

Лозинская Марина Александровна

магистрант

Журавлева Елена Юрьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ И СЕМЬИ РЕБЕНКА С РАС

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема поиска эффективных стратегий взаимодействия педагогических сотрудников и родителей детей, имеющих расстройство аутистического спектра (РАС), в условиях современного мира. Особое внимание уделяется описанию семьи как первичной социокультурной среды и полноправного участника коррекционно-развивающего и коррекционно-образовательного процесса; анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются родители нейротипичных детей на постоянной основе; дается определение понятию «стратегия взаимодействия» и рассматриваются основные стратегии выстраивания взаимодействия специалистов и лиц, осуществляющих семейное воспитание детей с РАС.*

***Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, реабилитационный потенциал семьи, перманентный стресс, специалисты службы сопровождения, стратегии взаимодействия.*

Несмотря на развитие разных сфер общества, количество детей с расстройством аутистического спектра остается относительно высоким. Так, согласно данным мониторинга Федерального ресурсного центра по сопровождению обучающихся с РАС МГППУ 2025 года, общая численность детей с расстройством аутистического спектра (РАС) на территории Российской Федерации составила 66188 человек, что на 44% больше показателей мониторинга 2022 года [11].

Рост распространённости расстройств аутистического спектра актуализирует проблему поиска эффективных способов коррекции. Получение адекватного образования является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации детей с РАС [13, с. 106]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право детей с РАС на получение образования [9].

Однако обучающиеся с РАС относятся к числу детей, испытывающих особые образовательные потребности, без удовлетворения которых планирование и организация эффективного образовательного процесса не может быть осуществлена [9]. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о психолого-педагогическом сопровождении субъектов образования. Так, в ходе разработки и реализации адаптированной образовательной программы для детей с РАС, принято ориентироваться на ряд принципов, среди многообразия которых особого внимания заслуживает принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников: учителей, коррекционных педагогов, тьютора, социального педагога, медицинского персонала, а также нейротипичных детей и их родителей. Совокупность указанных субъектов образовательных отношений представляет собой команду сопровождения, центральным звеном которого, по мнению О.С. Никольской, выступает семья ребенка, находящегося в спектре [9].

Существует множество дефиниций семьи. В рамках социологических исследований семья рассматривается как социальный феномен, имеющий существенные черты социального института, малой группы и являющийся сферой личной жизнедеятельности человека [11]. Роль семьи в жизни и формировании любого ребёнка существенным образом отражает культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, основанная на идее развития психики человека через освоение культуры и социального опыта, а не только в процессе биологического созревания [4]. Так, в качестве системообразующей детерминанты в социально-культурном статусе ребенка рассматривается его ближайшее окружение – семья, в условиях которой закладываются фундаментальные основы личности, предопределяющие его дальнейшее психофизическое и социальное развитие [12].

Каждая семья наделена совокупностью отличительных черт, к которым относится состав семьи, индивидуально-психологические характеристики ее членов, ценностные установки, специфика внутрисемейных отношений, а также распределение ролей и обязанностей, «при этом в контексте теории семейных систем наличие в семье ребенка с ОВЗ рассматривается не как единственная, а лишь как одна из многочисленных особенностей структуры семьи» [8, с. 10]. Однако именно указанная особенность играет ключевую роль в перестройке внутрисемейных взаимодействий, перераспределении ролей и ресурсов, а также определении диапазона функциональных обязанностей, реализуемых членами данного первичного социального института. Появление в семье ребенка с дигенетическими особенностями представляет собой кризисное событие, сопровождающееся значительными изменениями в жизнедеятельности семьи. Вместе с тем, наряду с возникающими трудностями, данная ситуация активизирует процессы мобилизации ресурсов семейной системы, что обуславливает трансформацию её функционирования, а также расширение совокупности решаемых задач и направлений деятельности. Таким образом, помимо основных (специфических) функций семьи как социального института, в её структуре возникают и дополнительные (неспецифические) функции, главная цель которых сводится к восстановлению психофизического и социального статуса ребёнка для обеспечения его дальнейшей беспрепятственной социальной адаптации. К рассматриваемым нами функциям семьи особого ребенка относятся: коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная [2; 8]. В этой связи, современное понимание семьи, реализующей воспитание ребенка с нарушениями в развитии, позволяет рассматривать её в качестве полноценной первичной реабилитационной структуры, имманентно обладающей ресурсными возможностями для создания необходимых условий коррекции, воспитания и развития, что в свою очередь определяет роль семьи как ключевого субъекта коррекционно-образовательного процесса [12].

Вопрос семейного воспитания детей с РАС широко представлен в исследованиях О.С. Никольской, В.В. Ткачёвой, С.А. Морозова, С.С. Морозовой,

Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, Ю.В. Никитиной, М.Г. Манелис, Ю.В. Захаровой и других научных деятелей. Конечно, для лиц ближайшего круга любого ребёнка воспитательный процесс представляет собой определённые трудности, однако «напряжённостью своих переживаний семьи аутичных детей выделяются даже на фоне семей, имеющих детей с другими тяжёлыми нарушениями развития» [9, с. 59]. Раскрытие заложенного реабилитационного потенциала семьи ребенка с РАС требует активизации внутренних ресурсов родителей, которые могут находиться в дефиците ввиду перманентно протекающего стресса, что напрямую влияет на возможность и качество их участия в коррекционной работе. Истощение внутреннего ресурсного потенциала родителей обладает разной спецификой проявления и может носить опосредованный характер выражения, проявляясь в отказе от сотрудничества, критикующей или нападающей позиции, возникновении нереалистичных ожиданий и отрицании значимых травмирующих факторов, а также в диаметрально противоположном ключе – через чрезмерную активность, демонстративную позицию или равнодушие к потребностям ребёнка.

Среди потребностей родителей особенно актуальны аспекты, связанные с недостатком информации об особенностях искаженного типа развития собственного ребенка, а также способах и методах вмешательства в данное состояние со стороны специалистов команды сопровождения, возможных путях коррекционной помощи, а также часто встречается необходимость в оказании материальной помощи. При этом большинство родителей детей с РАС считают, что им необходимо индивидуальное консультирование, которое поможет справиться с ситуацией воспитания ребенка [6]. Меньше всего родители считают, что им необходима помощь в удовлетворении конкурирующих нужд, т.е. собственные потребности взрослых членов семьи уходят на второй план. Однако обесценивание законными представителями собственных потребностей приводит к формированию ригидного способа взаимодействия с ребенком, истощающего психические ресурсы родителей. В то же время установлено, что

«чем меньше выражен стресс, тем в большей степени родители участвуют в сотрудничестве со специалистами, тем успешнее работа» [7, с. 11].

Выявленные дефициты явно демонстрируют, что все семьи, в структуре которых присутствуют дети с расстройством аутистического спектра, нуждаются в комплексной помощи специалистов. В связи с этим, можно определить две основные стратегии работы с родителями, воспитывающими детей с РАС: педагогическое и психологическое. Если первое направление связано с формированием и развитием родительской компетенции у лиц, осуществляющих воспитание особого ребёнка, то второе – ориентировано на поддержание и укрепление эмоционального состояния самих родителей [6; 7].

Данный вывод обуславливает актуальный подход к выстраиванию системы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с РАС и определяет ее как деятельность, направленную на актуализацию реабилитационных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования. При этом основным условием организации эффективного сопровождения выступает выстраивание системы качественного взаимодействия педагогов с родителями детей с РАС и представляет собой «процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного и школьного воспитания» [5]. Важно помнить, что «эффективное сотрудничество с родителями требует установления отношений взаимного доверия, учета мнения родителей, их потребностей» [7, с. 12]. При этом эффективная модель взаимодействия педагогов и родителей формируется на основе адекватно выбранной стратегии. Игнорирование же родительской позиции способствует формированию дисбаланса в отношениях, что существенным образом сказывается на степени успешности всех коррекционных мероприятий [7].

Существует множество интерпретаций понятия «стратегия», что обуславливает необходимость уточнения терминологического аппарата по исследуемой нами проблематике. Стратегия взаимодействия педагога с родителями – «это направление поиска возможностей и ресурсов социокультурной среды для позитивной социализации ребенка с учетом особенностей его индивидуальной си-

туации развития посредством установления результативных отношений с родителями» [10, с. 122]. В этой связи целесообразно рассматривать стратегию как концептуальную основу взаимодействия, определяющую основные цели, принципы и подходы.

На основе анализа представленного теоретического материала целесообразно выделить следующие стратегии взаимодействия специалистов службы сопровождения ребенка с РАС:

1) стратегия быстрого реагирования – может быть использована в ситуациях, требующих стремительного вмешательства в жизнь семей «группы риска» для своевременного устранения трудностей и стабилизации ситуации;

2) стратегия поддержки – подразумевает установление длительных взаимоотношений родительско-педагогической общности, развитие и приумножение опыта, основанного на устойчивых педагогических традициях;

3) смешанная стратегия сочетает как элементы профилактики, так и долгосрочного взаимодействия [5].

Типология стратегий И.С. Верник дополняет и расширяет предлагаемую авторами типологию:

1) стратегия профилактики негативных влияний и отклоняющегося поведения – поддержка родителей с целью предотвращения появления нежелательных форм поведения у ребёнка;

2) стратегия сопровождения в процессе самореализации – совместная работа с ориентацией на раскрытие интересов и возможностей ребёнка;

3) стратегия формирования ценностных ориентиров – включает в себя совместную работу педагогов и родителей, направленную на усвоение ребёнком важных социальных норм и ценностей [10].

Несмотря на наличие широкого спектра стратегий взаимодействия педагогов и родителей, в условиях современного мира и стремительных социокультурных трансформаций, возникает объективная необходимость в разработке новых подходов в данном направлении, адаптированных под потребности лиц, воспитывающих детей с РАС. При выборе стратегии сопровождения целесооб-

разно учитывать ресурсные возможности семьи, степень раскрытия реабилитационного потенциала, так как именно они значительным образом сказываются на степени вовлеченности родителей в коррекционный процесс, готовность к сотрудничеству со специалистами, характер и качество данного взаимодействия [14]. Таким образом, когда мы разрабатываем коррекционную программу для ребёнка с РАС, рассматривая членов его семьи в качестве полноправных участников ее реализации, «важно принимать во внимание всю совокупность сильных сторон и уязвимых мест как самого ребенка, так и его близких, а также общества в целом» [3, с. 501]. Так, для семей, обладающих высоким уровнем ресурсных возможностей, характерна положительная установка на сотрудничество со специалистами сопровождения, а также выраженная готовность к включению в коррекционно-развивающий процесс. Члены такой семьи обладают выраженной активной родительской позицией и демонстрируют заинтересованность во взаимодействии со специалистами. Относительно ресурсные семьи чаще всего открыты к сотрудничеству, но редко проявляют инициативу в контактах со специалистами сопровождения, в следствии достаточно поверхностных представлений о специфике состояния своего ребенка. Эти родители проявляют выраженное стремление делегировать воспитательную и развивающую функции специалистам. Родители, составляющие группу мало ресурсных семей, склонны отрицать диагноз собственного ребенка, не доверять специалистам и не вступать с ними в коммуникацию [14].

Таким образом, рассмотрение семьи нейроразличного ребенка в качестве значимого субъекта определяет важность выстраивания продуктивных взаимоотношений между специалистами сопровождения и его родителями как необходимого условия повышения эффективности всего коррекционно-образовательного процесса. Выбор наиболее целесообразной стратегии взаимодействия предполагает учёт ресурсных возможностей каждой семьи, воспитывающей особого ребенка, и должен соответствовать её актуальным потребностям, а не носить фиксированный характер.

Список литературы

1. Аналитическая справка о получении дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, профессионального образования обучающимися с расстройствами аутистического спектра, результатах их социализации в субъектах Российской Федерации в 2025 году // ФРЦ РАС МГППУ. – 2026.
2. Афонькина Ю.А. Реабилитационный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью / Ю.А. Афонькина, Е.М. Омельченко. – Мурманск: МАГУ, 2019. – 40 с. EDN WFFPRB
3. Волкмар Ф. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: учеб. пособие / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 336 с. EDN EAEOKY
5. Катович Н.К. Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы / Н.К. Катович // Воспитание и дополнительное образование. – 2020. – №10. – С. 3–6.
6. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра / Н.Г. Манелис, Н.Н. Волгина, Ю.В. Никитина [и др.]; под ред. А.В. Хаустова. – М., 2017. – 94 с. EDN VLBMDG
7. Морозов С.А. Сопровождение семей с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) / С.А. Морозов, С.Г. Морозова. – М.: ФГБОУ ВО РАН-ХиГС, 2021. – 71 с.
8. Московкина А.Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье / А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Прометей, 2015. – 252 с. EDN YSFWUF
9. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2022. – 342 с.

10. Особенности взаимодействия педагогов с современными родителями и семьей: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.Н. Посысоева. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. – 158 с.

11. Социология воспитания / Л.Л. Рыбцова, А.В. Меренков, Т.И. Гречухина [и др.]. – Екатеринбург: Урал, 2013. – 176 с. EDN XXXDKR

12. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

13. Аутизм: мифы, диагностика, коррекция / Ю.А. Фесенко, И.В. Макаров, И.А. Колесников, Е.Ю. Фесенко. – СПб.: Алеф-Пресс, 2020. – 187 с.

14. Югова О.В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования / О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – №2. – С. 78–85. DOI 10.15293/1812-9463.2202.10. EDN SYTNDJ