приемы работы.

Для учителей с высоким уровнем профессиональной компетентности характерно то, что они эффективно умеют устанавливать коммуникацию как с родителями, так и с детьми. У них сформированы исследовательские навыки, они стремятся при столкновении с проблемами в своей профессиональной деятельности находить их решение, анализируют собственную деятельность, умеют осуществлять контроль над своей деятельностью, прогнозировать те или иные результаты.

У учителей со средним уровнем профессиональной компетентности отмечаются следующие особенности: эти учителя-дефектологи обладают достаточным запасом профессиональных педагогических знаний и

профессиональных умений. Но, в тоже время, часто профессиональные умения отстают от профессиональных знаний, либо представляют собой разрозненную систему. Не всегда учителя данной группы способны применять на практике имеющиеся у себя знания. В работе с детьми учителя данной группы опираются на учет возрастных и индивидуальных особенностей, адекватно подбирают разные методы и приемы, но не всегда ориентируются на современные технологии.

Учителя данной группы анализируют свою деятельность, умеют ее планировать, но не всегда осуществляют контроль и не всегда своевременно вносят изменения в запланированную деятельность, что могли бы повысить ее эффективность. Они преимущественно опираются на те методы и приемы, которые носят традиционный характер и уже доказали свою эффективность, не всегда открыты чему-то новому.

Третью группу составляют учителя-дефектологи с низким уровнем профессиональной компетентности. Эти педагоги характеризуются тем, что у них отмечается недостаточный запас профессиональных знаний и умений. Это отражается на качестве профессиональной деятельности. В своей работе учителя данной группы не всегда правильно и эффективно используют разнообразные методы и приемы, у них отмечаются трудности в планировании коррекционно-образовательной работы, ее анализе, Организации взаимодействия с детьми и родителями, в планировании работы и прогнозировании ее результатов. Кроме того, этим педагогами сложно реализовывать индивидуальный подход в обучении и коррекционной помощи детям, учитывать их особенности и стремиться к развитию их личности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что профессиональная деятельность учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4» сформирована на разном уровне.

В основном, профессиональная компетентность выше у учителей с большим стажем работы, но это не обязательно так. Проведенное нами

исследование показало, что многим педагогам не хватает исследовательских умений, не хватает активности в саморазвитии, стремления опираться на современный передовой педагогический опыт, двигаться вперед. Учителя все-таки сохраняют некоторую консервативность, что препятствует повышению их профессиональной компетентности.

Анализ результатов показал, что ни один из педагогов школы не имеет критический уровень общей профессиональной подготовки. Педагоги имеют допустимый уровень профессиональной подготовки к педагогической деятельности на сегодняшний день.

Далее с помощью методики «Оценка способности педагогов к саморазвитию» мы выявили способности к саморазвитию у учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4». Полученные нами результаты представлены на рисунке 2.

Из рисунка 2 видно, низкий уровень у 30% учителей, способность к саморазвитию сформирован у 46% на среднем уровне, высокий уровень предоставлен у 24% учителей



Рисунок 2 – Уровень способности к саморазвитию у учителей МОУ «С(К)ОШИ №4»

Согласно полученным результатам мы можем сказать, что способность к саморазвитию у учителей МОУ «С(К)ОШИ №4» в целом сформирована недостаточно, у них преобладает средний и низкий уровень. Результаты данной методики могут свидетельствовать также о том, что недостаточное развитие способности к саморазвитию выступает как негативный фактор в повышении профессиональной компетентности учителей, поскольку в этом случае у педагога отсутствует стремление к повышению своей профессиональной компетентности, либо оно слабо выражено. А отсутствие мотивации является фактором, препятствующим развитию.

Качественный анализ результатов по данной методике показывает, что педагоги с высоким уровнем способности к саморазвитию стремятся изучать не только себя, но и своих учеников, стремятся постоянно расширять свой кругозор, свои профессиональные знания. Столкновение с какими-либо трудностями стимулирует их развитие, стремление найти выход. Учителя с высоким уровнем способности к саморазвитию стремятся постоянно анализировать свой опыт, рефлексировать свою

деятельность, активно участвовать в профессиональной жизни, являются открытыми к новому опыту и не боятся ответственности.

У учителей со средним уровнем профессиональной компетентности наблюдаются следующие особенности. Эти учителя владеют достаточным запасом профессиональных педагогических знаний и профессиональных умений и навыков. Но, в тоже самое время, профессиональные умения отстают от профессиональных знаний, либо представляют собой разрозненную систему. Не всегда учителя данной группы способны применять на практике имеющиеся у себя знания. В работе со школьниками учителя данной группы опираются на учет возрастных, индивидуальных особенностей, адекватно подбирают разные методы и приемы, но не всегда ориентируются на современные технологии.

Учителя со средним уровнем анализируют свою деятельность, умеют ее спланировать, но не всегда её контролируют, реализуют и не всегда вовремя вносят изменения в запланированную ими деятельность, что могли бы увеличить ее продуктивность. Они в основном опираются на те методы и приемы, которые носят традиционный, обычный характер и уже доказали свою продуктивность в той или иной степени, не всегда открыты чему-то новому, прогрессивному. Такой подход к деятельности носит консервативный характер.

Способности к саморазвитию у учителей с низким уровнем квалифицируется тем, что они не охотно стремятся расширять свои профессиональные знания, закрыты для нового опыта, не анализируют самостоятельно свою профессиональную деятельность, избегают трудностей, проблем, неактивны в жизни профессионального сообщества, они вполне удовлетворены тем какими знаниями, навыками, умениями они обладают. Не достаточно развита мотивационная сфера в ряде личностных предпочтений, это отражается на качестве профессиональной деятельности.

Учителя данной группы в своей работе не всегда разнообразно, продуктивно используют различные методы и приемы, у них наблюдаются трудности в планировании образовательной работы, ее анализе, во взаимосвязи работы с родителями школьников ЗПР, в планировании работы и прогнозировании ее результатов. Кроме того, этим учителям сложно реализовывать индивидуальный подход в обучении школьников с ЗПР, учитывать их особенности и стремиться к развитию их личности.

Таким образом, обобщая результаты по данной методике, мы можем сделать вывод о том, что способность к саморазвитию у учителей МОУ «С(К)ОШИ №4» является сформированной на разном уровне, что препятствует повышению их активности в процессе профессионального развития и отрицательно сказывается на повышении профессиональной компетентности в целом.

Используя методику В. Зверевой, для исследования профессиональной компетенции учителей, мы провели оценку их знаний и профессиональных компетенций в образовательной организации с семьями школьников ЗПР.

Полученные нами результаты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровень знаний и профессиональных компетенций учителя в организации работы с семьёй школьников с ЗПР

Высокий уровень знаний и умений, как мы видим, в организации взаимосвязи с родителями отмечается только у 16% учителей, средний уровень характерен для 46%, низкий уровень профессиональных компетенций – у 38% учителей.

2.3 Повышение компетенции педагогов образовательной организации в процессе активации взаимодействия с семьями школьников с ЗПР

Цель: оценить эффективность методических рекомендаций по повышению профессиональной компетентности учителей в процессе взаимодействия работы с семьей школьников с ЗПР.

Задачи:

1. Разработать методические рекомендации по повышению профессиональной компетентности.

2. Реализовать на практике методические рекомендации по повышению профессиональной компетентности учителей МОУ «С(К)ОШИ №4» в процессе взаимосвязи образовательной организации с семьей школьников с ЗПР.

3. Оценить эффективность работы (согласно методическим рекомендациям).

Работа по повышению профессиональной компетентности учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4» была организована нами поэтапно. Цели и формы работы на каждом из этих этапов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы повышения профессиональной компетентности учителей образовательной организации в школе-интернат №4 в процессе взаимодействия работы с семьей

| Этап | Цель | Формы и методы работы |
|---------------|------------------------------|---|
| Теоретический | Обобщить и систематизировать | 1. Самоанализ «Мои трудности в работе с родителями» |

| | | |
|--------------|--|---|
| | знания педагогов о взаимодействии с родителями. Способствовать обогащению знаний, умений и навыков о формах и методах работы с родителями школьников с ЗПР. | 2. Круглый стол «Взаимодействие с родителями школьников с ЗПР в школе-интернат» 3. Дискуссия «Эффективные формы работы с родителями» 4. Консультация «Планирование работы с родителями» 5. Дискуссия «Критерии оценки эффективности в работе с родителями школьников с ЗПР» |
| Практический | Формировать навыки взаимодействия с родителями | 1. Проведение открытых мероприятий совместно с родителями (родительское собрание «Взаимодействие школы-интернат и семьи в развитии личности школьников с ЗПР.») 2. Семинар-практикум «Оптимизация взаимодействия с родителями» 3. Тренинг с педагогами «Толерантность как средство взаимодействия с родителями» 4. Деловая игра с педагогами «Отвечаем на вопросы родителей» |

Продолжение таблицы 1

| Этап | Цель | Формы и методы работы |
|---------------|------|---|
| Аналитический | | 1. Индивидуальная и групповая рефлексия. Анкетирование «Как организовать взаимодействие в классе» 2. Диспут «Технологии работы с родителями школьников с ЗПР.» 3. Мини-конкурс на лучший родительский уголок в группе |

Работа по повышению профессиональной компетентности на теоретическом этапе своей целью преследовала обогащение знаний учителей МОУ «С(К)ОШИ №4» об организации взаимодействия с родителями школьников с ЗПР.

На этом этапе мы использовали следующие формы работы:

1. Самоанализ «Мои трудности в работе с родителями», который был направлен на выявление трудностей, имеющих у учителей во взаимосвязи с семьёй, а также на осознание педагогами наличия данных трудностей. Результаты самоанализа показали, что основные трудности у учителей во взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР, связаны с тем, что

родители проявляют недостаточный интерес к взаимодействию и педагоги не знают, какие технологии, приемы и методы они могли бы использовать для повышения интереса родителей. Было установлено, что иногда сами учителя образовательной организации школы-интернат №4 создают трудности во взаимодействии, поскольку заведомо ожидают от родителей либо незаинтересованного, либо негативного отношения к совместной деятельности и взаимодействию.

2. Круглый стол «Взаимодействие с родителями школьников с ЗПР». В ходе обсуждения мы попытались систематизировать и выделить самое основное: направление работы с родителями в МОУ «С(К)ОШИ №4», современные подходы к организации этой работы, наиболее эффективные методы и приемы организации этой работы.

3. Дискуссия «Эффективные формы работы с родителями». Использование дискуссии как формы работы с педагогами была обусловлена тем, что в ходе семинара-практикума, между учителями образовательной организации школы-интернат №4 возник целый спор относительно форм и методов работы, когда учителя с большим стажем склонялись к консервативным традиционным формам и методам работы, а молодые учителя рассказывали о преимуществах современных методов работы с родителями школьников с ЗПР. И эта дискуссия была призвана провести обсуждение и объединить данные позиции, которые являлись противоречивыми в единый целостный подход к организации работы с родителями школьников с ЗПР.

4. Консультация «Планирование работы с родителями школьников с ЗПР» обратила внимание учителей МОУ «С(К)ОШИ №4» на такую проблему, как планирование работы с родителями, поскольку организация взаимодействия требует, чтобы учитель, прежде всего, осознавал цель проводимой им работы, видел результаты этой работы, предполагал, что он может достичь в результате нее. Анализ планов коррекционно-воспитательной работы, проведенный в школе-интернат, показал, что

существуют проблемы в организации взаимодействия с родителями школьников с ЗПР уже на уровне планов коррекционно-воспитательной работы. В ходе данного мероприятия были освещены основные методические требования к планированию работы с родителями школьников с ЗПР.

5. Дискуссия «Критерии оценки эффективности в работе с родителями школьников с ЗПР» обозначила критерии оценки эффективности в работе с родителями. Это было сделано не случайно, поскольку было объявлено учителям, что на данные критерии мы будем опираться, когда после завершения следующего этапа работы будет проводиться ее рефлексия.

Таким образом, теоретический этап работы с педагогами был закончен, в результате чего были сформированы основные представления об организации взаимодействия с родителями школьников с ЗПР, систематизированы, обобщены и уточнены знания, имеющиеся у учителей.

На практическом этапе педагоги по коррекционной работе самостоятельно организовывали работу с родителями школьников с ЗПР и совершали обмен опытом в ходе разнообразных форм работ.

Учителя МОУ «С(К)ОШИ №4» проводили открытые мероприятия с семьями школьников с ЗПР, на которые могли прийти коллеги, что повышало степень ответственности за качество проведенного мероприятия и мотивировало педагогов по коррекционной работе к тому, чтобы более основательно к ним подготовиться, использовать интересные интерактивные формы работы (мастер-классы, родительские собрания, деловые игры, обсуждение педагогических ситуаций). Например, учителям предлагалось провести родительское собрание «Взаимосвязь семьи и образовательной организации школы-интернат №4 в развитии личности школьника с ЗПР». Сценарий собрания разрабатывался заранее творческой группой, и при этом каждый учитель по коррекционной работе имел право вносить в него определенные изменения с учетом индивидуальных

особенностей семьи школьников с ЗПР, особенностей взаимоотношения в классе. Некоторые из учителей по коррекционной работе в рамках этого родительского собрания организовывали работу с семьями через решение педагогических ситуаций, некоторые показывали мастер-класс, кто-то организовывал собрание в виде деловой игры. После проведения данного родительского собрания учителя обменивались своим опытом, и мы наблюдали, что интерес учителей по коррекционной работе к организации данной работы в значительной степени вырос.

Мы отметили, что многие учителя обладают достаточным потенциалом для того, чтобы организовывать в достаточной степени хорошее, продуктивное, взаимодействие, но для этого им необходима стимулирующая помощь. Их необходимо настраивать на то, что эта работа необходима, что она эффективна и педагог может достичь высоких результатов за счет организации взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР.

На тренинге «Толерантность как средство взаимодействия с семьями школьников с ЗПР» педагоги рассматривали само понятие «толерантность», проводили обсуждение о том, для чего она нужна в жизни и в профессиональной деятельности, ее проявления. Также этот тренинг способствовал обучению учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4» различным способам выхода из конфликтных ситуаций по работе с родителями школьников с ЗПР, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов, развитию умения выслушивать другого человека. Данная работа обусловила потребность к изучению большего количества специализированной литературы по вопросам взаимосвязи семьи с образовательной организацией учителей школы-интернат №4 обучающихся школьников с ЗПР, что соответственно повысило коррекционно-педагогические знания в этой области, а практические мероприятия способствовали формированию умений и навыков взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР.

Завершающим мероприятием стала деловая игра с учителями школы-интернат №4 «Отвечаем на вопросы родителей школьников с ЗПР». Учителям МОУ «С(К)ОШИ №4» предлагалась коррекционно-педагогическая ситуация, которая рассматривалась как с точки зрения учителей, так и семей школьников с ЗПР. Учителя отвечали на вопросы, которые задавали родители, используя «родительскую почту».

Поскольку коррекционно-педагогическое просвещение является важной составляющей взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР, то мы провели мини-конкурс на лучший родительский уголок в классе. Критериями оценки родительских уголков выступали: доступность и динамичность информации; содержательность, актуальность предоставляемого материала; эстетичность оформления; вариативность способов подачи информации для родителей школьников с ЗПР (стенды; папки-передвижки; тематические выставки; фотогазеты; сайты для родителей).

Проведение данного конкурса способствовало тому, что учителя в большей степени стали проявлять творчество, стремятся к тому, чтобы улучшить что-то, изменить. Гораздо больше проявилось оригинальных идей, что, несомненно, положительным образом сказалось на уровне профессиональной компетентности учителей во взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР.

Третьим завершающим этапом работы по повышению профессиональной компетентности являлся аналитический этап. Целью данного этапа являлось обобщение и систематизация знаний и умений, которые были получены и сформированы в результате проведенной работы. На данном этапе основной формой являлось проведение индивидуальной и групповой рефлексии. Индивидуальная рефлексия осуществлялась в процессе индивидуальных бесед с учителями школы-интернат №4 о результатах проведенной работы, об ощущениях самих учителей об этой работе. В беседе также уточняли, как учителя

МОУ «С(К)ОШИ №4» оценивают свои профессиональные знания и умения.

Групповая рефлексия проводилась в ходе итоговой встречи, на которой подводились завершающие мероприятия, итоги работы, и осуществлялось планирование дальнейшей работы.

Общие результаты, исходящие из наблюдения за учителями, из бесед с ними свидетельствуют о том, что проведенная работа являлась интересной и продуктивной. Для более точной оценки эффективности нами был проведен контрольный эксперимент.

2.4 Результаты контрольного эксперимента

На контрольном этапе эксперимента были использованы те же методики для диагностики профессиональной компетентности учителя. На рисунке 4 представлены сравнительные показатели уровня профессиональной компетентности учителей на констатирующем и контрольном этапах.

Мы видим, что количество учителей с высоким уровнем увеличилось на 16%, а количество педагогов со средним уровнем – на 10%. Педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности выявлено не было.

Качественный анализ результатов показал, что после проведенной с учителями работы по активизации взаимосвязи с семьей у педагогов повысился уровень профессиональных знаний, прежде всего, по вопросам организации взаимодействия с семьей школьников с ЗПР, изучения семьи, использования разных методов и форм работы с семьей школьников с ЗПР. Построение коррекционно-педагогического процесса стало более эффективным, учителя стали анализировать и более тщательно планировать свою деятельность, опираться на современные исследования, экспериментировать, проявлять творческий подход к организации своей работы.

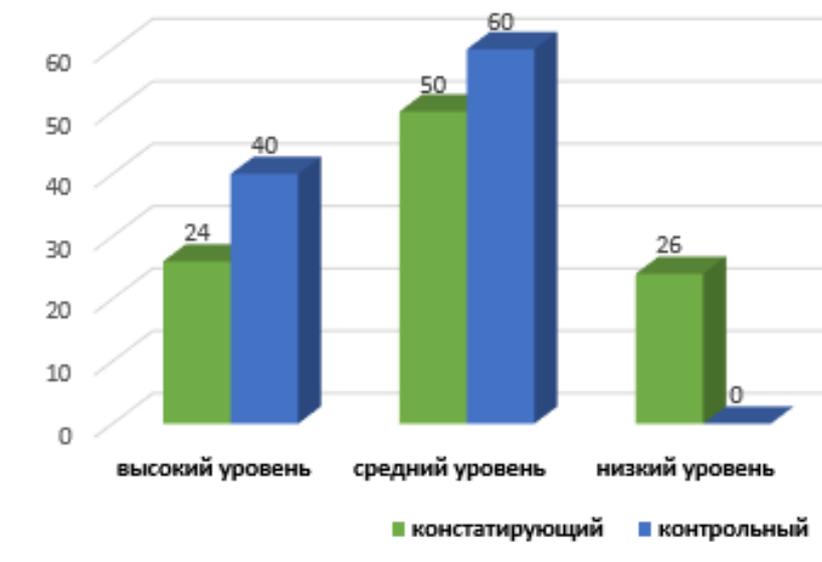


Рисунок 4 – Уровень профессиональной компетенции учителей на контрольном этапе

Общение с родителями школьников с ЗПР способствовало более глубокому изучению особенностей семьи, улучшению взаимосвязи со школьниками. Интересные формы работы повысили интерес семьи к взаимосвязи и стремление учителей развивать это взаимодействие.

Таким образом, мы можем констатировать, что уровень профессиональной компетентности учителей в школе-интернат повысился.

На рисунке 5 представлены результаты изучения способности к саморазвитию учителей МОУ «С(К)ОШИ №4» после экспериментальной работы.



Рисунок 5 – Уровень способности к саморазвитию у учителей на контрольном этапе

Мы видим, что количество учителей с высоким уровнем увеличилось на 12%, а количество учителей со средним уровнем – на 18%. Педагогов с низким уровнем способности к саморазвитию выявлено не было.

С помощью данной методики мы выявили следующие изменения у учителей образовательной организации коррекционной школы-интернат: повысился интерес к новым формам работы, развитию себя, учителя стали меньше сопротивляться изменениям в привычных методах работы. У них наблюдается осознанное отношение к анализу своей деятельности как инструменту повышения ее качества, улучшилось взаимодействие с коллегами в плане обмена опытом.

Таким образом, мы видим, что организация работы по повышению совершенствованию профессиональной компетентности учителей образовательной организации коррекционной школы-интернат во взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР в процессе активизации работы с родителями способствовала повышению у них стремления к саморазвитию, что является положительным результатом.

Также мы выявили повышение уровня знаний и умений организации взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР, о чем свидетельствуют результаты методики В.И. Зверевой, Н.В. Немовой. Как видно из рисунка

6, количество учителей с высоким уровнем знаний и умений взаимодействия с родителями школьников с ЗПР возросло после нашей работы на 16%, количество учителей-дефектологов со средним уровнем – на 22%. Низкий уровень выявлен не был.

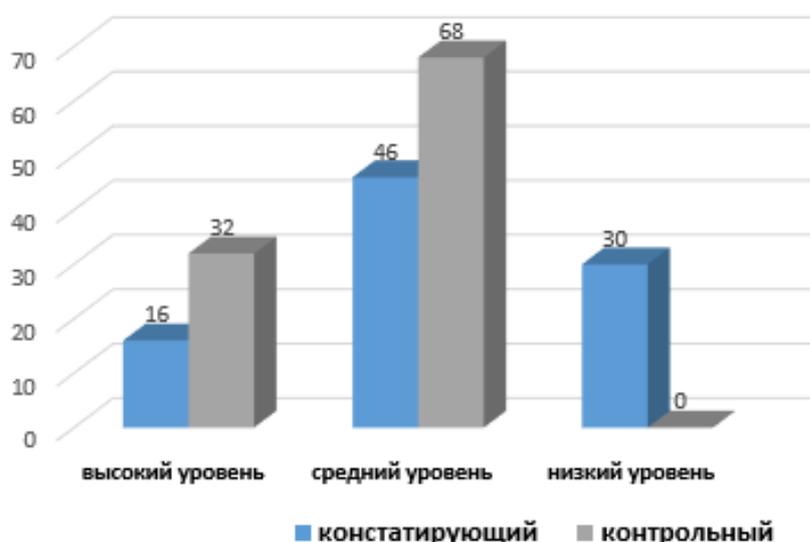


Рисунок 6 – Уровень знаний и профессиональных компетенции учителей во взаимодействии работы с семьёй по методике В. Зверевой на контрольном этапе

Полученные нами результаты показали, что у учителей повысился уровень знаний и умений организации взаимодействия работы с родителями школьников с ЗПР.

Таким образом, мы можем сформулировать следующие выводы.

Повышение профессиональной компетентности учителей-дефектологов МОУ «С(К)ОШИ №4» в процессе взаимодействия работы с родителями школьников с ЗПР опирается на развитии основных составляющих профессиональной компетентности: коррекционно-педагогических знаний, умений, способности к саморазвитию, взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР.

Для организации данной работы нами были выделены три этапа, для каждого из которых разработаны мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетентности учителей коррекционной школы-интернат. Использование разных форм работы с учителями

позволило повысить уровень профессиональной компетентности в работе с семьями школьников с ЗПР.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, мы можем сформулировать следующие выводы.

1. Профессиональная компетентность учителя в образовательной организации коррекционной школе-интернат сформирована на разном уровне. Преобладающим у учителей является средний уровень сформированности профессионально важных качеств.

2. Способность к саморазвитию как один из важнейших компонентов профессиональной компетентности сформирована у учителей коррекционной школы-интернат недостаточно.

3. Большинство учителей проявляют интерес к новым знаниям, но они не всегда активны в приобретении новых знаний, в их совершенствовании, избегают различных трудностей и препятствий.

4. Эффективность взаимосвязи семьи с учителями образовательной организации коррекционной школы-интернат также является сформированной преимущественно на среднем и низком уровне. Не все педагоги обладают достаточными запасом знаний о сущности эффективного взаимодействия с семьями школьников с ЗПР и особенностями организации этого процесса.

В результате проведённого формирующего эксперимента, целью которого было оценить эффективность методических рекомендаций во взаимосвязи с семьёй школьников с ЗПР, и выделены следующие задачи:

1. Разработать методические рекомендации по повышению профессиональной компетентности,

2. Реализовать на практике методические рекомендации по повышению профессиональной компетентности учителей

МОУ «С(К)ОШИ №4» в процессе взаимосвязи образовательной организации с семьей школьников с ЗПР,

3. Оценить эффективность работы (согласно методическим рекомендациям).

Вся работа по повышению профессиональной компетентности учителей образовательной организации МОУ «С(К)ОШИ №4» была организована поэтапно. Этапы работы включали в себя теоретический, практический и аналитический.

Общие результаты, исходящие из наблюдения за учителями, из бесед с ними свидетельствуют о том, что проведенная работа являлась интересной и продуктивной. Для более точной оценки эффективности был проведен контрольный эксперимент по той же самой методике.

Приведена сравнительная диаграмма исследования компетентности учителей образовательной организации на начальном этапе и на повторном исследовании после проводимых методических рекомендаций.

В сравнительном анализе видно, что уровень профессиональной компетенции педагогов вырос, с высоким уровнем на 16%, а количество педагогов со средним уровнем – на 10%, низкий уровень 0%.

В исследовании уровня способности к саморазвитию у учителей на контрольном этапе, вырос – учителей с высоким уровнем увеличилось на 12%, а количество учителей со средним уровнем – на 18%, с низким уровнем выявлено не было.

Уровень знаний и профессиональных компетенции учителей во взаимодействии работы с семьей по методике В.Зверевой на контрольном этапе вырос у учителей с высоким уровнем на 16%, а средний уровень на 22%, педагогов с низким уровнем не выявлено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования являлось изучение проблемы взаимосвязи семьи и образовательной организации обучающихся школьников с ЗПР, где главным условием выступила работа учителя в коррекционной школе-интернат, и его профессиональные важные качества, такие как профессиональная компетентность учителя во взаимосвязи работы с семьями школьников с ЗПР. Актуальность исследования заключалась в том, чтобы определить трудности в работе с семьями школьников с задержкой психического развития. Значимым явилось умение применять инновационные методы взаимодействия с семьями, быть компетентным в вопросах коррекционной педагогики, умение обратить внимание родителей на преодоление трудностей в обучении у детей с особыми образовательными возможностями.

Для достижения данной цели нами был решен ряд задач. Важность взаимоотношений образовательной организации и семьи акцентируется во всех документах и методических изданиях, предназначенных для школы. Предметом пристального внимания педагогической теории и практики является проблема формирования готовности коррекционных педагогов к современной профессионально-педагогической деятельности в условиях противоречивых задач, поставленных перед современной школой, социумом. Теоретический анализ исследования научной педагогической литературы показывает, несмотря на существование различий в точках зрения исследователей, все исследователи солидарны в том, что профессиональная компетенция педагога выступает как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, которая заключается в определении качества выполнения им своей профессиональной деятельности, развития профессиональных знаний, практических умений и навыков на определенном уровне, наличия

способности к саморазвитию, к проявлению творческого подхода в деятельности.

Совершенствование профессиональной компетентности может осуществляться через активизацию процесса их взаимодействия с семьями школьников с ЗПР. Взаимодействие учителей в школе-интернат с семьями школьников выступает как один из необходимых компонентов коррекционно-образовательной среды в образовательной организации, направленный на создание единого коррекционно-образовательного пространства в целях обеспечения успешного физического, познавательного, нравственного развития школьников с ЗПР, формирования его личности, как основы для их успешной социализации.

Результаты изучения уровня профессиональной компетентности учителя в области взаимодействия с семьями школьников с ЗПР показали, что большинство учителей обладают достаточным запасом профессиональных педагогических знаний и умений, но у них отмечается недостаточная активность в отношении саморазвития, приверженность традиционным подходам в обучении и воспитании, недостаточная эффективность организации взаимодействия с родителями школьников с ЗПР.

В связи с этим нами была разработана программа по повышению профессиональной компетентности учителя в области взаимодействия с семьями школьников с ЗПР. Она включала в себя 3 этапа работы: теоретический, практический и аналитический. Всего за период экспериментальной работы было организовано и проведено 14 мероприятий, использовались разнообразные формы работы: дискуссия, консультация, семинар-практикум, конкурс, презентация и т.д.

Анализ эффективности проведенной работы показал, что уровень профессиональной компетентности учителя во взаимосвязи с семьями школьников с ЗПР повысился. Построение педагогического процесса стало более эффективным, учителя стали анализировать и более тщательно

планировать свою деятельность, опираться на современные исследования, экспериментировать, проявлять творческий подход к организации своей работы.

Общение с родителями способствовало более глубокому изучению особенностей семьи школьников с ЗПР, улучшению взаимосвязи со школьниками. Интересные формы работы повысили интерес родителей к взаимодействию и стремление учителей развивать это взаимодействие.

Таким образом, цель исследования была достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Генеральная Ассамблея ООН. Декларация прав ребенка : принята резолюцией 1386 (XIV) от 20 ноября 1959 года [Текст]. – Москва: Омега-Л, 2014. – 24 с.
2. Генеральная Ассамблея ООН. Конвенция о правах ребенка : принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года [Текст]. – Москва: Омега-Л, 2014. – 48 с.
3. Агавелян, Р. О. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 405 с.
4. Асаева, И. Н. Профессиональная компетентность педагога и ее влияние на повышение качества образования [Текст] / И. Н. Асаева // Педагогические инновации в дошкольном и начальном образовании : материалы регион. науч.–практ. конф. / Тобольский гос. пед. ин-т. – Тобольск, 2008. – С. 33-36.
5. Байбородова, Л. В. Современные технологии воспитания // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях : материалы Всерос. науч.–практ. конф. [Текст] / под ред. Л. И. Тимониной. – Кострома : КГУ, 2017. – С. 75–79.
6. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : Учебное пособие [Текст] / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2006. – 136 с.
7. Богданова, А. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А. А. Богданова // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2017. – № 10. – С. 31-37.
8. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.

9. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учебно-методическое пособие [Текст] / Н. Ю. Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

10. Бочарова, Е. А. Медико-социальные факторы риска в формировании отклонений в психическом и речевом развитии в детском возрасте [Текст] / Е. А. Бочарова, П. И. Сидоров, А. Г. Соловьев [Текст] / Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2010. – № 6. – Т. 47. – С. 52-54.

11. Викжанович, С. Н. К вопросу о дифференциальной диагностике общего недоразвития речи и задержки темпа речевого развития у детей [Текст] / С. Н. Викжанович // В мире научных открытий. – 2013. – № 11. 8. – Т. 47. – С. 72–76

12. Выготский Л. С. Основы дефектологии : Учебник для вузов [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2007. – 654 с.

13. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выгодский. – Москва, 2019. – 262 с.

14. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 2001. – 608 с.

15. Головнева, Н. А. Работа с родителями как важнейшее направление деятельности образовательной организации в современном социуме [Текст] / Н. А. Головнева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – С. 15–19.

16. Гоноболин, Ф. Н. Психология [Текст] / Ф. Н. Гоноболин. – Москва, 2000

17. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. – Москва, 2009. – 412 с.

18. Гузикова, Т. А. Формирование профессионально-личностных качеств у студентов – олигофренопедагогов в процессе обучения в вузе :

Дис. ... канд. психол. наук. [Текст] / Т. А. Гузикова. – Москва, 2011. – 190 с.

19. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Под ред. С. Г. Шевченко. – Москва : Аркти, 2005. – 224 с.

20. Доронина, И. Н. Развитие эмоционального принятия родителями младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / И. Н. Доронина, Н. А. Мосина // Медицинская психология в России. – 2021. – Т. 13. – № 1(66).

21. Дрягина, И. С. Профессиональная компетентность педагога как условие успешного обучения детей с задержкой психического развития [Текст] / И. С. Дрягина // Дефектология. – 2012. – №6. – С. 45-48.

22. Запрудский, Н. И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов : автореферат дисс. докт. пед. наук [Текст] / Н. И. Запрудский. – Минск, 2003. – 36 с.

23. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 480 с.

24. Иванова, Н. Н. Формирование профессиональной компетентности и профессиональной культуры студентов-дефектологов в процессе обучения в вузе [Текст] / Н. Н. Иванова, Л. Н. Макарова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2015. – №1(25). – С. 50-54.

25. Интер-педагогика – сайт для учителей и родителей [Электронный ресурс]. – URL : www.inter-pedagogika.ru

26. Калганова, В. А. Взаимодействие психолога с семьей по снижению агрессивности ребенка с ЗПР [Текст] / В. А. Калганова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Тула, 19 ноября 2020

года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 129-132.

27. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 2000. – 216 с.

28. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.

29. Киселева, В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР : своеобразие или нарушение? [Текст] / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – №3. – С. 8-12.

30. Козырева, О. А. Концептуальная модель развития профессиональной компетентности педагога [Текст] / О.А. Козырева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №6. – 3 с.

31. Коменский, Я. А. Жизнь и творчество : педагогическое наследие [Текст] / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1999. – 239 с.

32. Компетентностный подход в педагогическом образовании : Коллективная монография [Текст] / Под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 152 с.

33. Кошкиенко, И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема. Проблемы педагогики и психологии [Текст] / И. В. Кошкиенко // Журнал Знание. Понимание. Умение 2011 – №1 – С. 4.

34. Кротова, Т. Как стать компетентным в общении с родителями воспитанников [Текст] / Т. Кротова // школьное воспитание. – 2007. – №9. – С. 108-122

35. Кудрявцев, В. А. Изучение коммуникативных нарушений в системе детско-родительских отношений ребенка с задержкой психического развития [Текст] / В. А. Кудрявцев, Е. О. Макарова // Азимут

научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 361-363.

36. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 87 с.

37. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 2000. – 47 с

38. Ломакина, О. Е. Профессиональная компетентность учителя : теория и практика : учебно-метод. пособие [Текст] / О. Е. Ломакина. – Волгоград : Перемена, 2000. –С. 152

39. Лубовский, В. И. Задержка психического развития [Текст] / В. И. Лубовский. – Москва : Владос, 2010. – 334 с.

40. Лукьянова, М. И. Профессиональная компетентность педагога : теоретический анализ понятия [Текст] / М. И. Лукьянова // Управление образовательным учреждением. – 2007. – №1 (35). – С. 15 – 22.

41. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие : монография [Текст] / М. И. Лукьянова. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2004. – 18 с.

42. Майер, А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования [Текст] / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – №1 (35). – С. 8-15

43. Майер, Г. Психология эмоционального мышления [Текст] / Г. Майер. – Москва, 2008. – 339 с.

44. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития [Текст] / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 15-20.

45. Маняпова, И. Н. Взаимодействие семьи и школы [Текст] / И. Н. Маняпова // Воспитание и обучение : теория, методика и практика : материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. Чебоксары, 6 нояб. 2016 г. / ред. кол. : О. Н. Широков и др. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 16-18.

46. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55-63.

47. Михайлова, Т. В. Как я провожу родительские собрания [Текст] / Т. В. Михайлова // Начальная школа. – 2000. – №10. – С. 73–75.

48. Морова, Н. С. Роль семьи в социальном воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. С. Морова, О. П. Заболотских // Социальная педагогика в России. – 2012. – №3. – 30 с.

49. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : Пособие для психологов и педагогов [Текст] / В. Б. Никишина. – Москва : Владос, 2011. – 128 с.

50. Павлий, Т. Н. Некоторые подходы к изучению коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития [Текст] / Т.Н. Павлий // Дефектология. – 2010. – №4. – С. 36-42.

51. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : Учеб. П 24 для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др; Под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

52. Платонова, Л. С. Взаимодействие учителя с родителями по развитию творческих способностей у детей с ЗПР [Текст] / Л. С. Платонова // Обучение и воспитание детей с ОВЗ: современная практика и взгляд в будущее : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Якутск, 17 марта 2017 года. – Якутск: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2017. – С. 132-134.

53. Попова, М. Н. Взаимодействие семьи и школы : исторические этапы развития и современность [Текст] / М. Н. Попова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 300–303.

54. Прохорова, А. А. Понятие семьи и взаимоотношения «семья – школа – ребенок» [Текст] / А. А. Прохорова // Социокультурные и

психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Тула, 17 ноября 2021 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 150-153.

55. Прудыус, В. Г. Основные формы взаимодействия образовательного учреждения с семьями воспитанников [Текст] / В. Г. Прудыус // Молодой ученый. – 2016. – №1. 1 (105. 1). – С. 25-26.

56. Рейнольдс, М. Коучинг : эмоциональная компетентность [Текст] / М. Рейнольдс. – Москва, 2003. – 257 С.

57. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профиограммы. 2-е изд. [Текст] / Е. С. Романова. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с.

58. Сафонова, М. В. Особенности построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта [Текст] / М. В. Сафонова, Т. Р. Карабанова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 2(52). – С. 167-182. – DOI 10.25146/1995-0861-2020-52-2-210.

59. Сафонова, М. В. Особенности построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта [Текст] / М. В. Сафонова, Т. Р. Карабанова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 2(52). – С. 167-182.

60. Сафонова, М. В. Особенности установок и воспитательских умений родителей разного психологического типа, имеющих ребенка с нарушением интеллекта [Текст] / М. В. Сафонова, Т. Р. Карабанова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 4(54). – С. 118-132.

61. Сваталова, Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов [Текст] / Т. Сваталова // Педагогика – 2011. – №1. – С. 95 – 98.

62. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин. – Москва, 2002. – 126 с.

63. Степанова, Н. А. Взаимодействие родителей и ребенка с ЗПР как условие успешного формирования коммуникативных навыков [Текст] / Н. А. Степанова, М. А. Ануфриева // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Тула, 17 ноября 2021 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 170-172.

64. Строгова, Н. А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога [Текст] / Н. А. Строгова // Дефектология. – 1999. – №1. – С. 59 – 63.

65. Сурина, О. Е. Особенности восприятия времени у детей с задержкой психического развития [Текст] / О. Е. Сурина // Дефектология. – 2005. – №4. – С. 32-36.

66. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах : учебное пособие [Текст] / Бугайчук Т. В., Доссэ Т. Г., Коряковцева О. А., Куликов А. Ю., Тарханова И. Ю. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

67. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии : диагностика и консультирование [Текст] / В. В. Ткачева. – Москва : Книголюб, 2007. – 5 с.

68. Тригер, Р. Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер // Дефектология. – 2008. – №5. – С. 32-35

69. Тупахина, Т. В. Учимся переводить агрессию в позитив. Круглый стол для педагогов и родителей [Текст] / Т. В. Тупахина // Журнал Справочник педагога-психолога. – 2013. – №8. – С. 37

70. Усанина, Н. С. Проблема профессиональной компетентности педагогических работников: сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде [Текст] / Н. С. Усанина, Т. В. Бугайчук // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием. – 2016. – С. 101-103.

71. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений [Текст] / Л. К. Фомина // Молодой ученый. – 2014. – №2 (61). – С. 704-707.

72. Хабибуллина, Р. Ш. Система работы с родителями воспитанников. Оценка деятельности ОУ родителями воспитанников [Текст] / Р. Ш. Хабибуллина // школьная педагогика. – 2007. – №7. – С. 44-48.

73. Шулепова, Т. И. Управление взаимодействием с родителями через реализацию образовательных проектов [Текст] / Т. И. Шулепова // Журнал Управление ОО. – 2016. – №3. – С. 97.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностическая карта профессионального мастерства педагога

Ф.И.О. педагога

УВАЖАЕМЫЙ КОЛЛЕГА!

Прошу Вас заполнить диагностическую карту. Оцените Ваш уровень профессиональной компетентности по 4 -балльной шкале:

3 балла – показатель присутствует в полной мере,

2 балла – показатель присутствует не в полной мере,

1 балла – присутствует в деятельности в меньшей мере,

0 баллов – показатель отсутствует.

| Показатели | Баллы |
|---------------------------|--|
| 1.Профессиональные знания | 1. Знание законов развития ребёнка и технологии взаимодействия с ним |
| | 2. Знание современных концепций воспитания и новых педагогических технологий |
| | 3. Знание особенностей содержания ООП ОУ |
| | 4.Знание психологических основ обучения и воспитания школьников |
| | 5. Знание основ преемственности между детским садом и школой |
| | 6. Знание частных методик развития детей |
| | 7. Знание содержания регионально образовательного компонента |
| | 8. Знание задач, содержания и методов работы с семьёй |
| 2. Педагогические умения | Обучающая функция: |
| | 1. Учтываю поло-ролевые различия детей |
| | 2. Использую в практической работе развивающие программы нового поколения |
| | 3. Отбираю формы, методы и приемы обучения и воспитания в соответствии с задачами, содержанием, этапом освоения знаний и умений |
| | 4. Строю педагогический процесс на основе диагностики освоения программы |
| | 5. Самостоятельно проектирую процесс обучения |
| | 6. Создаю условия для самостоятельного познания детьми окружающего мира |
| | 7. Использую современные технологии обучения, направленные на активацию познавательной деятельности (элементы проблемного обучения, моделирование и др.) |

| Показатели | Баллы |
|------------|---|
| | 8. Реализую индивидуальный подход в обучении детей |
| | 9. Владею способами оценки деятельности |
| | 10. Владею методикой поиска информации, умею её интерпретировать |
| | Воспитывающая и развивающая функция: |
| | 1. Отбираю содержание, формы и методы работы, обеспечивающие развитие личности: самостоятельности, ответственности, активности, самоорганизации и самоуправления |
| | 2. Обеспечиваю социальное взаимодействие между детьми и взрослыми |
| | 3. Строю педагогический процесс в соответствии с уровнем личностного развития, чутко реагирую на особенности развития детей |
| | Организационно-педагогическая функция: |
| | 1. Владею способами организации педагогического процесса в 3-х основных блоках: организационного обучения, совместной с детьми и самостоятельной деятельности детей |
| | 2. Владею фронтальными, подгрупповыми и индивидуальными формами организации детей |
| | Планово-прогностическая (планирующая) функция: |
| | 1. Умею соотносить и координировать собственное планирование с общими программами развития и планами МОУ |
| | 2. Умею точно сформулировать цели и систему задач воспитательно-образовательной работы |
| | 3. Умею отбирать формы, методы и приемы в соответствии с задачами и возрастными возможностями детей |
| | 4. Умею осуществлять внутри- и межпредметные связи в педагогическом процессе |
| | 5. Умею планировать воспитательно-образовательную работу с детьми |
| | Коммуникативная функция: |
| | 1. Умею находить общий язык с детьми, коллегами, родителями |
| | 2. Умею находить индивидуальный подход к детям и другим людям |
| | Диагностическая функция: |
| | 1. Владею методами педагогической диагностики |
| | 2. Использую результаты комплексной диагностики (педагогической, психологической, медико-социальной) в определении задач, содержания различных форм работы с детьми |
| | Исследовательская функция: |
| | 1. Ориентируюсь в научно-педагогической литературе по вопросам воспитания, обучения и развития, оздоровления детей |
| | 2. Выделяю проблему, её актуальность, цели, задачи и гипотезу исследования, методику экспериментальной работы и её результаты |

| Показатели | Баллы |
|------------|---|
| | 3. Разрабатываю (или отбираю из существующих) адекватную задачам исследования методику диагностики |
| | 4. Анализирую результаты своей деятельности |
| | 5. Внедряю результаты научных исследований и передовой практики |
| | Аналитическая функция: |
| | 1. Умею определять степень достижения поставленных целей на основе критериев оценки знаний, умений, навыков, отношения к окружающему миру и поведения детей |
| | 2. Умею устанавливать причины слабости педагогических воздействий, недостатки в своей деятельности |
| | 3. Умею на основе анализа ставить новые цели и задачи собственной деятельности |
| | Корректирующая функция: |
| | 1. Умею строить педагогический процесс с учетом результатов системной диагностики |
| | 2. Умею разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка |
| | 3. Умею управлять поведением и активностью детей |
| | Гностическая функция: |
| | 1. Умею строить программу своего профессионального совершенствования и самообразования |
| | 2. Умею анализировать, оценивать и корректировать свою деятельность |
| | 3. Умею сопоставлять свой опыт с достижениями других педагогов, науки |
| | 4. Умею предвидеть последствия своих действий |
| | 5. Умею прогнозировать развитие тех или иных качеств ребенка |
| | Итого баллов |
| | Уровень: |

97-144 балла – уровень педагогической компетентности оптимальный

49-96 балла – достаточный

48-20 балла – критический

менее 19 баллов – недопустимый.

Приложение 2

Методика «Диагностика способности педагога к саморазвитию»

Цель: выявить способности учителя к саморазвитию.

Инструкция: определите по 5-балльной системе выраженность способности педагога к саморазвитию.

1. Я стремлюсь изучить себя.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

6. Я анализирую свои чувства и опыт.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

7. Я много читаю.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

9. Я верю в свои возможности.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

10. Я стремлюсь быть более открытым.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

12. Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

13. Мне доставляет удовольствие, когда я получаю что-то новое.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,

4 балла – скорее соответствует, чем нет,

3 балла – и да, и нет,

2 балла – скорее не соответствует,

1 балл – не соответствует.

14. Возрастающая ответственность не пугает меня.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,
4 балла – скорее соответствует, чем нет,
3 балла – и да, и нет,
2 балла – скорее не соответствует,
1 балл – не соответствует.

15. Я положительно бы отнесся к моему продвижению на службе.

5 баллов – утверждение полностью соответствует действительности,
4 балла – скорее соответствует, чем нет,
3 балла – и да, и нет,
2 балла – скорее не соответствует,
1 балл – не соответствует.

Обработка результатов

75– 55 баллов – активное развитие,
54 – 36 баллов – отсутствует сложившаяся система саморазвития,
ориентация на развитие сильно зависит от условий,
35 – 15 – остановившееся развитие.

Приложение 3

Карта оценки профессионального мастерства педагогов в организации взаимосвязи с семьями школьников

Дата _____

| |
|---|
| Владеет знаниями о том, что такое взаимодействие с семьей, умеет дать определение этому процессу и охарактеризовать его |
| Правильный подбор форм и методов сотрудничества с родителями |
| Грамотный подбор информации для родителей |
| Правильность оформления информационного стенда и кратность смены информации |
| Умение правильно организовать проведение родительского собрания |
| Использование в работе положительного опыта семейного воспитания с целью его распространения |
| Грамотное руководство работой родительского комитета |
| Умение строить общение с родителями на основе выявления их трудностей. |
| Умение строить общение с каждым родителем своих школьников |
| Знание материальных условий в семьях своих школьников. |
| Знание психологического климата в семье |
| Знание уровня педагогической культуры родителей |

Приложение 4

Семинар-практикум с элементами тренинга для педагогов «Оптимизация взаимосвязи с семьями школьников ЗПР»

Цель: оптимизация взаимодействия педагогов с родителями.

Семья и школа – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга. Это может происходить по разным причинам.

Субъективные причины действуют, как правило, и со стороны педагогов, и со стороны родителей. К ним можно отнести неоправданно позитивные или неоправданно негативные ожидания родителей от образовательной организации. Неоправданно позитивное отношение возникает, когда родители, отдавая ребенка в школу, начинают жить в некоей мифе, что «школа всему научит», и их основная обязанность теперь – обеспечивать материальное существование своего чада. Негативные же отношения могут произрастать из уже полученного ранее негативного опыта взаимодействия с дошкольным учреждением родителей или их знакомых.

Другая причина конфликтов связана с тем, что педагог порой становится для родителей символом власти, неким контролером, который оценивает их действия, поучает их. И когда педагог говорит о ребенке, делает какие-то рекомендации, родитель очень часто ошибочно полагает, что оценивают его самого, его состоятельность как человека и родителя. Причем как оказывается, у учителей возникает похожая ситуация, когда они воспринимают родителей как неких инспекторов, которые ежедневно ходят и проверяют их работу.

Когда обращаешься к учителям, многие высказываются о трудностях работы с родителями. Действительно, все родители разные, это взрослые люди, и к каждому нужно найти определенный подход. Так некоторые

педагоги признаются, что «тушуются» перед родителями, т.к. неуверенны в том, как правильно с ними разговаривать, чтобы не сказать лишнего и подать информацию о ребенке в верном ключе.

В образовательной организации постоянно ведется работа по оптимизации взаимосвязи с родителями, но стало ясно, что педагогам необходима отработка конкретного практического навыка. В связи с этим нами был разработан и проведен трехдневный семинар-практикум с элементами тренинга, который помог нашим педагогам справиться со множеством проблем, возникающими у них в моменты общения с родителями школьников, и наладить эту взаимосвязь.

Благодаря этой работе мы добиваемся положительной динамики в решении заявленной проблемы, именно поэтому мы хотим поделиться нашей разработкой со всеми, кто так же работает в данном направлении.

ДЕНЬ ПЕРВЫЙ:

ПРИВЕТСТВИЕ (состояние, настроение)

Упражнение «Минута на разговор» (10-12 мин)

Цель: сплочение класса, создание положительной эмоциональной атмосферы, рабочей обстановки.

Участники тренинга делятся на две команды, садятся в два круга (внутренний остается неподвижным). Члены внешнего круга, выполнив задание-беседу, пересаживаются к следующим участникам для продолжения разговора. Темы беседы: погода, дети, любовь, работа, дом, мода, завтрашний день, отпуск, ближайший праздник.

Упражнение «Поиск общего» (5-6 мин)

Цель: сплочение группы, создание положительной эмоциональной атмосферы, рабочей обстановки.

Группа делится на двойки, и два человека находят определенное количество общих признаков, затем двойки объединяются в четверки с той же целью и т.д. Ведущий по своему усмотрению может остановить процесс на четверках, восьмерках и т.д.

Анкета.

Цель: настрой на работу по теме семинара, получение педагогического рефлексивного опыта, опыта взаимодействия в классе, опыта представления интересов всей группы.

ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЯМИ И СЕМЬИ:

1. Недостаточно высокий уровень психолого-педагогической культуры родителей.
2. Недостаточная компетентность многих учителей.
3. Неполная информированность педагогов об условиях жизни ребенка дома и, соответственно, родителей о жизни ребенка в школе.
4. Отношение учителя к родителям как к объектам обучения и воспитания.
5. Стремление учителей избегать «живого» общения, подменить его анкетированием, информационными стендами.
6. «Закрытость» образовательной организации.
7. Низкий социальный статус профессии воспитателя в обществе.

Работа:

Заполнение анкет (1-2 мин),

Разбиться на группы по 5-6 человек,

Работа в группах (**правила (!)**, выбор презентующего) (30-40 мин),

Презентация мнений группы (на группу 5 мин, примерно).

Заключительный шеринг (5-10 мин, сохраните до завтра свои записи и анкеты).