

О. Н. Лежнина, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ,
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

**О. Н. Лежнина, С. В. Рослякова,
Н. А. Соколова, Е. Г. Черникова**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ,
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Челябинск
2024

УДК 371.9 (021):371.01(021)

ББК 74.5я73:74.200я73

О–64

Организационно-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / О. Н. Лежнина, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова, Е. Г. Черникова; под общ. ред. С. В. Росляковой; Министерство просвещения Российской Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2024. – 131 с. – ISBN 978-5-907790-96-4. – Текст: непосредственный.

В пособии раскрываются разные аспекты организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзии: сущность инклюзивного образования, особенности семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и процесса их организационно-педагогического сопровождения; системный подход к реализации и педагогические условия повышения качества данного процесса.

Учебное пособие рекомендуется студентам педагогических вузов, представителям администрации образовательных учреждений, управлений образования, отвечающих за внедрение инклюзии в школах.

Рецензенты: Е. А. Гнатышина, д-р. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
В. Ф. Жеребкина, канд. пед. наук, педагог-психолог
центра помощи детям «Надежда» (г. Челябинск)

ISBN 978-5-907790-96-4

© Лежнина О. Н., п. 2.1., 2.2., 3.3., 3.5., 2024

© Рослякова С. В., введение, п. 1.2., 3.2., заключение, 2024

© Соколова Н. А., п. 1.3., 3.1., 3.4., 2024

© Черникова Е. Г., п. 1.1., задания для самостоятельной работы, 2024

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Организационно-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования	8
1.1. Инклюзивное образование в современной массовой школе	8
1.2. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как объект педагогического исследования	22
1.3. Организационно-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	39
Задания для самостоятельной работы	44
Глава 2. Система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	46
2.1. Методологические основы организационно- педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	46
2.2. Система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в массовой школе	53
Задания для самостоятельной работы	61

Глава 3. Педагогические условия реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	63
3.1. Педагогические условия как научная категория	63
3.2. Использование смешанного (гибридного) формата взаимодействия школы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья	66
3.3. Активизация ресурсов семьи, родительского потенциала	80
3.4. Инклюзивная подготовка педагогов	88
3.5. Выстраивание социального партнерства	95
Задания для самостоятельной работы	109
Заключение	111
Библиографический список	114
Приложения	127

ВВЕДЕНИЕ



Введение инклюзивного образования в массовые школы столкнулось с рядом проблем, которые коснулись не только организации образовательного процесса, но и наличия специальной подготовки педагогов-предметников и классных руководителей для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, полноценных условий для реализации инклюзивного обучения, организации взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

От участия родителей в процессе инклюзивного образования во многом зависит его успешность и результативность. Однако в процессе инклюзивной практики школа столкнулась с отказом родителей детей с ОВЗ от выполнения обязанностей по обучению и воспитанию ребенка и перекладыванием этих обязанностей на образовательное учреждение (хотя согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» [45] за родителями закреплено преимущественное право в этом вопросе, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка, ст. 44), замалчиванием диагноза, отрицанием или неприятием родителями проблем со здоровьем у ребенка, в результате чего такие дети не имеют отдельной индивидуальной программы обучения, не успевают и т.д. Кроме того, полученная ребенком с ОВЗ возможность учиться в массовой школе родителям нередко дает

основание думать, что он такой, как все, или, наоборот, требует исключительного внимания со стороны педагогов.

Решение названных проблем видится в социально-педагогическом, психолого-педагогическом сопровождении родителей, которые воспитывают детей с ОВЗ, поскольку оно позволяет решать проблемы психологического, педагогического и социального характера. Эти вопросы решают учителя-предметники, специальные педагоги (логопеды и дефектологи), социальные педагоги и педагоги-психологи, взаимодействуя с родителями. Однако не всегда такая работа в массовой школе, где дети с ОВЗ в одном классе обучаются с нормотипичными детьми, работа каждого специалиста без выстроенной в образовательной организации комплексной и системной работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, дает результаты.

В связи с этим считаем актуальным реализацию организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, которое включает построение инклюзивной школьной структуры, целостно охватывающей всю работу с семьей с ребенком с ОВЗ, позволяющей все уровни школьного управления инклюзивным образованием подключить к работе с родителями как активными участниками инклюзивного образовательного процесса.

Данному варианту сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, посвящено настоящее учебное пособие. Структура пособия включает три крупных раздела, раскрывающих: сущность организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования; систему организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования и методологи-

ческие основания ее построения и педагогические условия, способствующие успешной реализации системы в массовой школе.

После каждого раздела предусмотрены вопросы для контроля и задания для самостоятельной работы.

Рекомендуем пособие директорам школ, специалистам служб сопровождения, педагогам-предметникам и классным руководителям, которым будет интересно представление целостной структуры работы с родителями особенных детей, условий, позволяющих сделать процесс сопровождения родителей и в целом инклюзивной практики более успешным.

ГЛАВА 1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Инклюзивное образование в современной массовой школе

В настоящее время в нашей стране, как и в целом в мире, в силу разных обстоятельств, связанных с ухудшением здоровья населения, неблагоприятными экологическими условиями жизни, растет число детей с различными нарушениями здоровья, часто не позволяющими им посещать учреждения образования для здоровых детей. Кроме того, современная жизнь наполнена различными конфликтами во взаимоотношениях людей. Это относится и к сфере образования и воспитания, призванной минимизировать их проявления в отношениях с воспитанниками. Особенно уязвимыми в этом отношении являются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В научной литературе термином *дети с ограниченными возможностями здоровья* обозначают таких детей, которые имеют различные отклонения психического, физического или иного плана, не позволяющие им вести полноценную жизнь. В настоящее время согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79) выделяются следующие категории детей с ОВЗ: с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие); с тяжелыми

нарушениями речи; с задержкой психического развития (ЗПР); с умственной отсталостью; с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА); с расстройствами аутистического спектра (РАС); дети со сложными дефектами [45].

В силу объективных и субъективных причин ребенку с ограниченными возможностями здоровья изначально сложно стать субъектом социализации и быть включенным в социальную среду. В связи с этим в последние годы значительное внимание уделяется инклюзивному образованию и воспитанию этих детей.

В настоящее время образовательная инклюзия прочно вошла в практику работы общеобразовательных школ. Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. Основная цель инклюзивного образования – предоставление права выбора ребенку и его родителям вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми. Категория «обучающийся с ОВЗ» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий для получения образования. В рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» к 2024 г. планируется охватить до 70 % де-

тей с ОВЗ для предоставления им качественного доступного дополнительного образования.

Начало инклюзивному образованию было положено на конференции ООН по специальному образованию в испанском городе Саламанка в 1994 г. В принятой на ней резолюции выражено признание необходимости и безотлагательности обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования. Идея инклюзивного образования была представлена в положении ЮНЕСКО о том, что «...обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечение образования для всех...» [57]. Это положение ЮНЕСКО было подкреплено и расширено принятой ООН Конвенцией прав людей с инвалидностью в 2006 г. В 2008 г. на международной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры (Женева) было заявлено, что инклюзивное образование – это путь в будущее, оно не является второстепенным, а является центральным вопросом для создания более инклюзивных обществ.

Ратификация Конвенции ООН в Российской Федерации осуществлена только в 2012 г., соответственно были приняты важные политические и организационные решения в сфере образования лиц с ограниченными возможностями. Прежде всего, некоторые положения были внесены в ФЗ «Об образовании в РФ» [45].

В Федеральном Законе РФ «Об образовании в РФ» в ст. 2 п. 27 закреплено понятие «инклюзивное образование». Согласно данному закону государство гарантирует обеспечение равного доступа к образованию для всех обу-

чающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивное образование предусматривает не только включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, но и перестройку всего процесса образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

В 2013 г. приказом Министерства образования и науки РФ был утвержден «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». Данный документ определяет реализацию всех адаптированных образовательных программ.

Также в 2013 г. было утверждено Положение о психолого-медико-педагогической комиссии, в котором перечислены основные направления ее деятельности, дающие возможность образовательной организации обеспечивать особые условия обучения для учащихся с ОВЗ по рекомендации комиссии [52]. Психолого-медико-педагогические комиссии в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 г. № 1082 функционируют в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении; проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций.

Важным достижением России на этом пути было принятие специальных государственных стандартов образова-

ния детей с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [51].

В 2016 г. были введены в действие стандарты специального образования, характеризующие необходимые элементы содержания адаптированной основной образовательной программы. При этом образовательная организация, реализующая адаптированные программы, должна создать специальные образовательные условия. Таким образом, стратегия государства в сфере образования и социальной политики направлена на приведение в соответствие институциональных системных условий, чтобы инклюзивное обучение стало приоритетным направлением российского образования.

В настоящее время, однако, существуют определенные индивидуальные трудности, связанные с профессиональными стереотипами, психологическими установками, личностными страхами людей, которые должны суметь «включить» людей с ОВЗ в образовательный и коммуникативный процесс. Очень часто сами педагоги не знают, как общаться и взаимодействовать с такими учащимися и их родителями.

Именно психологические барьеры определяют многие сложности инклюзии в образовании. Поэтому так важно развивать инклюзивное образование в нашей стране, так как в настоящее время появляется всё больше детей, нуждающихся в особом подходе не только в образовании, но и в коммуникации с общественной жизнью.

По мнению Е.С. Будниковой, для получения должного образования детьми с ОВЗ необходимы особые условия, то есть условия, нетипичные для российских школ. Список требований широк и разнообразен. Это условия обучения,

воспитания и развития обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Чем чаще будет подниматься вопрос о решении этих проблем и ряда других, возникающих в условиях общеобразовательной школы, тем быстрее это приведет к снятию барьеров в образовательной и бытовых сферах жизни детей с ОВЗ, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования [9].

Инклюзивное образование базируется на следующих основных принципах:

1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать;

2) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

Инклюзивное образование предусматривает активное включение детей с особенностями в учебный процесс обычной школы. Важно отметить, что инклюзия также предполагает пересмотр системы образования в сторону создания комфортной обучающей среды для всех. Международный опыт показывает, что обучение вместе со сверстниками помогает особенным детям совершенствовать знания в области родной речи и математики, а на успеваемость учеников без инвалидности инклюзия влияет нейтрально или положительно.

Инклюзивное образование имеет отличительные ценностные характеристики. Во-первых, это отстаивание справедливости. Инклюзивное образование призвано бороться с дискриминацией, выступает за то, чтобы все люди имели право и возможность на образование. Предпосылкой инклюзивного образования является уважение к людям и уважение прав человека.

Во-вторых, выступает за коллективное сотрудничество. Чтобы помочь детям с особыми потребностями интегрироваться в общество, инклюзивное образование выступает за коллективное сотрудничество. Инклюзивное образование фокусируется на коллективе, подчеркивает сотрудничество и направлено на то, чтобы позволить человеку органично интегрироваться в коллектив.

В-третьих, пропагандирует личностное воспитание. Школы должны относиться к каждому ребенку одинаково и удовлетворять личные потребности. Поскольку потребности каждого ребенка различны, и различия велики, в учебном процессе должно уделяться внимание личности, должно быть полное понимание потребности каждого ребенка и использование индивидуального обучения и консультирования для удовлетворения потребностей, вызванных различиями детей. Персонализированное образование на основе удовлетворения индивидуальных потребностей в большей степени способствует использованию потенциала каждого ребенка и развитию его личностных характеристик.

Инклюзивное образование призвано решить следующие задачи:

- создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ;
- обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВЗ с учетом специфики и выраженности

нарушения развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов.

Однако выяснилось, что повсеместное внедрение инклюзивного образования оказалось сложной задачей. Стоит отметить, что по мнению целого ряда исследователей (С. В. Алехина, Н. А. Ляпкина, С. К. Севастьянова и др.), к недостаткам инклюзивного образования в первую очередь можно отнести отсутствие апробированного на практике и общественно признанного опыта совместного обучения детей всех категорий, а также недостаточное его научное и методическое обоснование. Обращает на себя внимание и тот факт, что в российских социально-экономических условиях и общественном сознании инклюзивное образование носит пока экспериментальный характер. Стоит отметить, что по данным результатов первого в России совместного всероссийского исследования ВЦИОМ, фонда «Обнаженные сердца» и ассоциации «Аутизм-Регионы», посвященного изучению информированности россиян об инклюзивном образовании и отношения к нему, граждане страны считают, что недостатками инклюзивного образования обусловлено возникновение у детей с особенностями развития следующих проблем: психологических (27 %), риска отставания в обучении из-за сложности программ (7 %). Еще 17 % заявили о неготовности родителей, школы и учителей принять детей с особенностями развития. Возможно, это связано с отсутствием нужного количества квалифицированных кадров (тьюторов, учителей-воспитателей, социальных педагогов, логопедов, дефектологов, психологов), имеющих соответствующие знания по сопровождению детей, нуждающихся в инклюзивной форме образования. В тоже время отрадно сознавать, что сейчас государственная политика направлена на то, чтобы ликвидировать имеющиеся минусы

в инклюзивном образовании, сделать процесс получения образования на всех уровнях общедоступным для нуждающихся в нем граждан [71].

Этому способствует конкурс «Лучшая инклюзивная школа России». Организатором является Министерство просвещения Российской Федерации. Конкурс позволяет не только выявить лучшие инклюзивные практики в Российской Федерации, но и активизировать работу образовательных организаций по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования.

По данным исследований, в 2021 году в системе школьного образования обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью было примерно равное количество в отдельных и инклюзивных классах (с небольшим преобладанием обучающихся с ОВЗ в инклюзивных классах, в отличие от 2020 г.). При этом тенденция к обучению детей с ОВЗ в инклюзивных классах становится приоритетной: в 2021 году обучалось 392,3 тыс. таких детей, что больше на 5,54 % по сравнению с предыдущим годом.

Рассмотрим реализацию инклюзивного образования в Челябинской области. Для решения приоритетных задач по обучению и сопровождению детей с ОВЗ в области была разработана «Концепция научно-методического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Челябинской области на период 2013–2015 гг.» [26]. В этом документе названы проблемы и предложен план мероприятий по научно-методическому сопровождению обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях.

Для решения проблем инклюзивного образования в 2014 г. на территории Челябинской области было открыто 3 ресурсных центра. К 2024 г. в области работают 7 ресурсных

центров по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ. Данные центры функционируют на базе образовательных организаций, в основном – специальных (коррекционных) образовательных учреждений, что связано с кадровой и методической обеспеченностью данных организаций, наличием у них возможности делиться с педагогами общеобразовательных учреждений опытом работы с детьми с особенностями в развитии.

В инклюзивном образовании ресурсный центр занимает особенное место – это структурное подразделение, объединяющие человеческие (квалифицированные специалисты, компетентные в решении задач обучения, воспитания, социальной адаптации и интеграции в обществе учащихся с ОВЗ) и материальные (средства обучения и оборудование, информационно-коммуникационные технологии, учебная и методическая литература и др.) ресурсы. Материальные, организационные и кадровые ресурсы центра, в свою очередь, призваны обеспечить эффективную организацию процесса повышения компетентности педагогических и руководящих работников образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

На региональном уровне главной целью ресурсных центров является методическое сопровождение образовательных организаций в процессе реализации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ. В связи с этим они решают следующие задачи:

- оказывают методическую помощь педагогическим работникам организаций по овладению специальными подходами и методами обучения в процессе инклюзивного образования;

- создают условия для получения педагогическими работниками теоретических и практических навыков

управления учебной деятельностью по адаптированным основным общеобразовательным программам для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата, с ЗПР, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ОВЗ;

– организуют методическое сопровождение индивидуальных практик педагогов, работающих по адаптированным общеобразовательным программам.

Ресурсные центры являются базой для проведения практических занятий (семинаров, практикумов) в рамках освоения программы повышения компетентности педагогов общеобразовательных организаций, презентации педагогами собственного опыта на научно-практических конференциях, мастер-классах, в творческих мастерских, школах передового педагогического опыта.

В настоящее время в Челябинской области создана и развивается система образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью: ученики получают образование в массовых школах в специальных (коррекционных) классах и по адаптированным основным общеобразовательным программам в общеобразовательных классах. На уровнях начального, основного и среднего общего образования по адаптированным основным общеобразовательным программам в 2020/21 уч. году получали образование 23 509 обучающихся с ОВЗ. Наибольшее количество детей с ОВЗ (по заключению психолого-медико-педагогической комиссии – ПМПК), обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам (планам), обучалось в Троицком, Магнитогорском, Чебаркульском, Челябинском городских округах. По статистике ПМПК области, количество детей с ОВЗ,

обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам в общеобразовательных организациях, увеличивается.

Обучение детей с ОВЗ по специально разработанным программам позволяет им интегрироваться в сообщество сверстников и полноценно социализироваться, справляться с учебной нагрузкой, что исключает второгодничество. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ востребовано родителями, многие желают определить детей в школу, где они будут обучаться в общеобразовательных, а не в отдельных специальных классах.

Инклюзивное образование, в рамках которого реализуется в общеобразовательной школе социальный заказ общества на осуществление совместного обучения всех детей, решает вопросы социализации не только детей с ОВЗ, но и нормотипичных, которые во взаимодействии с особыми детьми учатся быть добрыми, отзывчивыми, принимать людей такими, какие они есть.

Для комплексной диагностики ребенка разными специалистами и определения возможности или невозможности обучения в образовательной организации в Челябинской области функционируют областные и муниципальные психолого-медико-педагогические комиссии. Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия – структурное подразделение ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования» обеспечивает проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет на шести специализированных комиссиях и в наиболее сложных/спорных диагностических случаях оказывает организационную, консультативную и методическую помощь.

Помощь детям с ОВЗ, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, а также их родителям (законным представителям) оказывается в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Такие учреждения есть и в областном центре (например, ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования», Муниципальное автономное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района г. Челябинска» и др.), и во всех муниципальных образованиях (например, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Верхнеуфалейского муниципального района).

Данные центры решают следующие задачи:

- комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом, речевом и социальном развитии детей, получающих образование в семейной форме;
- раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья и детей группы риска, оказания им комплексной помощи;
- формирования эффективных навыков взаимодействия родителей с детьми;
- диагностирования проблемных зон в развитии ребенка с целью профилактики дальнейших личностных нарушений;
- определения проблемного поля и разрешения конфликтных ситуаций между детьми и родителями, между детьми и педагогами и др.

Создание центров психолого-педагогической, методической и консультативной помощи детям с ОВЗ и их роди-

телям позволяет семьям расширить круг контактов, почувствовать поддержку со стороны специалистов и общества в целом.

Можно сказать, что для детей с ОВЗ в Челябинской области созданы разнообразные возможности для получения инклюзивного образования: в области организованы диагностические мероприятия по выявлению детей с ОВЗ, разрабатываются программы для оказания коррекционной помощи таким детям на разных ступенях получения образования, проводится подготовка квалифицированных педагогов, используются здоровьесберегающие технологии для сохранения здоровья детей с ОВЗ, поддерживается на всех уровнях деятельность образовательных организаций по реализации инклюзивного образования. В Челябинской области реализуется право каждого человека на получение образования, а значит, решаются приоритетные задачи развития российского образования, одной из которых является реализация инклюзии.

В то же время ученые и практики наблюдают такое явление, как «скрытая инклюзия», которая проявляется в увеличении общего числа детей с ОВЗ на фоне уменьшения объема предоставляемых коррекционных услуг в общеобразовательных учреждениях. Это связано с нежеланием родителей афишировать статус «особого» ребенка, а также обращаться в ПМПК для обследования своего ребенка с целью получения специальных образовательных услуг. В документах в области образования нормативно закреплена обязанность родителей обращаться в ПМПК или озвучивать наличие ограничений в здоровье нет, поэтому часть детей, имеющих особенности в развитии, либо не имеет статуса «ребенок с ОВЗ», либо при наличии такого статуса информация (заключение ПМПК) не предоставляется школе и

ребенок не осваивает образовательную программу на уровне своих особенностей, возможностей и потребностей. Данная проблема требует решения и прежде всего на нормативно-правовом уровне.

Инклюзивное образование в современной массовой школе отражает стремление общества к интеграции детей с особенностями в развитии в среду сверстников, в обычную ситуацию развития ребенка, с одной стороны, а с другой – помогает современным детям создать представление обо всем разнообразии мира, в котором есть разные люди, разные способности и др. Инклюзивное образование позволяет детям получить равный доступ к образованию вне зависимости от особенностей и возможностей.

1.2. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как объект педагогического исследования

Семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным социальным институтом, отвечающим за трансляцию системы ценностей, сохранение и поддержание социального и психологического благополучия каждого человека.

В последние годы отмечают увеличение числа семей, в которых появляются и растут дети с ограниченными возможностями здоровья. Это особая категория семей, поскольку рождение и воспитание особенного ребенка ставит семейную общность в особенные условия, в ней развиваются отношения, не всегда отвечающие характеристикам гармоничной семейной системы. С такими семьями и, в частности, родителями, работают не только социальных службы, но и образовательные учреждения, помогая родителям в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здо-

ровья и, как следствие, с особыми образовательными потребностями.

К сожалению, родители не только не всегда готовы растить ребенка, требуя ранней помощи по многим вопросам в первые годы его жизни, но и не ориентируются в вопросах его воспитания в период обучения в школе. Трудности возникают при выборе школы, в создании семейной структуры, оптимальной для успешного процесса социализации ребенка с ОВЗ, в подборе методов и стилей воспитания особого ребенка. Все сказанное говорит об актуальности изучения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и поиска путей и способов помощи им в воспитании ребенка в условиях образовательной организации.

В последние годы число исследований, направленных на изучение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, неуклонно растет. Изучаются особенности детей с ОВЗ и вопросы сопровождения процесса их воспитания (С. В. Рослякова [54; 55], Е. Г. Черникова [73; 74]); характеристики, проблемы и ресурсы семей детей с ОВЗ (А. М. Арутюнян [3]; А. Г. Москвина [41]; Н. И. Отева, Н. Н. Малярчук, Г. М. Криницына, Е. В. Пащенко [47]), вопросы психолого-педагогического и социального сопровождения таких семей (А. В. Меренков, Е. А. Осипова, А. С. Шарф [38]; В. В. Сереней, Е. А. Калягина [59]). Нередко исследователи и практики обращаются к обсуждению роли тьюторов в работе с семьей ребенка с ОВЗ (Р. А. Афанасьева, В. И. Карпушенко [5] и др.) и ко многим другим аспектам, связанным с жизнедеятельностью и выполнением функций такой семьи.

Рассмотрим семью, воспитывающую ребенка с ОВЗ.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В 2007 году в Федеральном законе «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской

Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 № 120-ФЗ [44] было заменено словосочетание «имеющие недостатки» или «отклонения» словосочетанием «с ограниченными возможностями здоровья», что послужило началом функционирования данного термина.

Понятие *ребенок с ОВЗ* видовое по отношению к термину *лицо с ограниченными возможностями здоровья*, которым обозначают человека, имеющего физический и (или) психический дефекты, приводящие к отклонениям в общем развитии (Л. В. Мардахаев) [37].

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения физического или психологического характера, которые не позволяют им вести полноценную жизнь [36]. По мнению О. А. Козыревой, дети с ОВЗ – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами, и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания [23, с. 148]. Следовательно, *ребенок с ограниченными возможностями здоровья* – это ребенок, имеющий отклонения (недостатки) в развитии, которые не позволяют полноценно жить и учиться. К данному определению можно еще добавить функциональное уточнение: наличие ограничения в здоровье должно быть подтверждено в нашей стране психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), которая заключает, что для данного ребенка существуют препятствия в получении образования без создания специальных условий (ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 16) [45]. ПМПК проводит комплексное обследование

детей на наличие различных диагнозов, влияющих на их способности к обучению, готовит по результатам обследований рекомендации по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания.

Ребенка с ОВЗ следует отличать от ребенка с инвалидностью, который имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Такому ребенку устанавливается группа инвалидности.

Итак, ребенок с ОВЗ – это лицо в возрасте от 0 до 18 лет, имеющее врожденные или приобретенные дефекты в развитии, которые не позволяют ему полноценно жить и обучаться. Чтобы ребенок с ОВЗ мог успешно обучаться, ПМПК готовит заключение о его «особенностях» и рекомендации для организации обучения и воспитания. В школе такой ребенок обучается по адаптированной общеобразовательной программе, для него создаются специальные условия для получения образования и индивидуальный образовательный маршрут.

Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ. Такая семья воспитывает необычного ребенка (с ограниченными возможностями здоровья). Проблемы со здоровьем ребенка обуславливают и характеристики семьи, особенности ее жизнедеятельности и проблемы в ее функционировании.

Семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, обладают характеристиками социальной общности, именуемой семья: супружество/брак, совместное проживание, ведение хозяйства, времяпрепровождение, воспитание ребенка. Но ребенок в такой семье особенный – требующий большего вни-

мания, заботы, ответственности, времени; специальных знаний, умений и др., что отличает эти семьи от обычных семей, накладывая отпечаток на их функционирование, ритм, содержание и качество жизни, на супружеские взаимоотношения, определяя круг потребностей и проблем.

В этой связи Н. И. Отева отмечает, что рождение ребенка с особенностями в развитии кардинально меняет жизнь семьи. Семья прежде всего понимает, что рождение такого ребенка – факт, который невозможно изменить, ребенок не будет развиваться, как другие дети [47]. Эти обстоятельства определяют как жизнедеятельность семьи, так и определенного рода проблемы, нарушающие ее функционирование как адекватной воспитательной системы.

По мнению Е. А. Петровой, под названием «семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья» объединяются семьи, обладающие разным воспитательным потенциалом и выполняющие различные функции в сфере семейного воспитания детей от 0 до 18 лет с отклонениями в физическом и (или) психическом развитии [48]. Автор этого определения указывает, что отличие семей детей с ОВЗ заключается в реализации прежде всего воспитательной функции.

В общем, семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, – это, с одной стороны, социальная группа, имеющая те же характеристики, что и любая другая семья (структура, основанная на браке, проживание на одной территории, одно домохозяйство, воспитание детей), но, с другой стороны, эта семья воспитывает ребенка, имеющего серьезные проблемы со здоровьем, которые в силу своей тяжести сказываются на жизнедеятельности семьи, экономическом и эмоционально-психологическом состоянии родителей. Данная семья имеет свои, специфические стадии развития, особенности и проблемы.

Главной задачей семей детей с ОВЗ исследователи видят воспитание ребенка. При этом важно исходить из его возможностей, делать акцент на его эмоциональное состояние. Воспитание ребенка с ОВЗ представляется особенно ответственным, и если дети, требующие особого внимания, лишены правильного воспитания, то недостатки усугубляются, а сами дети нередко становятся бременем для семьи и общества [5].

В науке в настоящее время представлены различные классификации семей детей с ОВЗ. Согласно одной из них, все семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, делятся на *адаптивные* или *дезадаптивные*. Адаптивная семья обладает социализирующим потенциалом для воспитания ребенка с ОВЗ. Деадаптивная семья, по мнению ученых, отличается рядом характеристик: постоянные жалобы на ситуацию, саботаж реабилитационных мероприятий, воспитание по типу гиперпротекции, наличие замкнутых систем (например, мать – ребенок), большое количество соматических жалоб со стороны членов семьи, социальная депривация, сознательное ограничение социальных контактов [66].

В деадаптивной семье могут проявляться и другие признаки: выраженная враждебность по отношению к ребенку, избегание его; чувство стыда из-за рождения больного ребенка; беспокойство по поводу возможного осуждения со стороны окружающих; убежденность в том, что к их ребенку будут относиться как к неполноценному; обвинение – попытки переложить ответственность за состояние своего ребенка на других с целью скрыть свои истинные чувства; гиперопека как механизм компенсации невозможности общения своего ребенка с другими детьми [66].

Семья ребенка с ОВЗ, прежде чем стать адаптивной или деадаптивной, проходит ряд стадий: стадию шока от

рождения «не такого ребенка», характеризующуюся напряжением в супружеских отношениях, представлением своей будущей жизни и жизни ребенка без перспектив; стадию скорби, связанную с осознанием жизни в таком режиме, какой позволяет особый ребенок. Затем только семья выходит либо на стадию адаптации и становится адаптивной, принимая свое положение, свою жизнь в соответствии со сложившимися обстоятельствами и планируя в связи с этим жизненные перспективы, либо дезадаптации, становясь дезадаптивной семьей [66].

Семья, вышедшая на стадию адаптации, переборовшая все стереотипы, предвзятое мнение, боязнь по разным причинам, сможет создать благоприятную среду для воспитания ребенка; именно такая семья обладает ресурсами для развития ребенка и сохранения семейной системы. Ведь, как отмечает А. Г. Москвина, показатели состояния физического и психического здоровья детей положительно коррелируют с социально-экологической ситуацией их развития; личностное развитие, состояние их психического здоровья соотносится с переживанием ребенком психологического комфорта или психологического дискомфорта [41].

Исследователь А. М. Арутюнян, классифицировав семьи, имеющие детей с нарушениями в развитии, делит их на четыре группы.

1. Семьи с выраженным расширением сферы родительских чувств; приоритетный стиль воспитания – гиперопека; родители имеют неадекватные представления о возможностях своего ребенка; у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряженности. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребенку, мелочной регламентацией образа жизни семьи в зависимо-

сти от самочувствия ребенка, ограничением социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей матерей-одиночек.

2. Семьи со стилем холодного общения – гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребенком, проекцией на ребенка со стороны родителей собственных нежелательных качеств. Они фокусируют излишнее внимание на лечении ребенка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счет эмоционального отвержения ребенка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из нее, который избирает семья.

3. Семьи со стилем сотрудничества – конструктивной и гибкой формой взаимоотношений родителей и ребенка в совместной деятельности. Этот стиль возникает при вере родителей в успех своего ребенка и его сильные стороны, при последовательном осмыслении необходимого объема помощи, развития самостоятельности ребенка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

4. Семьи с репрессивным стилем семейного общения, характеризующимся родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию. Как образ отношений проявляется в пессимистическом взгляде на будущее ребенка, в постоянном ограничении его прав, в жестоких родительских предписаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребенка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его двигательных, психических и интеллектуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований часто прибегают к физическим наказаниям [3, с. 42–43].

По типу внутрисемейных отношений и стилю семейного воспитания семьи, имеющие детей с ОВЗ, дифференцируют на занимающие адекватную и неадекватную позицию по отношению к своему ребенку. По мнению Р.А. Афанасьевой, позиция родителей по отношению к своему ребенку условна, ее можно изменить в адекватную сторону. Важно, чтобы семья со своими ресурсами и потенциалом превратилась в активного участника помощи ребенку и, выбрав правильную позицию, стала решающим фактором эффективности его социализации [5].

В.Г. Стругова выделила несколько позиций, которые демонстрируют родители по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья:

- принятие ребенка и его дефекта, когда родители адекватно оценивают ребенка и проявляют по отношению к нему настоящую преданность; нет видимых чувств вины или неприязни к ребенку; их девиз: «необходимо достигнуть как можно больше там, где это возможно»; вера в собственные силы и способности ребенка дают родителям силы;

- реакция отрицания: отрицается, что ребенок страдает дефектом; родители не принимают и не признают для него никаких ограничений в планах на образование и профессию ребенка; воспитание ребенка в духе чрезвычайного честолюбия, стремления к высокой успешности в деятельности;

- реакция чрезмерной защиты (гиперопека): первичны чувства жалости и сочувствия; это проявляется в чрезмерной заботе и стремлении защитить ребенка от всех опасностей; ребенок – предмет чрезмерной любви родителей, которые стараются все сделать за него; результат – инфантильность как личностное качество ребенка;

– скрытое отречение, отвержение ребенка: дефект считается позором, что выражается в неприятии ребенка, отвращении к нему, но это скрывается за чрезмерно заботливым, предупредительным отношением; родители стараются быть слишком хорошими;

– открытое отречение, отвержение ребенка: родители испытывают отвращение к ребенку и осознают свои враждебные чувства, но, чтобы скрыть чувство вины, они для своей защиты обвиняют общество, врачей или учителей в неадекватном отношении к аномальному ребенку и его дефекту [64].

Только первый тип отношения характеризует адаптивную семью, остальные варианты указывают на отсутствие в семейной системе социализирующего потенциала, что обернется вредным воздействием на ребенка с ОВЗ.

Под оптимальной родительской позицией понимают целостное образование, реальную направленность воспитательной деятельности родителей. В работах А. С. Спиваковской выделены следующие оптимальные родительские позиции:

1) адекватность, связанная со степенью ориентирования родителей в принятии индивидуальных особенностей ребенка, его специфического развития, соотношения качеств, объективно присущих ребенку, и качеств, видимых и осознаваемых родителями;

2) динамичность, отражающая степень нестационарности родительских позиций, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с ребенком, умение перестраивать методы воспитания ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи;

3) прогностичность – способность родителей к экстраполяции, предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и способность к построению взаимодействия с ребенком с учетом этого предвидения [62].

Семьи детей с ОВЗ сталкиваются с рядом проблем. В учебном пособии «Теория и технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей» названы следующие проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ: малообеспеченность, ограничение жизнедеятельности, низкий реабилитационный потенциал, социально-психологические проблемы [66].

По мнению Н.И. Отевой, проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ, – это многочисленные медицинские, психологические, педагогические, информационные и материальные проблемы [47].

Медицинские проблемы семей детей с ОВЗ связаны с получением информации о заболевании ребенка и особенностях его течения, прогнозе, ожидаемых социальных трудностях; с овладением практическими навыками выполнения медицинских рекомендаций, коррекции речи; поиском возможностей дополнительного консультирования ребенка, его госпитализации, получением путевок в санатории и т. д.

Экономические проблемы – как правило с низким уровнем материальной обеспеченности таких семей, что обусловлено вынужденным неучастием большинства матерей в общественном производстве, оформлением сокращенного рабочего дня, вынужденной сменой работы, нередко с потерей заработной платы и т.д.

Социально-профессиональные проблемы характеризуются отказом от повышения своего образовательного уровня, от реализации профессиональных планов; вынужденными перерывами в работе на период лечения и для ор-

ганизации ухода; сменой характера работы с учетом интересов ребенка; формированием уклада жизни семьи, подчиненного интересам ребенка; трудностями с проведением досуга.

Педагогические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ, связаны с помощью в подготовке к школе, в обучении, особенно при обучении на дому. Психологические – с тревогой за судьбу ребенка, с напряжением во взаимоотношениях родителей из-за необходимости решения всевозможных проблем; с уходом одного родителя из семьи; негативным восприятием со стороны окружающих физических недостатков ребенка.

Наибольшую потребность семьи испытывают в решении материальных проблем (74 %). Одна треть семей (34 %) указывает на проблему в детско-родительских отношениях, а именно на высокую степень отчужденности между детьми и родителями. 61 % семей указал на значительное снижение эмоционального контакта между детьми и родителями. Есть проблемы в представлении родителей о внутреннем мире своих детей (оно искажено у 87 % родителей) и истинных потребностях детей (17,5 %).

К числу наиболее часто встречающихся проблем семей детей с ОВЗ относят проблемы в детско-родительских отношениях. В. И. Морозова [40], В. В. Сереней, Е. А. Калягина [59] выделяют среди них:

1. Несоответствие ожиданий родителей. Например, родители, надеясь на быстрое излечение ребенка, уделяют ему много времени и сил, но через время понимают, что достичь желаемого результата невозможно, что на коррекцию дефекта понадобятся годы и др.

2. Симбиотические отношения между матерью и ребенком. Проявляются как негативное переживание отделе-

ния матери от ребенка и ребенка от матери. Ребенок в таких случаях, как говорят, играет роль «эмоционального костыля матери», т. е. помогает компенсировать те или иные собственные внутренние конфликты. Симбиотические отношения, как правило, достаточно устойчивы, малейшая угроза может спровоцировать у ребенка реакцию на соматическом уровне.

3. Пребывание родителей в постоянном состоянии стресса, сила которого зависит от возраста ребенка и тяжести заболевания. Чаще стресс проявляется у матерей, которые считают, что плохо справляются со своими обязанностями.

4. Отсутствие моральной поддержки со стороны близких и друзей. Семьи детей с ОВЗ испытывают недостаток моральной поддержки не только знакомых, но и близких людей. Это связано с низким уровнем информированности общества об особенностях детей с ОВЗ, а также с нежеланием или боязнью родителей объяснять окружающим состояние ребенка [259].

И. Ю. Левченко и В. В. Ткачевой исследованы и обозначены наиболее распространенные психологические проблемы родителей детей с ОВЗ:

1) проблема социальной изоляции (связана с дефицитом эмоциональной поддержки, позитивных контактов, общения с людьми, которые в состоянии понять проблемы семьи);

2) проблема недостатка знаний о способах и навыках конструктивного взаимодействия с ребенком, другими членами семьи, людьми из ближайшего окружения (специалистами, оказывающими помощь ребенку, педагогами, врачами);

3) проблема супружеских взаимоотношений;

4) проблема постоянного психофизиологического напряжения и стресса, обусловленных проблемами здоровья ребенка, неумением найти ресурсы для преодоления данных состояний, что часто приводит к возникновению психосоматических заболеваний [32].

А. М. Арутюнян проблемы семей детей с ОВЗ были классифицированы по трем аспектам: психологического, социального и соматического характера [3].

Как показывают современные исследования, семьи детей с ОВЗ не отличаются способностью к идентификации проблемы, нахождению решений, применению пробных и адекватных мер, в сравнении с так называемыми «нормальными» семьями. Концентрация на проблемах больного ребенка, с одной стороны, может приводить к внешней стабилизации семейного единства, а с другой стороны, может обернуться хроническим пренебрежением членов семьи собственными потребностями: многие родители в сложившейся ситуации оказываются неспособными справиться самостоятельно с навалившимся на них грузом проблем; некоторые из них (чаще матери) снижают свой профессиональный статус и переходят на неквалифицированную работу, позволяющую находиться рядом с больным ребенком; другие вообще отказываются от социальной деятельности.

Е. А. Петрова исследовала потребности родителей детей с расстройствами аутистического спектра и выявила, что они прежде всего испытывают потребность в коррекции отставания в развитии ребенка. Подавляющее большинство родителей испытывает потребность в срочной помощи в понимании ребенка (родители ощущают неспособность к самостоятельному полноценному контакту с ребенком). Большинство родителей нуждаются в информационной помощи. Почти все родители признают необходимость помо-

щи в выявлении нарушения развития детей и прогнозировании вариантов их дальнейшего развития [48].

В то же время было отмечено, что многие родители считают, что не нуждаются в помощи в налаживании отношений с членами семьи, считая это внутренним делом семьи либо испытывая неуверенность в том, что специалист сможет им оказать данную помощь. Также значительная часть родителей считает, что не нуждается или не испытывает острой потребности в помощи в расширении круга общения семьи. Это свидетельствует о некоторой отгороженности семьи ребенка с ОВЗ от общества и нежелании налаживать и расширять контакты с внешним миром.

Таким образом, семья, имеющая ребенка с особыми нуждами, – это семья, где на фоне множества проблем чаще происходит дезинтеграция семейных отношений. Болезнь ребенка зачастую меняет весь привычный уклад жизни семьи. Возникают неровные, конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи. Появление в семье ребенка с ОВЗ может вызвать стремление родителей к изоляции от общества. Родители затрудняются определить свою роль в новых сложных условиях, они не всегда умеют создать условия, позволяющие ребенку нормально развиваться, обучаться и самореализовываться.

По мнению И. А. Петрулевич, Г. Е. Снежко, у семьи ребенка с ОВЗ должны быть определенные ресурсы, позволяющие справляться с проблемами и строить жизненную перспективу. Среди них называют личностные, материальные и социокультурные ресурсы [49].

Личностные ресурсы делятся: а) на психологические, связанные с сопротивляемостью депрессивному состоянию и поддержкой способности ставить и решать задачи; б) физические, которые позволяют вынести тяжелые бытовые

нагрузки, темп жизни; в) личного времени, позволяющие удовлетворять различные потребности особого ребенка.

Материальные ресурсы – это финансовые ресурсы, необходимые для решения насущных проблем, для расходов на лечение и реабилитацию, и инфраструктурные, связанные с наличием жилищных условий, личного транспорта, приближенности-отдаленности от учреждений образования и здравоохранения, социальной защиты и обслуживания, ресурсы.

Социокультурные ресурсы предполагают: жилищные ресурсы, обеспечивающие развитие ребенка, его потребностей и способностей; интеллектуальные и образовательные, позволяющие родителям компетентно решать проблемы, строить общение со специалистами; правовые, дающие возможность грамотно пользоваться льготами, знать и защищать законные права ребенка.

Опора на эти ресурсы, по мнению И. А. Петрулевич и Г. Е. Снежко, позволяет планировать и выстраивать жизнь ребенка в соответствии со спецификой его личных качеств, способностей, планки жизненных амбиций, компенсировать нехватку одних ресурсов грамотным перераспределением и использованием других [49].

Итак, рассматривая семью, воспитывающую ребенка с ограниченными возможностями здоровья, следует выделить ряд позиций:

1. Данная категория семей является производной от семьи «нормальной», отличие заключается в том, что в данной семье растет ребенок с особенностями в физическом или психическом развитии, имеет врожденный или приобретенный недостаток, который затрудняет жизнедеятельность как самого ребенка, так и семьи, воспитывающей его.

Поэтому потребности, проблемы, ритм жизни данной семьи отличаются от обычных семей.

2. Целевым ориентиром семьи ребенка с ОВЗ нередко становится ребенок, забота о нем, центрация на нем, что оказывает влияние на существование и функционирование самой семейной системы. Проблемы возникают как на уровне детско-родительских отношений, так и отношений супружеских.

3. Семьи в зависимости от уровня адаптации к возникшим условиям, связанным с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, могут быть адаптивными и дезадаптивными, что положительно и, наоборот, негативно сказывается на ребенке, поскольку, не обладая социализирующим потенциалом, дезадаптивные семьи не могут обеспечить ребенку с ОВЗ достойные условия для развития и подготовки к будущей самостоятельной жизни.

4. Важным условием успешной социализации ребенка с ОВЗ является наличие оптимальной родительской позиции, которая оценивается тремя критериями: адекватностью, динамичностью и прогностичностью. Именно наличие этих характеристик у семьи дает основание для создания среды, влияющей положительно на развитие ребенка, обеспечивающей его поддержку и защиту.

5. Семья с ребенком с ОВЗ сталкивается с рядом проблем, к числу которых относятся материальные, медицинские, психологические, педагогические. Проблемы могут иметь различные формулировки, но первопричиной их является наличие у ребенка ограниченных возможностей здоровья. В этой связи возникают и трудности в установлении отношений с ребенком, что нередко связано также с особенностями родителей, их состоянием, уровнем образования.

6. Важно, чтобы семья обладала ресурсами, которые позволят не только справиться с проблемами, но и создать благоприятную среду для жизни и развития ребенка. От того, какова семья, отношения в ней, ее способность к реализации функций, зависит судьба ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

1.3. Организационно-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

В последние годы много говорят и пишут о работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, о том, что им нужна помощь и поддержка общества и государства. В первую очередь такие дети ждут помощи, поддержки, понимания со стороны своих самых близких людей – родителей. К сожалению, родители не всегда готовы справиться с воспитанием в семье «особого ребенка». Чем старше он становится, тем больше возникает вопросов и проблем, связанных с его образованием, развитием, удовлетворением потребностей в общении, с досугом и многим другим. Родителям непросто самостоятельно, без помощи специалистов решать возникающие проблемы. Для этого используется технология педагогического сопровождения.

Термин *сопровождение* образован от глагола *сопровождать*, что значит «проводить, сопутствовать, идти вместе с кем-то, для проводов, провожатым, следовать». Таким образом, *сопровождение* имеет целью облегчение ситуации, в которую попал сопровождаемый, создание условий для решения проблемы, с которой он не может справиться самостоятельно, то есть включает помощь, поддержку.

Термин *сопровождение* имеет междисциплинарный характер и в широком значении, по мнению ученых, представляет собой систематическую профессиональную деятельность, направленную на оказание своевременной помощи нуждающимся [80, с. 46].

Существуют разные виды сопровождения: социальное, педагогическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое и др. Работа с родителями в школе, в процессе образования понимается как педагогическое сопровождение. Н. О. Яковлева рассматривает его как педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания [80].

Исследователями М. В. Шакуровой, В. А. Лазаревым, И. Э. Куликовской, Н. О. Яковлевой выделены ключевые характеристики педагогического сопровождения, которые описывают педагогическое сопровождение как специфическое явление. Во-первых, его отличает от любого другого (психологического, социального, правового и др.) отнесенность к классу педагогических процессов, что предполагает помощь в решении педагогических задач. Во-вторых, его следует рассматривать как «сопроцесс», так как оно способствует достижению цели сопровождаемого процесса. В-третьих, это управленческая категория, поскольку подразумевает реализацию функций управления (организации, регулирования, контроля и др.). В-четвертых, в основе педагогического сопровождения лежит субъект-субъектное взаимодействие, а не воздействие, как того требует управление.

Опираясь на работы Е. М. Жимаевой [16], А. В. Меренкова [38], С. В. Росляковой [54; 55], Н. О. Яковлевой [80] и др., *педагогическое сопровождение* можно представить и с точки зрения структурных характеристик как динамическое явление

ние (процесс), разворачивающееся во времени, имеющее свою структуру (этапы), цель и предполагающее построение определенной траектории для ее достижения.

Педагогическое сопровождение исследователи рассматривают в кругу близких по значению понятий *поддержка* и *помощь*, отмечая их единство и различия. Педагогическое сопровождение невозможно представить без таких видов деятельности. Они раскрывают особенность сопровождения – создание условий, при которых повышается успешность достижения цели в сопровождаемом процессе.

Следовательно, *педагогическое сопровождение* нужно рассматривать как *непрерывный процесс помощи и поддержки субъекту образования в решении его проблемы, представляющий собой систематизированное, комплексное педагогическое влияние на компоненты сопровождаемого педагогического процесса.*

Педагогическое сопровождение имеет видовую специфику в зависимости от субъекта образования или педагогического процесса, на который оно направлено. В настоящем исследовании рассматривается *педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.* Следовательно, педагогическое сопровождение направлено на воспитательный процесс в семье, имеющей «особенного» ребенка, оказание помощи родителям в преодолении сложностей, связанных с его воспитанием, совместное их преодоление в реализации воспитательной функции. Это и есть задачи педагогического сопровождения.

Сопровождение семей детей с ОВЗ имеет двойную цель: с одной стороны, первична работа с родителями по поддержке в реализации ими воспитательной функции, с другой стороны, работа с семьей необходима для помощи

ребенку в успешном прохождении социализации. При этом нередко содержание помощи ребенку определяет направления работы с родителями.

Педагогическое сопровождение семей детей с ОВЗ обладает следующими характеристиками:

1) представляет собой процесс поддержки родителей в реализации родительских функций;

2) распространяется на нормализацию и коррекцию социальных и психологических состояний как отдельных членов семьи, так и семьи как системы, подверженной постоянному давлению негативных внутренних и внешних факторов;

3) включает реализацию технологий диагностики, профилактики, адаптации, коррекции, реабилитации;

4) ориентация процесса в связи с актуализацией внутренних ресурсов семьи, которые обеспечат успешность ее функционирования в процессе развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, сущность педагогического сопровождения заключается в непрерывном процессе оказания помощи и поддержки субъекту образования в решении его проблемы, представляет собой систематизированное, комплексное педагогическое влияние на компоненты сопровождаемого педагогического процесса. Педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, – это процесс непрерывного взаимодействия педагогов и родителей, целью которого является содействие в реализации воспитательной функции, в повышении родительской компетенции, переводе иждивенческой родительской позиции в активную позицию сотрудничества и активизации собственных ресурсов. Специфика исследуемых понятий в том, что они отражают сопроцессы основного педагогического про-

цесса, связаны с управлением, предполагают реализацию определенных технологий.

В настоящее время важным фактором успешной реализации педагогических процессов является умелое управление ими, использование основ педагогического менеджмента (Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова) [25; 75].

Одним из процессов, актуальность управления которым в современной школе возрастает с каждым годом, является процесс инклюзии. Это определяет важность работы с родителями детей, которым необходимы особые условия для обучения и воспитания, а следовательно, и организации процесса сопровождения семей детей с ОВЗ с учетом всего комплекса помощи, которую могут оказать школьные структуры и отдельные субъекты образовательного процесса, включенные в реализацию инклюзивной практики.

Инклюзивное образование – управляемый процесс, для успешной реализации которого важно использовать все ресурсы образовательной организации, поэтому результативность работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, может зависеть от организационно-педагогического сопровождения.

Организационно-педагогическое сопровождение – это, во-первых, создание и функционирование структур, которые принимают участие в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ; во-вторых, процесс взаимодействия с семьями по созданию благоприятных условий для получения образования особым ребенком и помощи семье в решении вопросов обучения, воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями. В этой связи под *организационно-педагогическим сопровождением* следует рассматривать процесс создания целостной управленческой структуры школы, занимающейся вопросами семей, воспитывающих

вающих детей с ОВЗ, оказания им помощи и поддержки на всех уровнях управления школой и организации образовательного процесса.

Итак, реализуемый в современных общеобразовательных организациях процесс инклюзивного образования в качестве полноценного участника имеет родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Работа с ними строится в рамках специально организуемого процесса педагогического сопровождения, который позволяет своевременно оказывать помощь в решении возникающих в семье проблем разного характера, но прежде всего – в воспитании особенного ребенка. Потенциалом в этом направлении обладает организационно-педагогическое сопровождение семей детей с ОВЗ, поскольку позволяет, учитывая возможности педагогического менеджмента в реализации оптимальной работы с родителями в школе, создать целостную организационную систему, о которой пойдет речь в следующей главе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Чем обусловлено введение инклюзивного образования в общеобразовательных школах в нашей стране?
2. Какова главная цель инклюзивного образования?
3. Где и когда впервые в мире на международном уровне начали говорить об инклюзивном образовании?
4. В каком году в России была ратифицирована Конвенция ООН о правах инвалидов?
5. В каком нормативно-правовом документе РФ закреплено понятие инклюзивного образования?
6. В каком году в Российской Федерации были введены в действие стандарты специального образования, характеризующие необходимые элементы содержания адаптированной основной образовательной программы?

7. Какие функции выполняет психолого-медико-педагогическая комиссия?

8. Назовите образовательные организации г. Челябинска, реализующие инклюзивное образование. Изучите особенности образования детей с ОВЗ в одной из таких организаций.

9. В каком нормативно-правовом акте РФ содержится понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья»? Раскройте сущность этого понятия.

10. Почему важно сопровождать семью в процессе инклюзивного образования ребенка с ОВЗ?

11. Приведите пример классификации семей детей с ОВЗ.

12. Что понимают под *оптимальной родительской позицией* семей детей с ОВЗ?

13. С какими проблемами сталкиваются семьи детей с ОВЗ?

14. Раскройте сущность понятия «педагогическое сопровождение семей детей с ОВЗ». В чем состоит его главное назначение?

15. Что понимают под организационно-педагогическим сопровождением? В чем его отличие от педагогического сопровождения?

ГЛАВА 2

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Методологические основы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Рассматривая вопросы поддержки родителей в период обучения ребенка с ОВЗ в образовательной организации, сопровождения семьи, воспитывающей такого ребенка, важно определить базовые принципы, на основе которых будет строиться эта работа. Таковыми, как правило, называют методологические подходы. Э. Г. Юдин отмечает, что методологический подход можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [79].

Для разработки процесса организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, целесообразно выбрать системный, деятельностный и семейно-центрированный подходы. Первый подход позволит рассмотреть системные особенности организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ; второй – построить отношения семьи и школы как взаимную деятельность двух участников инклюзивного образовательного процесса, заинтересованных в обучении, воспитании и развитии ребенка с ОВЗ; третий – представить

практические и методические особенности работы с семьями детей с ОВЗ.

Системный подход в настоящее время является общенаучным, приоритетным, поскольку исследование объектов в качестве систем позволяет увидеть их состав, связи и отношения между элементами, что дает исследователю полное представление об объекте [79].

В педагогической науке о системности образовательных явлений и процессов писали П. Ф. Каптерев, Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. О. Яковлева и др. Сущность системного подхода в педагогике заключается в том, что он ориентирует исследователя рассматривать все педагогические явления и процессы как педагогические системы [79]. В каждой педагогической системе есть цель, результат и управление как системообразующие факторы, определяющие складывающиеся связи. У каждой педагогической системы появляются только ей присущие эмерджентные свойства.

С позиций системного подхода процесс организационно-педагогического сопровождения рассматривается в качестве системы:

- процесс педагогического сопровождения – это динамическая педагогическая система, в основе которой лежит взаимосвязанная, взаимообусловленная деятельность педагогов и родителей для создания условий, повышающих социализирующий потенциал образовательной среды школы и семьи обучающихся с ОВЗ;

- разработанная в школе организационная структура по сопровождению инклюзивного образования, в том числе семей, воспитывающих детей с ОВЗ, включает административный уровень взаимодействия с родителями, уровень службы психолого-педагогического сопровождения семей,

воспитывающих детей с ОВЗ, и уровень педагогического коллектива – учителя-предметники и классные руководители. Связи между уровнями сопровождения обеспечивает школьный куратор по инклюзии.

Системный подход позволяет не только спроектировать процесс и управленческую структуру сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, как целостный механизм педагогической поддержки родителей, но и реализовать его с помощью разработанных программ и проектов, включенных в систему работы с семьями.

Деятельностный подход в последнее время приобрел статус общенаучного. Вклад в его разработку внесли философы, психологи. В педагогике он активно используется благодаря учению Л. С. Выгосткого и его последователей: В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др.

Сущность данного подхода заключается в утверждении о том, что личность формируется и проявляется в деятельности; человек должен быть субъектом деятельности, то есть активным, самостоятельным. Использование данного подхода на практике, как правило, связано с представлением о его психологической структуре деятельности и учете ее в реализации намеченных целей и задач [79].

При разработке организационно-педагогического процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, деятельностный подход определяет формирование представления о сопровождении как о совокупности двух видов деятельности: педагогической деятельности (включающей цель, мотивы, действия, результат) и деятельности родителей по обучению, саморазвитию, самоактуализации конструктивной родительской позиции. При этом успешность работы зависит от выстроенного взаимодействия [55].

Деятельностный подход позволит через категории деятельности описать и смоделировать процесс сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В целом использование системного и деятельностного подходов в нашем исследовании предполагает:

– субъект-субъектные отношения педагогов и родителей, управление деятельностью вторых с учетом их субъектных характеристик, возможностей и потенциала;

– системное представление педагогических явлений, функционирование которых основывается на самостоятельной деятельности субъектов.

Третьим методологическим подходом был выбран **семейно-центрированный подход** в сопровождении семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Вклад в его разработку внесли зарубежные (С. J. Dunst, С. М. Trivette, D. W. Hamby) и отечественные (Л. Б. Астахова, А. Кукуруза, А. Кравцова, Н. Ш. Тюрина, О. В. Югова и др.) исследователи.

Данный подход пришел на смену детоцентрированному, при котором потребности родителей могут игнорироваться и не соотноситься с задачами оптимизации развития ребенка. Основой семейно-центрированного подхода является философия укрепления, усиления родителей (*empowering*). Ключевым моментом – запрос родителей, а не инициатива специалистов, педагогов.

Как отмечают С. J. Dunst, С. М. Trivette, D. W. Hamby, семейно-центрированный подход – систематический способ создания партнерства с семьями, при котором к семьям относятся с достоинством и уважением, чтят их ценности и выбор и обеспечивают поддержку, которая укрепляет и поддерживает функционирование семьи [81]. Данный подход предполагает дать родителям возможность почувствовать, распознать собственные ресурсы, а также развить свой потенциал.

Л. Астахова считает, что семейно-центрированный подход ориентирован на определение ведущей роли родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Семья должна быть включена в активное взаимодействие со своим ребенком, именно в условиях семейного воспитания закрепляются социально-коммуникативные умения, сформированные у ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического сопровождения [4, с. 114].

Ученые и практики, поддерживающие идеи этого подхода, считают, что задачи специалистов:

1) не в том, чтобы быть экспертами, которые одни знают, как работать с детьми, и соответственно ставят родителей в позицию зависимых, которые нуждаются в постоянной поддержке и консультациях со стороны специалистов, а в том, чтобы помочь родителям быть «хорошими родителями» и экспертами в отношении своего ребенка, а соответственно – все больше независимыми от специалистов;

2) в помощи родителям в мобилизации собственных ресурсов, нахождении и развитии ресурсов социального окружения, чтобы, в конце концов, семья имела широкую сеть поддержки;

3) рассматривать сопровождение как помощь родителям в приобретении готовности идти своей дорогой к решению возникающих проблем (быть самим специалистами) за счет собственных ресурсов и социальных ресурсов окружения.

Для решения данных задач специалистам нужно придерживаться соблюдения ряда принципов в работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ:

- семья является постоянной в жизни ребенка;
- содействие всестороннему сотрудничеству между родителями и профессионалами в вопросах поддержки ребенка;

- признание сильных сторон семьи и уважение индивидуальности и способа предоставления помощи;
- постоянное предоставление родителям полной и объективной информации по вопросам организации поддержки ребенка;
- понимание возрастных потребностей детей для создания различных систем предоставления помощи;
- поддержка развития сетей семейной поддержки;
- проектирование доступной системы сопровождения, гибкой, компетентной и способной реагировать в соответствии с индивидуальными потребностями каждой семьи (А. Ю. Артамонова, Н. Е. Марцинкевич) [2].

В нашем исследовании применение семейно-центрированного подхода позволит:

- 1) рассматривать развитие ребенка с ОВЗ в контексте семьи;
- 2) строить работу с родителями на основе индивидуального подхода к семье как к системе, имеющей присущие только ей особенности взаимодействия;
- 3) разрабатывать процесс сопровождения на основе принципов, определяющих успешность в решении проблем отдельно взятой семьи, с использованием внутренних ресурсов и потенциала внешнего социального окружения.

Таким образом, для построения системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, были выбраны системный, деятельностный и семейно-центрированный подходы.

Системный подход (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.) позволит рассмотреть семью, школу, их взаимодействие как социальные системы со своими специфическими, только им присущими связями [30], а организационно-педагогическое сопро-

вождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, с одной стороны – как трехуровневую структуру, включающую административно-управленческий персонал школы, службу сопровождения семей (психолого-педагогическую службу) и педагогический коллектив (предметники, классный руководитель, педагоги дополнительного образования и др.), позволяющую целостно оказывать помощь семье в воспитании особого ребенка; с другой – как динамический педагогический процесс, четкая последовательность этапов которого позволит достигнуть запланированных результатов.

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Сагатовский, Г. П. Щедровицкий, В. С. Швырев, Д. Б. Эльконин и др.) позволит через категорию деятельности описать содержание процесса организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ: раскрыть сущность педагогической деятельности, включающей цель, мотивы, действия, результат, и деятельности родителей по обучению, саморазвитию, самоактуализации конструктивной активной родительской позиции. При этом основа работы с родителями заключается во взаимодействии [2].

Семейно-центрированный подход (С. J. Dunst, С. М. Trivette, Л. Б. Астахова, Н. Ш. Тюрина, О. В. Югова и др.) определил наш взгляд: а) на развитие ребенка с ОВЗ в контексте семьи; б) ведущую роль родителей в процессе воспитания детей с ОВЗ и приоритетность конструктивного взаимодействия с ними; в) построение адресной помощи семье с учетом ее особенностей, проблем и образовательных потребностей ребенка [4; 81].

Итак, методологические подходы не случайно выбраны для нашего исследования: системный подход составляет его общенаучную основу – нацеливает нас на построение

системы сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ в условиях образовательной организации; детятельностный подход позволяет спланировать стратегию – строить взаимодействие педагогов (непрерывную педагогическую поддержку) и родителей (активизация собственных ресурсов); семейно-центрированный подход выступает практико-ориентированной тактикой – он определяет непосредственные технологии работы с родителями, позволит выбрать организационные принципы, ляжет в основу разрабатываемых программ и проектов работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ.

2.2. Система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в массовой школе

Несмотря на частое обращение к различным аспектам проблемы взаимодействия школы и семьи в воспитании детей с ОВЗ [27; 82 и др.], оказания помощи родителям в условиях разных учреждений [16; 19; 59 и др.], применения отдельными специалистами методик работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ [15; 17; 42 и др.], исследований, направленных на изучение и разработку организационно-педагогических основ работы с родителями детей с ОВЗ в условиях массовой школы, практически нет, крайне редко предлагается целостный подход, учитывающий все возможности образовательной организации, что позволило бы системно и комплексно организовать работу с семьей на постоянной основе; недостаточно раскрыт потенциал в решении проблемы административного персонала школы и специально созданных управленческих структур, обладающих реальными возможностями для организации непрерывного процесса сопровождения семьи с ребенком с ОВЗ.

Всё вышесказанное порождает необходимость теоретического осмысления проблемы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования и построения системы, которая позволит обеспечить в массовой школе непрерывный целостный процесс помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

На основе теоретических идей по сопровождению семьи ребенка с ОВЗ (Н. А. Дубровиной [15], Е. С. Зайцевой [17], Н. И. Отевой [47], В. В. Ткачевой [68], О. В. Юговой [78], L. A. Roggman [84] и др.) и идей выбранных методологических подходов, сформулированы принципы успешной реализации процесса организационно-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ:

1. Принцип взаимодействия – только совместная деятельность семьи и школы создает оптимальные условия для успешного развития ребенка.

2. Принцип комплексного подхода в работе с родителями – взаимодействие с родителями административно-управленческого персонала, службы сопровождения и педагогов позволит непрерывно и всеобъемлюще взаимодействовать с родителями и добиваться наивысших результатов.

3. Принцип учета ресурсности родителей – повышение педагогической компетентности родителей, их вовлеченности в процесс воспитания ребенка и взаимодействия со школой, что положительно повлияет на развитие ребенка с ОВЗ.

Социальный заказ на реализацию инклюзивного образования в массовой школе, выбранные методологические подходы и выделенные принципы процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, позволили нам разработать систему организационно-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (рис. 1).



Рис. 1. Система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ

Разработанная система состоит из ориентационно-целевого, субъектно-содержательного, процессуально-организационного, инструментально-технологического и оценочно-результативного компонентов, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга [34].

Ориентационно-целевой компонент выступает стратегическим ориентиром системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Данный компонент выполняет несколько функций:

1) ориентационную – определяет цели деятельности всех уровней сопровождения в рамках общеобразовательной организации, стратегию организационно-содержательных аспектов процесса педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;

2) проективную – связана с перспективой построения целостной системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в границах заявленной цели;

3) смысло- и мотивообразующую – отвечает за формирование ценностей и мотивов: ценности семьи как естественной среды воспитания ребенка, ценности детства как важного периода в развитии ребенка; ценности взаимодействия социальных институтов (семьи и школы) в воспитании детей и др.

Общая цель функционирования разработанной системы организационно-педагогического сопровождения заключается в помощи семье в воспитании ребенка с ОВЗ. Задачами, конкретизирующими ее, являются: 1) создание целостной организационной структуры, влияющей на формирование ответственного родительства и направленной на повышение удовлетворенности семьей качеством учебно-

воспитательного процесса в школе; 2) выстраивание взаимодействия с семьей особого ребенка для повышения родительского потенциала, личностных ресурсов родителей, их активности для полноценного воспитания ребенка с ОВЗ.

Данный компонент определяет содержательное наполнение остальных компонентов педагогической системы.

Субъектно-содержательный компонент включает характеристику субъектов процесса сопровождения (школа – администрация, служба сопровождения, педагоги, семья (родители – мать, отец, ребенок с ОВЗ, сиблинги)) и описание их роли во взаимодействии.

Выделение данного компонента связано с реализацией нескольких функций: 1) позиционной – представление каждого субъекта (сопровождающего и сопровождаемого) процесса организационно-педагогического сопровождения; 2) ролевой – разъяснение роли каждого участника процесса сопровождения (функции, права, зона ответственности, особенности реализуемой деятельности).

Сопровождающий субъект – школа, является воздействующим субъектом процесса организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. С точки зрения системного подхода, школа – это сложная многоуровневая система, включающая следующие компоненты: администрацию учреждения (административно-управленческий персонал), службу сопровождения инклюзивного образования (психолого-педагогическую службу), педагогический коллектив (предметники, классные руководители и др.).

Школа как субъект сопровождения семей детей с ОВЗ отвечает за разработку общей «политики», основ работы с родителями, что отражается в организационной структуре

школы; в перспективном плане работы школы и плане работы на год; в школьной программе воспитания и календарном плане воспитательной работы; планах работы с родителями службы, выполняющей функции сопровождения и др.

Семья, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, – это второй коллективный субъект процесса сопровождения (сопровождаемый). Представляет собой сложное системное образование, которому необходима психолого-педагогическая помощь в решении проблем межличностного характера (отношения между детьми и родителями) и проблем взаимодействия с образовательным учреждением (каждым его уровнем).

Процессуально-организационный компонент предложенной системы отражает процесс педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в динамике (движении и взаимодействии), а также включает описание этапов этого процесса и особенностей управления им в условиях массовой школы. Исходя из сказанного, на уровне данного компонента реализуется две функции: 1) конструирования – связана с построением в школе процесса сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ; 2) управленческая – включает организацию данного процесса.

Целью данного процесса является организация взаимодействия с семьей, в котором оказание ей помощи в воспитании ребенка с особенностями в развитии ведет в результате к выстраиванию конструктивных отношений с образовательной организацией, что способствует повышению удовлетворенности родителей образованием ребенка и взаимодействием со школой.

На основе работ В. М. Гребенниковой [13], М. Л. Любимова [35], В. И. Морозовой [40], К. П. Сенаторовой [58], В. В. Сереней [59], И. В. Тихоновой [67], F. Hadley, E. Rouse [82], R. Oostdam, E. Hooge [83] и принципов организации моделируемого процесса, в нем выделяются три этапа: знакомства, развития отношений, стабилизации и сотрудничества. Содержательно эти этапы разработаны и представлены на административном уровне, на уровне психолого-педагогической службы и уровне деятельности педагогов, что обеспечивает комплексность и непрерывность работы с семьей. Кроме того, данный компонент включает характеристику функций мотивации, информирования, обучения и других, реализуемых в работе с семьями с детьми с ОВЗ.

Инструментально-технологический компонент системы отвечает за инструментарий в реализации процесса педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и выполняет следующие функции: 1) методическую, отвечающую за выбор и реализацию методов, форм и средств работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ на трех уровнях сопровождения; 2) практико-ориентированную, состоящую в использовании разнообразных технологий, средств, приемов, обеспечивающих комплексную работу с родителями представителей разных уровней сопровождения и достижимость поставленных результатов в оптимальных вариантах. В рамках данного компонента используются технологии поддержки семьи, индивидуализации сопровождения, активизации воспитательного потенциала родителей.

Оценочно-результативный компонент системы направлен на оценку результативности процесса организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих

вающих детей с ОВЗ. Основными функциями компонента являются: 1) диагностическая – анализ и оценка уровня достижения результатов реализуемого процесса; 2) корректирующая – изменение характеристик процесса сопровождения семей с детьми с ОВЗ в соответствии с полученными результатами; 3) оценочная – обсуждение результатов функционирования системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В качестве инструмента оценивания был использован опрос родителей детей с ОВЗ, критериями оценки выступили:

1) удовлетворенность родителей организацией образовательного процесса в школе;

2) удовлетворенность родителей качеством взаимодействия с субъектами сопровождения;

3) вовлеченность родителей в процесс сопровождения.

Каждый критерий имеет набор показателей-индикаторов, позволяющих оценить их степень проявления на высоком, среднем или низком уровне.

Таким образом, для организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, можно использовать педагогическую систему и реализовать ее возможности в условиях инклюзивного образования в массовой школе. Особенности предложенной системы заключаются в том, что она: 1) построена с опорой на специально отобранные организационные принципы; системный, деятельностный и семейно-центрированный подходы, что позволило разработать компонентный состав и содержательно наполнить каждый элемент; 2) включает набор компонентов, отражающих организационные и педагогические особенности реализуемого процесса; 3) предполагает комплексность и непрерывность работы с родителями специалистов всех

уровней организации процесса сопровождения, что позволит достичь высокого уровня их удовлетворенности взаимодействием с образовательной организацией, включенности в совместный процесс воспитания ребенка с ОВЗ.

Задания для самостоятельной работы

1. В чем заключается сущность системного подхода в педагогике? Как с позиции системного подхода можно описать организационно-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

2. Кроме системного, какие еще методологические подходы были использованы при разработке модели организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ? Обоснуйте выбор подходов.

3. Какие компоненты описывают модель системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

4. Какую роль выполняет ориентационно-целевой компонент системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

5. Какой из компонентов системы отвечает за инструментарий в реализации процесса педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

6. Какие функции реализуются на основе процессуально-организационного компонента системы?

7. Как называется компонент предложенной системы, отражающий процесс педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в динамике (движении и взаимодействии), а также включающий описание этапов этого процесса и особенностей управления им в условиях массовой школы?

8. На оценку каких параметров направлен оценочно-результативный компонент системы?

9. Проанализируйте модель педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, какой-либо из школ, реализующих инклюзивное образование. Какие организационные условия в школе надо изменить (внедрить), чтобы коллектив данной школы смог реализовать модель системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, предложенную в данной главе?

10. В чем состоят особенности предложенной в пособии системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

ГЛАВА 3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Педагогические условия как научная категория

Для более успешного функционирования системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, и повышения качества реализации процесса, лежащего в ее основе, необходимы определенные условия.

В справочной литературе под *условием* понимается обстановка, в которой что-либо происходит; обстоятельства, от которых что-либо зависит. В психологии условия, как правило, являются внутренними или внешними причинами, ускоряющими или замедляющими развитие личности, динамику этого процесса, его результаты [21]. Ученые, оценивая определения понятия «условия» в философии, психологии, педагогике, пришли к выводу, что условия – это совокупность факторов, которые влияют на обучение, воспитание, развитие личности, ускоряя или замедляя этот процесс и тем самым влияя на его результативность, эффективность и качество протекания [21].

Для реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, в которых воспитываются дети с ОВЗ, необходимы педагогические условия, благодаря которым она лучше, успешнее функционирует.

Категория «педагогические условия» в науке хорошо исследована. К настоящему времени выделяют три подхода к ее рассмотрению:

1) педагогические условия рассматривают как внешнее обстоятельство (Н. М. Борытко), совокупность мер, объективных возможностей для реализации педагогического процесса (А. Я. Найн, Н. М. Яковлева и др.);

2) педагогические условия выделяют как один из компонентов педагогической системы (Н. В. Ипполитова, М. В. Зверева и др.);

3) под педагогическими условиями рассматривается планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов педагогического исследования (Б. В. Куприянов, С. А. Дынина и др.). При этом ученые данной группы указывают на необходимость рядоположенности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования [21, с. 101–104].

Анализируя работы по изучению сущности педагогических условий, мы пришли к ряду выводов, важным для нашего исследования:

1) педагогические условия представляют собой, как правило, совокупность возможностей, влияющих на протекание и результаты реализации разработанных/реализуемых педагогических систем (процессов);

2) педагогические условия могут быть внешними и внутренними по отношению к системе: внутренние именуются психолого-педагогическими, а внешние – организационно-педагогическими [6]; при этом условия могут быть частью разработанной системы или внешним для нее фактором, влияющим на работу данной системы;

3) педагогические условия выбирают сами исследователи (В. И. Андреев) с целью улучшения, ускорения, повышения эффективности и результативности реализуемого процесса или системы (А. С. Белкин, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаева, Л. М. Яковлева); отбор их осуществляется по принципу взаимодополняемости и взаимосвязанности, что повышает эффект их применения (Н. Н. Вашкевич) [10].

Учитывая сделанные выводы относительно сущности понятия «педагогические условия», мы выбрали в качестве значимых для успешной реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, организационно-педагогические условия. Данный вид условий связан с организацией и стимулированием учебно-воспитательного процесса посредством оптимального управления им, с использованием ресурсов социальной среды для повышения результативности реализуемого процесса (М. И. Ситников) [61], с управлением процессуальным аспектом педагогического процесса (А. Ю. Шаркова) [76].

В качестве организационно-педагогических условий успешной реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ целесообразны следующие:

1) использование смешанного/гибридного формата (онлайн и оффлайн) взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, для реализации непрерывного процесса сопровождения родителей особенных детей;

2) активизация ресурсов семьи, родительского потенциала с целью формирования полноправного участника инклюзивного образовательного процесса;

3) инклюзивная подготовка педагогов с целью компетентной организации сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;

4) выстраивание социального партнерства для привлечения ресурсов среды в реализации организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Предложенные условия охватывают множество субъектов, участвующих в инклюзивном образовательном процессе, направлены либо на повышение их ресурсности (первые два педагогических условия направлены на помощь родителям и их поддержку в воспитании детей с ОВЗ, третье – связано с подготовкой педагогов к реализации инклюзивного образования в целом и процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в частности), либо на использование ресурса социальных партнеров при взаимодействии в процессе организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ (см. рис. 2).

В следующих параграфах рассмотрим сущность каждого педагогического условия.

3.2. Использование смешанного (гибридного) формата взаимодействия школы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья

Причины выбора условия. Семьи, в которых воспитываются дети с ОВЗ, имеют более высокую потребность в тесном контакте с педагогами, и поэтому использование различных, особенно экономических форм взаимодействия, актуально для них.



Рис. 2. Педагогические условия успешной реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ

По мнению М. Л. Любимова, О. Г. Приходько, О. В. Юговой и М. О. Захаровой, в условиях цифровизации образования возникли и функционируют три формата работы с семьей, воспитывающей детей с ОВЗ: онлайн, офлайн и смешанный (гибридный), каждый из которых имеет свои преимущества и ограничения [35]. В информационном обществе всё более востребованным становится онлайн-взаимодействие с родителями. Однако некоторые вопросы

невозможно решить в таком формате, и только прямой контакт, непосредственное общение позволяют достичь результатов, что в таких ситуациях выводит на первый план офлайн-взаимодействие педагогов и родителей, воспитывающих детей в ОВЗ. Важность каждого типа взаимодействия обуславливает одновременное их использование педагогами, что приводит к гибриднему формату общения с родителями, который с каждым годом становится все популярнее, поскольку имеет множество преимуществ [28]. Смешанный формат обладает значительно большим потенциалом для эффективной работы с родителями, чем каждый по отдельности, а использование разнообразных современных информационных технологий в инклюзивном образовании позволяет повысить эффективность профессиональной деятельности и результативность работы с семьей, обеспечивает непрерывность процесса ее сопровождения в условиях образовательной инклюзии.

Сущность условия. Выбор смешанного, или гибридного, формата взаимодействия с родителями, имеющими ребенка с ОВЗ, связано с его особенностями. Следует отметить, что в образовательной среде чаще всего используется термин гибридное обучение (*hybrid learning*), под которым понимают комплексное сочетание офлайн и онлайн-обучения. У него есть синоним «смешанное обучение», которое, по мнению авторов, представляет собой форму обучения, совмещающую традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, *face-to-face*) с обучением посредством применения компьютерных технологий (И. Д. Рудинский) [56, с. 42].

В настоящее время исследователи обращаются не только к вопросам сущности и особенностей гибридного, или смешанного, обучения (А. В. Давыдов, Т. И. Краснова,

И. Д. Рудинский и др.), но и такого же формата взаимодействия с родителями (М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, О. В. Югова, М. О. Захарова и др.). В общем под гибридным типом взаимодействия понимают контакт двух и более сторон (акторов) и последующие совместные практики, результатом которых становится их смешение или совмещение и образование гибридного объекта (процесса или конкретного феномена). Гибридный тип взаимодействия в условиях информационного общества все чаще рассматривается как смешение, совмещение офлайн (реальных) и онлайн (виртуальных) практик [35].

Работа с родителями, педагогическое сопровождение воспитательного процесса в семье успешнее будет осуществляться в смешанном формате, когда педагоги контактируют с родителями напрямую в школе и имеют возможность охватить помогающим воздействием, донести информацию, организовать индивидуальное или групповое взаимодействие дистанционно, с помощью устройств, подключенных к сети Интернет. При этом исследователи указывают на то, что именно родители должны выбирать наиболее подходящий для них и ребенка формат взаимодействия со специалистами [35].

Офлайн-взаимодействие с родителями в инклюзивном образовательном процессе организуется всеми школьными структурами (от администрации школы – до учителей-предметников и классных руководителей). Традиционными офлайн-формами работы с родителями детей с ОВЗ являются консультации, тренинги, мастер-классы, групповая работа [8]. Особенности их реализации заключаются в том, что родители должны явиться в образовательное учреждение для непосредственного общения с представителями администрации, службы сопровождения, педагогами.

Плюсы очного формата работы с родителями очевидны и доказаны: возможность прямого контакта, открытого общения («по душам»), наличие возможности поделиться и зарядиться эмоциями и др. Но есть и минусы, которые заключаются в том, что для очного взаимодействия необходимо время, возможность для посещения мероприятия, наличие оборудованного места/помещения.

По мнению исследователей, именно для семьи ребенка с ОВЗ адекватный механизм преодоления ограничений и расширения возможностей представляет собой цифровая образовательная среда: она позволяет родителям детей с особыми образовательными потребностями полноценно участвовать в жизни своего ребенка, его развитию (Е. А. Шумилова) [77].

Для организации онлайн-взаимодействия в настоящее время есть множество помощников: сайт школы, электронная почта, различные мессенджеры (чаты в *Viber*, *Telegram* и др.), платформы (*Zoom*, *Skype*), социальные сети («ВКонтакте») и др. Данные средства могут использоваться педагогами для быстрого информирования родителей, организации встреч, индивидуальных консультаций, проведения обсуждения проблем, связанных с обучением и воспитанием ребенка, обучения родителей навыкам общения и взаимодействия с ребенком с ОВЗ. Рассмотрим названные средства онлайн-взаимодействия с родителями.

Сайт школы. В онлайн-режиме педагоги и специалисты службы сопровождения могут общаться с родителями через сайт школы. Это может быть, например, инклюзивное педагогическое бюро. Это полноценный электронный ресурс, который прежде всего позволяет познакомиться родителям детей с ОВЗ с особенностями учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, общешкольными

традициями, узнать последние новости, и таким образом быть всегда в курсе всех происходящих в школе событий. На сайте для родителей представляется информация познавательного, информационного, агитационного характера. Этот информационный ресурс может включать разные рубрики и «закладки» для родителей, содержит описание конкретного опыта работы, решения семейных вопросов; предлагает разнообразные методические материалы для использования родителями в процессе воспитания особенного ребенка.

Электронная почта. Одним из ресурсов взаимодействия с родителями является электронная почта – доступный и надежный канал связи, который позволяет делать именные рассылки, работать индивидуально с каждой семьей, пересылать приглашения, частную информацию о развитии ребенка, возникающих проблемах.

Групповой чат. Для взаимодействия с родителями может использоваться групповой чат. Как правило, это группа, специально созданная для решения каких-либо вопросов. Это может быть чат только для родителей, в который не включен педагог, а может быть чат, созданный педагогом. Основной целью последнего является педагогическое сопровождение родителей в воспитании ребенка с ОВЗ, оказание им помощи и поддержки. Групповой чат полезен, поскольку позволяет оперативно решать возникающие вопросы, проблемы организационного характера. Групповые чаты (особенно тематические) хороши тем, что помогают педагогу не только своевременно организовать обсуждение вопроса, но и экономить время, выходить на связь с «нерадивыми» родителями. Родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, участие в групповом чате дает возможность: 1) быстро получить важную информацию; 2) снизить тревожность, получив быстро ответ на волнующий вопрос или просто слова

поддержки; 3) ощутить чувство принадлежности к группе единомышленников или чувство уверенности в том, что в любой момент тебе помогут. Важно онлайн-взаимодействие в чате сопровождать согласованными правилами поведения и общения, таймингом в общении и др.

Форум. Другой формой для дистанционного взаимодействия является онлайн-форум для родителей. Это место для общения родителей детей с ОВЗ и педагогов-предметников, узких специалистов по интересующим родителей вопросам или предложенным педагогом проблемам. Для родителей детей с ОВЗ организовывать форумы могут специалисты образовательного учреждения (психологи, социальные педагоги, классные руководители). Для этого создается площадка для форума. Родителям отправляется ссылка. Специалист – ведущий форума – предлагает родителям темы для обсуждения. В рамках форума специалист может выкладывать различные советы, регулировать общение родителей, включаться в беседу, дискуссии, контролировать корректность общения, правильность понимания проблемы. Можно организовать форум на странице «ВКонтакте», в рамках которого побеседовать с единомышленниками, специалистами; получить отзывы на работу педагогов, специалистов, администрации и социальных партнеров организации. Форум удобен тем, что информация хранится довольно долго, родители имеют возможность многократно к ней обратиться.

Группа/сообщество. В принципе работа групп – очных и онлайн (сетевых сообществ) полезна и признается нередко одной из самых эффективных в работе с родителями, поскольку предоставляется возможность участникам поделиться собственным опытом и узнать об опыте других, трансформировать картину переживаний и приобрести на-

выки саморазвития. А внутриличностные изменения родителей, происходящие под воздействием группового общения, влияют на изменение отношений с ребенком и позволяют обрести более устойчивые психологические навыки адаптации в социуме. Нередко создаются группы в социальной сети «ВКонтакте». Группе, как правило, дается тематическое название (например, «Помогатели», «Мы и дети» и др.). Эта группа закрытая, поэтому самостоятельно зарегистрироваться родители здесь не могут, только с разрешения администратора. В группе размещаются объявления, наиболее интересные материалы, рекомендации, консультации и многое другое.

Zoom, Skype. С помощью платформ *Zoom, Skype* можно не только организовать онлайн-общение, но и проводить онлайн-уроки, мастер-классы, знакомить родителей с волнующими их вопросами: как заниматься, развлекать, успокаивать ребенка; как справляться с агрессивным поведением, с собственным переутомлением. На обучающих лекциях и семинарах в *Zoom* можно знакомить родителей с аспектами, связанными с развитием, абилитацией, реабилитацией и социальной адаптацией детей. Можно на платформе проводить семинары для бабушек и дедушек, пап, братьев и сестер детей с ОВЗ. В онлайн-режиме педагоги могут общаться с родителями в специально созданных сообществах, например, «Инклюзивное педагогическое бюро».

Отдельным направлением работы с родителями является их целенаправленное обучение и просвещение. Можно использовать различные комбинации очного (офлайн) и онлайн-обучения. Для этого готовится расписание, по которому проводятся очные консультации, тренинги, мастер-классы, организуются родительские клубы. В то же время организуется дистанционное обучение: осуществляются

консультации специалистов (логопедов, дефектологов, социальных педагогов) для родителей.

Гибридное взаимодействие с родителями предоставляет много плюсов: обучение и общение в любое время и в любом месте позволяет повысить прежде всего ресурсность родителей, организовать «понимающее» окружение. Совокупное применение в процессе педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, различных по своей природе форматов взаимодействия способно принести значительную пользу и результативность работе с родителями особенных детей. Использование разных форматов общения – онлайн или офлайн – позволяет быть все время на связи с родителями, обеспечивает постоянную доступность специалистов.

Обеспечивает онлайн-общение созданная в школе цифровая образовательная среда. Роль проводника в цифровую образовательную среду отведена педагогам образовательной организации. Их цель – с одной стороны, познакомить родителей с новейшими техническими и программными средствами в этой сфере (Е. А. Шумилова), с другой – вооружить их передовыми знаниями о способах обеспечения защиты детей в Интернете, обратив внимание родителей на то, что самый эффективный способ защиты детей – взаимопонимание в семье и цифровое воспитание (Т. С. Борисова).

Семья является пространством для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, подключения его к цифровой среде (М. Любимов). Роль родителей, по мнению М. Любимова, в дополнении и расширении предложенных специалистами направлений и содержания работы с ребенком с ОВЗ. С помощью цифровых форматов взаимодействия можно научить родителей различным педагогическим и коррекционно-развивающим технологиям, экономя время, ресурсы и др. [35].

Следует отметить, что существует зона ответственности только родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в цифровую образовательную среду. Это устройство дома рабочего места ребенка, обеспечение его комфортного расположения, подготовка освещения; обучение ребенка работе в необходимых компьютерных программах, на требуемых образовательных платформах; обеспечение ребенка (при необходимости) ассистивными средствами, специальными устройствами ввода-вывода информации; контроль за порядком дня и выполнением требований врача по сохранению здоровья ребенка в процессе занятий (А. А. Воронова) [12].

Важным выводом, к которому пришли исследователи, является мысль о том, что в реальном и цифровом образовательном пространстве педагогическое сопровождение должно осуществляться на основе взаимодействия всех участников образовательного процесса (обучающихся с ОВЗ, их родителей, педагогических работников, представителей органов управления в сфере образования, общественности), где ключевую роль играют родители (А. А. Воронова, М. Л. Любимов; Т. Н. Осина, О. В. Давыдова) [12; 35; 46].

Функционирование сопровождающих и сопровождаемых в цифровой образовательной среде требует цифровой компетентности, а также провоцирует появление разного рода проблем. Ученые считают важным, чтобы родители овладели информационными технологиями, что позволяет упростить взаимодействие с учителями и классными руководителями [46]. Сложность для родителей видится в том, что недостаточно только им овладеть информационными технологиями и средствами, главное – они должны этому научить и ребенка с проблемами в развитии.

К педагогам в эпоху цифровизации также предъявляются новые требования, идет речь даже о трансформации

труда учителя. По мнению А. А. Вороновой, от педагога требуется сегодня психологическая и консультационная поддержка родителей по вопросам организации дистанционного обучения [12]. Педагог должен сам перестроиться, приобрести новые навыки работы с цифровыми технологиями, ресурсами, что позволит оперативно и эффективно работать как с детьми, так и с родителями.

Работа педагога в цифровой среде имеет и отрицательные моменты: быстрое эмоциональное выгорание, обусловленное постоянным онлайн-взаимодействием с родителями; появление высокой тревожности и страхов, что обусловлено плохим владением цифровыми ресурсами и технологиями, боязнью показаться глупым или смешным (М. Л. Любимов и др.) [35].

Исследователи считают: для того чтобы педагог чувствовал себя комфортно, сопровождая родителей детей с ОВЗ в цифровой среде, он должен всегда находиться в процессе обучения, самообразования, поскольку новые цифровые технологии постоянно появляются, часто обновляются. Это заставляет педагога быть инициативным, ответственным в овладении новинками цифрового образовательного пространства.

Учитывая обусловленность реализации смешанного формата взаимодействия с родителями детей с ОВЗ школьной цифровой образовательной средой, важно учитывать ряд принципов организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, обеспечивающих полноценную и эффективную реализацию разработанной системы и реализуемого процесса:

1. *Принцип принятия цифровизации как необратимой реальности и нового источника для совершенствования процесса организационно-педагогического сопровождения семей,*

воспитывающих детей с ОВЗ. Предполагает понимание цифровизации как органичного процесса в жизни общества и принятие этого факта педагогом, но в то же время и признание неоднозначности данного явления (Е. А. Шумилова). Общество становится всё более зависящим от цифровых устройств: растёт цифровое поколение, орудием его развития являются различные гаджеты и другие цифровые устройства, и это «обрекает» общество на принятие цифровизации как явления неизбежного, обусловленного типом общества. При этом не стоит видеть в нём новый модный процесс и безоглядно и бездумно подчинять ему всё и вся в образовании. Важно помнить о проблемах и рисках, которые несет цифровизация, что она иногда вызывает отторжение, и вместо ожидаемого прогресса наблюдается ментальное сопротивление и стагнация как у педагогов, так и у родителей [77]. В этой связи данный принцип предполагает использование положительных аспектов цифровизации в выборе методологических подходов, в построении технологии сопровождения, в подборе содержания деятельности субъектов сопровождения, инструментов (цифровых форм, методов средств) его организации и др.

2. *Принцип дополнительности и гармонии в построении процесса организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ*. Он подразумевает рассмотрение традиционного обучения как базовой составляющей образовательного процесса с его положительным накопленным опытом и интеграцией в него инновационной цифровой образовательной среды с ее атрибутами (цифровыми платформами, ресурсами и технологиями). Дополняя реальную образовательную среду, цифровая образовательная среда предоставляет возможности для обогащения первой новыми площадками, средствами. Согласно данному

принципу, реальная и цифровая образовательные среды должны использоваться совокупно, гармонично. Для организации процесса педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ данный принцип предоставляет возможность использования полезных, экологичных ресурсов каждой среды для выстраивания взаимодействия участников процесса педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ, для повышения его эффективности.

3. *Принцип полезности и соблюдения информационной гигиены в процессе организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.* Перед информационным обществом встает ключевая проблема своевременного выявления и блокирования возможных рисков и угроз. В образовании важно понимать, что не всё, что связано с цифровыми средствами, полезно; что количество не всегда перерастает в качество; не стоит то, что можно реализовать в офлайн-обучении и общении, заменять дистанционными формами. Данные факты говорят об ограничениях, о необходимости оценки полезности переноса форм, методов, средств работы с родителями в информационное пространство. Важно всегда оценивать адекватность использования цифровых устройств, дистанционного формата общения. При этом можно столкнуться с проблемами перегрузки как педагога, так и родителей в случае бездумного стремления перевести обучение и общение в онлайн-формат. В то же время необходимо учитывать влияние негативных факторов в использовании цифровых средств в работе с родителями. Все это нацеливает в процессе педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, учитывать, во-первых, особенности ребенка, его особые образовательные потребности; во-вторых, адекватность предлагаемых форм работы с родителями; в-третьих,

отрицательные моменты взаимодействия с помощью информационных устройств, угрозы интернет-пространства, их негативное влияние на здоровье педагогов, детей и родителей и др.

Итак, процесс сопровождения семей, в которых воспитываются дети с ОВЗ, как любой другой педагогический процесс включен в цифровую образовательную среду. Участники процесса осваивают разные формы взаимодействия – офлайн, онлайн, все чаще прибегая к гибридной (смешанной) форме общения и совместной деятельности. Только оптимальное их сочетание позволяет оперативно решать педагогические задачи. Роль педагога, родителя и ребенка с ОВЗ в условиях цифровизации трансформируется, но от каждого участника требуется активность и цифровая компетентность.

Предложенные принципы построения и организации педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ (принцип принятия цифровизации как необратимой реальности и нового источника совершенствования процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ; принцип дополнительности и гармонии в построении процесса сопровождения; принцип полезности и соблюдения информационной гигиены в процессе сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ), позволяют учитывать риски цифровизации и ее положительный потенциал в реализации представляемого педагогического процесса.

Результаты использования условия. Таким образом, использование первого организационно-педагогического условия реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ позволит:

- 1) обеспечить непрерывность процесса сопровождения, его доступность (на уровне временного и пространственного фактора);

2) обогатить процесс сопровождения и взаимодействия в нем участников новыми форматами общения – онлайн и смешанным, инструментами для организации взаимодействия (компьютер, телефон, планшет);

3) преодолеть организационные проблемы (дефицита времени, места для встречи и др.);

4) при эффективном использовании цифровой образовательной среды и ее ресурсов – повысить качество сопровождения инклюзивного образовательного процесса и др.

3.3. Активизация ресурсов семьи, родительского потенциала

Причины выбора условия. Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают разного рода потребности, среди которых выделяют информационные, образовательные, правовые и психологические. К их реализации родители не всегда готовы, им нужна помощь в раскрытии собственных ресурсов, приобретении умений и навыков взаимодействия с растущим особенным ребенком; поддержка в его воспитании, полноценной социализации.

Семья с ребенком с ОВЗ является субъектом организационно-педагогического сопровождения – процесса, связанного с оказанием педагогической помощи в реализации родительской и, прежде всего, воспитательной (социализирующей) функции, в повышении педагогического потенциала родителей, их ресурсности [33].

Субъектами данного процесса являются также педагоги и сами дети с ОВЗ. При этом следует помнить, что для педагогического процесса в общеобразовательной организации все же первична цель, связанная с ребенком, – его социализация, а помощь семье по воспитанию особенного

ребенка – это создание условий, которые обеспечивают успешность развития детей с ОВЗ, их социализации.

Анализ особенностей семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, позволят заключить, что такая семейная система как правило неустойчива, нередко нарушены как супружеские отношения вследствие рождения больного ребенка, так и детско-родительские – вследствие деструктивного родительского отношения, неадекватной родительской позиции (Е. С. Зайцева) [17]. Нередко такие семьи могут становиться закрытыми семейными структурами, прекращать взаимодействие с социальной средой. Но, поскольку только семья благодаря своим особым возможностям может обеспечить ребенку с ОВЗ ту среду, которая создаст необходимые условия и позитивный начальный потенциал для его развития [35], нужно помогать ей находить ресурсы для воспитания ребенка, развивать свой воспитательный потенциал.

Сущность условия. Прежде всего рассмотрим сущность основных понятий, используемых при описании данного педагогического условия, обеспечивающего успешность реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Понятие «родительский потенциал» связано с родовым термином *родительство*. Родительство рассматривается учеными как историческое и культурно обусловленное отношение к детям, чувства к ним, ценности, установки, содержание родительских ролей. Так, по мнению Р. В. Овчаровой, родительство представляет собой интегральное психологическое образование личности (отца/матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного

воспитания [70]. Следовательно, родительство – это специфическое образование, присущее только родителю и связанное с отношением к своему ребенку, реализацией чувств и ценностных ориентаций, установок посредством стиля семейного воспитания.

Выделяют *компоненты родительства* – взаимообусловленные когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, которые являются психологическими формами его проявления. Когнитивный компонент составляют: осознание родственной связи с ребенком, образ и представления о нем; знания родительских функций, представления об идеальном родителе и о себе как о родителе; знания основ семейного воспитания и др. Эмоциональный компонент представляет собой субъективное ощущение себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение к себе как к родителю, отношение к супругу как к родителю общего ребенка. Содержание поведенческого компонента включает деятельность родителя по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, выстраиванию взаимоотношений с супругом(ой) как родителем общего ребенка, с ребенком, выработку стиля семейного воспитания [70].

Данные компоненты могут выступать и критериями оценки родительства, отношения и деятельности родителя.

Важной характеристикой родительства является осознанность (высокая степень понимания и принятия родительских установок, ценностей, мотивов и др.), что породило термин *осознанное родительство* (Р. В. Овчарова, М. О. Ермихина, Е. Г. Смирнова). Ведущей целью его является создание полноценных условий для развития ребенка. Оно, прежде всего, характеризуется активной, избирательной позицией отца и матери в отношении выбора ими оздоро-

вительных, коммуникативных, воспитательных, образовательных практик. В противопоставлении данному понятию выступает пассивная или инфантильная родительская позиция, выражающаяся в недостаточной сформированности у родителей установок, позиций и ценностей в отношении ребенка, в спонтанности и неразборчивости в способах общения и приемах воспитания, низкой готовности к принятию ответственности за последствия воспитательных воздействий. С понятием «осознанное родительство» связано три уровня его проявления – осознаваемый, слабоосознаваемый, неосознаваемый [70].

В рамках выбранного условия родительство должно быть осознанным. Родители детей с ОВЗ должны не только знать особенности своих детей, но и иметь высокую степень ответственности за процесс их воспитания, стремиться овладеть способами взаимодействия со своими детьми, иметь ресурсы для этого.

Ресурсность родителей связана с понятием *потенциал*, в переводе с латинского *potential* означает «сила». Потенциал рассматривается как источник, ресурсы, резервы, готовности, способности, которые могут быть использованы для достижения цели. То есть, потенциал – это то, чем обладает человек для достижения цели.

Родительский потенциал понимают как совокупность данных от природы и формирующихся ресурсов личности, социальной группы и общества в реализации родительской роли, обеспечивающих способность к рождению, заботе и воспитанию детей [7]. Его рассматривают как реальные и потенциальные ресурсы, включающие потребности, готовность, способности и возможности для реализации родительской роли. Следовательно, родительский потенциал – это совокупность значимых для родителей ценностей, уста-

новок, знаний и навыков, которые раскрываются в отношении к детям и реализуются в родительских практиках.

Потенциал может быть высоким и сниженным, характеризуется качеством и уровнем развития эмоциональных, когнитивных, ценностных, поведенческих ресурсов, проявляющихся в отношении к детям и реализации в родительской роли [7].

В научной литературе встречается понятие «воспитательный потенциал семьи», который определяют как степень возможностей семьи в формировании личности, реализующихся через все стороны ее деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную. Это понятие шире понятия «родительский потенциал», поскольку учитывает возможности семейной структуры, обоих родителей, их педагогическую культуру и компетентность. В то же время рассмотренные понятия позволяют заключить, что родительский потенциал (то же, что и потенциал родителя) – это как интегративное явление, которое включает в себя разные составляющие, так и динамическое, поскольку представлено данными от природы и формирующимися ресурсами. Последнее говорит о том, что на него можно влиять, то есть формировать, развивать.

В этой связи в нашем исследовании реализация системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, будет проходить успешнее, если организовать работу с родителями по повышению их родительского потенциала.

Реализация данного условия предполагает выстраивание работы с родителями по изменению их ценностных установок, родительской позиции по отношению к особенному ребенку, коррекции стиля воспитания, степени вовлеченности в образовательный процесс школы.

Повышение родительского потенциала на уровне всех трех компонентов (эмоционального, когнитивного и поведенческого) позволит: 1) сформировать правильное (адекватное) отношение к своему ребенку; 2) изменить родительские установки в воспитательном процессе; 3) повысить родительскую ресурсность и компетентность.

Т. Н. Осина отмечает, что в настоящее время образовательные организации ориентированы на поиск новых форм и методов работы, способствующих формированию активной родительской позиции [46].

При реализации процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, активизацию родительского потенциала необходимо осуществлять всеми уровнями сопровождения.

На уровне администрации школы она прежде всего осуществляется на уровне эмоционального и когнитивного компонентов родительства и заключается в обсуждении с родителями значимости принятия особенностей своего ребенка и предоставления школе полной информации о его заболевании, т. е. заключения ПМПК; договоренность о реализации адаптированной образовательной программы, создания индивидуального образовательного маршрута. Данные договоренности обеспечат доступность образования для ребенка с ОВЗ, создадут условия для удовлетворения его индивидуальных образовательных потребностей. Результат взаимодействия – признание особенностей ребенка и потребности в особом подходе к его обучению и воспитанию.

Работа *службы сопровождения и педагогов* в рамках реализации данного условия направлена на взаимодействие непосредственно с родителями на уровне всех трех компонентов родительства, связана с формированием:

– осознанного родительства, становлением целостной структуры родительства (в полноценном проявлении когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющей каждого структурного компонента);

– определенного стиля родительского поведения и его совершенствованием в процессе взаимодействия родителя с ребенком.

Достижение данных целей возможно при использовании активизирующих технологий: стимулирования роста родительской сознательности, активизации потребности в повышении педагогической компетентности; тренинги родительской компетентности, проектные группы, дискуссионный клуб, психолого-педагогические практикумы, игровое моделирование и др.

Для накопления теоретических знаний, практических умений проводятся: консультативная помощь по вопросам интеграции и развития детей; включение родителей в занятия с ребенком; родительские группы; детско-родительские тренинги; привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей для детей и другим формам досуговой деятельности [43].

Большим потенциалом обладают занятия, проводимые для детей и родителей: включенное наблюдение, контакт с детьми позволяют лучше узнать своего ребенка.

Совместные беседы с детьми с ОВЗ и родителями позволяют узнать особенности семейного воспитания, трудности, дают возможность показать модели общения с ребенком.

Участие в подготовке музыкально-литературной гостиной (педагоги, обычные дети, дети с ОВЗ и родители), совместная деятельность сближают детей и родителей.

Проигрывание ситуаций родителями позволяет им оказаться на месте своего ребенка, понять его чувства, переживания.

Результат взаимодействия службы сопровождения проявится в следующих качественных характеристиках родителей детей с ОВЗ:

- адекватности установок и ожиданий родителя;
- ассертивности чувств и проявлений родительского отношения;
- признании родительской ответственности;
- позитивном восприятии своих личностных особенностей и реакций;
- осознании мотивов родительского поведения;
- понимании и принятии своего супруга, его реакций и мотивов поведения;
- устойчивости семейных ценностей, родительских позиций и стиля воспитания;
- активной жизненной позиции отца и матери, стремлении к саморазвитию;
- осознанном подходе к уходу за ребенком и его развитию;
- активном влиянии на пространство, в котором живет ребенок;
- ответственном подходе к обучению и воспитанию.
- ценностном отношении к ребенку.

Результаты использования условия. Организационно-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, – это деятельность, направленная на актуализацию ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья,

что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему.

При условии активизации родительского потенциала система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, получит следующие преимущественные характеристики: 1) родители станут полноценными участниками инклюзивного образовательного процесса, повысится уровень их вовлеченности в образовательный процесс; 2) процесс организационно-педагогического сопровождения будет иметь меньше препонов в своем протекании, поскольку будет более низким уровень сопротивления родителей реализации образовательных программ и планов по взаимодействию с семьей; 3) повысится самоуправляемость процессом семейного воспитания и готовность родителей детей с ОВЗ самостоятельно решать воспитательные проблемы; 4) улучшится качество взаимодействия семьи и школы, появится возможность объединения усилий и совместного решения возникающих вопросов.

3.4. Инклюзивная подготовка педагогов

Причина выбора условия. Внедряемое в российские школы инклюзивное образование потребовало подготовки кадров для его реализации. Исследования последних десятилетий показывают, что педагоги школ, признавая актуальность проблемы инклюзии, к сожалению, не готовы к ее реализации [11; 39]. Педагогам не хватает как элементарных знаний об особенностях детей с ОВЗ, так и методической подготовки для их обучения. Отдельные сложности

создают родители таких детей, поскольку не всегда принимают особенности своего ребенка, не готовы идти на контакт с педагогами и узкими специалистами (логопедами, психологами, дефектологами). Педагоги, в свою очередь, теряются в ситуациях взаимодействия с родителями, не всегда знают, как выстроить с ними конструктивный диалог и найти общий язык. Это обуславливает и выбор данного условия, направленного на инклюзивную подготовку педагогов, которое будет повышать успешность реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Сущность условия. Подготовка педагогов для работы с семьей, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, имеет два аспекта – сущностный и организационный. Сущностный аспект связан понятием «готовность». В словаре И. М. Кондакова «готовность» понимается как форма установки, характеризующаяся направленностью на выполнение того или иного действия, что предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков. Понятие «готовность» в педагогической науке рассматривается как сложное личностное образование, включающее в себя способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать. В работах Н. В. Кузьминой понятие «готовность к профессиональной деятельности» характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники [29].

Готовность педагога работать в условиях инклюзивного образовательного процесса должна включать и готовность к взаимодействию с родителями детей с ОВЗ, оказанию им помощи, поддержки; готовность к управлению процессом взаимодействия с родителями.

Работая в системе инклюзии, учитель, по мнению исследователей, сталкивается с тремя уровнями реагирования родителей на своего ребенка с ОВЗ, которые предполагают и три направления готовности педагога:

1. Уровень психологического реагирования – родители испытывают сильнейший стресс, деформирующий психику и меняющий семейные устои.

2. Уровень социального реагирования – семья ограничивает общение с близкими, с внешним миром, поэтому возможна деформация отношений между родителями и даже распад семьи; часто отсутствует вера в результаты помощи специалистов сопровождения.

3. Уровень соматического реагирования – переживания родителей превышают уровень допустимых психологических нагрузок и ведут к соматическим, вегетативным и астеническим расстройствам.

В этой связи наиболее востребованной готовностью является готовность педагога к работе с родителями по коррекции и профилактике нарушений психологического и социального реагирования, которые, в свою очередь, отражаются на соматическом уровне переживания проблемы.

Данный подход к пониманию готовности должен включать формирование у педагогов специальных психологических знаний особенностей семей, в которых воспитываются дети с ОВЗ; умений оказывать им помощь и поддержку, стимулировать к активной родительской позиции.

По мнению исследователей, в настоящее время подготовка педагогов должна быть связана с наиболее востребованной моделью сотрудничества с родителями, которая выражается в триаде «понимание – поддержка – совместные действия» [60].

Понимание. На данном уровне педагог должен обладать глубокими знаниями психологических особенностей ребенка с ОВЗ, особенностей, складывающихся в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, семейных отношений, проблем.

Поддержка. Педагог должен быть готов к поддержке родителей детей с ОВЗ на уровне их обучения и просвещения в целях формирования знаний об особенностях ребенка, обусловленных имеющимися нарушениями; формирования умений использовать знания для построения взаимодействия с ребенком, формирования родительской компетентности. Педагог должен быть готов к обучению родителей по трем направлениям: 1) обучение родителя как воспитателя; 2) обучение родителя как учителя своего ребенка; 3) обучение родителя как союзника, партнера.

При этом при «выращивании» позиции «союзника» у родителей детей с ОВЗ одним из ключевых направлений их поддержки выступает диагностика – исследование типа родительского отношения (родительской позиции). Осуществление разносторонней поддержки родителей детей с ОВЗ может стать предпосылкой построения стратегий сотрудничества, постепенного и последовательного их вовлечения в инклюзивный образовательный процесс в интересах развития и образования ребенка с ОВЗ.

Совместные действия. Педагог должен уметь определять пути помощи и поддержки семьи ребенка с ОВЗ и уметь их реализовать; обмениваться с коллегами имеющимся опытом по сопровождению семей детей с особенностями развития.

Обобщая сказанное, следует заключить, что в широком смысле педагоги должны быть готовы понимать родителей, поддерживать их и обучать их основам педагогической грамотности, позволяющей повысить родительский потенциал и компетентность.

Существует подход к подготовке педагогов через осознание «дефицита» в спектре знаний, умений и владений, необходимых для компетентной работы с родителями детей с ОВЗ. Выделяют следующие виды дефицита:

– когнитивный: дефицит в знаниях и методах коррекционной педагогики, о сущности технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ, слабое знание приемов и методов просвещения и консультирования родителей детей с ОВЗ;

– психологический: наличие внутренних барьеров, обусловленных страхом не соответствовать имиджу профессионала в глазах родителей, наличие опасений, что родители могут счесть специалиста неавторитетным и саботировать его предписания; отсутствие готовности видеть в родителях союзника;

– инструментальный: неспособность построить доверительные отношения с родителями, неумение оказывать влияние на родителей, корректировать детско-родительские отношения, низкая степень владения методами и методиками изучения семейной ситуации, родительской компетентности; недостаточность владения методами и приемами обучения и воспитания детей с нарушениями развития и обучения им родителей [60].

Данные виды дефицита определяют содержательное наполнение готовности педагогов к работе с родителями детей с ОВЗ в массовой школе: готовность к консультированию, просветительской работе; исследованию типа родительского отношения и влиянию на его изменение; реализации функции субъекта эмоциональной поддержки.

Организационный аспект подготовки педагогов к работе с родителями детей с ОВЗ может быть как внутренним – это плановые, периодически организуемые методические мероприятия на уровне образовательной организации, так

и внешним – повышение квалификации педагогов и специалистов за пределами школы, в учреждениях дополнительного или высшего профессионального образования [60].

На уровне школы данное направление ведет куратор инклюзивного образования. Им планируются все мероприятия по повышению квалификации педагогов в вопросах сопровождения как инклюзивного образования в целом (вопросы и психологической, и методической поддержки педагогов), так и непосредственно работы с родителями по их информированию, просвещению, обучению и активизации родительских ресурсов.

Тематическая направленность повышения квалификации и готовности педагогов и специалистов к работе с родителями детей с ОВЗ должна быть связана с вопросами:

- активизации профессиональной рефлексии при организации и разработке содержания взаимодействия с родителями;
- помощи в осмыслении значимых аспектов этого взаимодействия, в изменении установок относительно роли и участия родителей детей с ОВЗ в инклюзивном процессе;
- освоения педагогами организационного и технологического обеспечения этого взаимодействия;
- стимулирования внутренней активности родителей детей с ОВЗ;
- стимулирования родительского интереса к вопросам обучения и воспитания, выбора образовательных условий и образовательного маршрута для своего «особого» ребенка, а также участие вместе со специалистами в его реализации и др.

Следует отметить, что данное условие требует соблюдения ряда правил: 1) непрерывности подготовки, что обеспечивает постоянное повышение квалификации в вопросах со-

проведения инклюзивного образовательного процесса и всех его участников; 2) научности, что предполагает освоение знаний коррекционной педагогики и психологии семьи, детско-родительских отношений на высоком научном уровне педагогами-предметниками и классными руководителями; 3) обмена опытом – данное правило предполагает, что новое для российской школы инклюзивное направление должно осваиваться педагогами на практике и формируемые знания и умения должны передаваться другим специалистам, педагогам, чтобы проблемы в сопровождении инклюзивного образовательного процесса не накапливались, а обсуждались и разрешались, чтобы педагоги не испытывали стресс и страхи в работе с детьми с ОВЗ и их родителями.

Результаты использования условия. Итак, готовность и способность реализовать стратегии сотрудничества с родителями, постепенное и последовательное вовлечение родителей детей с ОВЗ в инклюзивный процесс представляется одним из условий успешности реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Повышение готовности педагогов реализовать сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в рамках разработанной системы обусловит: 1) интенсификацию процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, за счет повышения компетентности педагогов; 2) изменение позиции педагога с «осваивающего инклюзию» на уверенного педагога с «хорошими знаниями и умениями в организации сопровождения инклюзии»; 3) изменение отношения родителей к педагогам как союзникам, помощникам в воспитании их особенного ребенка.

3.5. Выстраивание социального партнерства

Причина выбора условия. Организационно-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в стенах общеобразовательной организации осуществляется в рамках специально построенной системы, включающей несколько уровней сопровождения и управления данным процессом. Однако существуют и вне стен школы субъекты, содействующие реализации инклюзивного образования. Это медицинские организации, организации дополнительного и высшего профессионального образования, волонтерские организации и НКО, учреждения социального обслуживания и управления образованием и др. Они могут полноценно участвовать в процессе сопровождения семей с детьми с ОВЗ, повышая качество его реализации. Отсутствие цельного и системного взаимодействия между различными субъектами инклюзивного поля не позволяет видеть источник всех проблем, касающихся развития инклюзии вообще и в школе в частности. Нередко наблюдается ситуация, когда каждый из перечисленных выше субъектов инклюзивного пространства говорит о необходимости построения взаимодействия, но никто из них не демонстрирует готовности к такому взаимодействию, не проявляет инициативы в его организации, а нередко и не знает, и не умеет выстраивать сотрудничество, ожидая воли «сверху». В этой связи взаимодействие с разными участниками, привлекаемыми извне к реализации инклюзивного образования в школе, то есть социальное партнерство, признается одним из положительных и важных источников, способствующих интенсификации исследуемого процесса, требует подходов к построению и выстраиванию механизмов взаимодействия.

Сущность условия. Социальное партнерство в широком понимании – это особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями, общими ценностями, добровольностью отношений, взаимной ответственностью за результат сотрудничества и развития. Социальное партнерство понимается И.М. Реморенко как «совместная коллективно-распределительная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам» [Цит. по:1, с. 8].

Б. В. Авво в рамках социального партнерства в сфере образования выделяет: партнерство между социальными группами в системе образования определенной профессиональной общности; партнерство работников системы образования и установление контактов с представителями «иных сфер общественного воспроизводства»; партнерство в системе образования как сфера социальной жизни, связанная со становлением гражданского общества [1].

К характеристикам социального партнерства можно отнести следующее:

1) взаимосвязь компонентов: ценностно-смыслового содержания совместной коллективной деятельности субъектов инновационного развития, форм совместной коллективной деятельности; совместного методического проектирования, совместного повышения квалификации участников сетевого взаимодействия, обмена опытом и результатами инновационного развития, взаимного предоставления услуг и взаимообучения, экспертизы и групповой рефлексии;

2) создание, разработка участниками посредством сотрудничества моделей эффективного решения появляющихся, в том числе комплексных, проблем [26];

3) содействие решению многих задач, таких как определение стратегических целей развития образовательного учреждения, анализ материально-технических условий школы с тем, чтобы оценить возможности реализации совместных программ на базе школы, исходя из новых требований санитарных норм и правил; взаимное использование ресурсов социальных партнеров; составление общей схемы социального партнерства.

В инклюзивном образовании социальное партнерство, или межсубъектное взаимодействие, предполагает наличие внешней скоординированности действий различных инстанций и организаций в процессе сопровождения учащегося с инвалидностью и ОВЗ. Взаимодействие выделяют двух видов: между различными ведомствами (межведомственное взаимодействие) и взаимодействие между различными субъектами, включающими в себя в том числе и межведомственную коммуникацию. От степени тесноты этих видов коммуникации напрямую зависит успешность реализации инклюзивного образования и соответственно процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и социальной адаптации и социализации детей с ОВЗ.

Межсубъектное взаимодействие в инклюзивном образовательном поле предполагает участие различных субъектов (стейкхолдеров) в построении тесного взаимодействия для совместного решения существующих проблем инклюзивного образования, а также дальнейшего продвижения, трудоустройства лиц с ОВЗ в социуме. Оно предполагает построение четких связей на основе единого понимания проблемы и стремления к ее конструктивному решению. При этом для решения проблемы важно достижение одного уровня ее осознания различными субъектами инклюзивного взаимодействия, что обеспечит повышение результативности реализуемого процесса.

В качестве социальных партнеров в процессе сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, продуктивно рассматривать: управление образованием, ПМПК, учреждения коррекционного образования, учреждения культуры и спорта, социальной защиты и обслуживания, здравоохранения, волонтерские организации, НКО и др.

Взаимодействие с разными субъектами социального партнерства имеет различные цели (табл. 1).

Таблица 1

Социальные партнеры и цели их взаимодействия
в инклюзивном образовании

№	Субъект социального партнерства	Цели взаимодействия
1	2	3
1	Управление образования	– сбор и анализ информации от школ по реализации инклюзивного образования и взаимодействия с родителями; – методическое сопровождение, подготовка педагогического состава, организация тематических конференций, семинаров
2	Коррекционные образовательные учреждения, ресурсные центры	– обеспечение повышения квалификации педагогов в вопросах инклюзии, педагогической и методической поддержки в сопровождении семей детей с ОВЗ; – обеспечение преемственности между коррекционной и общеобразовательной инклюзивной школой
3	Психолого-медико-педагогическая комиссия	– диагностика (выявление общего характера и степени нарушений); – профилактика; – определение маршрута компенсации нарушений, построение индивидуального образовательного плана (или программы);

Продолжение табл. 1

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> – консультирование, а также просветительская работа (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей); – координация и своевременное подключение того или иного специалиста к деятельности, направленной на развитие ребенка и преодоление имеющихся у него трудностей; – подбор оптимальных методик и технологий, формы обучения; – экспертная оценка достижений ребенка, принятие решения относительно его дальнейшего образовательного пути [24]
4	Учреждения здравоохранения	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика и установление особых образовательных потребностей каждого учащегося с нарушениями в развитии; – определение условий (гигиенические, технические и другие), соблюдение которых потребуется для создания безбарьерной среды; – определение содержания коррекционной помощи и оздоровительной работы; – осуществление медицинскими работниками –сотрудниками учреждений здравоохранения – контроля за наличием специальных условий, прежде всего гигиенического характера (удобного рабочего места в школьном классе, сертифицированного специального оборудования для обучения и др.)
5	Учреждения среднего профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> – посредством реализации сетевых программ знакомство обучающихся с перечнем доступных к освоению профессий, предоставлении возможности попробовать себя в разных видах профессиональной деятельности еще в период обучения в школе

Окончание табл. 1

1	2	3
6	Учреждения высшего образования, дополнительного образования	– посредством партнерства оказание помощи в повышении квалификации педагогов по данному направлению; – разработка специализированных программ для освоения новых инклюзивных компетенций
7	Учреждения культуры и спорта	– оказание помощи школам в реализации программ социализации детей с ОВЗ; – организация мероприятий для детей с ОВЗ и родителей и др.
8	Общественные организации, волонтерские организации	– реализация различных проектов, способствующих профессиональной ориентации, социализации школьников с ОВЗ; – реализация проектов по активизации родительского потенциала (совместно со школой и волонтерами); – распространение идей по использованию партнерства при инклюзии в школе [31]

Взаимодействие с социальными партнерами осуществляется в следующих формах:

- организационная помощь,
- методическая помощь,
- консультационная помощь,
- обучение кадров,
- информационная поддержка,
- совместная реализация программ и проектов;
- сетевое взаимодействие и др.

Социальное партнерство школы можно рассматривать и как систему, включающую следующие компоненты:

- участники партнерства (индивидуальные, групповые);
- цель партнерства (добровольные и взаимовыгодные отношения и взаимная поддержка субъектов партнерства);

– принципы партнерства (добровольность; принятие решений на основе переговоров, соглашений, компромиссов; ответственность субъектов; открытость, «прозрачность» отношений);

– содержание деятельности (взаимное обучение; соуправление воспитательным процессом; разработка и осуществление совместных проектов, носящих воспитательный характер; профессиональные консультации);

– формы организации партнерства (советы, комиссии, коллективы, группы и т. д.);

– механизм партнерства и его реализация (включает методы и технологии, в основном связанные с менеджментом как с наукой об управлении организацией, ведущие к развитию партнерских отношений) [10].

Усовершенствование работы с компонентами системы социального партнерства приводит к повышению качества процесса инклюзивного образования и сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

При реализации предложенного условия используется несколько типов социального партнерства школы:

– управленческий (совместное управление педагогами и социальными партнерами воспитательным процессом школы);

– экспертный (оценка работниками образовательного учреждения и социальными партнерами воспитательного процесса школы);

– проектно-деятельностный (разработка и осуществление совместных проектов, акций и пр.);

– коммуникативно-дидактический (взаимное обучение через общение педагогов и социальных партнеров);

– консультативный (профессиональное консультирование педагогов, работников образовательного учреждения и социальных партнеров) [22].

По мнению исследователей, самыми популярными видами социального взаимодействия в сфере образования сегодня остаются: кооперация, инвестиции, благотворительность, спонсорство, сотрудничество [14, с. 147; 72].

Виды совместной деятельности образовательной организации и социальных партнеров представлены в таблице 2 [50, с. 57].

Таблица 2

Виды взаимодействия социальных партнеров
и его результат

Деятельность	Результат
Обсуждение стратегии и тактики социального партнерства	Составление и подписание договоров
Проектирование совместной деятельности	Составление планов совместной работы
Реализация совместной деятельности	Проведение совместных мероприятий
Взаимоподдержка	Психологический комфорт партнеров

В процессе организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, используются следующие принципы социального партнерства:

1. Наличие обратной связи. В процессе совместной деятельности особую актуальность приобретает наличие обратной связи и открытость каналов коммуникаций. Это значит, что необходимо регулярное изучение мнения потенциальных партнеров о качестве и результатах этой деятельности.

2. Доверие партнеров и диалог. Основным итогом взаимодействия должно стать умение потенциальных партнеров участвовать в совместной деятельности, их определенная компетентность, основанная на доверии друг другу. Доверие, в свою очередь, порождает и желание продолжать сотрудничество в тех формах, которые приемлемы для конкретных партнеров. Идеально выстроенное социальное партнерство предполагает постоянный непрерывный социальный диалог между его участниками. Такой режим постоянной готовности к переговорам позволяет решать любые проблемы, возникающие в процессе совместной деятельности партнеров сразу, укрепляя их взаимодействие. Социальный диалог предполагает разработку регламента переговоров, механизмов взаимодействия как в ходе переговоров, так и при реализации принятых решений.

3. Обмен информацией. Основу видов взаимодействия между партнерами составляет обмен информацией (прогнозной или актуальной), позволяющей управлять процессом образования. Достаточно существенной при партнерстве в образовании оказывается роль государственных органов, выполняющих функции по сбору, систематизации данных по регионам, анализу и прогнозированию ситуаций по развитию экономики и востребованности специалистов, принятию необходимых для регулирования положения законодательных актов.

Для социального партнерства в процессе организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, можно выбрать следующие организационно-координационные формы:

– попечительский совет, не имеющий статуса юридического лица и действующий на основе устава образовательной организации;

- попечительский совет как самостоятельное юридическое лицо – в виде некоммерческого партнерства, фонда;
- совет партнеров образовательной организации;
- ресурсный центр социального партнерства на базе образовательной организации;
- территориальный межведомственный координационный совет, управляющий разработкой и реализацией совместных воспитательных программ.

Основные критерии успешности реализации социального партнерства:

- наличие субъектов, обладающих ресурсами для выстраивания социального партнерства в системе инклюзивного образования;
- готовность субъектов социума обращаться за помощью к другим субъектам в процессе инклюзивного образования;
- отсутствие барьеров (объективных/субъективных) построения связей между субъектами системы инклюзивного образования;
- конструктивность целей и задач взаимодействия между субъектами системы инклюзивного образования;
- качество построения связей между субъектами системы инклюзивного образования;
- удовлетворенность субъектов системы инклюзивного образования основными условиями социального партнерства.

На уровне школы за организацию социального партнерства отвечает координатор по инклюзии – специалист, обеспечивающий в условиях инклюзивной практики взаимодействие всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Его основная цель – обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образова-

тельного процесса, что является одним из важнейших условий успешного включения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в среду образовательного учреждения, адаптации образовательного учреждения к новым условиям функционирования.

Основные задачи деятельности координатора при реализации социального партнерства:

1. Поиск необходимых ресурсов вне образовательного учреждения.
2. Планирование, реализация сотрудничества с учреждениями и организациями, мониторинг его результатов.
3. Координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами – учреждениями и организациями, связанными в единую систему инклюзивных образовательных учреждений или заинтересованными в развитии идей и поддержке инклюзивного образования.

Компетенция координатора по инклюзии

Координатор по инклюзии должен знать и понимать:

- содержание международных, федеральных, городских и муниципальных законодательных актов и нормативных документов, касающихся вопросов соблюдения прав ребенка, людей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, образования, инклюзивного образования;
- примерное содержание, формы и направления деятельности учреждений и общественных организаций, связанных в единую систему инклюзивных образовательных учреждений или заинтересованных в развитии идей и поддержке инклюзивного образования;
- алгоритм осуществления взаимодействия с учреждениями, являющимися «внешними» социальными партнерами образовательной организации по направлению «инклюзивное образование», в том числе – формы планирования

взаимодействия, статистического и содержательного отчета о деятельности организации в данном направлении.

При реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, школьный куратор по инклюзии координирует деятельность всех участников инклюзивного образовательного процесса. С родителями он работает в разных направлениях:

- привлекает к школьным мероприятиям;
- вовлекает в деятельность координационного совета по инклюзии;
- контролирует весь процесс сопровождения родителей с ОВЗ, организуемый в школе;
- координирует деятельность родителей и социальных партнеров образовательной организации и др.

Результаты использования условия. Открытость образовательного учреждения социуму, гибкость школьного образования определяет «возможность взаимодействия с социальными партнерами, использования ресурсов социума» [70, с. 18]. Особенно это важно при реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ. Именно партнерство дает наибольший эффект, так как предполагает более полное, заинтересованное и долгосрочное включение заинтересованных субъектов в решение социально-образовательных проблем; позволяет изменять, проектировать, устанавливать новые общественно значимые функции.

Итак, использование социального партнерства в качестве условия, способствующего повышению результативности реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, позволяет: 1) школе – привлечь и использовать ресурсы разных компетентных организаций в процессе оказания помощи

семье, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ; 2) родителям – воспользоваться помощью разных организаций, не затрачивая собственное время и силы на их поиск и выстраивание контактов; 3) обществу – консолидировать усилия в реализации инклюзивного образования, создать единый механизм работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ.

Подводя итоги сказанному в параграфе, отметим важное:

1. Улучшению реализации разработанной системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, способствует использование комплекса предложенных организационно-педагогических условий, предоставляющих преимущественные возможности для ее реализации, дополняющих друг друга, обеспечивающих достижение положительного эффекта.

2. Использование первого организационно-педагогического условия реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ – смешанного/гибридного формата (онлайн и оффлайн) взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, для реализации непрерывного процесса сопровождения родителей особенных детей – позволит: 1) обеспечить непрерывность процесса сопровождения, его доступность (на уровне временного и пространственного фактора); 2) обогатить процесс сопровождения и взаимодействия в нем участников новыми форматами общения – онлайн и смешанным, инструментами для организации взаимодействия (компьютер, телефон, планшет); 3) преодолеть организационные проблемы (дефицита времени, места для встречи и др.); 4) при эффективном использовании цифровой образовательной среды и ее ресурсов повысить качество сопровождения инклюзивного образовательного процесса и др.

3. При условии активизации родительского потенциала система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, получит следующие преимущественные характеристики: 1) родители станут полноценными участниками инклюзивного образовательного процесса, повысится уровень их вовлеченности в образовательный процесс; 2) процесс организационно-педагогического сопровождения будет иметь меньше препятствий, поскольку будет более низким уровень сопротивления родителей реализации образовательных программ и планов по взаимодействию с семьей; 3) повысится самоуправляемость процессом семейного воспитания и готовность родителей детей с ОВЗ самостоятельно решать воспитательные проблемы; 4) улучшится качество взаимодействия семьи и школы, появится возможность объединения усилий и совместного решения возникающих вопросов.

4. Повышение готовности педагогов реализовать сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в рамках разработанной системы обуславливает: 1) интенсификацию процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, за счет повышения компетентности педагогов; 2) изменение позиции педагога с «осваивающего инклюзию» на уверенного педагога с «хорошими знаниями и умениями в организации сопровождения инклюзии»; 3) изменение отношения родителей к педагогам как союзникам, помощникам в воспитании их особенного ребенка.

5. Использование социального партнерства в качестве условия улучшения реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, позволяет: 1) школе привлечь и использовать ресурсы разных компетентных организаций в процессе оказания помощи семье, в которой растет ребенок с ОВЗ;

2) родителям воспользоваться помощью разных организаций, не затрачивая собственное время и силы на их поиск и выстраивание контактов; 3) консолидировать усилия, создать единый механизм работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ.

Задания для самостоятельной работы

1. Какие организационно-педагогические условия в качестве значимых были определены для успешной реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

2. В условиях цифровизации образования возникли и функционируют три формата работы с семьей, воспитывающей детей с ОВЗ. Назовите эти форматы.

3. Какие традиционные офлайн-формы работы с родителями детей с ОВЗ вы знаете? Приведите примеры их использования.

4. Считается, что работа с родителями, педагогическое сопровождение воспитательного процесса в семье успешнее будет осуществляться в смешанном формате, обоснуйте это положение.

5. Какие средства для организации онлайн-взаимодействия могут использоваться педагогами для быстрого информирования родителей, организации встреч, индивидуальных консультаций, проведения обсуждения проблем, связанных с обучением и воспитанием ребенка, обучения родителей навыкам общения и взаимодействия с ребенком с ОВЗ?

6. Почему работа родительских групп – очных и онлайн (сетевых сообществ) полезна и признается нередко одной из самых эффективных в работе с родителями? Обоснуйте.

7. Какие возможности для работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, предоставляют платформы *Zoom* и *Skyp*? Приведите примеры.

8. С помощью цифровых форматов взаимодействия можно научить родителей различным педагогическим и коррекционно-развивающим технологиям, экономя время, ресурсы и др. Разработайте занятие по обучению родителей какой-либо коррекционно-развивающей технологии с использованием возможностей цифровых форматов.

9. Какие принципы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, обеспечивающие полноценное и эффективное функционирование разработанной системы и протекание реализуемого процесса, важно соблюдать в цифровой образовательной среде современной школы?

10. Почему в процессе педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ важно заниматься вопросами активизации родительского потенциала?

11. Дайте определение понятию «родительство». Что понимают под осознанным родительством?

12. Совокупность значимых для родителей ценностей, установок, знаний и навыков, которые раскрываются в отношении к детям и реализуются в родительских практиках, характеризует родительский потенциал. Как он соотносится с воспитательным потенциалом семьи?

13. Какие направления деятельности службы сопровождения и педагогов важны в активизации родительского потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ?

14. Назовите основные характеристики социального партнерства.

15. К каким результатам может привести использование социального партнерства в качестве условия улучшения реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ



Инклюзивное образование, реализуемое в современной массовой школе, – отражение политики государства, направленной на соблюдение принципа общедоступности образования, предполагающего предоставление гражданам равных возможностей в получении качественного образования, вне зависимости от физических и психологических особенностей, разных способностей, потребностей. Целью инклюзивного образования является создание необходимых условий для успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, интеграции его в сообщество сверстников в массовой школе.

Полноценными участниками реализуемого в современных общеобразовательных организациях процесса инклюзивного образования являются родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, они не всегда умеют и готовы оказать своему ребенку помощь в получении образования, не всегда способны к решению проблем, возникающих в воспитании ребенка с особенностями в развитии. Поэтому для родителей в школе важно выстраивать процесс педагогического сопровождения, в рамках которого педагоги, администрация школы могут своевременно оказывать им помощь в решении возникающих проблем, связанных с обучением и воспитанием особенного ребенка.

Поскольку нередко проблемами в реализации инклюзивного образования, в осуществлении помощи родителям становятся затруднения организационно-управленческого характера (неясны цели и задачи работы с родителями

детей с ОВЗ, не скоординированы усилия специалистов, оказывающих поддержку семье с особенным ребенком, нет мотивации у педагогов к участию в инклюзивном образовательном процессе или не организован для них непрерывный процесс повышения грамотности в вопросах инклюзии и др.), сопровождение семей детей с ОВЗ должно включать не только педагогическую составляющую процесса оказания помощи семье, но организационно-управленческую.

Идеи педагогического менеджмента позволили выстроить целостную систему помощи и поддержки семьям в воспитании ребенка с ОВЗ в период получения им образования в массовой школе.

Система организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ построена с учетом принципов взаимодействия, комплексного подхода в работе с родителями, учета ресурсности родителей; с опорой на системный, деятельностный и семейно-центрированный методологические подходы, которые определили содержательное наполнение каждого компонента системы; предполагает комплексность и непрерывность работы с родителями специалистов всех уровней организации процесса сопровождения, что обеспечивает достижение высокого уровня удовлетворенности родителей взаимодействием с общеобразовательной организацией, осознанной и активной включенности их в процесс воспитания ребенка.

Для успешной реализации системы организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ целесообразно использовать следующие педагогические условия:

- 1) использование смешанного (гибридного) формата взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ;
- 2) активизацию ресурсов семьи, родительского потенциала;

- 3) инклюзивную подготовку педагогов;
- 4) выстраивание социального партнерства.

Предложенные условия охватывают множество субъектов, участвующих в инклюзивном образовательном процессе, направлены либо на повышение их собственной ресурсности, либо на использование ресурсов социальных партнеров, участвующих в процессе организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Предложенная система организационно-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ и педагогические условия, повышающие успешность ее реализации, внедряются в общеобразовательных организациях г. Челябинска в рамках научного эксперимента. Результаты его реализации будут подведены и представлены по завершении исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авво, Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Б. В. Авво; под ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 96 с.
2. Артамонова, А. Ю. Помощь семье, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии: от первой встречи к установлению отношений / А. Ю. Артамонова, Н. Е. Марцинкевич // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2019. – № 16. – С. 45–55.
3. Арутюнян, А. М. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Арутюнян // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2016. – № 3(3). – С. 41–43.
4. Астахова, Л. Б. Реализация семейно-центрированного подхода в процессе логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и их родителей / Л. Б. Астахова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 113–119.
5. Афанасьева, Р. А. Роль тьюторов в реализации комплексной программы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи / Р. А. Афанасьева, В. И. Карпушенко // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 82–86.
6. Баженова, Н. Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н. Г. Баженова, И. В. Хлудеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 217–223.
7. Безрукова, О. Н. Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ / О. Н. Безрукова // Социологический журнал. – 2014. – № 9. – С. 85–97.

8. Бокова, О. А. Особенности программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ на базе центра дополнительного образования / О. А. Бокова, С. И. Тарахов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 241–243.
9. Будникова, Е. С. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации: Практические подходы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Будникова, Е. В. Резникова. – Челябинск: Цицеро, 2017. – 110 с. – ISBN 978-5-91283-869-9.
10. Вашкевич, Н. Н. Сущность понятия «педагогические условия» в специальной научной литературе / Н. Н. Вашкевич, Н. В. Бычкова // Эстетическое образование: традиции и современность: материалы V Междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 231–234. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/36928> (дата обращения: 12.09.2023).
11. Волосникова, Л. М. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Л. М. Волосникова, Ж. Брук и др. // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 60–87.
12. Воронова, А. А. Особенности организации дистанционного образования в условиях инклюзии / А. А. Воронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 7. – С. 109–112.
13. Гребенникова, В. М. Формирование тьюторской позиции педагога в условиях инклюзивного образования / В. М. Гребенникова, О. В. Гребенников, А. И. Щербина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8, № 5/3. – С. 195–199.
14. Днепров, Э. Инновационное движение в российском образовании / Э. Днепров. – Москва: Педагогика-Пресс, 2016. – 297 с.
15. Дубровина, Н. А. Оптимизация личностного потенциала родителей как аспект сопровождения семей с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Н. А. Дубровина, Е. С. Набойченко // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 8. – С. 129–147.

16. Жимаева, Е. М. Социально-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях дошкольной образовательной организации / Е. М. Жимаева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11, № 6–1. – С. 32–39.
17. Зайцева, Е. С. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Зайцева. – Санкт-Петербург, 2005. – 22 с.
18. Заславская, О. В. Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания / О. В. Заславская, О. Е. Сальникова, О. Ю. Кожурова // Киберленинка: научная электронная библиотека. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-semi-i-shkoly-v-sfere-vozpitaniya-vektory-vza-imodeystviya> (дата обращения: 17.09.2023).
19. Ибрагимов, А. Р. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с аутизмом в условиях центра реабилитации / А. Р. Ибрагимов, Е. В. Сычева // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6–1. – С. 143–146.
20. Информационная справка о мониторинге системы образования оценки положения дел в сфере соблюдения права детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на образование в 2021 году. – URL: https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/4/informatsionnye_spravki/2021.pdf (дата обращения: 09.11.2022 г.).
21. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стрехова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
22. Кожурова, О. Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Кожурова. – Москва, 2011. – 23 с.
23. Козырева, О. А. Анализ дефиниции «лицо с ограниченными возможностями здоровья» / О. А. Козырева // The Newman In Foreign Policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 148–151.

24. Колтакова, Я.Г. Внутренний уровень социального партнерства в инклюзивной системе образования / Я.Г. Колтакова // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). – Москва: Буки-Веди, 2018. – С. 9–12.
25. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский; [гл. ред. В.М. Лизинский]. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.
26. Концепция научно-методического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья Челябинской области на период 2013–2015 гг. // Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 03.09.2013 г. № 01/3158. – URL: <https://edutrg.edu.chel.ru/download/file/669778/56dd565dcd8dc5a7f23fc610f8c2da4e> (дата обращения: 09.11.2022 г.).
27. Коротаева, Е.В. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект / Е.В. Коротаева, А.С. Андриянова, И.Г. Чугаева // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 3. – С. 97–121.
28. Краснова, Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы / Т.И. Краснова // В мире научных открытий. – 2014. – № 11. – С. 10–26.
29. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования РФ, Российская Акад. Образования, Смольный ин-т РАО, Ин-т пед. образования РАО. – Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2012. – 199 с.
30. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 16–17.

31. Ларина, А.Б. Использование ресурсов социального партнерства в инклюзивном образовании школьников / А.Б. Ларина // Калининградский вестник образования: научно-методический электронный журнал. – 2019. – № 1. – С. 59–64.
32. Левченко, И.Ю. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / И.Ю. Левченко, В.Г. Петрова. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
33. Лежнина, О.Н. Педагогическое сопровождении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: сущность и специфика понятия / О.Н. Лежнина, Н.А. Соколова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4 (206). – С. 219–223.
34. Лежнина, О.Н. Система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования / О.Н. Лежнина, С.В. Рослякова, Н.А. Соколова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 3 (44). – С. 47–51.
35. Любимов, М.Л. Создание модели комплексного сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья посредством информационно-коммуникационных технологий / М.Л. Любимов, О.Г. Приходько, О.В. Югова, М.О. Захарова // Специальное образование. – 2021. – № 2. – С. 125–141. – DOI 10.26170/1999-6993.
36. Макалова, И.И. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ / И.И. Макалова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. – С. 267–272.
37. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – Москва: Гардарики, 2005. – 269 с.
38. Меренков, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра / А.В. Меренков, Е.А. Осипова, А.С. Шарф // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 360–371.

39. Моргачева, Е. Н. Инклюзивное обучение глазами педагогов и родителей / Е. Н. Моргачева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2013. – № 18 (119). – С. 226–238.
40. Морозова, В. И. Детско-родительские отношения как фактор сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе инклюзивного образования / В. И. Морозова // Известия ВГПУ. – 2018. – № 4 (127). – С. 67–72.
41. Москвочкина, А. Г. Социально-экологическая модель семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. Г. Москвочкина // Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 147–151.
42. Нестерова, А. А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – С. 121–131.
43. Новоселова, О. А. Опыт работы по взаимодействию с родителями детей с ОВЗ в условиях детского сада / О. А. Новоселова, Н. А. Волкова // Молодой ученый. – 2016. – № 16 (120). – С. 376–377.
44. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья: Федеральный закон № 120-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 02.07.2013 г. [принят 30.06.2007 года]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_69387/ad890e68b83c920baeae9bb9fdc9b94feb1af0ad/ (дата обращения: 12.08.2023).
45. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 04.08.2023 года [принят 29 декабря 2012 года]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.08.2023).

46. Осина, Т. Н. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Т. Н. Осина, О. В. Давыдова // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. – № 4. – С. 24–28.
47. Отева, Н. И. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / Н. И. Отева, Н. Н. Малярчук, Г. М. Криницына, Е. В. Пашенко // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 8.
48. Петрова, Е. А. Современные технологии работы с семьями, имеющими детей с ОВЗ / Е. А. Петрова. – Санкт-Петербург: Книга. – С. 819–822.
49. Петрулевич, И. А. Социокультурные ресурсы семьи для создания платформы самореализации детей с ОВЗ / И. А. Петрулевич, Г. Е. Снежко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsiokulturnye-resursy-semi-dlya-sozdaniya-platformy-samorealizatsii-detey-s-ovz> (дата обращения: 10.08.2023).
50. Пискунова, Е. В. Технологии социального партнерства в сфере образования: учебно-методический комплекс / Е. В. Пискунова, И. Э. Кондракова, М. П. Соловейкина и др. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 438 с.
51. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lm9fxw7zuo519026700> (дата обращения: 26.08.2023).

52. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии». – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-20092013-n-1082/?ysclid=lma6i0jvbu478320379> (дата обращения: 26.08.2023).
53. Резникова, Е. В. Реализация инклюзивного образования в Челябинской области / Е. В. Резникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 230–238.
54. Рослякова, С. В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования / С. В. Рослякова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: мат-лы Всерос. конф. с междунар. участием (Челябинск, 6–7 февраля 2018 г.) / отв. за выпуск Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – С. 272–279.
55. Рослякова, С. В. Социальное сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях социально-реабилитационного центра: сборник статей XI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию ЮУрГГПУ / С. В. Рослякова. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 2 – С. 193–198.
56. Рудинский, И. Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения / И. Д. Рудинский, А. В. Давыдов // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т. 7, № 1. – С. 44–52.
57. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 22.09.2023 г.).

58. Сенаторова, К. П. сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (на примере детей с нарушенным слухом) / К. П. Сенаторова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21, вып. 1. – С. 106–110.
59. Сереней, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ (в рамках Центров ранней помощи и поддержки) / В. В. Сереней, Е. А. Калягина // Интерактивная наука. – 2019. – № 8 (42). – С. 14–16.
60. Сидоренко, О. А. Готовность педагогов и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к взаимодействиям в условиях инклюзивного образования как проблема: психологический аспект / О. А. Сидоренко, И. В. Хабарова, Е. А. Чиганова // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – № 2 (34). – С. 124–134.
61. Ситников, М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук / М. И. Ситников. – Белгород, 1995. – 21 с.
62. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Москва: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 1999. – 46 с.
63. Справка о состоянии системы образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в Челябинской области 1 сентября 2020 года. – URL: <https://minobr74.ru/uploads/100/6/section/307/spravka.pdf?1611118484658> (дата обращения: 26.08.2023).
64. Стругова, В. Г. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра / В. Г. Стругова, О. Б. Колесникова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-reabilitatsionnogo> (дата обращения: 20.07.2023).

65. Тарасенко, Л. В. Моделирование социального партнерства в системе дополнительного профессионального образования: методология исследования / Л. В. Тарасенко, Г. А. Угольницкий. – URL: http://www.ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_24_Tarasenko.pdf_2473.pdf (дата обращения: 17.02.2021).
66. Теория и технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей: учебное пособие для академического бакалавриата / Р. С. Димухаметов, В. Ф. Жеребкина, Е. В. Моисеева, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова, Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова, Е. М. Харланова, А. А. Шевченко / под ред. Н. А. Соколовой; Южно-Уральский государственной гуманитарно-педагогический университет. – 2-е изд., испр. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 474 с.
67. Тихонова, И. В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников / И. В. Тихонова, Н. С. Шипова, Е. А. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6. – С. 267–277. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniyainklyuzivnogo-obrazovaniya-shkolnikov> (дата обращения: 26.06.2023).
68. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / В. В. Ткачева. – Москва: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
69. Федорова, Н. М. Стандарт условий как пространство развития личности / Н. М. Федорова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 2. – С. 18–21.
70. Федорова, Ю. А. Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен / Ю. А. Федорова, О. Н. Хахлова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6 (73). – С. 16–24.
71. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – № 11. – С. 72–79.

72. Хусаинова, С. В. Виды и формы социального партнерства в сфере образования / С. В. Хусаинова, А. А. Султанова // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 570–572.
73. Черникова, Е. Г. Изучение проблем развития, обучения и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в исследованиях молодых ученых / Е. Г. Черникова, К. Зайцева // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Орел, 07 мая 2021 года. – Орел: Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2021. – С. 161–165.
74. Черникова, Е. Г. Профилактика психолого-педагогических конфликтов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. Г. Черникова // Организация инклюзивного образования в системе общего образования в России: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 66–76.
75. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – Москва: Владос, 2002. – 214 с.
76. Шаркова, А. Ю. Педагогические условия использования проектной деятельности для формирования проектно-исследовательских компетенций обучающихся педагогического колледжа / А. Ю. Шаркова, Т. В. Сибгатуллина // Андреевские чтения: Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Казань, 27–28 марта 2018 г.). – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/131739> (дата обращения: 12.09.2023).
77. Шумилова, Е. А. Цифровизация инклюзивного образовательного пространства: вопросы и перспективы / Е. А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 1 (13). – С. 22–26.

78. Югова, О. В. Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребенка / О. В. Югова // Специальное образование. – 2021. – № 1. – С. 127–139.
79. Яковлева, Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Н. О. Яковлева, Е. В. Яковлев. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
80. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46–49.
81. Dunst, C. J. Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* / C. J. Dunst, C. M. Trivette, D. W. Hamby // Special Issue: Families of Children with Developmental Disabilities. – 2007. – No 13 (4). – P. 370–378.
82. Hadley, F. The family-centre partnership disconnect: creating reciprocity / F. Hadley, E. Rouse // *Contemporary Issues in Early Childhood*. – 2018. – Vol. 19, No 1. – P. 48–62.
83. Oostdam, R. Making the Difference with Active Parenting: Forming Educational Partnerships between Parents and Schools / R. Oostdam, E. Hooge // *The European Journal of Psychology of Education*. – 2013. – No 28. – P. 337–351.
84. Roggman, L. A. Preparing home visitors to partner with families of infants and toddlers / L. A. Roggman, C. A. Peterson, R. Chazan-Cohen // *Journal of Early Childhood Teacher Education*. – 2016. – No 37 (4). – P. 301–313.

Приложение

Список центров психолого-медико-педагогической помощи

В Челябинской области функционируют 20 территориальных психолого-медико-педагогических центров:

1. *Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Областной центр диагностики и консультирования» (региональный центр)*

454126, г. Челябинск, ул. Худякова, д. 20

Тел.: 8 (351) 232-00-57, 8 952 507-14-20

Адрес электронной почты: ocdik@mail.ru

2. *Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

456800, Челябинская область, г. Верхний Уфалей, ул. Прямыцына, д. 44

Адрес электронной почты: centr.rik@yandex.ru

3. *Муниципальное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Копейского городского округа Челябинской области (муниципальный центр)*

456601, Челябинская область, г. Копейск, ул. Ленина, д. 626

Тел.: 8 (351) 397-67-31

Адрес электронной почты: sdik_kgo@mail.ru

4. *Муниципальное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

456870, Челябинская область, г. Кыштым, ул. Садовая, д. 19

Тел.: 8 (351) 514-01-49

Адрес электронной почты: cdik@edu.kyshtym.org

5. *Муниципальное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Магнитогорска*

455026, Челябинская область, г. Магнитогорск, ул. Суворова, д. 110

Тел.: 8 (351) 920-36-20, 8 (351) 920-31-28

Адрес электронной почты: cdk.magnitogorsk@yandex.ru

6. *Муниципальное казенное учреждение Миасского городского округа «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

456317, Челябинская область, г. Миасс, ул. Ак. Павлова, д. 32, пом. 5, каб. 206

Тел.: 8 900 093-34-91

Адрес электронной почты: cppmsp.miass@gmail.com

7. *Муниципальное автономное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

454007, г. Челябинск, ул. Ловина, д. 18

Тел.: 8 (351) 775-50-64

Адрес электронной почты: cppmsptzr@mail.ru

8. *Муниципальное автономное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Курчатовского района г. Челябинска»*

454021, г. Челябинск, ул. 40-летия Победы, д. 17а

Тел.: 8 (351) 794-84-70

Адрес электронной почты: pmpk-kurch@mail.ru

9. *Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Metallургического района г. Челябинска»*

454047, г. Челябинск, ул. Липецкая, д. 27

Тел.: 8 (351) 721-02-10

Адрес электронной почты: mcenter-74@mail.ru

10. *Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Ленинского района г. Челябинска»*

454078, г. Челябинск, ул. Барбюса, д. 65а

Тел.: 8 (351) 257-31-90, 8 (351) 257-31-67

Адрес электронной почты: CPPRK74@mail.ru

11. *Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Калининского района г. Челябинска»*

454084, г. Челябинск, ул. Калинина, д. 17

Тел.: 8 (351) 727-48-00, 8 (351) 791-54-24

Адрес электронной почты: moucpmss@bk.ru

12. *Муниципальное автономное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Советского района г. Челябинска»*

454091, г. Челябинск, ул. Свободы, д. 163

Тел.: 8 (351) 268-24-92

Адрес электронной почты: pmpk74sov@mail.ru

13. *Муниципальное автономное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района г. Челябинска»*

454092, г. Челябинск, ул. Воровского, д. 15а

Тел.: 8 (351) 265-89-27, 8 (351) 261-58-33

Адрес электронной почты: pmpkcnt@mail.ru

14. *Муниципальное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

457040, Челябинская область, г. Южноуральск, ул. Спортивная, д. 34А

Тел.: 8 (351) 344-65-29

Адрес электронной почты: yu-urzpmss@mail.ru

15. *Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

457310, Челябинская область, Брединский район,
п. Бреды, ул. Черемушки, д. 9, пом. 2

Тел.: 8 958 263-83-81

Адрес электронной почты: ppmsc@bk.ru

16. *«Центр психолого-педагогической и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации» (структурное подразделение МОУ СОШ № 2 с. Варна)*

457201, Челябинская область, Варненский район,
с. Варна, ул. Ленина, д. 29

Тел.: 8 904 308-08-22, 8 (351) 423-03-37

Адрес электронной почты: 89043080822@mail.ru

17. *Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»*

456910, Челябинская область, г. Сатка, ул. Пролетарская, д. 43а

Тел.: 8 (351) 613-32-96

Адрес электронной почты: satka-PPMS@mail.ru

18. *МКОУ «Уйская школа-интернат VIII вида» структурное подразделение – Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (структурное подразделение МКОУ «Уйская школа-интернат VIII вида»)*

456470, Челябинская область, Уйский район, с. Уйское,
ул. Островского, д. 34

Тел.: 8 (351) 653-13-09, 8 (351) 653-12-26

Адрес электронной почты: kor-school78@mail.ru

19. *Центр психолого-педагогической и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации (структурное подразделение МОУ «Травниковская СОШ»)*

456402, Челябинская область, Чебаркульский район,
с. Травники, ул. Победы, д. 53

Тел.: 8 (351) 687-32-98

Адрес электронной почты: mou.travniki@mail.ru

20. *Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Коркинского муниципального района»*

456550, Челябинская область, г. Коркино, ул. Мира,
д. 30

Тел.: 8 (351) 523-71-27

Адрес электронной почты: pmpk-korkino@mail.ru

Учебное издание

**Ольга Николаевна Лежнина
Светлана Васильевна Рослякова
Надежда Анатольевна Соколова
Елена Геннадьевна Черникова**

**Организационно-педагогическое сопровождение
семей, воспитывающих детей
с ограниченными возможностями здоровья,
в условиях инклюзивного образования**

Учебно-методическое пособие

ISBN 978-5-907790-96-4

Работа рекомендована РИС университета
Протокол № 30, 2024 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.В. Боярская
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 20.03.2024 г. Тираж 100 экз.
Формат 60×84 1/16. Объем 5,0 уч.-изд. л. (7,6 усл. п.л.)
Заказ № _____

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69