

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-133-145>
EDN ZSIGTH

К. А. Бруцкая, С. Б. Лазуренко

ПРАКТИКИ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПРАРОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИИ

Статья посвящена анализу моделей включения родителей и прародителей в образовательный процесс детей с ОВЗ в странах Европы (США, Италия, Великобритания, Израиль, Германия, Англия, Норвегия, Индия), в том числе России. Актуальность участия расширенной семьи в социальной интеграции ребенка с ОВЗ в общество на этапе модернизации системы образования в России достаточно высока, а создание оптимальных социальных условий для психического развития ребенка с особыми образовательными потребностями является одной из приоритетных задач государства и отражена в национальном проекте «Образование».

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, родители, прародители, здоровьесбережение, образовательная среда

К. Brutskaya, S. Lazurenko

PARTICIPATION OF PARENTS AND GRANDPARENTS IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

The article analyzes the models of participation of parents and grandparents in the educational process of children with disabilities in USA, India, Israel and European countries (Italy, Great Britain, Germany, England, Norway) including Russia. The relevance of extended family participation in the social integration of a child with disabilities at the stage of modernization of the education system in Russia is quite high, while the creation of optimal social conditions for the mental development of a child with special educational needs is one of the priority tasks of the state and is reflected in the Education national project.

Keywords: children with disabilities, parents, grandparents, special education, health care, educational environment

Семья — это первый социальный институт, окружающая ребенка социальная среда, оказывающая непосредственное влияние на формирование и развитие детской личности (Л. С. Выготский [4]; Е. М. Мастюкова [13] и др.). Роль воспитательных установок и отношения родителей к процессу обучения ребенка с ОВЗ имеет определяющее значение в его социальной адаптации и интеграции в общество [1; 10; 16]. В ряде зарубежных и отечественных исследований показано, что воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья предъявляет дополнительные требования не только к внешнему

окружению, но в первую очередь к формирующей детскую личность социальной среде — семье, существующим в ней отношениям, характеру семейного воспитания (Е. А. Мишина [17], В. В. Ткачева [27] и др.). В отдельных семьях родители перепоручают свои воспитательские обязанности близким «третьего» возраста, что «может рассматриваться как дополнительный психологический и воспитательный ресурс, позволяющий улучшить процесс психического развития и социализации ребенка с ОВЗ» [27]. Поэтому при воспитании ребенка с ОВЗ или инвалидностью в семье роль взрослых членов

«третьего возраста» становится еще более значимой, поскольку они могут оказать семье практическую помощь, а также эмоциональную и финансовую поддержку [35].

Гуманистические тенденции в образовании подразумевают активное участие семьи в учебном процессе, который может быть реализован в организациях различной ведомственной принадлежности. Однако вопрос о включении родителей и близких «третьего» возраста в систему образования и социализации детей с ОВЗ до настоящего времени не решен и является активно обсуждаемой практической проблемой. В настоящее время отсутствуют научные исследования, которые смогли бы определить степень включенности родителей и прародителей в образовательном процессе детей с ОВЗ.

Вместе с тем при изучении современных научных публикаций нам не удалось обнаружить данных о специфике включения родителей и близких «третьего» возраста детей с ОВЗ в процесс инклюзивного образования.

Следует отметить, что большую роль в развитии института инклюзии сыграло принятие Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в рамках которого законодательно определены статус учащегося с ОВЗ и необходимость создания специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ как в отдельных (коррекционных), так и общеобразовательных организациях [28]. Также законодательно закреплено право родителей на выбор формы образования для ребенка, включая инклюзивное обучение.

Отсутствие моделей включения семьи ребенка с ОВЗ в образовательный процесс свидетельствует о необходимости реализации дальнейшего научно-методического поиска.

Цель публикации состоит в анализе мировой практики включения родителей и близких «третьего» возраста в образовательный процесс детей с ОВЗ, что позволит спроектировать эффективную систему комплексного сопровождения семьи детей с ОВЗ

в условиях инклюзии, базирующейся на научном анализе проблемы.

Исследование отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы проводилось, с одной стороны, в направлении изучения вопросов, связанных с современными тенденциями развития инклюзивного образования, с другой — выявления эффективных практик включения родителей и близких «третьего» возраста в инклюзивный процесс.

Вопросы воспитания и обучения детей с ОВЗ на каждом этапе исторического развития общества претерпевали различные изменения. Великие педагоги (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, И. В. Маляревский и др.) использовали благотворное влияние родителей на состояние ребенка с ОВЗ [26, с. 5]. Семья активно взаимодействовала со специалистами в правильном выборе метода.

К середине XX столетия данные гуманистические подходы были потеряны. «Система дифференцированного обучения предполагала, что вопросами воспитания детей в условиях специального сада и школы занимаются специалисты, и семьи были практически отстранены от воспитательного процесса» [26, с. 5]. Появилось понятие «общественного воспитания» (трудовая школа, социальная педагогика, идеи свободного воспитания), т. е. роль школ стала признаваться чрезмерно важной.

В 90-е гг. XX столетия ситуация глобально изменилась. Современные гуманистические подходы к воспитанию детей с проблемами в развитии предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Если раньше традиционный уклад семьи характеризовался наличием межпоколенной коммуникации, где близкие «третьего» возраста активно принимали участие в воспитании внуков, были единственным источником информации по уходу и воспитанию ребенка, то сейчас произошли серьезные изменения, связанные с переходом России к европейской модели семьи. Произошла

смена ролевой модели. Если раньше считалось, что вмешательство в семью детей является нормальным, советы были непрощеными, а их невыполнение «наказывалось», то сегодня большая часть взрослых «третьего» возраста нередко не проявляют инициативу до того, как уже взрослые дети сами не попросят помощи. Такая трансформация ролей связана с тем, что сегодня распространен культ независимости. Кроме того, появление новых технологий открывает доступ к большому объему информации.

Произошедшая трансформация роли родителей не может оставаться незамеченной и связана она с объективными факторами, такими как увеличение пенсионного возраста, стремление к самостоятельности при всеобщей доступности педагогической информации молодому поколению, а также переход к европейской модели семьи.

Модернизационные и инновационные изменения в системе образования привели к тому, что процесс воспитания и обучения ребенка с ОВЗ в России во многом зависит от уровня дохода и материального статуса семьи.

Из сказанного становится очевидным то, что технологии по включению родителей и близких «третьего» возраста разработаны крайне недостаточно.

Если обратиться к отечественным источникам, то значительная часть психологических исследований семьи ребенка с ОВЗ подробно представлена в работах Г. А. Мишиной [17], Л. В. Семеновой, О. А. Мизиной [14], В. В. Ткачевой [27]. В них раскрываются формы и методы работы педагогического коллектива, родителей и детей с ОВЗ, предлагаются различные варианты оказания психологической помощи семье с целью повышения эффективности комплексной реабилитации и развития психических возможностей ребенка. Рядом авторов подробно изучен вопрос организации консультативной работы с родителями по вопросам повышения их педагогической компетентности в отношении воспитания и обучения

ребенка с ОВЗ [8; 12; 20], своевременной оценки их психологических ресурсов и состояния для определения направлений и форм организации психологической помощи [3]. Другие исследователи предлагают использовать опросный инструмент — экспертную карту для выявления степени вовлеченности родителей в процесс индивидуализации образовательной среды [9]; анкеты и опросники для понимания ожиданий родителей детей с ОВЗ в отношении инклюзивного образования [2], а также для оценки образовательных запросов семьи и планирования ими профессионального будущего ребенка [21; 22]. В последние годы опубликовано несколько работ, посвященных организации тьюторского сопровождения в инклюзивной образовательной среде и подготовке родителей для этой роли, рассматриваются социальные риски и ограничения, которые возникают в этом случае [7]. В частности, М. В. Гузевой была разработана «модель формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ, включающая несколько блоков: целевой (направлен на формирование готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ); содержательный (связан с формированием устойчивой положительной мотивации родителей к участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ); организационный предусматривает наличие двух блоков — инвариантного (формирование базовых компетенций родителей, воспитывающих детей с ОВЗ), вариативного (предполагает индивидуальную подготовку в соответствии с запросами родителей об особенностях развития, образования, воспитания детей с ОВЗ), результативно-оценочный (связан с готовностью родителей к взаимодействию с различными специалистами в процессе воспитания и образования ребенка с ОВЗ)» [5, с. 43].

А. В. Миронов делает вывод о том, что «основными барьерами, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ в условиях

инклюзивной образовательной среды, являются: информационный (трудности в получении информации об организации обучения и воспитания детей), социально-психологический (недостаточная подготовка учителей к преподаванию в инклюзивных классах, негативное отношение и стигматизация по отношению к детям-инвалидам), организационно-методический (дети не получают услуги узких специалистов, в школе не реализуются специальные коррекционные предметы, отсутствуют бесплатные учебники) и материально-технический (отсутствие специальных лифтов и пандусов в коридорах школы, сенсорных комнат)» [15, с. 54].

Л. М. Семенова, А. В. Бирюкова [23; 26] отмечают, что в современной действительности очень важно повышать уровень педагогической компетентности родителей и всех участников семьи (в нашем случае мы имеем в виду прародителей). Данная компетенция направлена на создание эффективных условий для коррекционного и воспитательного процесса в семье с целью оказания помощи ребенку с ОВЗ в образовательном процессе [3].

В. И. Морозовой был проведен систематический анализ психолого-педагогической литературы последних лет и выделены наиболее часто встречающиеся трудности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ: стрессовое состояние и эмоциональное напряжение родителей ребенка с ОВЗ; несоответствие родительским ожиданиям, завышенные требования, отрицание диагноза; эмоциональное отвержение ребенка или симбиотические отношения; сужение круга социальных контактов; отказ от участия членов семьи, чаще всего отцов и «взрослых третьего возраста», в процессе воспитания [18]. Данный автор выделяет несколько типичных опасений родителей, связанных с посещением инклюзивной школы детьми с типичным развитием: снижение уровня образования для детей с типичным развитием; переживания за психологическую безопасность ребенка; непри-

ятие людей с ОВЗ из-за сформированных стереотипов и стигматизаций [19].

В России предприняты попытки исследования ролевых позиций в семьях с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Обнаружено, что «прародители и сиблинги родителей в семьях с детьми с ОВЗ выполняют в два раза больше ролей-обязанностей (организатор домашнего хозяйства, закупщик продуктов, повар и т. д.)» [30, с. 5]. Было выявлено, что материальная помощь со стороны прародителей расценивается как важный фактор поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Ребенок с особенностями в развитии требует денежных затрат на проведение реабилитационных и психолого-педагогических занятий. Близкие «третьего» возраста, в большинстве случаев, готовы к оказанию посильной помощи в воспитании внуков: уход, забота, сопровождение в медицинские учреждения. Обнаружено, что они чувствительнее к эмоциональному состоянию детей, нежны и ласковы, имеют ресурсы для оказания психологической поддержки.

Как зарубежные, так и отечественные педагоги пишут о том, что учителю рекомендуется установить доверительные отношения с семьей, и сотрудничество необходимо начинать с момента зачисления ребенка в образовательную организацию, что во многом способствует формированию конструктивного взаимодействия и является одним из факторов, определяющих успех социализации ребенка.

Опыт зарубежных стран показывает, что практики включения родителей и близких «третьего» возраста в образовательный процесс ребенка с ОВЗ находится в начале становления, и в настоящее время во всем мире участие семьи ребенка в полной мере не регламентировано. Нередко ожидания родителей выше функциональных обязанностей специалистов образовательных организаций. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному

обсуждению условий образования ребенка — важная задача педагогического сообщества [25]. В настоящее время в различных зарубежных странах и России происходит интенсивное развитие единого образовательного пространства «школа-семья ребенка с ОВЗ» [31].

Рассмотрим более подробно мировой опыт и практику вовлечения родителей и близких «третьего» возраста в образовательный процесс ребенка с ОВЗ.

В Великобритании образование ребенка с ОВЗ регламентируется рядом законов, на основании которых в образовательной организации создаются специальные образовательные условия с учетом индивидуальных потребностей обучающихся [34]. Родители имеют право самостоятельно выбирать образовательную организацию, однако организация имеет право отказа в приеме ребенка на обучение в случае, если образовательные условия, созданные в ней, не отвечают особым образовательным потребностям ребенка с ОВЗ. Обучение детей с тяжелыми нарушениями развития в домашних условиях (надомная форма обучения) поощряется государством. Однако родители могут воспользоваться услугами закрытого образовательного учреждения с круглосуточным пребыванием (интернат) или зачислить его в общеобразовательную организацию, в которой созданы необходимые для его обучения условия, в т. ч. в частную школу. Английские специалисты (медицинские работники, педагоги, социальные работники) активно ведут совместную работу с родителями ребенка, их взгляды и пожелания помогают сформулировать рекомендации и выбрать школу, которую будет посещать ребенок [19].

Так, английский ученый Д. Митчелл выделяет следующие уровни вовлеченности родителей в процесс школьного образования [16]:

- информирование как начальный или элементарный уровень включенности, когда родителям предоставляется пол-

ный объем информации о процессе обучения ребенка в образовательной организации, даже если родственники ее не запрашивают;

- продвинутый уровень, когда родители занимают достаточно активную позицию и готовы к обмену мнениями, участвуют в принятии организационных решений, запрашивают дополнительные сведения о ребенке, о потребностях школы и класса, интересуются не только учебными успехами ребенка, но и его взаимоотношениями со сверстниками и педагогами;
- полное включение в образовательный процесс — это активное участие родителей в принятии административных решений, в планировании и оценке качества и результатов обучения, продуктивное сотрудничество со специалистами образовательного учреждения.

Участие родителей в образовании детей с ОВЗ в Израиле имеет свои характерные отличия и отражено в программе «От предубеждения к инклюзии». Цель заключается в своевременном удовлетворении особых образовательных потребностей за счет оказания специальной педагогической поддержки в раннем детстве и создания условий для возможности обучения в общеобразовательной школе [11].

В Италии включение родителей в систему обучения ребенка с ОВЗ организовано следующим образом. Помощь семье ребенка с ОВЗ по включению в систему образования осуществляют «учителя поддержки». Основной функциональной обязанностью данных специалистов является реализация содержания индивидуальной образовательной программы, которая разрабатывается образовательной организацией по результатам анализа личного психологического профиля и актуальных педагогических достижений ребенка, с учетом ограничений и перспектив развития. Данная педагогическая услуга предоставляется детям, чьи родители согласились на процедуру комплексного

медико-психолого-педагогического освидетельствования, по результатам которой ребенку был присвоен статус «ребенок с ОВЗ». Ежегодно дети с ОВЗ проходят повторное обследование, и консилиум специалистов принимает решение о продлении или отмене такой поддержки [24]. Родители детей с ОВЗ не участвуют в обсуждении, однако им предоставлено право выбора надомного или очного варианта обучения ребенка с ОВЗ по специальной образовательной программе с привлечением «учителей поддержки». В Италии также существуют программы повышения уровня осведомленности общества о проблемах семей с детьми с ОВЗ. Они направлены на поэтапное включение детей с ОВЗ в образовательный процесс и участие в общественных мероприятиях. Наряду с этим широко распространена модель «обратной инклюзии», когда дети с нормативным развитием помогают детям с ОВЗ на специальных коррекционных занятиях как в общеобразовательных организациях, так и в подшефных специальных школах, что способствует распространению гуманизма и толерантности среди молодежи [12].

Во Франции ответственность за взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ возложена на Центры медико-социальной помощи семье ребенка с ОВЗ от 0 до 6 лет. К категории «ребенок с ОВЗ» относятся дети с особыми образовательными потребностями вследствие нарушений слуха и зрения, заболеваний опорно-двигательного аппарата, расстройств психики и болезней нервной системы. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ осуществляется исходя из категории нарушения и степени его тяжести. Родители имеют право присутствовать на коррекционных занятиях, наблюдать за процессом познавательного развития и реализации творческих способностей ребенка. С членами семьи ребенка с ОВЗ проводится масштабная образовательная и психологическая работа: знакомство с современными педагогическими методиками и программами, обучение эффективным методам воспитания и разви-

тия у ребенка самостоятельности, повышения социальной компетентности, психологическая поддержка и помощь в построении жизненных планов с учетом имеющихся у ребенка ограничений здоровья [29].

В США реализуется программа инклюзивного обучения, которая финансирует инклюзивные школы. Программа «Инклюжен» предполагает работу со всеми членами семьи, обучение реализации отдельных реабилитационных мероприятий и методам социализации людей с особенностями развития [24]. В рамках программы функционирует непрерывная поддержка семьи со стороны специалистов — психологов, логопедов, медицинских работников и т. д.

Важно отметить, что в США проведен ряд исследований, в которых приняли участие близкие «третьего» возраста, осуществляющие уход за внуками с ОВЗ. Почти все респонденты сообщили, что они участвовали в планировании или реализации индивидуальной программы обучения внуков. Наиболее востребованные направления обучения связаны с вопросами коррекции несоциальных форм поведения внуков с ОВЗ, а также организации коммуникации с ребенком, развития самостоятельности, приучения к труду [32].

В Германии государство финансирует ряд программ социальной и психологической поддержки семей с детьми с особыми образовательными потребностями, от единичных консультаций до включения в систему комплексной помощи на разных возрастных этапах. Активную помощь государству оказывают частные благотворительные и некоммерческие организации.

Например, некоммерческий общественный фонд под руководством Т. Хелльбрюге в г. Мюнхен более 50 лет реализует родительские тренинги с участием междисциплинарной команды специалистов, которые обеспечивают родителей необходимыми знаниями в отношении воспитания, обучения и ухода за ребенком с ОВЗ, причем обучаю-

щие занятия проводятся как в домашних условиях, так и в образовательной организации, которую посещает ребенок. Для успешной социализации ребенка и освоения им образовательной программы, которая рекомендована командой специалистов по результатам анализа данных комплексного медико-психолого-педагогического обследования, все члены семьи должны пройти обучение и овладеть коррекционными техниками, с помощью которых удастся более эффективно выстроить процесс развивающего общения и воспитания ребенка с ОВЗ [32].

Аналогичная система работы с семьей создана в Норвегии. Она включает в себя не только работу с родителями ребенка, но и прародителями, которые рассматриваются как субъекты образования детей с ОВЗ [6]. Главное отличие норвежской системы инклюзивного образования заключается в ее финансовой составляющей, которая по объему значительно выше тех, что реализуется в других европейских странах. Государственные бюджетные средства на специальное образование детей с ОВЗ, которое может реализовываться как в отдельной образовательной организации, так и в общеобразовательной школе, рассчитаны на участие большого числа специалистов, нередко их количество достигает девяти человек на одного ребенка: специальные педагоги, ассистенты учителя на каждого ученика, тьютор на группу детей с ОВЗ, а также психолог для родителей, который помогает им создать оптимальные развивающие условия в семье, окружать детей заботой и любовью, реализоваться в профессиональном и личностном плане.

В Индии партнерство с родителями является ключевым фактором, так как территориальные особенности и национальные традиции становятся причиной выбора родителями надомного обучения. Так, большинство детей-инвалидов проживают в сельской местности, соответственно, обучение реализуется дома. Специальные школы

доступны не всем детям, что обусловлено социально-экономическими причинами, культурным и образовательным уровнем родителей [33].

Из всего сказанного становится очевидным то, что в современной науке и практике различных стран актуализируется проблема включения семьи ребенка с ОВЗ в инклюзивный процесс. Наряду с этим необходимо отметить противоречие между наличием тенденции к разработке различного рода программ и моделей включения семьи ребенка с ОВЗ как активного субъекта коррекционно-образовательного процесса и недостаточностью организационно-методических условий реализации психолого-педагогической работы.

Обсуждение результатов

Опыт разных стран показал, что работа с родителями и прародителями, воспитывающими детей с ОВЗ, должна быть системной, учитывать индивидуальное развитие ребенка и трудности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, влияющие на отношение родителей к инклюзивному образованию.

В большинстве стран семья ребенка с ОВЗ рассматривается в контексте проблем ребенка. Психолого-педагогическая работа с родителями ограничена консультациями по поводу развития и воспитания ребенка, но при этом не учитывается очень важный момент — психологическое состояние родителей и прародителей. Важно учитывать личностные особенности семьи ребенка с ОВЗ (уровень стресса, наличие жизненной перспективы, принятие диагноза ребенка, когнитивно-поведенческий фактор, социальную включенность, физическое и психическое благополучие, мотивы, потребности, направленности личности, ценностные ориентации).

Анализ практик по включению семьи ребенка с ОВЗ в образовательный процесс в рамках инклюзии позволяет выделить следующие перспективные формы работы с семьей.

Информационно-просветительская работа с родителями детей с ОВЗ включает разнообразные формы просветительской деятельности (лекции, беседы и т. д.), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса вопросов, связанных с особенностями организации инклюзивного процесса и сопровождения детей с ОВЗ. Активно развивается интерактивная поддержка (сайты для родителей, Skype-консультаций и др.). Однако данная форма не учитывает личностные особенности родителей, педагогическую компетентность родителей, стиль воспитания. Для ряда семей недоступна интерактивная поддержка ввиду социально-экономического положения, места проживания и т. д.

Вовлеченность родителей в образовательный процесс подразумевает объединение общих целей, задач, интересов школы и родителей в плане развития ребенка с ОВЗ. Например, в Италии в рамках программы работы с родителями ребенка с ОВЗ освещают одноклассников об особенностях его здоровья и поведения. В свою очередь, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ значительно расширяет рамки в деятельности образовательных организаций, выборе форм образования, программ [28]. Поэтому наблюдается перспектива включения родителей в образовательный цикл. Родители детей с ОВЗ могут выступать тьюторами в сопровождении своего ребенка в процессе обучения. Для этого родители должны пройти соответствующее обучение или дополнительные курсы. В крайнем случае родители могут являться помощниками тьютора или сопровождающими. Важно понимать, что постоянное сопровождение ребенка с ОВЗ быстро приводит к «выгоранию» родителя, что сказывается на качестве жизни всей семьи. Однако как временная мера такая форма работы с родителями, прародителями ребенка с ОВЗ может рассматриваться.

Семейно-ориентированная форма работы с семьей ребенка с ОВЗ.

В Российской Федерации образование может быть получено вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования) [28]. С одной стороны, ребенок развивается в своем темпе и ритме, с другой — у ребенка не формируются навыки работы в коллективе, предъявляются высокие требования к педагогическим и специальным компетенциям родителей. В то же время становится очевидным, что большая часть родителей и близких «третьего» возраста сталкиваются с колоссальной эмоциональной нагрузкой в результате обучения и воспитания ребенка с ОВЗ. Поэтому дистанционное надомное обучение имеет ряд преимуществ: обучение в домашних условиях, а также посещение школы подразумевает активное взаимодействие со специалистами психолого-педагогического профиля, учителями, одноклассниками. Например, в Индии, где ввиду территориальной удаленности организована надомная форма обучения. Там существует множество интернет-групп поддержки альтернативных школьников или учащихся на дому, большинство участников которых базируются в крупных городах Индии (Индийская ассоциация домашних школьников, Общество для детей, обучающихся на дому).

Повышение педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ

Результативность психолого-педагогической работы с ребенком с ОВЗ зависит от согласованных и взаимосвязанных действий семьи и всех участников коррекционного процесса. Семье ребенка с ОВЗ необходимо понимать особенности поведения ребенка с нарушениями в развитии, располагать информацией об особенностях организации процесса взаимодействия с ребенком, уметь правильно оценивать эмоциональное состояние ребенка и зону его ближайшего развития, быть способным менять приемы, формы взаимодействия

с ребенком с учетом этиологии, структуры и степени тяжести нарушений развития. Так, например, в Израиле для работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, применяется «родительское вмешательство», которое включает в себя индивидуальные практики, выполняемые родителями со своим ребенком, нацеленные на увеличение возможности обучения и приобретение важных навыков (существует структурированная программа обучения родителей) [11]. Было выявлено, что подобного рода программы существуют в Германии, где с родителями проводятся занятия по коррекции поведения. В США, Норвегии активно включают близких «третьего» возраста в планирование и реализацию индивидуальной программы обучения внуков с ОВЗ.

Оказание психологической поддержки семье ребенка с ОВЗ

Для семьи рождение ребенка с ОВЗ является кризисным моментом и приводит к полной трансформации семейной системы. Поэтому психоэмоциональное неблагополучие родителей затрудняет сложный процесс воспитания ребенка с ОВЗ и негативно сказывается на его развитии и эмоциональном состоянии.

Наряду с этим следует отметить, что семью ребенка с ОВЗ представляют не только родители, но и близкие «третьего» возраста, которые могут быть включены в образовательный процесс. Как показывает практика, часть обязанностей по уходу и воспитанию за ребенком с ОВЗ ложится на плечи старших членов семьи. Близкие «третьего» возраста испытывают физические и эмоциональные нагрузки, поэтому нуждаются в квалифици-

рованной психолого-педагогической помощи. К примеру, психологическая поддержка семьи ребенка с ОВЗ активно развита в Норвегии, которая направлена на оптимизацию личностного развития членов семьи, гармонизацию внутрисемейных и внесемейных межличностных контактов. Данная помощь способствует решению личных проблем и препятствий для партнерства образовательного учреждения с родителями ребенка с ОВЗ. В Италии предусматривается психологическая работа с родителями на выявление эмоциональных ресурсов семьи. В Германии развита помощь семьям со стороны частных благотворительных организаций (группы самопомощи, родительские ассоциации). Другими словами, создается мощная научная база, которая направлена на личностное развитие как родителей, так, опосредованно, и самих детей с ОВЗ через улучшение психологического состояния их родителей.

Теоретический анализ литературы показал, что вопрос включения семьи ребенка с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день является актуальным в научно-методическом поле. Вместе с тем, оценить эффективность практик вовлечения семьи в образование детей с ОВЗ возможно с помощью изучения следующих факторов: индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией, состоянием здоровья и создание особых условий для получения им образования; особенностей национальной системы образования; объема социальной поддержки семьи ребенка с ОВЗ; позиции и отношения родителей к той или иной модели обучения ребенка с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алехина С. В.* Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. 2017. № 4. С. 1–9.
2. *Афонькина Ю. А.* Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27–40. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11079>

3. Варнакова Ю. В. Психологическая помощь семьям, имеющих детей-инвалидов // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 8. С. 99–101.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ; Астрель, 2010. 671 с.
5. Гузева М. В., Бережная О. В. Модель формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ // Colloquium-Journal. 2019. № 20–3 (44). С. 41–42. <https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10645>
6. Инклюзивное образование: примеры из опыта других стран // Солнечный круг, 12 октября 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://skrug37.ru/news/inklyuzivnoe-obrazovanie-primery-iz-opyta-drugih-stran> (дата обращения 28.06.2022).
7. Калашикова С. А., Елохина К. А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 3. С. 33–40.
8. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. 2-е изд. М.: Просвещение, 1994. 223 с.
9. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А. Родители детей с ОВЗ как субъекты индивидуализации образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. С. 198–200.
10. Левакова Е. М. Формирование гармоничного отношения родителей к детям с ограниченными возможностями здоровья: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2018. 23 с.
11. Майзель О. В. Инклюзивное образование в Израиле // Клиническая и специальная психология. 2013. Т. 2. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62063.shtml> (дата обращения 28.06.2022).
12. Мамайчук И. И., Смирнова М. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. СПб.: Речь, 2010. 384 с.
13. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
14. Мизина О. А. Теоретические аспекты психологического сопровождения детей-инвалидов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (30). С. 16–20.
15. Миронов А. В., Шелест Е. С., Булатова О. В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 5. С. 50–66. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.03>
16. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. [Электронный ресурс]. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html> (дата обращения 28.06.2022)
17. Мишина Е. А., Семенова Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4 (60). С. 293–295.
18. Морозова В. И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161). С. 33–38.
19. Морозова В. И. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2021. 28 с.
20. Морозова В. И. Детско-родительские отношения как фактор сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе инклюзивного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (127). С. 67–72.
21. Ольхина Е. А., Шитикова А. А. Анализ запросов семьи на получение ребенком с ОВЗ основного, среднего и высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 171–174.
22. Ольхина Е. А., Шитикова А. А. Образовательные запросы семьи ребенка с ОВЗ: экспериментальный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 221–225.
23. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. 3-е изд., доп. Киев: Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1909. 112 с.
24. Совершенствование образования. Перспективы инклюзивных школ (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools). Пособие Национального института совершенствования городского образования США. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspectiva-inva.ru> (дата обращения 26.06.2022).

25. Старовойтов А. В. Психологическое сопровождение как элемент целостной системы инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 470–478.
26. Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. (Специальная психология.). М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
27. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 192 с.
28. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 28.06.2022)
29. Фейзонуло Корбо М. Н. Отношение к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: педагогическая реабилитационная помощь в США и Франции // Практика социальной работы. Открытый методический ресурс. 2017. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://центрсемья.рф/system/files/tmp/Отношение%20к%20семье,%20воспитывающей%20ребенка%20с%20ОВЗ.%20США%20и%20Франция.pdf> (дата обращения 28.06.2022)
30. Шакирзянова Е. В., Долгова М. В. Семейные роли в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 7. С. 82–90.
31. Kauffman J. M., Anastasiou D., Felder M., Hornby G., Lopes J. Recent debates in special and inclusive education // International encyclopedia of education. 4th ed. Amsterdam: Elsevier Publ., 2021. Article 12004.
32. Gallagher P. A., Kresak K, Rhodes C. A. Perceived needs of grandmothers of children with disabilities // Topics in early childhood special education. 2010. Vol. 30. No. 1. P. 56–64. <https://doi.org/10.1177/0271121409360826>
33. Gedfie M, Negassa D. Parental involvement in the education of their children with disabilities: The case of primary schools of Bahir Dar City Administration, Ethiopia // East African Journal of Social Sciences and Humanities. 2018. Vol. 3. No. 2. P. 43–56.
34. Hallahan D. P., Kauffman J. M., Pullen P. C. Exceptional learners: An introduction to special education. 14th ed. London: Pearson Education Publ., 2018. 408 p.
35. Trute B. Grandparents of children with developmental disabilities: Intergenerational support and family well-being // Families in Society. 2003. Vol. 84. No. 1. P. 119–126. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.87>

REFERENCES

1. Alekhina S. V. Rol' roditel' detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v razvitii inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogika i prosveshchenie. 2017. № 4. S. 1–9.
2. Afon'kina Yu. A. Ozhidaniya roditel' kak sub'ektov inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept". 2020. № 11. S. 27–40. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11079>
3. Varnakova Yu. V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'yam, imeyushchikh detej-invalidov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2010. № 8. S. 99–101.
4. Vygot'skij L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: AST; Astrel', 2010. 671 s.
5. Guzeva M. V., Berezhnaya O. V. Model' formirovaniya gotovnosti roditel' k aktivnomu uchastiyu v reshenii problem obrazovaniya i vospitaniya detej s OVZ // Colloquium-Journal. 2019. № 20–3 (44). S. 41–42. <https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10645>
6. Inklyuzivnoe obrazovanie: primery iz opyta drugikh stran // Solnechnyj krug, 12 oktyabrya 2018. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skrug37.ru/news/inklyuzivnoe-obrazovanie-primery-iz-opyta-drugih-stran> (data obrashcheniya 28.06.2022).
7. Kalashnikova S. A., Elokhina K. A. T'yutorskoe soprovozhdenie detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: sistemno-resursnyj podkhod // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018. T. 13. № 3. S. 33–40.
8. Kashchenko V. P. Pedagogicheskaya korrrektsiya: ispravlenie nedostatkov kharaktera u detej i podrostkov. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 1994. 223 s.
9. Kuz'micheva T. V., Afon'kina Yu. A. Roditeli detej s OVZ kak sub'ekty individualizatsii obrazovatel'noj sredy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72–3. S. 198–200.
10. Levakova E. M. Formirovanie garmonichnogo otnosheniya roditel' k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2018. 23 s.
11. Majzel' O. V. Inklyuzivnoe obrazovanie v Izraile // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. 2013. T. 2. № 2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62063.shtml> (data obrashcheniya 28.06.2022).

12. *Mamajchuk I. I., Smirnova M. I.* Psikhologicheskaya pomoshch' detyam i podrostkam s rasstrojstvami povedeniya. SPb.: Rech', 2010. 384 s.
13. *Mastyukova E. M., Moskovkina A. G.* Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razvitii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij. M.: VLADOS, 2003. 408 s.
14. *Mizina O. A.* Teoreticheskie aspekty psikhologicheskogo soprovozhdeniya detej-invalidov // *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki.* 2015. № 1 (30). S. 16–20.
15. *Mironov A. V., Shelest E. S., Bulatova O. V.* Bar'ery v organizatsii obucheniya i vospitaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, vosprinimaemye roditelyami // *Science for Education Today.* 2020. T. 10, № 5. S. 50–66. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.03>
16. *Mitchell D.* Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya (Ispol'zovanie nauchno obosnovannykh strategij obucheniya v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html> (data obrashcheniya 28.06.2022)
17. *Mishina E. A., Semenova L. M.* Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie semej, imeyushchikh detej s ogranichennymi vozmozhnostyami // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki.* 2014. № 4 (60). S. 293–295.
18. *Morozova V. I.* Model' podgotovki budushchikh pedagogov k vzaimodejstviyu s sem'yami obuchayushchikhsya v inklyuzivnom obrazovanii // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021. № 8 (161). S. 33–38.
19. *Morozova V. I.* Podgotovka budushchikh pedagogov k vzaimodejstviyu s sem'yami obuchayushchikhsya v inklyuzivnom obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2021. 28 s.
20. *Morozova V. I.* Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor sotrudnichestva pedagogov s sem'ej, vospityvayushchej rebenka s OVZ, v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018. № 4 (127). S. 67–72.
21. *Ol'khina E. A., Shitikova A. A.* Analiz zaprosov sem'i na poluchenie rebenkom s OVZ osnovnogo, srednego i vysshego obrazovaniya // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019. № 62-3. S. 171–174.
22. *Ol'khina E. A., Shitikova A. A.* Obrazovatel'nye zaprosy sem'i rebenka s OVZ: eksperimental'nyj analiz // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019. № 63-1. S. 221–225.
23. *Sikorskiy I. A.* Psikhologicheskie osnovy vospitaniya i obucheniya. 3-e izd., dop. Kiev: Lito-tipografiya T-va I. N. Kushnerev i K, 1909. 112 s.
24. Sovershenstvovanie obrazovaniya. Perspektivy inklyuzivnykh shkol (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools). Posobie Natsional'nogo instituta sovershenstvovaniya gorodskogo obrazovaniya SShA. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://perspektiva-inva.ru> (data obrashcheniya 26.06.2022).
25. *Starovojtov A. V.* Psikhologicheskoe soprovozhdenie kak element tselostnoj sistemy inklyuzivnogo obrazovaniya // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2015. № 48-1. S. 470–478.
26. *Tkacheva V. V.* Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: diagnostika i konsul'tirovanie. (Spetsial'naya psikhologiya.). M.: Natsional'nyj knizhnyj tsentr, 2014. 160 s.
27. *Tkacheva V. V.* Psikhologicheskoe izuchenie semej, vospityvayushchikh detej s otkloneniyami v razvitii. M.: Moskovskij psikhologo-sotsial'nyj institut, 2004. 192 s.
28. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii". [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 28.06.2022)
29. *Fejzopulo Korbo M. N.* Otnoshenie k sem'e, vospityvayushchej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: pedagogicheskaya reabilitatsionnaya pomoshch' v SShA i Frantsii // *Praktika sotsial'noj raboty. Otkrytyj metodicheskij resurs.* 2017. № 2. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://tsentrsem'ya.rf/system/files/tmp/Otnoshenie%20k%20sem'e,%20vospityvayushchej%20rebenka%20s%20OVZ.%20SShA%20i%20Frantsiya.pdf> (data obrashcheniya 28.06.2022)
30. *Shakirzyanova E. V., Dolgova M. V.* Semejnye roli v sem'yakh s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept".* 2020. № 7. S. 82–90.
31. *Kauffman J. M., Anastasiou D., Felder M., Hornby G., Lopes J.* Recent debates in special and inclusive education // *International encyclopedia of education.* 4th ed. Amsterdam: Elsevier Publ., 2021. Article 12004.
32. *Gallagher P. A., Kresak K, Rhodes C. A.* Perceived needs of grandmothers of children with disabilities // *Topics in early childhood special education.* 2010. Vol. 30. No. 1. P. 56–64. <https://doi.org/10.1177/0271121409360826>
33. *Gedfie M, Negassa D.* Parental involvement in the education of their children with disabilities: The case of primary schools of Bahir Dar City Administration, Ethiopia // *East African Journal of Social Sciences and Humanities.* 2018. Vol. 3. No. 2. P. 43–56.

34. *Hallahan D. P., Kauffman J. M., Pullen P. C.* Exceptional learners: An introduction to special education. 14th ed. London: Pearson Education Publ., 2018. 408 p.

35. *Trute B.* Grandparents of children with developmental disabilities: Intergenerational support and family well-being // *Families in Society*. 2003. Vol. 84. No. 1. P. 119–126. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.87>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БРУЦКАЯ Ксения Алексеевна — *Ksenia A. Brutskaya*.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва, Россия.

Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: bozhenkova.k@mail.ru

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник.

ЛАЗУРЕНКО Светлана Борисовна — *Svetlana B. Lazurenko*.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва, Россия.

Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: preeducation@gmail.com

Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, ведущий научный сотрудник.