

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»  
Педагогический институт  
Кафедра педагогики

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
направленность (профиль) «Психология и педагогика инклюзивного  
образования»

На тему: «Формирование психолого-педагогической готовности родителей к  
обучению детей в инклюзивной образовательной среде»

Автор:

Шевцова Татьяна Александровна  
группа ППОм 3701-52-20

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель:  
Доктор пед. наук, доцент  
Коршунова Ольга Витальевна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Допущено к защите в ГЭК:  
\_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Заведующий кафедрой  
педагогики

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Н.В. Булдакова

Руководитель магистерской  
программы

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Н.В. Булдакова

Декан факультета педагогики  
и психологии

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

В.В. Утёмов

Киров 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ.....	13
1.1. Характеристика инклюзивной образовательной среды в психолого-педагогической литературе.....	13
1.2. Особенности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы.....	19
1.3. Модель формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.....	38
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	50
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	50
2.1. Анализ результатов диагностики сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.....	50
2.2. Опыт разработки и реализации модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.....	68
2.3. Оценка эффективности модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.....	82
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	98
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	101
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	111

## ВВЕДЕНИЕ

Современное образование в Российской Федерации претерпевает колоссальные изменения. На смену традиционному приходит инклюзивное образование, имеющее как ряд преимуществ, так и значительное количество проблем законодательного и организационного плана.

Целесообразность инклюзивного обучения рассматривается в области образовательных реформ. Такое включённое обучение предполагает получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательных организациях общего типа совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Многие исследователи изучают особенности инклюзивного образования и возможности его реализации в современной обстановке педагогической практики (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н. Г. Еленский, А.Н. Коноплёва, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, Ф.Л. Ратнер, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.А. Ситаров, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов, E. Brandon, J. Charlton, А.-М и др.).

В России, наряду с развитыми странами мира, развитие инклюзивного образования рассматривается в качестве важнейших задач системы образования. Это отражено в международных и федеральных нормативных документах, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» и др.

В содержании современной отечественной модели образования до 2020 г. отражено планирование снижения числа детей-инвалидов и детей с ОВЗ, оставшихся по объективным причинам вне системы образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012

№ 273-ФЗ (ст. 2) появились такие новые понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др.

Анализ психолого-педагогической литературы, научных исследований и практики образования в области изучения инклюзии позволяет сделать вывод о том, что значительное внимание исследователи оказывают вопросам доступности образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросам содержания деятельности служб психолого-педагогического сопровождения, вопросам готовности педагогов к внедрению и осуществлению инклюзивного образования. Но остаётся малоизученным вопрос формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде [2].

В последние годы по данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «психологическая готовность», освещаются этапы формирования психологической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, доказываются влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрин, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И. Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская и др.).

На современном этапе психологическая готовность изучается преимущественно в аспекте готовности к деятельности. Сторонники функционального подхода связывают готовность с мобилизацией психофизиологических систем организма. Данное состояние обеспечивает эффективность деятельности (Н. Д. Левитов, В. И. Ковалев, П. С. Нерсисян, В. А. Алаторцев и др.). В личностном подходе основное внимание уделяется структуре, содержанию психологической готовности, этапам ее формирования в процессе развития личности (Я. П. Коломинский, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, В. А. Слостенин, О. В. Михайлов и др.). С точки зрения личностно-деятельностного подхода, психологическая готовность понимается

как проявление личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения своих функций (А. А. Деркач, А. А. Исаев, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.). Важным является указание на то, что психологическая готовность представляет собой целостное динамическое образование личности, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный компоненты. В. Ф. Жукова предлагает рассматривать готовность в двух аспектах: как целостное образование эмоциональной, психофизиологической, когнитивной мобилизации личности в момент включения в деятельность; как свойство личности, для формирования которого большое значение имеет накопление жизненного опыта, понимание мотивов деятельности, объективизация предмета деятельности.

Термин «педагогическая компетентность» тесно связан с понятием «педагогическая культура».

Современные ученые трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т. В. Бахуташвили, Е. В. Бондаревская, Ю. А. Гладкова, Т. В. Кротова, Т. А. Куликова и др.). Педагогическая компетентность тесно связан с понятием педагогическая готовность.

К. Лебедева в контексте «личностного подхода» выделяет следующие компоненты педагогической готовности родителей:

- ценностно-смысловой (предполагает развитие личностных качеств родителя, необходимых для воспитания ребенка, а еще понимание надобности и значения саморазвития);
- когнитивный (представляет собой набор профессионально-педагогических познаний, умений и способностей родителей, важных для воспитания детей);
- рефлексивный (предполагает присутствие у родителей возможности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке собственной педагогической деятельности);

- поведенческо-деятельностный и поведенческо-коммуникативный составляющие (характеризуют специфику взаимодействия родителей с ребенком).

Все выше сказанное позволяет говорить о ряде имеющихся **противоречий**:

- на *социально-педагогическом уровне*: между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком знаний об инклюзии для её осуществления;

- на *научно-теоретическом уровне*: между высокой востребованностью качественной психолого-педагогической подготовки родителей к инклюзии и недостаточным научным обоснованием путей решения данной задачи, содержания и технологий такой подготовки;

- на *практико-методическом уровне*: между необходимостью реализации инклюзивной образовательной практики и подготовки родителей к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих формирование психолого-педагогической готовности родителей в области инклюзии.

Выявленные противоречия определяют **проблему** исследования, которая предполагает получение ответа на следующий вопрос: каковы механизмы формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы?

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил тему диссертационного исследования: «Формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде».

**Цель** – теоретически обосновать, разработать, апробировать и оценить результативность модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы.

**Объект** – психолого-педагогическая готовность родителей.

**Предмет** – процесс формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

В качестве *гипотезы* исследования выступает предположение:

Формирование психолого-педагогической готовности родителей будет успешным, если:

- определена сущность психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде; смоделирован процесс формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде;
- разработана и реализуется модульная программа формирования психолого-педагогической готовности как практический механизм апробации модели;
- определён способ выявления уровня сформированности психолого-педагогической готовности.

Гипотеза, предмет и цель исследования определяют следующие **задачи** работы:

1. Определить сущность понятия психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.
2. Выявить философские, социальные и психолого-педагогические аспекты формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы.
3. Смоделировать процесс формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.
4. Апробировать и оценить результативность модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Методологическая основа исследования:

– личностно-деятельностный подход, раскрывающий деятельность субъектов как фактор развития их личности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);

– аксиологический подход, рассматривающий систему ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону формирования психолого-педагогической готовности родителей и выражающих внутреннюю основу их отношений к инклюзивному образованию в целом и детям с ОВЗ (С.Ф. Анисимов, Е. А. Артамонова, В. Брожек, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов, А. С. Шамов и др.).

Теоретическую базу исследования составили:

– концепция инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко);

– исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с позиции синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.);

– концептуальные основы акмеологии и андрагогики (А. А. Бодалев, М. Т. Громкова, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, И. А. Колесникова и др.);

– идеи педагогической поддержки родителей в современной образовательной практике (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.);

– исследования, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий (О.В. Акулова, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.А. Писарева, Г.П. Синицына, Н.Н. Суртаева, Н.В. Чекалева и др.);

– исследования и концепции по взаимодействию образовательных организаций с родителями (И.Н. Симаева, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовалась совокупность методов:

– *теоретические*: анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ моделей инклюзивного обучения и педагогического опыта, обобщение теоретических положений и эмпирических данных;

– *эмпирические*: констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента, анкетирование, тестирование, экспертная оценка;



– *математические методы обработки данных.*

*Организация и этапы исследования.* В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного соискателем в три этапа: с 2016 г. по 2019 г.

1-й этап (2016-2017 гг.) – поисково-аналитический. Изучение состояния проблемы в науке и практике, выявление противоречий и основных подходов к формированию психолого-педагогической готовности родителей в условиях инклюзии. На основе исходных методологических и теоретических положений сформулирована проблема, гипотеза, определены цель и задачи исследования. Определена программа опытно-экспериментальной работы.

2-й этап (2017-2018 гг.) – экспериментальный. Проведение экспериментального исследования с целью проверки сформулированной гипотезы, апробации модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы.

3-й этап (2018-2019 гг.) – обобщающий. Обработка данных, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, описание теоретических и практических выводов исследования. Оформление результатов в форме магистерской диссертации.

*База исследования.* Опытно-экспериментальной базой исследования стала образовательная организация: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Новый Уренгой.

*Научная новизна исследования:*

– конкретизировано понятие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде через выделение компонентов феномена: мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного;

– выявлены тенденции в формировании психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде: зарождающийся интерес, желание разобраться в проблеме, понять, освоить в группах родителей, имеющих детей «нормы» и детей с ОВЗ.

– обоснована модель, отражающая содержание и технологию формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде;

– обоснованы критерии, показатели и уровневые характеристики психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзивного образования.

*Теоретическая значимость исследования* заключается в том, что теория инклюзивного образования обогащена следующими элементами:

– доказана необходимость и возможность формирования психолого-педагогической готовности родителей к инклюзии на основе применения гуманитарных технологий;

– разработан измерительный инструментарий для определения уровня сформированности компонентов психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде;

– зафиксированы факты, доказывающие низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзивного образования, и возможность повышения уровня сформированности этой готовности через выявленные психолого-педагогические механизмы (модель и модульную программу).

*Практическая значимость исследования* состоит в том, что разработана программа формирования психолого-педагогической готовности родителей, включающая такие единицы построения содержания подготовки, как теоретический ориентир для выстраивания взаимодействия с родителями в контексте формирования их психолого-педагогической готовности к участию в инклюзивном процессе школы. Разработаны этапы подготовки родителей: погружение в проблему инклюзии; целеполагание и планирование; конструирование решения компетентностных задач и их реализация; рефлексия. Подготовлен пакет компетентностных задач-ситуаций, освоенных родителями и применяемых в практике семейного воспитания, составляющих

структуру модульной программы формирования готовности родителей в условиях инклюзивного образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде – это непрерывный, многосторонний процесс, реализуемый с помощью системы механизмов: модели как теоретического ориентира в организации процесса; модульной программы как практического механизма реализации идей модели; организационных форм, методов, приёмов, средств деятельности родителей. В процессе реализации программы происходит качественное изменение психолого-педагогической готовности родителей в направлениях восприятия, понимания и включения в инклюзию.

2. Моделирование процесса психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде предполагает рассмотрение в качестве методологических оснований личностно-деятельностного и аксиологического подходов и принципов: работы в команде, активности и ответственности родителей, принципа субъективности, системности и непрерывности, актуализации результатов, осознанности и свободы выбора. В организационно-содержательном блоке модели выделены следующие этапы: проблемно-мотивационный (диагностика компонентов готовности, мотивация родителей, проблематизация), целеполагания и планирования (планирование взаимодействия с родителями), организационно-деятельностный (реализация модульной программы), рефлексивный (оценка результативности программы и изменения уровня сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде); технологическое обеспечение процесса формирования готовности родителей включает: диагностические процедуры, деятельность родительского клуба, тренинги, применение метода кейсов, тематические родительские собрания, применение информационных методов (информационные стенды, школьный сайт), решение пакета компетентностных

задач. Результативно-оценочный блок раскрывает критерии сформированности психолого-педагогической готовности, уровни её сформированности и результат.

Апробация результатов работы осуществлялась при участии в конференциях: в г. Кирове «IV научно-практическая конференция студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов «Педагогика и психология в 21 веке: современное состояние и тенденции исследования»», в г. Москве «II научно-практическая конференция: «Инклюзивное образование: теория и практика»»; на выступлениях перед педагогическим коллективом на семинаре-практикуме, педагогическом совете.

#### **Структура и объем диссертации:**

Работа состоит из введения, 2 глав, заключения и приложений. Диссертация изложена на 146 страницах машинописного текста, 27 таблиц; 16 рисунков; библиография включает наименование 83 источников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В данной главе раскрыто содержание понятий: «среда», «образовательная среда», «инклюзивная образовательная среда»; определена ценностная значимость совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием на основе изучения позиций разных авторов. Раскрыты аспекты психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному образованию. Определены структура и содержание основных компонентов психолого-педагогической готовности.

Рассмотрены основные компоненты модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

## 1.1. Характеристика инклюзивной образовательной среды в психолого-педагогической литературе

В данном параграфе мы ставили целью раскрыть содержание понятий: «среда», «образовательная среда», «инклюзивная образовательная среда» на основе изучения позиций разных авторов, определить ценностную значимость совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Выделить различные подходы к характеристике инклюзивной образовательной среды.

В науках о человеке понятием «среда» обозначается комплекс внешних условий, который относится к человеку и характеризуется устойчивостью и длительностью воздействия.

Л. С. Выготский идею взаимодействия человека и среды рассматривал как выходящую за рамки понимания среды сугубо внешних по отношению к человеку условий. Он писал: «Среда не есть нечто абсолютно внеположное человеку. Нельзя даже отделить, где кончаются влияния среды и где начинаются влияния собственного тела... Среда для человека, в конечном счете, есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты...» [16, с. 82]. Образовательная среда является частью социальной среды и в наиболее общем виде определяется как «сфера социальной жизни и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития» [77, с. 43]. В рамках эколого-психологического подхода В. А. Ясвин, В. И. Панов образовательную среду понимают как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [77].

Границами содержания образовательной среды В. И. Слободчиков определяет взаимодействие «предметности культуры» и внутреннего мира [64].

Зарубежные исследователи оценивают образовательную среду в терминах «эффективности образовательной организации». Данная социальная система наилучшим образом обеспечивает личностное и эмоциональное благополучие всех участников педагогического процесса. [78].

Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды – как фактора образования (И.А. Баева).

В. А. Ясвин подчёркивает, что образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, общность возможностей для ее развития, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении.

А. С. Сунцова выделяет следующие компоненты образовательной среды:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления) [66, с. 24].

М. А. Фёдорова является представителем полисредового подхода. По её мнению, образовательные среды имеют свою структуру, содержание, функции и существуют в органической взаимосвязи с другими средами, что является основой формирования новых сред [68 С. 76–83]. Качественно разнообразные образовательные среды можно рассматривать в зависимости от их содержания и функционального назначения.

Инклюзивное образование как практика совместного обучения детей ОВЗ и детей с нормативным развитием определяет право каждого ребенка на выбор места обучения и образовательного маршрута [78]. Поэтому, перед современной системой образования стоит целый комплекс задач, касающийся инклюзии. Образование будет иметь позитивные и эффективные результаты в случае создания в образовательных организациях качественно новой, инклюзивной образовательной среды.

Введение инклюзивного образования можно рассматривать как высшую форму в развитии образовательной системы, в связи с тем, что именно оно реализует право человека на получение качественного образования соответственно его здоровью, его развитию, его познавательным возможностям.

Инклюзивная образовательная среда является видом образовательной среды, которая обеспечивает возможности всем субъектам образовательного процесса для продуктивного саморазвития. Данный вид среды предполагает решение проблемы образования детей с ОВЗ за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, реформирования

образовательного процесса, методической обеспеченности и вариативности, благоприятного психологического климата, перепланировки учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали полное участие детей в образовательном процессе.

Структура инклюзивной образовательной среды включает в себя следующие компоненты:

- пространственно-предметный компонент: сюда входят материальные возможности учреждения, его доступность (безбарьерность);

- архитектурно-пространственный компонент: обеспеченность современными системами, средствами, которые соответствуют образовательным потребностям детей;

- содержательно-методический компонент: индивидуальный маршрут развития, адаптированный под каждого ребенка, гибкость и вариативность образовательных и воспитательных методик, форм, методов и средств;

- коммуникативно-организационный компонент включает в себя личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в инклюзивной группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов [66].

К условиям организации инклюзивной образовательной среды можно отнести:

- Преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических программ, воспитательного пространства образовательных организаций) [66].

- Создание гибкой методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования [66].

Деятельность всех специалистов дошкольной организации и школы осуществляется совместно посредством сотрудничества и выработки единых решений в сфере создания педагогических условий инклюзивного образования в формах: совместного проведения педагогических советов и совещаний,



родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе по подготовке будущих первоклассников.

Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (родители) и социализации детей (волонтеры, тьюторы).

В основе поддержки лежит метод сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы [66, с. 35].

К принципам построения инклюзивного образовательного пространства можно отнести:

- Раннее включение в инклюзивную образовательную среду. Это обеспечивает возможность ребенку с ОВЗ абилитации. У него формируется способность к социальному взаимодействию;

- Коррекционная помощь. Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности). Индивидуальная направленность образования. Ребенок с нарушениями может освоить образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений [66].

- Командный способ работы. Для построения совместных целей и задач специалистам, педагогам и родителям необходимо работать по командному принципу. Это совместное обсуждение особенностей ребёнка, дальнейшее развитие его и освоение социальных норм [66].

- Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции [66].

- Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка [66].

- Развитие позитивных межличностных отношений. Это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования [66, с. 24–25].

Таким образом, инклюзивная образовательная среда – это одновременно и особая единица социальной среды, и вид образовательной среды, которая имеет специфическую структуру и содержание, позволяющие решать задачи

совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий среды (доступная среда; дифференциация, индивидуализация и вариативность организации и содержания образовательного процесса; психологическая безопасность образовательной среды и др.) индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого обучающегося. Инклюзивная среда организуется с обязательным соблюдением следующих принципов: раннего включения в инклюзивную среду, коррекционной помощи, работы в команде, активности и ответственности родителей, социализации как процесса инклюзии, развития позитивных межличностных отношений.

## 1.2. Особенности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы

В данном параграфе отражены некоторые аспекты психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному образованию. Определены структура и содержание основных компонентов психологической готовности и психолого-педагогической готовности. Показано различие между психологической и психолого-педагогической готовностями родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Согласно энциклопедическому словарю по психологии труда, психологическая готовность – это психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи [27].

Данное психическое состояние помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать опыт, знания, личные качества, перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий и сохранять самоконтроль [27]. Но это определение скорее характеризует психологическую готовность к выполнению трудовых функций и обязанностей. Мы же исследуем психологическую готовность к пониманию процесса

получения образования собственным ребенком в инклюзивной образовательной среде. Поэтому данному определению требуется уточнение в контексте нашего исследования. Выполним анализ и других имеющихся в доступных источниках определений.

В науке существует несколько подходов к проблеме психологической готовности. Сторонники функционального подхода, Н. Д. Левитов, В. И. Ковалев, П. С. Нерсисян, В. А. Алаторцев, связывают готовность с мобилизацией психофизиологических систем организма и обеспечение эффективности деятельности. В личностном подходе основное внимание уделяется структуре, содержанию психологической готовности, этапам ее формирования в процессе развития личности [2]. Такие авторы, как Я. П. Коломинский, О. В. Михайлов и др. понимают психологическую готовность как личностное образование, подчеркивая обусловленность готовности мотивационной сферой личности. С точки зрения личностно-деятельностного подхода психологическая готовность понимается как проявление личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения своих функций (А. А. Деркач, А. А. Исаев, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) [2]. Психологическая готовность представляет собой целостное динамическое образование личности, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный компоненты, это прогнозируемая активность личности на этапе подготовки к деятельности [2]. В. Ф. Жукова анализирует и обобщает основные подходы к определению понятия «готовность», она предлагает рассматривать готовность в двух аспектах. Во-первых, как целостное образование эмоциональной, психофизиологической, когнитивной мобилизации личности в момент включения в деятельность, во-вторых, как свойство личности, для формирования которого большое значение имеет накопление жизненного опыта, понимание мотивов деятельности, объективизация предмета деятельности [30, с. 118]. Психологическая готовность зависит от личностных

особенностей человека, уровня его подготовленности и полноты имеющейся информации.

По мнению Адаевой Т.Н., психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию предполагает совокупность качеств, свойств и отношений личности, способствующих развитию инклюзии. Она выделяет мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты готовности [3]. Основные показатели психологической готовности к инклюзивному образованию родителей детей с типичным развитием выражаются через компоненты готовности. Показателями мотивационно-ценностного компонента являются принятие целей и задач инклюзивного образования, наличие адекватных психологических установок по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, направленность на помощь в социализации детей с ОВЗ. Показателями эмоционального компонента должны быть достаточный уровень толерантности и эмпатии; показатели когнитивного компонента – наличие основ знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, знаний о задачах инклюзии, поведенческого компонента – достаточное развитие коммуникативных качеств, выстраивание адекватного взаимодействия с детьми, родителями, педагогами в учебных и внеучебных ситуациях [3].

Такую же компонентную структуру имеет психологическая готовность к инклюзивному образованию родителей детей с ОВЗ. К показателям мотивационного компонента, кроме принятия целей и задач инклюзивного образования, отнесём наличие адекватной мотивации обучения соответственно индивидуальным особенностям ребенка. К показателям эмоционального компонента – достаточный уровень эмпатии, стрессоустойчивости; показателями когнитивного компонента будут понимание особенностей развития ребенка, знание целей и задач инклюзивного образования, основных изменений в законодательной базе в сфере общего образования. Показателями поведенческого компонента выступает достаточное развитие коммуникативных качеств, участие в различных формах учебной и внеучебной деятельности ребенка в школе [2].

В современном обществе принято обучаться, получать образование, повышать квалификацию. Родительство, как одна из важнейших функций взрослого человека, формируется в основном стихийно. Нет профессии «родитель», получить такое образование невозможно. Родителями становятся. Постепенно с каждым поколением теряется всё больше традиционных ценностей. Новое поколение подменяет их актуальными для своего времени приоритетами. Взамен утраченных традиций воспитания молодые матери и отцы вынуждены самостоятельно искать ответы на возникающие ежедневно вопросы, касающиеся развития и воспитания детей. Зачастую большинство проблем, возникающих в отношениях между родителями и детьми – результат недостаточной родительской компетентности. Недостаточно осведомленные в вопросах воспитания родители зачастую строят предположения и догадки, пользуются подсказками друзей, советами бабушек, которые, иногда, неизбежно ошибочны. В прошлом для того, чтобы быть успешным родителем, было вполне достаточно стихийных педагогических знаний. Нынешнему поколению родителей требуется более глубокая психолого-педагогическая осведомлённость в вопросах воспитания, так как современная жизнь сопровождается множеством неблагоприятных факторов. Отец и мать первыми раскрывают ребенку мир дома и семьи. А. Д. Кошелева считала, что близкий взрослый, и, прежде всего мать как близкий «друг», при помощи собственной естественной природной компетентности задает направление становлению «базового актуального опыта» ребенка в первые годы его жизни [25].

Наше правительство нацелено на поддержку семейных ценностей. Например, в педагогике и психологии увеличилось внимание к изучению феномена психолого-педагогической компетентности родителей. Анализируя современные научные подходы к определению сущности данного понятия, можно говорить о том, что психолого-педагогическая компетентность – это многомерное и многогранное явление, обусловленное самыми разными факторами культурно-исторического, культурно-ценностного, социально-экономического, этнического, религиозного, духовного, психологического

происхождения. Исследование воздействия семьи и семейных отношений на развитие личности отображено в работах отечественных психологов: М. О. Ермихиной, Т.М. Мишиной, В.М. Воловика, А.М. Захарова, А.С. Спиваковской, И.М. Марковской, и др., и зарубежных исследователей: А. Адлера, К. Роджерса, В. Сатир, Ф. Райса, Э. Г. Эйдемиллера, В.В. Юцтискиса, и др. Они отмечают, что именно высокий уровень компетентности родителей, несомненно, поможет им избежать ошибок в воспитании детей [76].

Термин «педагогическая компетентность» тесно связан с понятием «педагогическая культура». Педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой представлены духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности [76]. Педагогическая компетентность родителей как часть педагогической культуры представлена в трудах таких учёных, как Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева. Они представляют педагогическую компетентность через единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения. Другие учёные – Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров – данное понятие характеризуют как знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности. А. П. Тряпицына предлагает рассмотрение педагогической компетентности родителей как характеристику личности, которая способна решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и склонностей [76].

С точки зрения толкового словаря, компетентность – потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение её решать; постоянное обновление знаний,

владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием. Родительская же компетентность очень важная часть самореализации взрослого человека, это педагогическая готовность родителей к тому или иному педагогическому явлению [43].

Исследователи в структуре готовности выделяют такие компоненты: мотивационный, личностный, гностический (когнитивный), организаторский, конструктивный, коммуникативный, эмоционально-ценностный, рефлексивный, ориентированный (Е. П. Арнаутова, Т. В. Бахуташвили, О. С. Нестерова, М. А. Орлова, С. С. Пиюкова, В. В. Селина и др.) [43].

Е.В. Чердынцева в структуре психолого-педагогической готовности родителей выделяет следующие компоненты:

- знания о психологических особенностях детей, о приёмах продуктивного общения и психологической поддержки ребёнка на разных возрастных этапах;
- знания об основных направлениях, способах, средствах воспитания и развития детей в школьном возрасте;
- умение выявлять сложности в воспитании собственного ребёнка, устанавливать предпосылки сложившейся ситуации;
- умение осуществлять отбор методов и средств воспитания в соответствии с возрастом ребёнка и на основе анализа появившейся проблемы;
- умение продуктивно общаться с собственным ребёнком;
- умение предсказывать вероятные проблемы во взаимодействии с ребёнком и пути их преодоления;
- умение осуществлять коррекцию своего стиля взаимодействия с ребёнком [29].

Кроме того, в структуру психолого-педагогической готовности родителей можно включить компетентностный опыт, который, по мнению А. В. Хуторского, является наиболее важным в данной структуре. Компетентностный опыт является основным и предполагает наличие у



родителя педагогических знаний, умений, навыков воспитания самостоятельности, апробированных в действии, приобретенных через решение спонтанных или специально организованных компетентностных задач-ситуаций, освоенных родителем и применяемых в практике семейного воспитания.

Особый интерес вызывают компоненты педагогической компетентности, которые выделила К. Лебедева в своей статье «Педагогическая компетентность родителей: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода»:

- ценностно-смысловой (предполагает развитие личностных качеств родителя, необходимых для воспитания ребенка, а также осознание необходимости и ценности саморазвития);
- когнитивный (представляет собой комплект профессионально-педагогических знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей);
- рефлексивный (предполагает наличие у родителей способности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей педагогической деятельности);
- поведенческо-деятельностный и поведенческо-коммуникативный компоненты (характеризуют специфику взаимодействия родителей с ребенком).

Учитывая обозначенный компонентный состав, мы определили психолого-педагогическую готовность родителей через совокупность компонентов: мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного. Психолого-педагогическая готовность родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде проявляется через личностно-деятельностную характеристику компетентного родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, умениями, использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком в

различной деятельности, и позволяют успешно развивать компетенции детей в процессе семейного воспитания.

Компетентность родителей рассматривается как системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье. Согласно критериям, можно выделить уровень педагогической культуры родителей. Уровень педагогической культуры родителей представляет собой степень готовности родителей к эффективной организации воспитательного процесса в семье, основанной на знаниях, умениях и навыках педагогического взаимодействия с ребенком, понимании особенностей его личностного развития и желании приобщить его к культуре и традициям семьи и общества. Психолого-педагогическая готовность родителей зависит от уровня их образования, от их общей культуры, от индивидуальных особенностей, определяется уровнем собственной воспитанности, а также накопленным жизненным опытом. И.А. Меркуль выделяет следующие уровни развития психолого-педагогической готовности родителей:

- Низкий уровень развития психолого-педагогической готовности родителя предполагает, что представления испытуемого о родительской роли очень общие, имеющиеся знания о возрастных и психологических особенностях развития ребенка носят фрагментарный и поверхностный характер, зачастую содержание понятия «родительство» не подвергается достаточному осмыслению, либо оно вообще не выступает предметом самостоятельной рефлексивной деятельности респондента. Жизненные планы, ценности, связанные с рождением ребенка, не проявляются, либо рассматриваются в отдаленной перспективе, слабое представление себя в образе родителя.

- Средний уровень развития психолого-педагогической готовности родителя свидетельствует о том, что респондент обладает определенной осознанностью целей родительства и воспитания ребенка, достаточно развита

толерантность и эмпатийность, характерно позитивное самоотношение, присутствует несколько противоречивая установка на воспитание.

- Высокий уровень развития данного вида готовности предполагает наличие у респондентов достаточно осмысленного представления о себе как о родителе, способности к гибким, креативным решениям, им свойственно отношение к ребенку как субъекту взаимодействия, высокая психологическая готовность к материнству или отцовству. Для них характерно осознанное стремление к саморазвитию, самореализация в сфере родительства.

Анализ психологической готовности родителей разных категорий (имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей нормативно развивающихся) рассмотрен в трудах Т.А. Адеевой [2,3]. Она ссылается на работу Е. С. Глуховой, С. А. Литвиновой, в которой указывается на формирование противоречивой тенденции в позиции родителей. С одной стороны, количество респондентов, демонстрирующих положительное отношение к инклюзии, достаточно высоко. Они высказывают сочувствие по отношению к детям с ОВЗ [2]. С другой стороны, когда исследовалась коммуникативная позиция родителей, было выявлено стремление к пассивности, отсутствие стремления к активному взаимодействию, к продуктивному решению противоречий, «отсутствие стремления к действительному пониманию и желанию быть понятым», что может вести к скрытому конфликту [3]. Практически во всех работах указывается на формирование стереотипов в отношении детей с ОВЗ, отсутствие толерантности, особенно в отношении детей с нарушениями интеллекта. Проявляется необходимость целенаправленной работы по формированию адекватного отношения к людям с различными видами нарушенного развития. Проведен анализ отдельных аспектов отношения к детям с ОВЗ, но не ставится проблема изучения психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному образованию. Большинство родителей детей с типичным развитием не имеют никакого жизненного опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ, совместного обучения, воспитания детей с ОВЗ и типичным развитием.

Родители данной группы не имеют достаточного представления о специфике развития, образовательных возможностях и потребностях детей с ОВЗ. Соответственно, не создается база для формирования психолого-педагогической готовности к инклюзивному образованию, и, соответственно всех компонентов (мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного). Как отмечает Т. Н. Адеева, у родителей детей с ОВЗ проблемные аспекты формирования психологической готовности к инклюзивному образованию могут носить другой характер[3].

Одной из приоритетных задач инклюзивного образования является социализация и интеграция всех обучающихся. Необходимо объединение, сплочение такого коллектива и при помощи положительного и адекватного взаимодействия родителей разных категорий обучающихся. Инклюзивное образование предполагает уважительное отношение друг к другу, понимание и принятие различий, психолого-педагогическую готовность к совместному обучению детей. Характер этого общения и взаимодействия обуславливается рядом факторов:

- социальными стереотипами, которые неизбежно «срабатывают» в восприятии участников инклюзивного образовательного пространства друг друга;
- готовностью каждого участника (в мотивационном, ценностно-смысловом, когнитивном, эмоциональном, поведенческом и рефлексивном компонентах) к взаимодействию, или со-готовностью;
- степенью удовлетворенности родителей образовательной средой учреждения образования с позиций условий и возможностей развития для своего ребенка;
- личностными качествами и позициями каждого участника;
- социальной ситуаций воспитания ребенка в семье.

Чаще всего появление в семье ребёнка с особенностями в развитии меняет привычный образ жизни родителей, призывая решать множество возникающих задач и проблем. В своих исследованиях М. Н. Андреева, А. Р.

Малер, Н.Н. Малофеев и др. указывают, что родители при этом испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность по поводу развития их ребенка (так называемое нарушение временной перспективы) [1—3]. Трудности и неудачи обучения, с которыми он может столкнуться, и сложности их преодоления вызывают у родителей разочарование, раздражение, горечь, неудовлетворенность. Проявляются нарушения в семейных взаимоотношениях. Проблема ребенка становится ведущей в жизни семьи. Тип и качество, выраженность нарушений ребенка также оказывают влияние на родительскую позицию. Исследователи отмечают, что в семьях, где растет ребенок с особенностями развития, свойственно искажение представлений о себе и окружающих. Искаженное восприятие ситуации воспитания ребенка с ОВЗ нередко приводит родителей к выбору неверных моделей взаимодействия: это может быть как гипоопека, приводящая к социальной депривации, так и гиперопека, результатом которой становится беспомощность, инфантильность, зависимость, несамостоятельность ребенка. В результате проведенного А.-Дж. Реш, Дж. Мирелес, М.-Р. Венц, Ч. Гренвельге, Р. Петерсон, Д. Чжан (А.-J. Resch, G. Mireles, M.-R. Benz, Ch. Grenwelge, R. Peterson, D. Zhang) [6] исследования были определены четыре причины, нарушающие благополучие и спокойствие родителей детей с ОВЗ:

- во-первых, информационный дефицит и ограниченный доступ к социальным услугам;
- во-вторых, недостаточность финансовых ресурсов (несоответствие реальных доходов большинства семей, воспитывающих детей с инвалидностью, и необходимых затрат, связанных с приобретением медикаментов);
- в-третьих, слабое включение в общую образовательную среду и широкие социальные отношения;
- в-четвертых, недостаточность участия социальных служб в помощи, оказываемой семьям.

Основной вывод, сделанный по результатам исследования, таков: в психолого-педагогическом и социальном сопровождении нуждается не только

ребенок-инвалид, но и вся семья как главная опора в жизни таких детей, имеющая реальные представления об их потребностях. Родители обычного ребенка не всегда оказываются готовыми к принятию «иных» детей в качестве соседа по парте, друга, выступают против обучения своих детей вместе с имеющими особенности развития, сомневаются в возможности сохранить качество образования в условиях совместного обучения.

Детско-родительские отношения имеют теснейшую связь с так называемой готовностью. Наиболее комфортные детско-родительские отношения возникают в семьях «компетентных» родителей с психолого-педагогических позиций, т.е. обладающих соответствующей готовностью: компетентность – это готовность, способность выполнять что-то качественно, квалифицированно и в соответствии с ситуацией.

Семья и школа выступают как два важнейших социальных института, взаимодействующих между собой, которые объединены гуманистической идеей о наивысшей ценности ребенка и призваны дополнять друг друга. В Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» на родителей возложена обязанность по созданию всех необходимых условий для того, чтобы дети своевременно получали образование и профессиональную подготовку. Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ необходимо в связи с тем, что большинство родителей учащихся не обеспечивают максимально благоприятные условия для их оптимального развития и воспитания. У некоторых родителей наблюдается родительская неадекватность в принятии ребенка с нарушениями развития. Недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцирует развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром, и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. Недостаточность детско-родительских отношений приобретает эмоционально-неблагоприятные оттенки: отвержение, изолированность, агрессия, страх. Лишь у части детей формируются гармоничные и адекватные отношения с близкими лицами.

Семья составляет ближайшее окружение ребенка и по своему положению призвана удовлетворять различные его потребности (физиологические, потребности в психологическом комфорте, в эмоциональной поддержке, безопасности и защите, в любви и самоуважении, в самоактуализации, в структурировании времени и пр.) и формировать у растущего человека базовое доверие к миру. На разных этапах существования ребёнка семья выполняет различные функции – поддерживающая, адаптивная и интегративная функции воспитательную, охранительную, информационно-просветительскую (передачу социального опыта, традиций), организационную, контролирующую, содействующую личностному развитию, и др. Для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, особое значение приобретают функции: абилитационная, реабилитационная, коррекционно-развивающая.

Многие исследователи указывают на дисфункциональность семей, воспитывающих таких детей (Басилова Т.А., Богданова Т.Г., Левченко И.Ю., Мазурова Н.В., Мишина Г.А., Стребелева Е.А., Ткачева В.В., Тюрина Н.Ш., Ушакова Е.В., Югова О.В. и др.). Авторы отмечают возникновение проблем на психологическом и социальном уровнях, разрушение эмоциональной системы семьи и ее психологического здоровья, искажение поведенческих реакций и когнитивных представлений. В таких случаях близкие люди нередко становятся источником формирования у ребенка дезадаптивных признаков поведения, нарушений социализации, препятствующих нормализации его развития, а затем включению в пространство общеобразовательной школы.

Тем не менее, родители, будучи первыми воспитателями своих детей, несут основную ответственность за их развитие и обучение. Все другие социальные институты, в том числе система образования, призваны лишь помогать, поддерживать, направлять, дополнять их воспитательную деятельность.

В практике инклюзивного образования взаимодействие и сотрудничество семьи и образовательной организации в деле воспитания, развития, социальной адаптации ребенка с ОВЗ, признание и соблюдение взаимной ответственности

родителей и педагогов за желаемые и достигнутые результаты — важнейшие условия успешности такого взаимодействия.

Рассмотрим смыслообразующие понятия, характеризующие процесс сотрудничества семьи ребенка с ограниченными возможностями и инклюзивной образовательной организации.

Педагогическая культура родителей – их просвещенность и образованность в вопросах воспитания, обучения и образования детей.

Абилитационная компетентность – интегративное свойство личности, складывающееся из совокупности компетенций социального, коммуникативного, педагогического и эмоционально-ценностного компонентов, отражающее готовность к продуктивному взаимодействию с ребенком, имеющим психофизические нарушения, с младенческого и раннего возраста [52].

Наличие у родителей определенного уровня знаний о психофизических особенностях детей конкретного возраста и о мерах педагогического воздействия с целью гармоничного и всестороннего их развития, а также преодоления тех или иных нарушений называется психолого-педагогической компетентностью [52].

Если родитель владеет специальными знаниями и умеет их применять как внутри семьи (эффективно при этом взаимодействуя), так и с окружающими. Осознанно выполняет рекомендации специалистов, осознанно использует свои внутренние ресурсы и возможности близких для помощи, понимает ответственность за свои действия, всё это говорит о реабилитационной компетентности родителя [52].

Взаимодействие – это способ организации совместной деятельности, основанный на взаимной поддержке [52].

Сотрудничество – общение и взаимодействие «на равных», где никому не дается право указывать, контролировать, оценивать. Сотрудничество родителей и специалистов сопровождения подразумевает совместный поиск разных



вариантов решения проблем, наиболее приемлемых с учетом соблюдения интересов ребенка [52].

Успешность инклюзивного обучения детей с ОВЗ во многом определяется родительской позицией, которая представляет собой систему эмоциональных отношений родителей к ребенку, обуславливающих реальную направленность их воспитательной деятельности, возникающую под влиянием определенных мотивов (А. С. Спиваковская). Эта позиция оказывает влияние как на восприятие родителями ребенка, так и на используемые ими способы педагогических воздействий. К главным признакам родительской позиции относятся адекватность, динамичность и прогностичность. Адекватность свидетельствует об объективной оценке ими психологических особенностей и возможностей ребенка, о понимании его особых образовательных потребностей. Динамичность отражает степень гибкости родительской позиции, т.е. способность варьировать формы и способы взаимодействия с ребенком в зависимости от изменяющихся условий жизни, от состояния ребенка. Прогностичность свидетельствует о направленности воспитательных и образовательных усилий родителей в будущее, об их способности к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка, об умении видеть позитивные сдвиги. От позиции родителей зависит то, какой вариант обучения они выберут для своего ребенка, и, в конечном счете, – успех этого обучения. Наибольшей эффективности следует ожидать в тех случаях, когда родительская позиция бывает адекватной и динамичной [52].

Семья, воспитывающая ребенка с особенностями в развитии и стремящаяся к обеспечению для него инклюзивного образования, характеризуется определенными качествами. Прежде всего, родители должны обладать достаточным уровнем информированности о потенциальных ресурсах собственного ребенка и адекватно оценивать его возможности в обучении и социализации. Они должны обладать познавательной и коммуникативной активностью и компетентностью, уметь создавать в домашних условиях коррекционно-развивающую среду и поддерживать соответствующий режим

жизнедеятельности ребенка, делать выбор в пользу защиты его интересов и прав [52].

Усилия специалистов сопровождения направлены на повышение уровня педагогической культуры родителей, их абилитационной, психолого-педагогической и реабилитационной компетентности [52].

В то же время родители могут стать равноправными участниками образовательного процесса по собственному желанию, стремиться к эффективному взаимодействию и сотрудничеству со специалистами образовательной организации.

Родителям необходимо иметь представление о социально-психологических проблемах инклюзивного обучения – вхождении ребенка с ОВЗ в коллектив класса, школы, их взаимного принятия. Родителям следует знать о возможном непринятии своего ребенка в случае несвоевременного выстраивания товарищеских межличностных отношений между детьми в классе или о возможности развития у ребенка позиции акцентирования на себе («я такой один, все мне должны помогать, мне все будут прощать»).

Важным моментом в отношениях семья – образовательная организация является личное участие родителей в определении педагогами образовательного маршрута ребенка. Принятие активного участия в процессе его обучения. Именно с целью помощи и взаимопонимания специалисты психолого-педагогического сопровождения стремятся как можно больше узнать, изучить ребенка с ОВЗ, включенного в инклюзивную среду [52].

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения семьи в образовательной организации можно Назарова определяет следующие:

- снятие семейной напряженности, повышение адаптивных возможностей членов семьи; нормализация их психологического здоровья;
- оптимизация жизни семьи ребенка с отклонениями в развитии: формирование адекватного отношения к ребенку с учетом его особенностей и потребностей (эмоциональный, поведенческий и когнитивный аспекты взаимоотношений);

- повышение абилитационной, психолого-педагогической и реабилитационной компетентности родителей, уровня их педагогической культуры, что поможет им сделать осознанный выбор образовательной траектории для своего ребенка;
- помощь в создании развивающей предметной среды в домашней обстановке в соответствии с образовательными потребностями ребенка;
- создание условий для активного участия родителей в коррекционно-педагогической помощи ребенку, для формирования партнерских отношений между родителями и специалистами;
- помощь ребенку с ОВЗ и его семье в адаптации в образовательной организации, в социуме;
- подготовительная работа с семьями детей инклюзивного класса [52].

В условиях современного информационно-образовательного пространства уровень компетентности родителей детей с ОВЗ во многом зависит от степени их поддержки со стороны окружающих, от их информированности, достоверности приобретаемых знаний и, прежде всего, от наличия у родителей внутренних и внешних стимулов к осуществлению подобной деятельности. При этом неизбежен уровневый переход от некомпетентности, которую родители даже не осознают, к компетентности, которая становится стилем взаимодействия с собственным ребенком.

По степени возрастания компетентности родителей условно можно разделить на несколько групп.

Родители первой группы практически не испытывают потребности в приобретении знаний об особенностях развития своего ребенка и умения взаимодействовать с ним. В воспитании они руководствуются житейской психологией, не осознавая собственную некомпетентность. При необходимости сделать самостоятельный, осознанный выбор в пользу ребенка, например, при проектировании образовательной траектории, они, как правило, руководствуются традиционными взглядами и собственным опытом. Подобный тип родителей чаще всего встречается в семьях закрытого типа, которые

характеризуются низким уровнем социальных контактов и информированности. Обычно им свойственна неадекватная и нединамичная позиция. Им требуется специально организованная помощь, инициированная специалистами. Однако приходится признать, что доверительные отношения со специалистами формируются весьма медленно и с большим трудом. В семьях возникает «сопротивление» мнению, действиям и рекомендациям профессионалов. На первоначальных этапах работы с этой группой родителей основным способом является информирование.

Родители второй группы имеют представление о своем «незнании». Часто понимание собственной некомпетентности наступает в проблемных ситуациях или при неожиданном получении определенного объема информации. Им становятся ясны и нехватка знаний о состоянии ребенка, и неумение оказать ему помощь, поэтому они начинают обращаться к различным источникам информации. Эта группа родителей встречается в семьях как закрытого, так и открытого типа.

Семья закрытого типа с трудом решается на очное общение со специалистами, прибегая к дистанционным консультациям, в том числе к извлечению противоречивой, порой ложной информации из сетей Интернета. Недостаточная общительность и отсутствие достоверной информации не позволяют им разносторонне понять интересующий их вопрос и принять обдуманное решение. Для таких семей специалистам целесообразно создавать интернет-среду, разрабатывая крупные порталы, с доступной для понимания и достоверной информацией.

Семьи открытого типа с легкостью обращаются к различным специалистам. Хаотичность обращений приводит их к трудностям выбора необходимого специалиста: учителя-логопеда, учителя-дефектолога; педагога-психолога или врача. Такие семьи нуждаются в непрерывном и доступном сопровождении для целенаправленного информирования и просвещения. Основными формами работы в подобных случаях являются приглашения на открытые занятия и уроки, организации тематических библиотечек, создание

специально разработанной интернет-среды, открытие on-line кабинетов для родителей, активное привлечение их к школьным мероприятиям, включение в родительские клубы и ассоциации и пр.

У родителей третьей группы, прошедших обучение или благодаря самообразованию, или на основе опыта общения с родителями, имеющими детей со сходными нарушениями, в родительских клубах, ассоциациях, формируется осознанная компетентность в сопровождении собственного ребенка, адекватная и прогностичная родительская позиция.

Семьи закрытого типа часто склонны к самообразованию. Открытые семьи, наоборот, с удовольствием взаимодействуют, сотрудничают с другими родителями и специалистами, становясь партнерами в реализации коррекционно-педагогических программ в условиях инклюзивного обучения. Они обнаруживают стремление учиться, общаться, познавать новое, стараются в точности воспроизводить действия специалистов и старательно выполняют все рекомендации. Для них бывают крайне эффективными обучающие занятия с детьми в их присутствии, открытые уроки, мастер-классы, семинары.

У родителей четвертой группы компетентность, как правило, сформирована на уровне привычки вследствие частого применения знаний и умений. Они достаточно быстро переживают неконструктивные фазы осознания диагноза у их ребенка и рано начинают принимать необходимую помощь специалистов. На этой основе у них формируется адекватная позиция по вопросам обучения и воспитания ребенка. Именно к такому уровню компетентности стоит стремиться в ходе психолого-педагогического сопровождения семьи. Чаще всего она формируется у родителей, имеющих значительный опыт взаимодействия с детьми с ООП. Например, зная о высокой истощаемости нервной системы своего ребенка, мать организует режим дня таким образом, чтобы избежать переутомления. Участие таких родителей в родительских ассоциациях и клубах оказывает значительную помощь. Они чувствуют себя уверенно, а иногда описывают свои ситуации в качестве примера или выступают наставниками для других родителей. Во

взаимодействии со специалистами для них достаточно ограничиться консультациями [34].

Таким образом, мы определили психолого-педагогическую готовность родителей через совокупность компонентов: мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного. Психолого-педагогическая готовность родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде проявляется через личностно-деятельностную характеристику компетентного родителя, которая проявляется в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, умениями, использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком в различной деятельности, и позволяет успешно развивать компетенции детей в процессе семейного воспитания.

### 1.3. Модель формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде

В рамках данного параграфа мы рассмотрим основные компоненты модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзии, на наш взгляд, не может ограничиваться овладением родителями только процессуальной стороной деятельности. Необходима целенаправленная работа по развитию у них личностных качеств и положительных родительских установок.

Нами предложена модель формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы.

Важная роль в инклюзивном образовании принадлежит родителям, чьи отношения и готовность к новой образовательной ситуации являются едва ли

не определяющими условиями комфорта всех участников инклюзивного образовательного пространства, в том числе психологического благополучия каждого ребенка [70].

При этом категория родителей (как и категория детей) гетерогенна и не всегда гармонична с точки зрения отношений и связей, которые складываются внутри самой родительской общности. Разногласия выражаются в несовпадении позиций, ценностно-смысловых ориентаций, запросов, требований родителей, воспитывающих обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, к самой возможности обеспечить качество образования в условиях совместного обучения, образовательным результатам, распределению внимания учителя и многое другое [70].

Разные представления родителей о процессе и условиях получения образования детьми определяет задачи педагогов по поиску оптимальных форм и технологий работы с родителями, позволяющих удовлетворить их позиции и обеспечить результативность инклюзивного образования для всех.

Первым шагом в этом направлении должно стать формирование готовности родителей к совместному обучению всех детей как составляющей родительской компетентности на основе принятия ими философии, ценностей, смыслов социальной и образовательной инклюзии [70].

Наиболее эффективно ребенок с ОВЗ включится в инклюзивную образовательную среду, если отношение обеих категорий родителей к данной форме обучения будет положительным.

Согласно исследованиям российских ученых (Н. Н. Малофеева и А. А. Дмитриева), основной причиной изолированности детей-инвалидов от общества являются их же родители, которые, переживая за исход общения со здоровыми сверстниками, ограничивают социальные контакты своих детей. У родителей возникает ощущение неуверенности, а часто и невозможности обучения ребенка-инвалида в обычной школе. По данным российских исследователей, многие родители детей-инвалидов предпочитают, чтобы их дети получали образование в специальных образовательных учреждениях;

зачастую они придерживаются медицинского подхода в мышлении. В то же время менее половины родителей здоровых детей хотели бы, чтобы их дети учились вместе с детьми-инвалидами [70].

Для развития инклюзивной практики образования нужны системные изменения. Одни из самых сложных – это изменения в сознании родителей, в их готовности к инклюзивному образованию.

Необходимо рассматривать готовность к инклюзивному образованию родителей с разных позиций: готовность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья – принятие решения об обучении их детей в обычной школе; готовность родителей здоровых детей – понимание необходимости и осознанное принятие факта обучения их детей с детьми, имеющими нарушения в развитии; готовность здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья – принятие условий совместного обучения.

Правильное отношение к совместному обучению нужно формировать у родителей обеих категорий детей. Наиболее адекватными методологическими подходами в формировании психолого-педагогической готовности родителей к работе в условиях образовательной инклюзии являются личностно-деятельностный и аксиологический подходы (Рис.1)

Задачи и содержание работы:

По нашему мнению, модель психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному образованию должна включать в себя 3 блока:

1. Методологический блок
2. Организационно-содержательный блок
3. Результативно-оценочный блок

Задачи и содержание работы



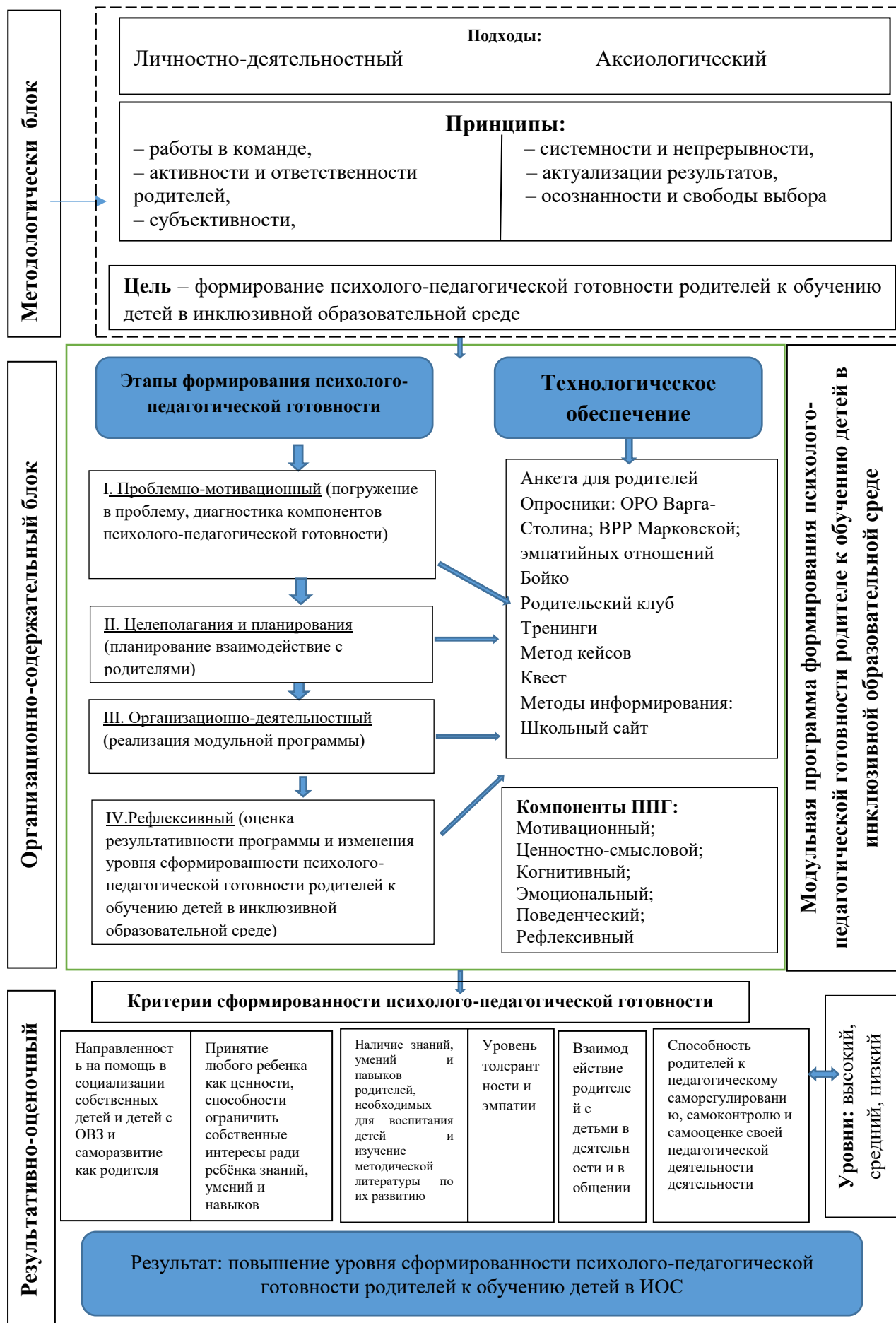


Рисунок 1 – Модель формирования психолого-педагогической готовности (ППГ) родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде

Моделирование процесса психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде предполагает рассмотрение в качестве методологических оснований личностно-деятельностного и аксиологического подходов и принципы: работы в команде, активности и ответственности родителей, принципа субъективности, системности и непрерывности, актуализации результатов, осознанности и свободы выбора.

Организационно-содержательный блок состоит из модульной программы формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, которая включает в себя следующие этапы:

I. Проблемно-мотивационный (Погружение в проблему инклюзии, диагностика компонентов готовности, мотивация родителей, проблематизация).

Сопровождение родителей как субъектов инклюзивного образования необходимо начать с погружения родителей в проблему инклюзии, провести диагностику компонентов готовности с целью изучения уровня психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному обучению, определить первичную мотивацию их к обучению детей в условиях инклюзии и обозначить ряд проблем. На данном этапе возможно развитие интереса у родителей к работе в условиях инклюзивного образования, стремления и способности взаимодействовать в инклюзивном образовательном пространстве. Проблемно-мотивационный этап предполагает изучение:

– мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого, рефлексивного компонентов психолого-педагогической готовности родителей;

– стилей межличностных взаимоотношений между родителями и детьми.

С учетом выделенных компонентов у родителей выявлялись: чувства, которые родитель испытывает по отношению к ребенку с ОВЗ, и эмоции, отражающие оценку ими своей родительской позиции; знания, представления

родителя о своем ребенке и о себе как о носителе социальной роли родителя; способы реализации определенного отношения к ребенку с ОВЗ.

II. Этап целеполагания и планирования (планирование взаимодействия с родителями). Информационное обеспечение родителей о сущности, принципах и особенностях инклюзивного образовательного пространства; о влиянии инклюзивного образования на развитие каждого ребенка; об отношении к ценностям инклюзивного образования, возможности и целесообразности практик совместного обучения всех детей; о факторах, обеспечивающих эффективность инклюзивного образования. (Планирование примерных тем проведения родительских собраний, касающихся вопросов инклюзивной практики). На данном этапе осуществляется информационная поддержка родителей в общем контексте сопровождения всех участников образовательного процесса. Основной целевой аудиторией являются родители как детей с ОВЗ, так и нормативно развивающихся сверстников.

III. Организационно-деятельностный (реализация модульной программы). Формирование социально-личностных компетенций, психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному образованию, позволяющие формировать необходимые компетенции и модели их поведения в ходе проведения социально-психолого-педагогических тренингов. На данном этапе происходит просвещение родителей по вопросам развития детей с ОВЗ, которое может осуществляться как на заранее спланированных мероприятиях (тематические выступления специалистов психолого-педагогического профиля во время родительских собраний; тренинги для родителей; индивидуальное и групповое консультирование и другие мероприятия), так и на оформленных стендах, информационных листках, сайте образовательного учреждения. Здесь администрации и педагогам необходимо организовать диалог между родителями «обычных» и «необычных» детей, сориентировать их в вопросах, которые ранее не обсуждались, развеять мифы о тех или иных особенностях детей с ОВЗ, снять эмоциональное напряжение и сопротивление, вызванное недостаточной информированностью. На данном этапе происходит активное

привлечение родителей детей с ОВЗ к участию в жизни учреждения, к проявлению себя, своих талантов и умений, к включению и совместному участию в мероприятиях класса и школы в целом. На данном этапе происходит активизация как детей с ОВЗ, так и их родителей. Главной задачей этого этапа становится проведение детских мероприятий с участием всех детей, с активным вовлечением ребенка с ОВЗ в посильные ему мероприятия школы. При этом в любом концерте, спектакле, конкурсе у ребенка с ОВЗ должна быть специально подготовленная и составленная для него роль, которая подчеркивала бы его достоинства. На данном этапе особо ценным является уже простроенное и сформированное на предыдущих этапах детско-родительское сообщество класса.

IV. Рефлексивный этап (оценка результативности программы и изменения уровня сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде). На данном этапе происходит подведение итогов и анализ достижений. Администрация школы, классный руководитель, педагоги, специалисты психолого-педагогического профиля анализируют результаты совместной деятельности и планируют дальнейшую работу, направленную на развитие инклюзивной практики в образовательном учреждении.

Технологическое обеспечение процесса формирования готовности родителей включает: диагностические процедуры, деятельность родительского клуба, тренинги, квест, применение метода кейсов, тематические родительские собрания, применение информационных методов (информационные стенды, школьный сайт), решение пакета компетентностных задач. Результативно-оценочный блок раскрывает критерии и показатели сформированности психолого-педагогической готовности, уровни её сформированности и результат.

В последующей работе с родительским сообществом школы, на наш взгляд, актуальным стало бы создание психологического клуба родителей («Родительский клуб», «Родительская школа», «Школа матерей», «Мама, папа,

я» и другие). Поскольку изначально именно семья является ресурсом для личностного развития ребенка с ОВЗ, возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья членов семей, имеющих такого ребенка. В этой связи возникает необходимость обобщения и систематизации информации о детской инвалидности в целом и о семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, с целью разработки эффективных мер предупреждения и коррекции личностных нарушений родителей, а также с целью описания основных направлений и форм работы с такими семьями.

1. Психологический клуб как форма психолого-педагогического сопровождения родителей в инклюзивной практике. Как уже отмечалось, наиболее эффективно все подобные мероприятия проводить в рамках деятельности родительского клуба, актуальность создания которого обусловлена следующими причинами: 1. На психологическом уровне – необходимостью профилактики стресса, имеющего пролонгированный характер, который в свою очередь оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей. 2. На социальном уровне – необходимостью установления доверительно-поддерживающих отношений между родителями, поскольку происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребенка, вследствие чего нередко наблюдаются разводы, а также семья становится малообщительной и избирательной в контактах, то есть формируется ограниченный микросоциум, в котором преимущественно и воспитывается ребенок. 3. На соматическом уровне – необходимостью прерывания патологической цепочки, которая от заболевания ребенка ведет к психогенному стрессу у матери (но, возможно, и другого родителя), который в свою очередь провоцирует соматические или психические заболевания. Основной целью психологического клуба родителей, воспитывающих детей с ОВЗ является социально-психологическая поддержка семей. Основными задачами являются:

- оптимизация детско-родительских отношений;
- улучшение психоэмоционального состояния родителей;

- гармонизация супружеских отношений;
- создание и укрепление отношений между семьями, имеющими детей с ОВЗ, в целях расширения круга их взаимодействия.

Работа психологического клуба родителей предполагает, как индивидуальную (семейную), так и групповую формы работы. Эффективность работы зависит от участия родителей в прослушивании лекций по особенностям психического развития детей с ОВЗ, в тренингах, направленных на коррекцию эмоциональных состояний, межличностных и детско-родительских отношений.

1. Планирование примерных тем проведения родительских собраний, касающихся вопросов инклюзивной практики.

*Сентябрь.* Родительское собрание «Психологические условия адаптации ребенка-первоклассника к школе». Задачи собрания: познакомить родительский коллектив с возможными проблемами адаптации детей в первый год обучения; разработать рекомендации для создания системы комфортных взаимоотношений с первоклассником. Рассматриваемые вопросы: Физиологические трудности адаптации первоклассников в школе. Психологические трудности адаптации первоклассников в школе. Система взаимоотношений детей в классе. Ход собрания: Обсуждение первого школьного дня ребенка. Родительский практикум-игра «Корзина чувств». Физиологические условия адаптации ребенка к школе. Психологические трудности адаптации ребенка к школе. Взаимоотношения одноклассников (использование правил при общении друг с другом). Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы. Продолжительность: 40 мин.

*Октябрь.* Родительское собрание «Как помочь «особому» ребенку. Меры взаимодействия». Задачи собрания: погружение в тему инклюзии, ознакомление родителей с понятием «инклюзивное воспитание и образование», с основными условиями реализации инклюзивного воспитания и образования; сплочение родительского коллектива, создание проблемной ситуации. Решение

компетентностной задачи. Рассматриваемые вопросы: Социализация особых детей. Помощь в организации взаимодействия родителей и педагогов с детьми. Решение проведения совместных мероприятий на включение детей с ОВЗ и обычных. Форма проведения: Круглый стол «с рамкой» в форме групповой работы. Продолжительность: 60 мин.

*Ноябрь.* Родительское собрание «Взаимодействие семьи и школы по отношению к успеваемости обучения ребенка с ОВЗ. Цели и задачи ПМПк и ТПМПк. Основные ориентиры». Задачи собрания: показать родителям значение интереса в формировании интеллекта ребенка с ОВЗ; развивать у детей с ОВЗ и родителей интерес к совместному времяпровождению; формировать интеллектуальную культуру взрослых и детей. Рассматриваемые вопросы: Как родители относятся к такому мнению, что в «основе развития интеллекта и творческих способностей лежит интерес». Знают ли сферу интересов ребенка с ОВЗ. Как стимулируют формирование интересов ребенка. Как помогают классному руководителю в формировании интереса учащихся класса к тем увлечениям, которые интересны ребенку с ОВЗ. Решение компетентностной задачи. Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы. Продолжительность: 1 час.

*Январь-март.* Родительский клуб «Мы вместе». Задачи собрания: выявление особенностей взаимоотношений между ребёнком и родителями; разработка основных правил семейного воспитания. Рассматриваемые вопросы: Как поступить, что изменить, чтобы вашему ребёнку было комфортнее в семье, чтобы могли приходить в дом друзья. Как часто мы сталкиваемся с одной и той же проблемой: говорим детям, как надо себя вести. Выяснить, чему может научиться ребёнок, когда он оказывается в определённых ситуациях. Тест «незаконченные предложения». Заполнение анкеты «Ребёнок и его семья». Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы. Продолжительность: 1 час.

*Апрель-май.* Родительское собрание «Учебные способности ребенка с ОВЗ. Пути их развития на уроке и во внеурочной деятельности» (для родителей

детей 1–2 классов) Задачи собрания: Главная задача игр – дать возможность каждому ребенку с ОВЗ проявить свои способности, свою уникальность и неповторимость. Вопросы для обсуждения: Способности, их виды и значение в жизни человека. Способности учащихся с ОВЗ и их реализация в учебной деятельности. Форма проведения: собрание проходит совместно с учениками. Продолжительность: 50 мин [66].

Таким образом, моделирование процесса психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде предполагает рассмотрение в качестве методологических оснований личностно-деятельностного и аксиологического подходов и принципы: работы в команде, активности и ответственности родителей, принципа субъективности, системности и непрерывности, актуализации результатов, осознанности и свободы выбора. В организационно-содержательном блоке модели выделены следующие этапы: проблемно-мотивационный (диагностика компонентов готовности, мотивация родителей, проблематизация), целеполагания и планирования (планирование взаимодействия с родителями), организационно-деятельностный (реализация модульной программы), рефлексивный (оценка результативности программы и изменения уровня сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде); технологическое обеспечение процесса формирования готовности родителей включает: диагностические процедуры, деятельность родительского клуба, тренинги, квест, применение метода кейсов, тематические родительские собрания, применение информационных методов (информационные стенды, школьный сайт), решение пакета компетентностных задач. Результативно-оценочный блок раскрывает критерии и показатели сформированности психолого-педагогической готовности, уровни её сформированности и результат.



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Таким образом, в первой главе мы рассмотрели такие понятия как: «среда», «образовательная среда», «инклюзивная образовательная среда» на основе изучения позиций разных авторов. Определили ценностную значимость совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Выделили различные подходы к характеристике инклюзивной образовательной среды.

Через совокупность компонентов (мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного) мы определили психолого-педагогическую готовность родителей в её психологической и педагогической составляющей. Психолого-педагогическая готовность родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде проявляется через личностно-деятельностную характеристику компетентного родителя, которая проявляется в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, умениями, использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком в различной деятельности, и позволяет успешно развивать компетенции детей в процессе семейного воспитания.

Нами представлена модель формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, которая имеет не только процессуальную сторону деятельности родителей, но и целенаправленную работу по развитию у них личностных качеств и положительных родительских установок.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Описанию опыта реализации разработанной нами модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде посвящена вторая глава исследования.

На констатирующем этапе было принято решение установить уровень психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзивного образования. По завершении констатирующего этапа исследования проводился формирующий с целью разработки и апробации модульной программы, включающей содержание и технологию формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Контрольный этап позволил подтвердить ряд утверждений выдвигаемой нами гипотезы.

### 2.1. Анализ результатов диагностики сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде

Организация опытно-экспериментальной работы предполагала решение следующих задач:

1. Выявить уровень психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзии.
2. Апробировать модель формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде через реализацию программы с последующей оценкой результативности.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий (2016-2017 учебный год), формирующий (2017-2018 учебный год), контрольный (первое полугодие 2018-2019 учебного года).

В рамках констатирующего этапа исследования мы сочли необходимым установить уровень психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзивного образования.

Был произведён подбор и разработка диагностического инструментария для выявления уровня психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, обоснованы уровневые характеристики, свидетельствующие о состоянии психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, обработаны полученные данные с их последующим соотнесением с выделенными уровневыми характеристиками. Произведён анализ психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде в соответствии с критериями (мотивационным, ценностно-смысловым, когнитивным, эмоциональным, поведенческим и рефлексивным).

Выборку данного исследования составили 96 родителей учащихся первых классов. Мы дифференцировали родителей на две группы:

- родители, находящиеся в традиционном взаимодействии со школой;
- родители, находящиеся в условиях опытно-экспериментальной деятельности. Это родители в количестве 25 человек (преимущественно матерей).

Критерии психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде представлены в табл. 1. Данные критерии явились основанием для подбора и разработки необходимого диагностического инструментария.

Основными методами исследования на констатирующем этапе стали:

1. Эмпирические методы: анкетирование, тестирование.
2. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

### 3. Математические методы обработки данных.

В качестве методик исследования применялись следующие: Методика диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина, Анкета для родителей ("Справочник классного руководителя" № 12–2015), тест «Взаимодействие родитель-ребенок» И. М. Марковской, «Методика диагностики уровней эмпатических способностей В. В. Бойко» (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1 – Критериально-измерительный аппарат психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной

<i>Компоненты готовности (критерии)</i>	<i>Показатели психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде</i>	<i>Методы оценки и методики</i>	<i>Уровни</i>
1.	Направленность на помощь в социализации собственных детей и детей с ОВЗ и саморазвитие как родителя	Опросник детско-родительских отношений Варга, Столина	Высокий Средний Низкий
2.	Принятие любого ребенка как ценности, способности ограничить собственные интересы ради ребёнка	Анкета для родителей	Высокий Средний Низкий
3.	Наличие знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей и использование методической литературы по их развитию	Анкета для родителей	Высокий Средний Низкий
4.	Достаточный уровень толерантности и эмпатии	«Методика диагностики уровней эмпатических способностей В. В. Бойко»	Высокий Средний Низкий
5.	Взаимодействие родителей с детьми в деятельности и в общении	«Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковской)	Высокий Средний Низкий
6.	Способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценке своей педагогической деятельности	Опросник детско-родительских отношений Варга, Столина	Высокий Средний Низкий

где, 1. Мотивационный компонент; 2. Ценностно-смысловой компонент; 3. Когнитивный компонент; 4. Эмоциональный компонент; 5. Поведенческий компонент; 6. Рефлексивный компонент.

Таблица 2 – Методики для выявления уровней сформированности структурных компонентов психолого-педагогической готовности родителей

Название методики Компоненты	Опросник детско-родительских отношений Варга, Столина	Анкета для родителей	Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковской)	Бойко Методика диагностики уровней эмпатических способностей
Эмоциональный				+
Когнитивный		+		
Мотивационный	+			
Ценностно-смысловой		+		
Поведенческий			+	
Рефлексивный	+			

Процесс экспериментального исследования включал несколько шагов:

- 1) проведение выбранных диагностик;
- 2) обработка результатов по каждой методике в отдельности и выделение уровня каждого компонента психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде: высокого, среднего и низкого;
- 3) анализ результатов по каждому критерию;
- 4) определение первоначального уровня психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Далее представлена таблицы перевода сырых баллов, характеризующих полученные результаты:

Таблица 3 – Перевод сырых баллов

1. Мотивационный компонент		
Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	24-33	2
Средний	9-23	1
Низкий	0-8	0
2. Ценностно-смысловой компонент		
Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	30-36	2
Средний	22-29	1
Низкий	0-21	0

3. Когнитивный компонент		
Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	24-33	2
Средний	23-9	1
Низкий	0-8	0
4. Эмоциональный компонент		
Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	30-36	2
Средний	22-29	1
Низкий	0-21	0
5. Поведенческий компонент		
Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	6-7	2
Средний	3-5	1
Низкий	1-2	0
6. Рефлексивный компонент		
Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	30-36	2
Средний	22-29	1
Низкий	0-21	0

Представим описание показателей по уровням психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Высокий уровень психолого-педагогической готовности:

Сформирована высокая направленность на помощь в социализации собственных детей и детей с ОВЗ. Высокий уровень саморазвития как родителя. Любого ребенка родитель принимает как ценность. Высокая способность ограничить собственные интересы ради ребёнка. Достаточно знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей. Частое обращение методической литературы по развитию детей. Достаточный уровень толерантности и эмпатии. Взаимодействие с детьми в деятельности и в общении на принципах взаимопонимания и сотрудничества. Высокая способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценке своей педагогической деятельности.

Средний уровень психолого-педагогической готовности:

Направленность на помощь в социализации собственных детей и детей с ОВЗ характеризуется как достаточная. Саморазвитие как родителя происходит,

но не в полной мере. Не во всех случаях ребёнка принимает как ценность. Иногда может ограничить собственные интересы ради ребёнка. Знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей, небольшое количество. Частичное использование методической литературы по развитию детей. Средний уровень толерантности и эмпатии. Взаимодействие родителей с детьми в деятельности и в общении чаще всего на принципах взаимопонимания и сотрудничества. Средняя способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценке своей педагогической деятельности.

Низкий уровень психолого-педагогической готовности:

Недостаточно сформирована направленность на помощь в социализации собственных детей и детей с ОВЗ. Саморазвитие как родителя на низком уровне или не происходит совсем. Ребёнка как ценность не принимает. Не умеет ограничивать собственные интересы ради ребёнка. Недостаточно знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей. Методическую литературу по развитию детей не использует. Низкий уровень толерантности и эмпатии. Взаимодействие родителей с детьми в деятельности и в общении чаще всего характеризуется отсутствием сотрудничества и взаимопонимания при приоритете авторитарного стиля. Низкая способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценке своей педагогической деятельности.

Нами была предусмотрена групповая оценка уровней психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Для определения **мотивационного** компонента психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде был использован «Опросник детско-родительских отношений Варга-Столина».

Данные по характеристикам мотивационного компонента распределились следующим образом:

Анализ данных детско-родительских отношений у двух выборок респондентов говорит о том, что у родителей, находящихся в ситуации эксперимента, мотивационный критерий развит на высоком уровне у 4 человек (16%), у 11 (44%) человек – на среднем уровне, у 10 человек (40%) – на низком уровне. В группе родителей, находящейся в традиционном взаимодействии с образованием (контрольная группа), было установлено, что сформированность данного критерия у родителей на высоком уровне – у 20% респондентов (5 человек), на среднем уровне – у 48% (12 человек), на низком уровне – у 32% (8 человек) (Рис. 2).

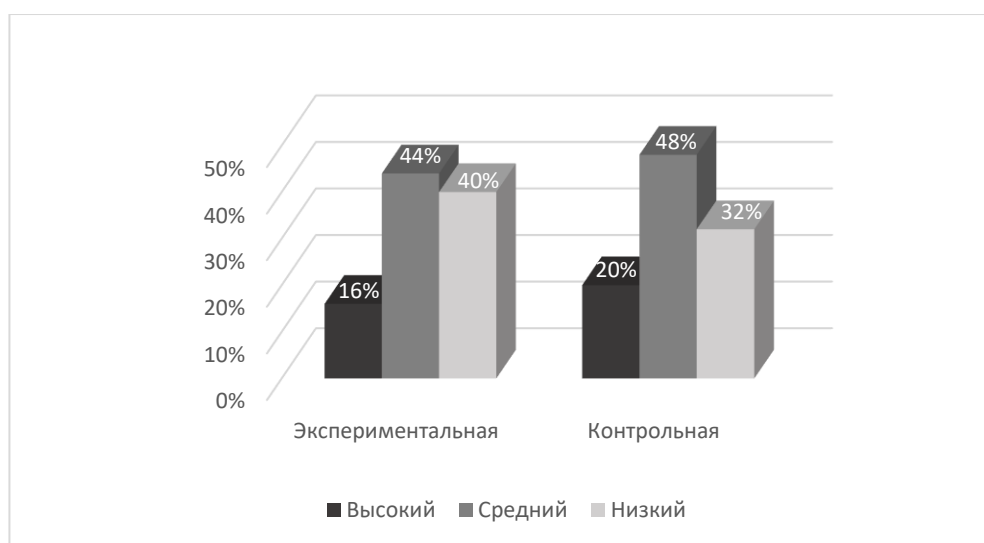


Рисунок 2 – Уровни сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе эксперимента

65% родителей (1 группы) не согласны с тем, что их ребёнок будет обучаться с особенными детьми, при этом 35% родителей выразили своё согласие. Во второй (контрольной) группе – 69% родителей не согласны, чтобы их ребёнок обучался с детьми с ОВЗ, 31% родителей выразили согласие.

**Ценностно-смысловой компонент** показывает насколько родитель принимает ребенка как ценность, насколько эмоционально близок с ним, способен ли ограничить собственные интересы ради ребёнка, оказался сформированным на высоком уровне у 8 родителей (32%), на среднем – у 11 человек (44%), на низком – у 6 человек (24%). В контрольной группе данные



распределились следующим образом: высокий уровень у 5 (20%) человек, средний у 13 (52%), на низком уровне ценностно-смысловой компонент развит у 7 человек, что составило 28%.

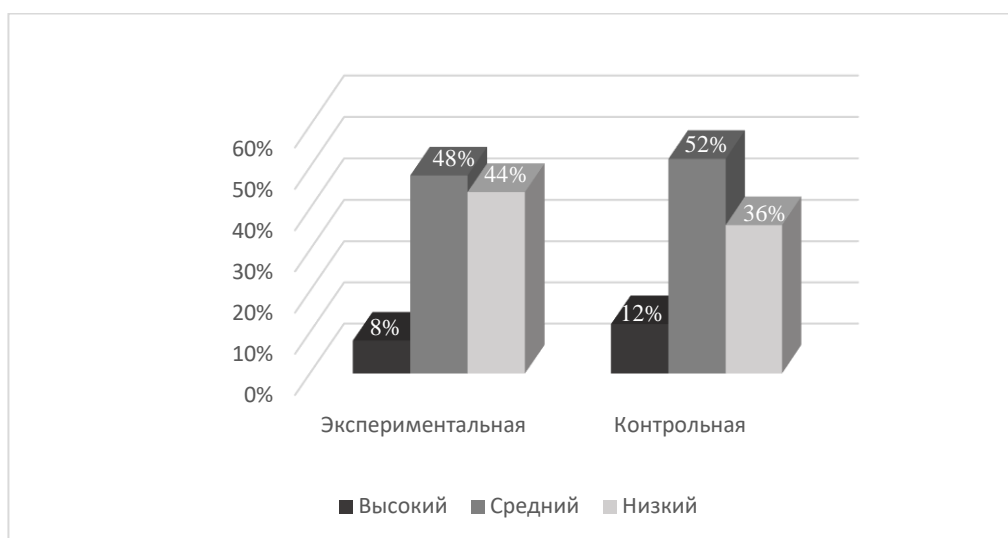


Рисунок 3 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе эксперимента

С помощью методики ВРР мы определили структуру ценностно-смыслового компонента: эмоциональная близость, принятие ребенка, тревожность за ребенка. Большинство родителей принимают своего ребенка, но при этом у 32% родителей наблюдается эмоциональная дистанция с ребенком. Почти треть родителей практически не волнуются за своего ребенка или их опасения чрезмерны.

Анализ данных по анкетированию родителей позволил определить уровни сформированности **КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА**.

Среди знакомых или родственников люди с ограниченными возможностями или инвалидностью встречаются у 39% опрошенных; такое же количество респондентов встречали людей с инвалидностью во дворе или на улице; 22% опрошенных не встречали и не общались с людьми с ОВЗ и инвалидностью.

По мнению родителей, воспитание и обучение детей со следующими нарушениями возможно в обычной школе:

- С нарушением речи (100% опрошенных);
- С нарушением слуха (48% родителей);
- С нарушением зрения (60% респондентов);
- С нарушением умственного развития (12% опрошенных);
- С нарушением опорно-двигательного аппарата (12% респондентов).

Мнение родителей по утверждению распределилось следующим образом: 61% опрошенных родителей считает, что представление возможности детям с нарушением слуха, зрения, движений, речи, интеллекта и др. воспитываться и обучаться вместе с обычными детьми, характеризует уровень демократии в любой современной стране. 39% считают, что проблема совместного обучения детей с инвалидностью и обычных детей никак не связана с развитием демократии в стране.

Дети с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др. в условиях совместного воспитания и обучения получают больше возможностей по мнению 39% опрошенных. 67% родителей при этом считают, что дети, не имеющие инвалидности, в условиях совместного обучения с детьми с ОВЗ научатся взаимопомощи и терпимости.

Инклюзивное образование реально покажет отсутствие самостоятельности и каких-либо способностей детей с ОВЗ, что в итоге снизит их самооценку – считают 22% родителей;

Повысится качество образования всех детей – 22% родителей; многие поймут, что дети с ОВЗ нуждаются в помощи и особой окружающей среде – считают 56% родителей. 65% родителей не согласны с тем, что их ребенок будет обучаться с «особенными детьми», так как у детей снизится успеваемость, 35% – выразили свое согласие, так как это научит ребенка сопереживанию и взаимопомощи.

33% родителей считают, что здания обычных школ не приспособлены к особенностям детей, 54% считают, что в школах отсутствуют специальные образовательные программы, которые бы учитывали особенности детей с

различными нарушениями; 42% родителей вместе с тем считают, что в школах отсутствует подготовленный персонал для работы с «особенными детьми».

Большинство родителей считает, что педагоги школ не знакомы со способами организации совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ.

В экспериментальной группе большинство родителей (56%, 14 чел.) имеют низкий уровень, 32% (8 чел.) – средний, на высоком уровне – 12% (3 чел.). В контрольной группе данные распределились следующим образом: на низком уровне когнитивный компонент развит у 12 человек (48%), на среднем уровне – у 9 человек (36%), на высоком уровне – у 4 человек (16%) (рис. 4).

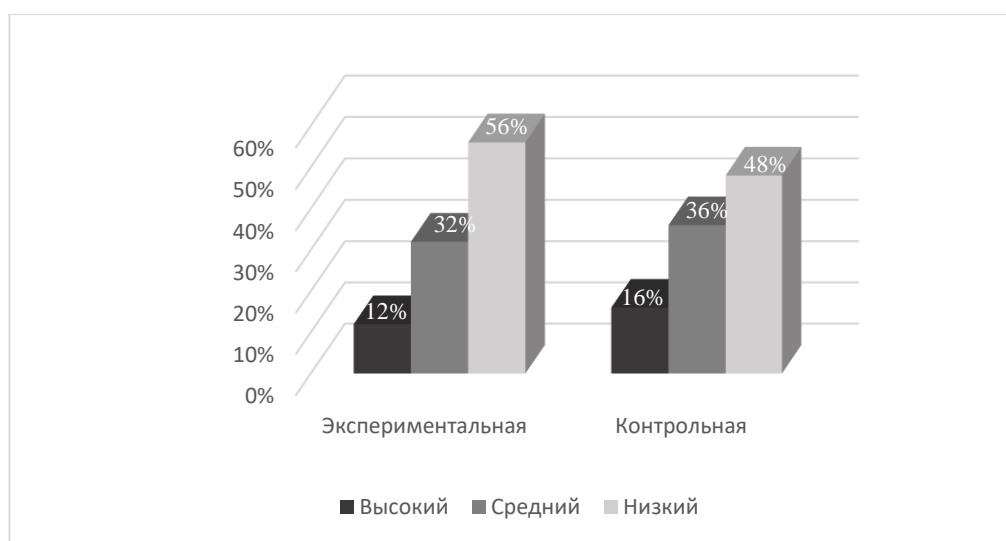


Рисунок 4 – Уровни сформированности когнитивного компонента психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе эксперимента

Сформированность **эмоционального** компонента выявлялась посредством теста «Методика диагностики уровней эмпатических способностей В. В. Бойко».

Результаты представлены далее на рисунке 5:

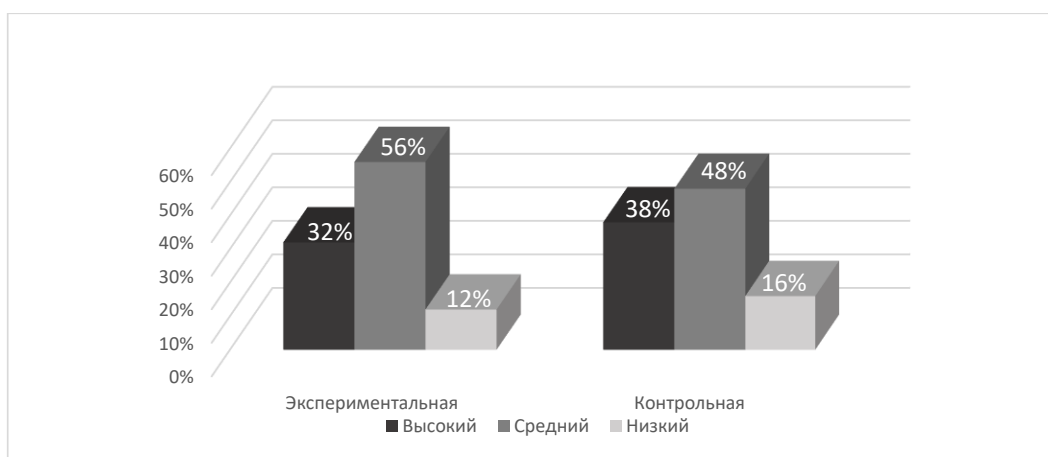


Рисунок 5 – Уровни сформированности эмоционального компонента психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе эксперимента

### Поведенческий компонент

Также практически половина родителей (48%, чел.) имеет большие трудности, относимые к недостаточной сформированности поведенческого компонента: неумение родителя создать предметно-развивающую среду для ребенка, неадекватный уровень требовательности, строгости, контроля и последовательности в воспитании. Только 32% родителей справляются с этим на среднем уровне, 20% участников исследования создают предметно-развивающую среду для ребёнка, имеют адекватный уровень требовательности, строгости, контроля и последовательности в воспитании.

Поведенческо-коммуникативный компонент отражает умение родителя наладить взаимоотношения, общение с ребенком. Для характеристики данного компонента изучалось сотрудничество родителя с ребенком и отсутствие воспитательной конфронтации (конфликтов) (Методика детско-родительских отношений Варга-Столина). Практически половина родителей (44%, 42 чел.) не умеет сотрудничать с ребенком, а у 37% родителей при взаимодействии с ребенком прослеживаются частые конфликты. Таким образом, в целом 49% родителей имеют низкий показатель поведенческо-коммуникативной компетентности, высокий – 10%, средний – 41%. Данные представлены на рис. 6.

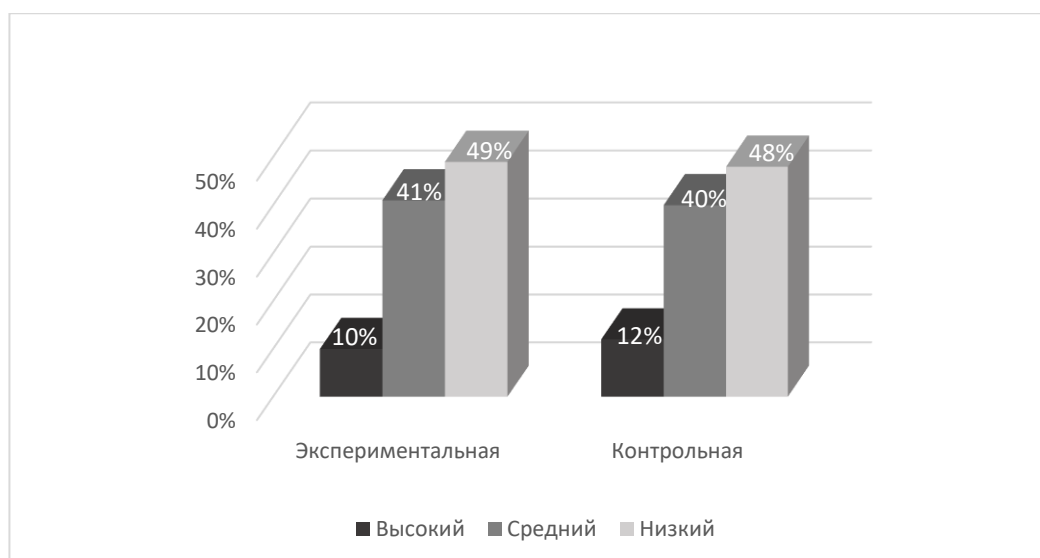


Рисунок – 6 Уровни сформированности поведенческого компонента психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе эксперимента

Как отражено на рис. 7, у большинства родителей **рефлексивный** компонент оказался сформированным на среднем уровне (70%, чел.), высокий и низкий уровень сформированности продемонстрировали по 15% опрошенных.

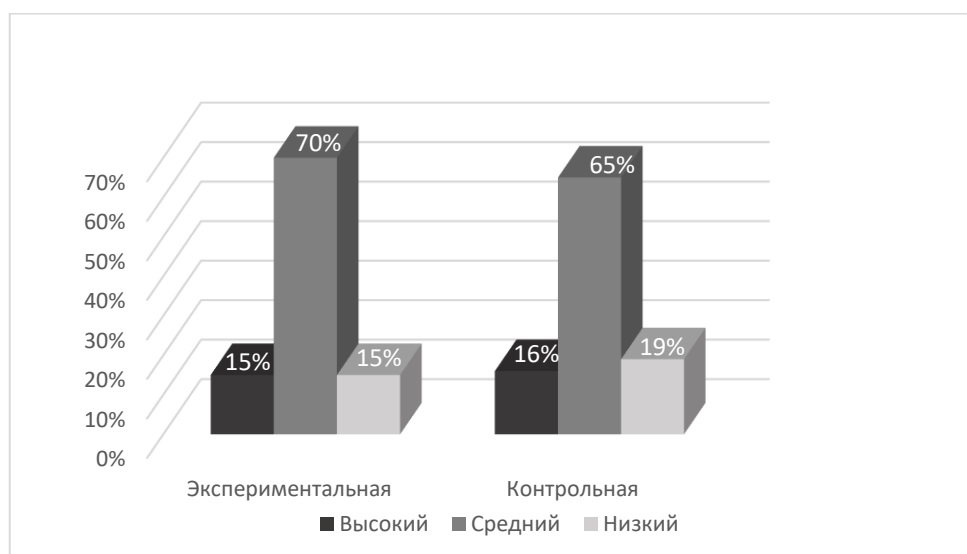


Рисунок 7 – Уровни сформированности рефлексивного компонента психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе эксперимента

При этом 52% опрошенных намерены расширять свои знания об инклюзивном образовании, определяя их важность как для саморазвития, так и для развития своего ребёнка. Остальные (48%) с разной степенью готовности

настроены активно принимать участие в продвижении идей инклюзивного образования.

Обобщение полученных данных по каждому из критериев, указанных в таблице 4, позволяло присвоить родителям один из трех уровней психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде: подсчет осуществлялся путем суммирования баллов по каждому критерию.

Таблица 4 – Диапазоны баллов уровней психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде

Уровни	<i>Компоненты психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде</i>					
	<i>Мотивационный</i>	<i>Ценностно-смысловой</i>	<i>Когнитивный</i>	<i>Эмоциональный</i>	<i>Поведенческий</i>	<i>Рефлексивный</i>
Высокий	2	5-6	6-8	3-4	4	2
Средний	1	2-4	3-5	1-2	2-3	1
Низкий	0	0-1	0-2	0	0-1	0

Таким образом, в экспериментальной группе с низким уровнем психолого-педагогической готовности оказалось 11 человек (44%), у 12 человек психолого-педагогическая готовность сформирована на среднем уровне, высокой психолого-педагогической готовностью к обучению детей в инклюзивной образовательной среде характеризуются 2 человека (8%). В контрольной группе данные распределились следующим образом: низкий уровень сформированности у 36% родителей, 52% – средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности, и у троих родителей (12%) высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности к обучению детей в условиях инклюзии (Рис 8).

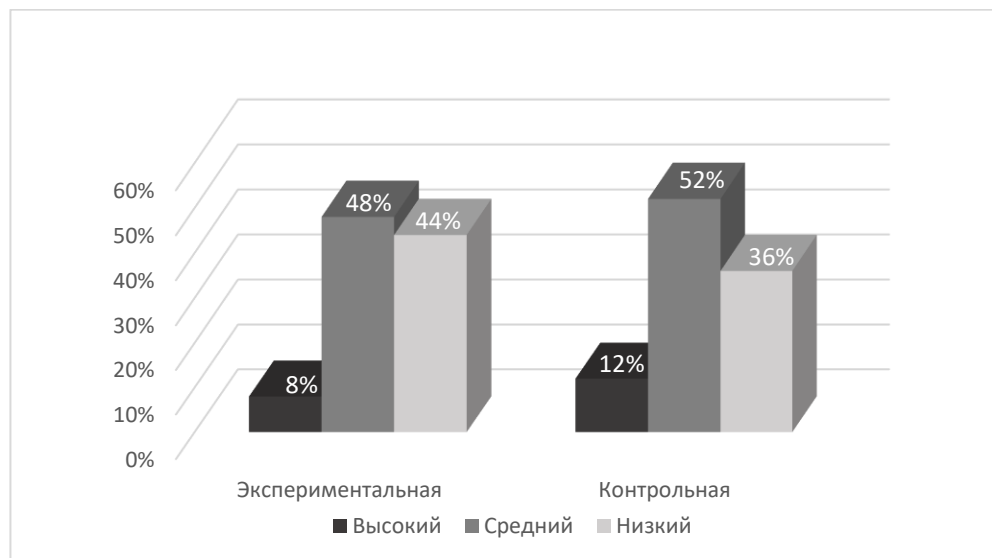


Рисунок 8 – Уровни сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде на констатирующем этапе эксперимента

Для определения однородности экспериментальной и контрольной группы нами был использован критерий Фишера.

Гипотезами при применении данного критерия послужили:

$H_0$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

$H_1$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной. В таблице 5 представлены данные расчёта критерия при сопоставлении групп по низкому уровню сформированности психолого-педагогической готовности к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Таблица 5 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по низкому уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная	11	44%	14
Контрольная	9	36%	16	64%

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

где  $\varphi_1$  – угол, соответствующий большей % доле

$\varphi_2$  – угол, соответствующий меньшей % доле

$n_1$  – количество наблюдений в выборке 1;

$n_2$  – количество наблюдений в выборке 2

$\varphi_1$ (от 44%)= 1,459

$\varphi_2$ (от 36%)= 1,299

$\varphi_{эмп} = (1,459 - 1,299) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,16 * 3,5 = 0,56$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{эмп} = 0,56$ . Данное значение в таблице для определения  $\varphi_{критич.не}$  значится. Оно меньше всех указанных. Следовательно, полученное эмпирическое значение  $\varphi_{эмп}$  находится в зоне незначимости. Принимается  $H_0$ : доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

Гипотезами для определения однородности экспериментальной и контрольной групп по сформированности среднего уровня готовности послужили:

$H_0$  – доля родителей, у которых средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.



$H_1$  – доля родителей, у которых средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной. В таблице 6 представлены данные расчёта критерия при сопоставлении групп по среднему уровню сформированности психолого-педагогической готовности к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Таблица 6 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по среднему уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная	12	48%	13
Контрольная	13	52%	12	48%

$$\varphi_1(\text{от } 48\%) = 1,547$$

$$\varphi_2(\text{от } 52\%) = 1,615$$

$$\varphi = (1,615 - 1,547) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,068 * 3,5 = 0,238$$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{\text{эмп}} = 0,238$ . Данное значение в таблице для определения  $\varphi_{\text{критич.}}$  не значится. Оно меньше всех указанных. Следовательно, полученное эмпирическое значение  $\varphi_{\text{эмп}}$  находится в зоне незначимости. Принимается  $H_0$ : доля родителей, у которых средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

Гипотезами для определения однородности экспериментальной и контрольной групп по сформированности высокого уровня готовности послужили:

$H_0$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

$H_1$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

В таблице 7 представлены данные расчёта критерия при сопоставлении групп по высокому уровню сформированности психолого-педагогической готовности к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Таблица 7 Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по высокому уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная	2	8%	23
Контрольная	3	12%	22	88%

$$\varphi_1(\text{от } 8\%) = 0,602$$

$$\varphi_2(\text{от } 12\%) = 0,714$$

$$\varphi = (0,714 - 0,602) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,112 * 3,5 = 0,392$$

По таблице величин угла  $\varphi$  для разных процентных долей вычислим  $\varphi_{\text{эмп}} = 0,392$ ; По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{\text{эмп}} = 0,392$ . Данное значение в таблице для определения  $\varphi_{\text{критич}}$  не значится. Оно меньше всех указанных. Следовательно, полученное эмпирическое значение  $\varphi_{\text{эмп}}$  находится в зоне незначимости.

Принимается  $H_0$ : доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

Анализ полученных эмпирических данных позволил говорить о том, что психолого-педагогическая готовность родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде сформирована недостаточно. Большое количество родителей попадает в зону низкого уровня сформированности психолого-педагогической готовности. Качественный анализ данных позволил

сделать вывод о том, что наиболее сформированы ценностно-смысловой и эмоциональный компоненты психолого-педагогической готовности. Выявлен низкий уровень сформированности когнитивного, мотивационного, поведенческого и рефлексивного компонентов психолого-педагогической готовности. Учитывая, что по балловым характеристикам выявлены родители, у которых низкий уровень психолого-педагогической готовности, можно сделать вывод о том, что большинство родителей не во всех случаях ребёнка принимают как ценность. Иногда могут ограничить собственные интересы ради ребёнка. Имеют в основном средний уровень толерантности и эмпатии. У них недостаточно сформирована направленность на помощь в социализации собственных детей и детей с ОВЗ. Саморазвитие как родителя на низком уровне или не происходит совсем. Недостаточно знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей. Методическую литературу по развитию детей используют крайне редко. Взаимодействие родителей с детьми в деятельности и в общении чаще всего характеризуется отсутствием сотрудничества и взаимопонимания при приоритете авторитарного стиля. Выявлена низкая способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценке своей педагогической деятельности.

В процессе исследования мы планируем получить динамическую информацию следующего содержания:

- каково отношение родителей к детям с ОВЗ и процессу внедрения инклюзии в образование; уровень осведомленности родителей о философии, принципах и задачах инклюзивного образования;
- какие изменения в готовности родителей происходят в случае совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- какие отношения складываются у всех участников инклюзивного образовательного процесса, на каких ценностных принципах они формируются.

Резюмируя, отметим следующее.

1. Организация опытно-экспериментальной работы была направлена на определение диагностического инструментария и специфики его использования для последующего структурирования содержания психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде. В эмпирическое исследование были включены такие материалы, которые способствовали выявлению компонентов психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде. Это, с одной стороны, соответствует выбранным нами теоретико-методологическим подходам, с другой, обеспечивает установление круга проблем и затруднений в организации инклюзивного образования на практике.

2. Контрольную группу составили родители, находящиеся в традиционном взаимодействии со школой, а экспериментальную группу – родители, находящиеся в условиях опытно-экспериментальной деятельности. Подход к определению экспериментальной выборки в целом позволял получить достоверные данные, характерные для существующих отечественных практик инклюзии.

3. Формирующая часть исследования будет посвящена организации формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде. Деятельность психолога осуществлялась в соответствии с разработанной моделью и модульной программой, выступающей как практический механизм апробации модели.

## 2.2. Опыт разработки и реализации модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде

По завершении констатирующего этапа исследования проводился формирующий. Цель формирующего этапа – разработка и апробация модульной программы, включающей содержание и технологию формирования психолого-

педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Апробация модульной программы в ходе формирующей части исследования осуществлялась в течение учебного года (2017-2018 г.г.) на базе общеобразовательной организации. Всего приняло участие 25 родителей учеников первых классов.

Организация занятий по разработанной нами модульной программе осуществлялась в течение учебного года: один-два раза в месяц. Занятия проводились как в традиционных (например, лекция, семинар), так и в нетрадиционных формах. Например, организовывались мастер-классы, практикумы, работа с кейсами, фокус-групповые исследования, квест и др.

В целях формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде нами была апробирована модель подготовки родителей, разработана модульная программа, как практический механизм апробации модели. Определены содержание и технология реализации.

Методологическим основанием разработки данной программы стали личностно-деятельностный и аксиологический подходы. Основываясь на положениях аксиологического подхода, укажем, что формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде предусматривало обращение к новым ценностям в отношении детей с ОВЗ. Гуманистические идеи, заложенные в этом подходе, позволили влиять на изменение ценностно-смысловых установок родителей.

Ориентация на положения личностно-деятельностного подхода обеспечивала возможность придать формированию психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде особую значимость. В контексте личностно-деятельностного подхода процесс обучения рассматривался как привлечение родителей к активной деятельности в инклюзивной образовательной среде школы.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы руководствовались принципами, выделенными на основе изучения и систематизации трудов отечественных ученых в области педагогики и психологии: В.А. Козыревым, Н. Ф. Радионовой, Н. Н. Суртаевой, А.П. Тряпицыной, Н.В. Чекалевой и др.

Согласно принципу работы в команде, родители работали в тесной взаимосвязи со специалистами и педагогом. Это предполагало совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребёнка, совместное обсуждение особенностей ребёнка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

По принципу активности и ответственности родителей они являлись полноправными членами команды, поэтому им предоставилась возможность понять, что они могут принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

Согласно принципу субъектности, каждый участник процесса подготовки становился ее активным субъектом. Это организовывалось посредством включения родителей в процесс решения практических компетентностных задач-ситуаций, которые входили в содержание подготовленной нами модульной программы. Выбор данного принципа был обусловлен тем, что его реализация в процессе формирования активизирует индивидуальную инициативу и стремления родителя.

Принцип системности и непрерывности формирования психолого-педагогической готовности помогал обеспечить корреляцию целей, содержания, форм, методов, средств и результатов формирования психолого-педагогической готовности родителей. В каждом модуле программы были определены целевая, содержательная и организационная составляющие. Это обусловило взаимосвязь и взаимозависимость таких компонентов формирования психолого-педагогической готовности родителей как цели, содержание и технология организации, что в целом обеспечило ее системный характер. Кроме того, реализация этого принципа обеспечивалась посредством

проведения систематических занятий и последовательного наращивания (увеличения) информации.

Принцип актуализации результатов подготовки. Нами создавались условия для того, чтобы приобретенные родителями знания, умения, личностные качества закреплялись в процессе практической деятельности посредством решения практических задач-ситуаций. Так, первоначально родителям предлагалось определить круг знаний, которые у них имеются и выяснить, каких знаний им недостает для решения соответствующей той или иной задачи. После восполнения пробелов в теоретических знаниях следовало спроектировать несколько вариантов решения задач, связанных с практикой инклюзивного образования, и отработать их в практической деятельности (посредством организационных игр, моделирования ситуаций и пр.).

Принцип осознанности и свободы выбора заключался, во-первых, в осознании и осмыслении родителями всех этапов формирования психолого-педагогической готовности к совместному обучению с детьми с ОВЗ в условиях образовательной организации. Это обеспечивалось посредством проведения рефлексивного анализа как при погружении в задачу, так и после ее решения. Во-вторых, согласно данному принципу, родителям была предоставлена свобода выбора форм, методов, источников, средств и сроков устранения собственного незнания.

Как отмечалось выше, нами была разработана модульная программа формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде. Структурирование программы по модулям имело существенные преимущества. Во-первых, модульное построение содержания позволяло систематизировать информацию на основе выявленных на констатирующем этапе исследования проблем родителей, а также с учетом выделенных в теоретической части негативных и позитивные тенденций развития инклюзивной практики. Во-вторых, выделенные модули соответствовали компонентам, характеризующим психолого-педагогическую готовность родителей к совместному обучению детей с нормальным и

нарушенным развитием. В-третьих, модульная структура обеспечивала взаимозависимость целевого, содержательного и технологического компонентов в рамках одного модуля и взаимосвязь между всеми модулями программы.

**Целью** программы стало формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Реализация программы предусматривала решение ряда **задач**:

- актуализировать понимание родителями сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;
- способствовать формированию у родителей знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- создавать условия для развития у родителей способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;
- содействовать формированию психолого-педагогической готовности через компоненты психолого-педагогической готовности.

Остановимся на содержании модульной программы подготовки родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Структура программы представлена 3 модулями (Таблица 8).

Таблица 8 – Модульная программа формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы

№	Название занятия/встречи, методы и формы деятельности	Задачи	Компонент
<b>1 модуль <i>Проблемно-мотивационный</i></b>			
1.	Занятие с элементами тренинга «Давайте познакомимся!» Изотерапия «Рисуем свое имя» (продолжительность 1 час) Лекция - «Что такое инклюзия» Диагностика	- Знакомство - Установление с доверительных отношений. - Создание благоприятного настроения на дальнейшую работу.	Когнитивный Мотивационный



№	Название занятия/встречи, методы и формы деятельности	Задачи	Компонент
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формирование позитивного отношения к себе и своему имени.</li> <li>- Выявление уровня сформированности психолого-педагогической готовности</li> </ul>	
2.	Круглый стол «с рамкой» Диагностика мотивации, ДРО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Погружение в тему инклюзии,</li> <li>- Определение мотивации к обучению детей в условиях инклюзии, обозначение проблем</li> <li>- Создание проблемной ситуации</li> <li>- Решение компетентностной задачи № 1</li> </ul>	Мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой Когнитивный
<b>2 модуль <i>Особые образовательные потребности детей с ОВЗ</i></b>			
3.	Родительское собрание по теме инклюзивного образования. Цели и задачи ПМПк и ТПМПК. Основные ориентиры	- Информационное обеспечение родителей о сущности инклюзивного образования, о влиянии инклюзивного образования на каждого ребёнка	Когнитивный, Эмоциональный
4.	Организация информационного пространства	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Создание информационного ящика на школьном сайте</li> <li>- Информирование родителей о возможности получения дистанционных консультаций</li> </ul>	Когнитивный
<b>3 модуль <i>Родительский клуб «Мы вместе»</i></b>			
5.	Тренинг детско-родительских отношений 1. Упражнение «Давай здороваемся» 2. Упражнение «Родитель и ребенок глазами друг друга» 3. Упражнение «Вопрос-ответ» 4. Арт-техника «Совместный рисунок» 5. Упражнение «Самоуважение»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Раскрепощение,</li> <li>- Настрой на активное взаимодействие. Закрепление интереса, позитивного отношения друг к другу.</li> <li>- Актуализация стилей взаимоотношения в паре</li> <li>- Рефлексия занятия.</li> </ul>	Поведенческий, ценностно-смысловой; Рефлексивный
6.	Тренинг детско-родительских отношений 1. Упражнение «Пожелания». 2. Упражнение «Зеркало»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Создание оптимистического настроения у участников.</li> <li>- Расширение поведенческого репертуара в конфликтной</li> </ul>	Поведенческий, ценностно-смысловой, рефлексивный

№	Название занятия/встречи, методы и формы деятельности	Задачи	Компонент
	3. Упражнение «Мои качества» 4. Упражнение «Портрет» 5. Арт-техника “Маска” 6. Рефлексия занятия.	ситуации. - Способствование повышению самооценки ребенка. - Эмоциональное сближение родителей и детей. - Развитие чувства эмпатии, релаксация.	
7.	Тренинг детско-родительских отношений 1. Приветствие 2. Упражнение «Эффективное взаимодействие» 3. Игра «Похвалилки» 4. Арт-техника «Рисунок в круге» 5. Упражнение «Маленькая птичка» 6. Рефлексия занятия.	- Создание оптимистического настроения у участников. - Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации. - Способствовать повышению самооценки ребенка. - Эмоциональное сближение родителей и детей. - Развитие чувства эмпатии, релаксация.	Поведенческий, ценностно-смысловой, рефлексивный
8.	Тренинг детско-родительских отношений Решение кейсов (практикум по решению компетентностных задач-ситуаций)	- Актуализация полученных знаний, - Решение компетентностной задачи № 2	Когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный
9.	Квест – «Мы вместе» Командообразование, визитка Прохождение этапов: «Болото», «Верёвочный курс», «Собери слово», «Шарики», «Хранитель тайн» Подведение итогов, ритуал объединения, создание тотема.	- Объединение родителей и детей. - Создание оптимистического настроения у участников. - Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации. - Способствование повышению самооценки ребенка. - Эмоциональное сближение родителей и детей. - Развитие чувства эмпатии, релаксация.	Поведенческий
10.	Заключительная встреча Круглый стол. Повторное проведение диагностического обследования	- Выявление уровня сформированности психолого-педагогической готовности, - Проведение психодиагностического обследования - Решение компетентностной задачи № 3	Рефлексивный, когнитивный, ценностно-смысловой

Выбор тематики и количества модулей обусловлен следующим. Во-первых, направленность нашей программы касается развития психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, т.е. их способности решать три группы компетентностных задач. Во-вторых, был принят во внимание круг проблемных вопросов, характер трудностей, с которыми сталкиваются родители в инклюзивном образовании (эти данные получены на констатирующем этапе исследования).

Каждый модуль имеет свою специфику, в то же время в совокупности они обеспечивают формирование мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного компонентов готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзивного образования. В каждый модуль включена одна компетентностная задача, при решении которой родителям предлагалось разработать алгоритм выхода из проблемы, восполнить недостающую информацию, осуществить систематизацию этой информации, провести сравнительные исследования, представить проект или модель решения этой задачи.

Формулировка компетентностной задачи в каждом модуле включает обязательные компоненты: обобщенную формулировку задачи; ключевое задание; контекст решения; задания, которые приведут к решению (продукту); критерии оценки продукта.

Раскроем сущность каждого из названных модулей.

#### *Модуль 1. Проблемно-мотивационный*

Данный модуль должен познакомить родителей с понятиями «инклюзия», «инклюзивное образование» и с моделями организации инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике. Целью модуля стало развитие у родителей понимания сущности инклюзивного образования, его основных целевых, ценностных установок и условий организации.

Основными задачами данного модуля стали:

1. Знакомство участников;

2. Установление с доверительных отношений;
3. Создание благоприятного настроения на дальнейшую работу;
4. Формирование позитивного отношения к себе и своему имени;
5. Выявление уровня сформированности психолого-педагогической

готовности.

Содержание компетентностной задачи данного модуля представлено в табл. 9.

Таблица 9 – Компетентностная задача модуля 1

Компетентностная задача модуля	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Однако многие обучающиеся, воспитанники с ОВЗ получают образование в условиях специальных образовательных организаций либо остаются неохваченными системой образования.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Дайте описание модели инклюзивного образования в одном из регионов РФ.</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>Для организации инклюзивного образования должны быть созданы специальные условия: обеспечение устойчивой государственной политики в регионе; наличие нормативно-правовых основ инклюзивного образования; формирование толерантного отношения социума к проблемам инвалидности; своевременное выявление онтогенетических отклонений и своевременная комплексная помощь; подготовка компетентных педагогов; разработка технологий организации инклюзивного образования; обеспечение «безбарьерной среды»; снабжение современными техническими средствами; организация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которые обучаются в условиях инклюзии; разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.</li> <li>2. Изучите международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию инклюзивного образования.</li> <li>3. Соберите информацию о том, как решают эту задачу в одном из регионов РФ.</li> <li>4. Сравните региональную модель организации инклюзивного образования с отечественным и зарубежным опытом. Представьте результаты сравнений в таблице.</li> <li>5. Выделите критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию.</li> </ol>
Продукты модуля	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перечень документов, необходимых для организации инклюзивного образования в образовательной организации и понимания родителями основ инклюзии.</li> <li>2. Сравнительная таблица моделей организации инклюзивного образования в разных регионах РФ.</li> </ol>

При решении представленной компетентностной задачи родители уточняли значение таких понятий, как «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «индивидуальный учебный план», «специальные условия». Изучались законы международного и федерального уровня по организации образования детей с ОВЗ; особенности нормативного регламентирования инклюзивных процессов в отечественной образовательной практике. Дополнительные задания стимулировали активное включение каждого родителя. Так как родительское сообщество нашего исследования достаточно неоднородно (разный возраст, национальности, уровень образования), так как родители – это не профессионалы в области инклюзии и образования, конечно, решение задач не для всех давалось легко. Некоторые родители для решения конкретного задания обращались за помощью друг к другу или к специалисту.

Контроль за усвоением родителями знаний, умений осуществлялся посредством получения конечных продуктов, т.е. по результатам решения профессиональной задачи модуля. Круг, тем предложенных в данном модуле позволил родителям погрузиться в проблему организации инклюзивного образования, а также способствовал формированию представлений о сущности инклюзии.

### *Модуль 2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.*

В соответствии с диагностическими результатами, полученными на констатирующем этапе исследования, мы сочли необходимым включить в модульную программу вопросы изучения особенностей развития детей с ОВЗ и их особых образовательных потребностей. Цель модуля – развитие у родителей знаний о психофизическом развитии детей с ОВЗ и умений выявлять их особые образовательные потребности. Основными задачами модуля стали:

1. Познакомить родителей с психолого-педагогическими закономерностями и особенностями возрастного и личностного развития детей с ОВЗ.

2. Дать представление об особых образовательных потребностях детей.
3. Создавать условия для развития у родителей способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ.

Представим содержание компетентностной задачи данного модуля (см. табл. 10).

Таблица 10 – Компетентностная задача модуля 2

Компетентностная задача модуля	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>Л.С. Выготский в своих работах указывал, что проблемы особого ребенка заключаются не в его биологическом нарушении, а в нарушении социальной адаптации. При этом структура нарушения даже внутри одной категории детей (например, у лиц с тяжелыми нарушениями речи) может быть различна. У одного ребенка в большей степени нарушена произносительная сторона речи, у другого отсутствует или недостаточно сформировано понимание речевого высказывания. Возникают вопросы: от чего зависит структура нарушения? Можно ли с помощью организованной среды влиять на изменения в структуре нарушения?</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Для каких детей с ОВЗ инклюзивное образование может быть эффективным?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>В общеобразовательной организации в одном детском коллективе обучаются нормально развивающиеся дети и их сверстники с ОВЗ. У двух детей с ОВЗ речевые нарушения – общее недоразвитие речи (ОНР); один ребенок с детским церебральным параличом (ДЦП) – гиперкинетическая форма. Коррекционно-педагогическая работа учителя начальных классов осуществляется параллельно с работой учителя-логопеда. Однако положительная динамика отмечается только у ребенка с ДЦП и одного ребенка с ОНР. Второй ребенок с аналогичным речевым нарушением не усваивает учебный материал по гуманитарным предметам.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.</li> <li>2. Изучите общие и специфические особенности развития детей с ОВЗ.</li> <li>3. Сравните три подхода к классификации видов дизонтогенеза (Л.С. Выготского, В.В. Лебединского и М.М. Семаго). Результаты сравнения представьте в таблице.</li> <li>4. Отрадите структуру нарушений детей, о которых говорилось в задаче.</li> <li>5. Сформулируйте условия, при которых среда благоприятно влияет на развитие ребенка с ОВЗ и наоборот.</li> <li>6. Оформите окончательный вариант решения задачи.</li> </ol>
Продукты модуля	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сравнительная таблица «Классификация видов дизонтогенеза».</li> <li>2. Схемы, отражающие структуру нарушений у детей (см. задачу).</li> <li>3. Перечень условий, при которых инклюзивное образование детей с ОВЗ будет эффективным.</li> </ol>

Содержание модуля включает следующую тематику:

- общие и специфические особенности развития детей с ОВЗ;
- основные подходы к классификации видов дизонтогенеза (Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, М.М. Семаго);

- особые образовательные потребности детей с ОВЗ;
- характеристика разных категорий детей с ОВЗ;
- специальные условия удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях.

Знакомство с данными темами позволило преодолеть у родителей дефицит специфических сведений и обеспечивало формирование знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, о темпе их продвижения в образовательном процессе.

### *Модуль 3. Родительский клуб «Мы вместе»*

В соответствии с задачами исследования нами было принято решение включить в данный модуль решение практических задач-ситуаций на примерах из жизни. Целью данного модуля послужило непосредственное формирование психолого-педагогической готовности родителей, а в особенности таких психологических составляющих, как развитие эмоционального, поведенческого и рефлексивного компонентов. В данном модуле выделены следующие задачи:

1. Создание оптимистического настроения у участников;
2. Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации;
3. Способствовать повышению самооценки ребенка;
4. Эмоциональное сближение родителей и детей;
5. Развитие чувства эмпатии, релаксация.

В данном модуле в течение нескольких месяцев родители были вовлечены в тренинг детско-родительских отношений, квест и т.д.

В предложенном модуле контроль за усвоением знаний и умений родителей осуществлялся также по результатам решения компетентностной задачи. Компетентностная задача третьего модуля представлена в таблице 11

Таблица 11 – Компетентностная задача модуля 3

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Компетентностная задача модуля</p>	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>Дети с ОВЗ часто испытывают отрицательные эмоции, вызванные неудачей. Такие эмоции могут быть обусловлены как наличием учебных неудач, так и негативным отношением со стороны нормально развивающихся сверстников и их родителей. Нередко детям с ОВЗ приходится сталкиваться с отторжением и даже враждебностью со стороны окружающих.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Что должен сделать родитель, чтобы у него сформировалось толерантное и эмпатийное отношение ко всем детям (с ОВЗ и нормативно развивающимся)?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей четверо имеют ОВЗ (речевые нарушения). В класс поступил ребенок с ДЦП, который передвигается на коляске. Дети возрастной нормы с настороженностью отнеслись к этому ребенку. Сообщили о «странном» ребёнке Вам. Каковы Ваши действия.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.</li> <li>2. Дайте определение понятию «толерантность».</li> <li>3. Подготовьте содержание сообщения, посвященного вопросам отношения общества к лицам с ОВЗ.</li> </ol>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Продукты модуля</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Алгоритм действия родителя по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ у ребёнка нормативно развивающегося и у ребёнка с иным видом дизонтогенеза.</li> <li>2. Программа воспитания толерантного отношения нормально развивающихся детей к сверстникам с ОВЗ.</li> <li>3. Конспект сообщения</li> </ol>

Для решения компетентностной задачи модуля в его содержание были включены следующие темы: основные подходы к формированию культуры детского коллектива (А.С. Сиротюк), работа с детскими коллективами в направлении формирования у них толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ, технология вовлечения родителей в образовательный процесс (Д. Митчелл), особенности работы специалистов (педагоги, психологи, тьюторы), задействованных в инклюзивном образовании. Особую значимость приобретает развитие ценностно-смыслового отношения к лицам с ОВЗ, в том числе со стороны детей возрастной нормы и их родителей, педагогических работников школ и детских садов. На основе практических исследований, просмотренных документальных видеофильмов и мультфильмов участники



эксперимента вырабатывали собственное мнение относительно детей с ОВЗ и их обучения в условиях инклюзии. Наиболее активную деятельность при решении данной компетентностной задачи родители проявили после предложенного метода решения кейсов. Нами был подобран пакет видеороликов и видеомультов по проблеме инклюзии (см. приложение 3). Обратная связь по их обсуждению дала толчок в понимании (кульминация развития тренинга детско-родительского отношения к пониманию инклюзии) проблем окружающих детей и родителей, оказавшихся в такой ситуации. Родители, чьи дети нормативно развиваются, высказывали мнение о том, что недостаточно внимательно относятся к детям с ОВЗ, родители детей с ОВЗ находили советы, как устанавливать более тёплую связь с их детьми.

Контроль за усвоением содержания данного модуля осуществлялась посредством решения компетентностной задачи, организационно-деятельностных игр. По результатам данного модуля у родителей, участвующих в экспериментальной работе, устанавливался один из трех уровней психолого-педагогической готовности к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Таким образом, для формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы мы использовали следующие методические приемы: мозговой штурм, создание ситуаций успеха и стимулирования, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции, приемы визуализация, интервьюирование и др.

В программе формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзии представлены:

- цель, которая заключается в формировании готовности и рассматривается нами как способность решать три группы компетентностных задач в области инклюзивного образования;

- содержание формирования отражено в модульной программе, включающей три взаимосвязанных модуля, которые выделены нами на

основании выявленных тенденций развития инклюзии и компетентностной подготовки родителей;

- технология подготовки рассматривается нами как системный способ организации формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде посредством решения компетентностных задач и включающий на всех этапах ее реализации гуманитарные технологии.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами был проведён контрольный этап, что позволило выявить эффективность реализованной модульной программы и технологии формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

### 2.3. Оценка эффективности модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде

Целью третьего, контрольного этапа исследования, стало определение эффективности формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде в соответствии с содержанием и технологией предложенной модульной программой.

Нами применялись те же методики изучения психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде (Приложение 1).

Процесс исследования, по сравнению с констатирующим этапом, несколько изменился и включал следующие шаги:

- 1) проведение исследования согласно подобранных методик;
- 2) обработка результатов, полученных по каждой диагностической методике;

3) определение уровня готовности по каждому критерию путем подсчета общего количества баллов;

4) сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Количество родителей, участвующих в исследовании, не изменилось.

В настоящем параграфе представлен анализ результативности модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде. Методики изучения уровня готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы, которые были использованы на констатирующем этапе исследования, не изменились. Процедура оценивания и определения уровня готовности также осталась прежней.

Сформированность мотивационного компонента психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде при помощи «Анкеты для родителей» и опросника Детско-родительских отношений Варга-Столина распределены следующим образом: мотивационный критерий развит на высоком уровне у 7 человек (28%), у 13 (52%) человек – на среднем уровне, 5 человек (20%) – на низком. В группе родителей, находящейся в традиционном взаимодействии с образованием, было установлено, что сформированность данного критерия у родителей на высоком уровне – у 16 % респондентов (4 человек), на среднем уровне – у 52% (13 человек), на низком уровне – у 32 % (8 человек) (Рис. 9)

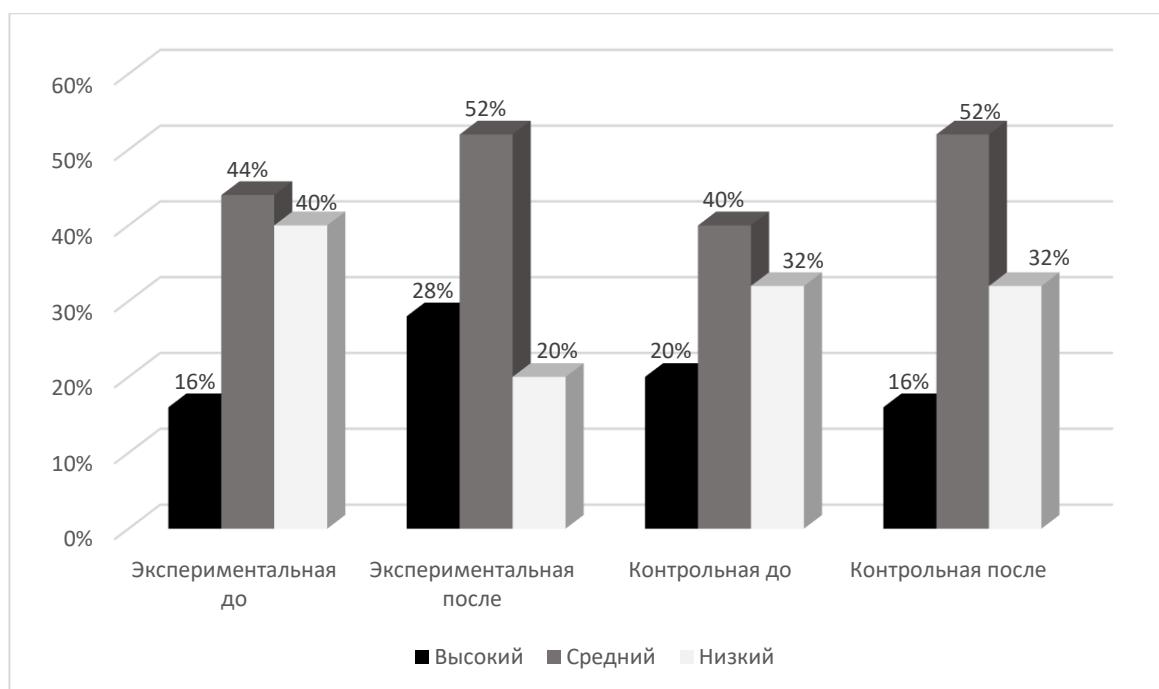


Рисунок 9 – Уровни сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

32% родителей экспериментальной группы не согласны с тем, что их ребёнок будет обучаться с особенными детьми, при этом 68% родителей выразили своё согласие. В контрольной группе 65% родителей не согласны, и 35% родителей согласны на обучение своих детей с детьми с ОВЗ.

Таким образом, анализ динамических изменений сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической готовности показал, что в ходе эксперимента увеличилось количество родителей с высоким уровнем сформированности мотивационного компонента (с 16% до 28%), уменьшилось количество родителей с низким уровнем сформированности мотивационного компонента в экспериментальной группе.

Ценностно-смысловой компонент в экспериментальной группе сформирован на высоком уровне у 10 родителей (40%), на среднем – у 13 человек (52%), на низком уровне – у 2 (8%) человек. В контрольной группе данные распределились следующим образом: высокий уровень у 6 человек (24%), у 13 человек (52%), у 6 человек (24%) (Рис. 10)

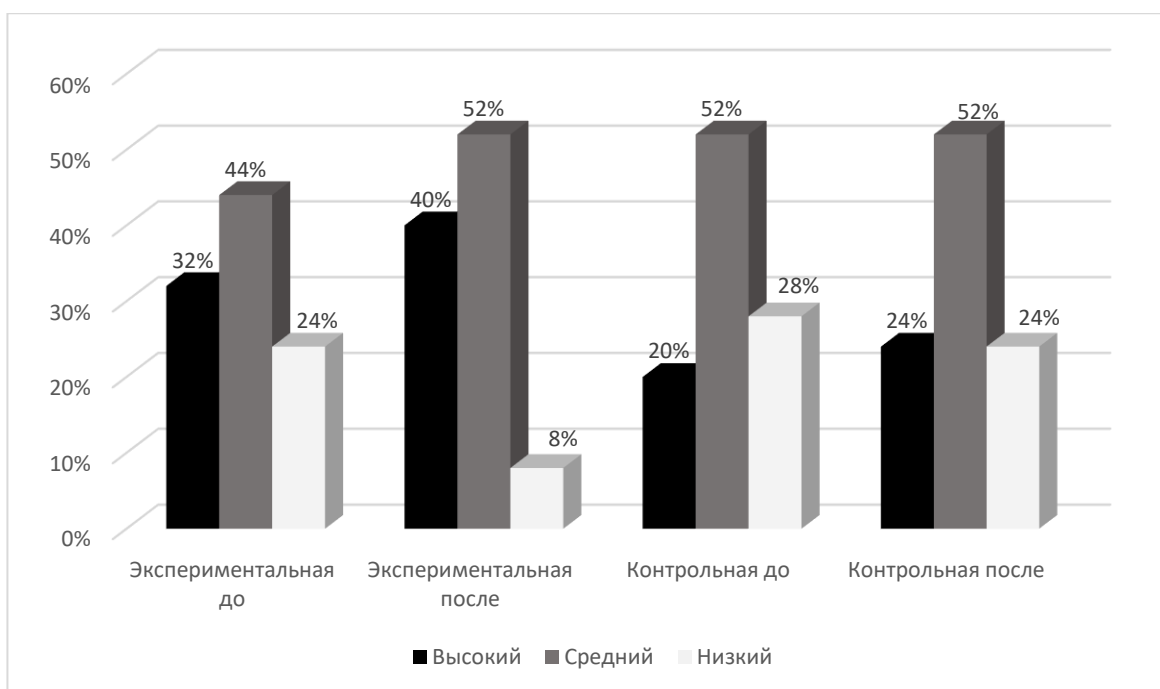


Рисунок 10 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном эксперимента

Изучение сформированности уровня когнитивного компонента проходило при помощи анкетирования родителей («Анкета для родителей»).

Мнение родителей экспериментальной группы по утверждению распределилось следующим образом:

61% опрошенных родителей считает, что представление возможности детям с нарушением слуха, зрения, движений, речи, интеллекта и др. воспитываться и обучаться вместе с обычными детьми, характеризует уровень демократии в любой современной стране. 46 % считают, что проблема совместного обучения детей с инвалидностью и обычных детей никак не связана с развитием демократии в стране.

Дети с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др. в условиях совместного воспитания и обучения получают больше возможностей по мнению 48% опрошенных. 67% родителей при этом считают, что дети, не имеющие инвалидности, в условиях совместного обучения с детьми с ОВЗ научатся взаимопомощи и терпимости.

Инклюзивное образование реально покажет отсутствие самостоятельности и каких-либо способностей детей с ОВЗ, что в итоге снизит их самооценку – считают 22% родителей;

Повысится качество образования всех детей – 22% родителей;

Все поймут, что дети с ОВЗ нуждаются в помощи и особой окружающей среде – считают 56% родителей.

38% родителей не согласны с тем, что их ребенок будет обучаться с «особенными детьми», так как у детей снизится успеваемость, 48% – выразили свое согласие, так как это научит ребенка сопереживанию и взаимопомощи.

39% родителей считают, что здания обычных школ не приспособлены к особенностям детей, 54% считают, что в школах отсутствуют специальные образовательные программы, которые бы учитывали особенности детей с различными нарушениями; 38% родителей вместе с тем считают, что в школах отсутствует подготовленный персонал для работы с «особенными детьми».

Большинство родителей считает, что педагоги школ не знакомы со способами организации совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ.

Анализ данных сформированности когнитивного компонента показал, что 28% родителей экспериментальной выборки имеют низкий уровень, 10 человек (40%) – средний, высокий уровень у 8 человек (32%). Сравнив результаты с контрольной выборкой, можно убедиться, что после формирующего эксперимента, показатели сформированности когнитивного компонента экспериментальной группы повысились за счёт понижения низкого уровня и повышения в сторону среднего и высокого уровней. Значительных динамических изменений в контрольной выборке после эксперимента не наблюдается. Это наглядно представлено на рисунке 11.

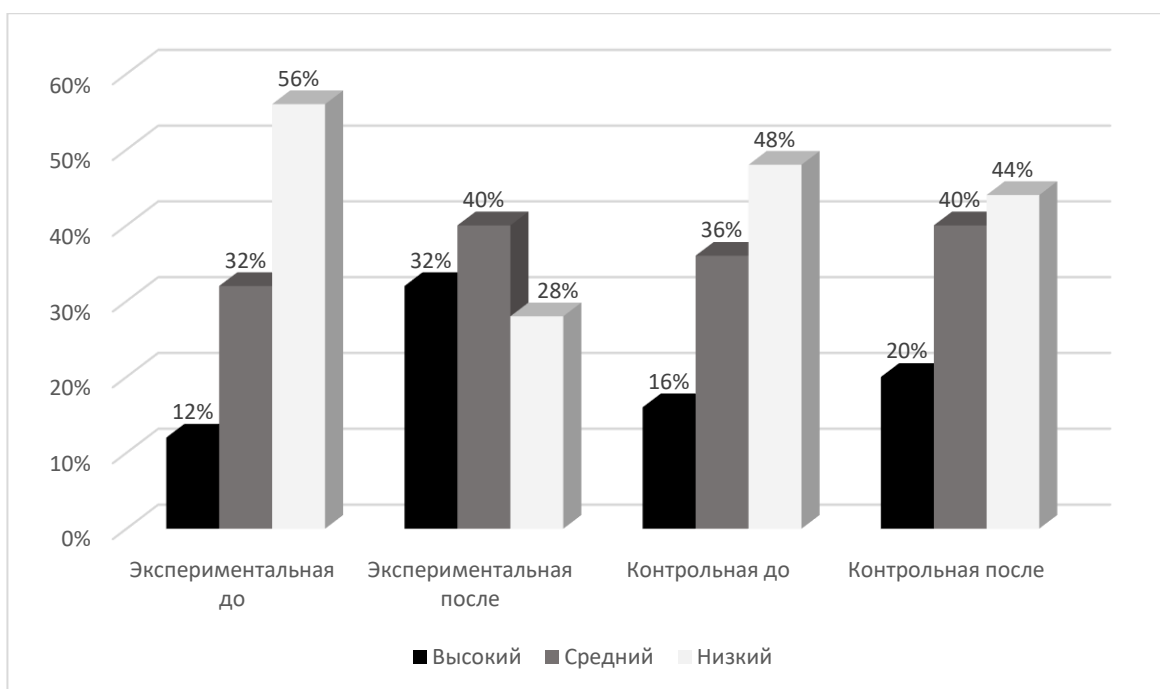


Рисунок 11 – Уровни сформированности когнитивного компонента психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сформированность эмоционального компонента выявлялась посредством теста «Методика диагностики уровней эмпатических способностей В. В. Бойко». После формирующего этапа в экспериментальной группе на высоком уровне данный компонент сформирован у 36% родителей, на среднем – у 48% родителей, на низком уровне – у 28% родителей. В сравнении с констатирующим этапом, мы наблюдаем увеличение на всех трёх уровнях. Анализ данных контрольной группы до эксперимента и после значительных изменений не показал.

Результаты представлены далее на рисунке 12:

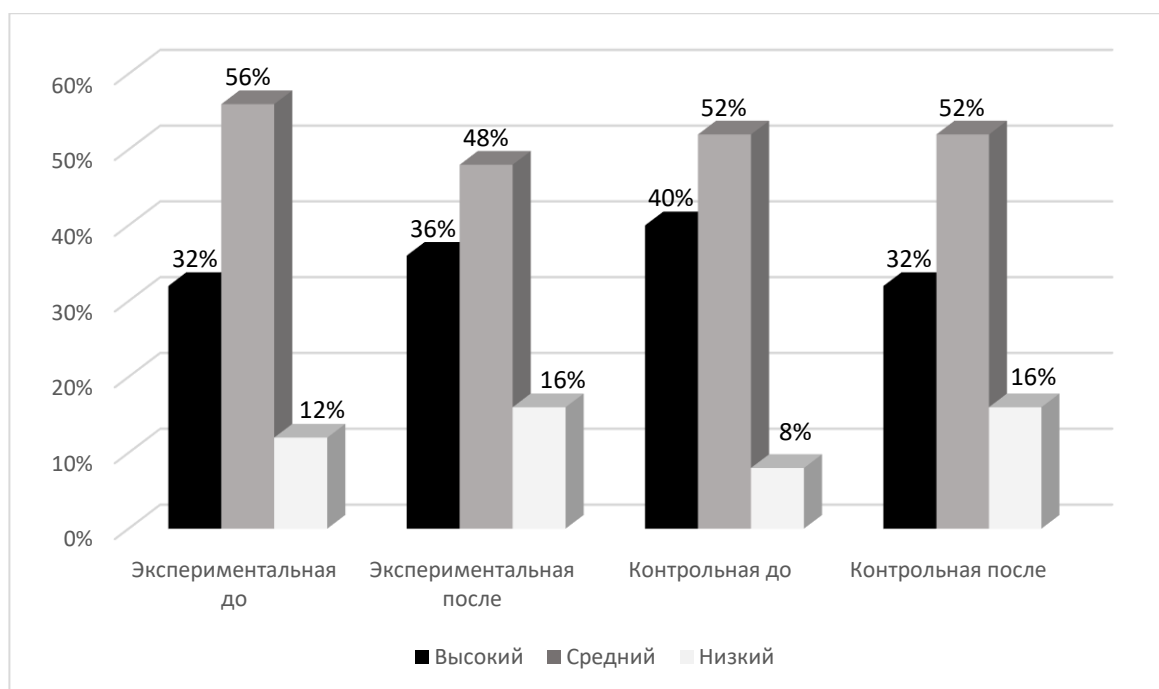


Рисунок 12 – Уровни сформированности эмоционального компонента психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Для характеристики поведенческого компонента вновь изучалось сотрудничество родителя с ребенком и отсутствие воспитательной конфронтации (конфликтов) (Методика Варга-Столина). Анализ данных позволил делать вывод о том, что в ходе формирующего этапа экспериментальной деятельности количество родителей со средним и высоким уровнем сформированности поведенческого уровня психолого-педагогической готовности родителей экспериментальной группы повысилось. Итак, высокий и средний уровень сформированности поведенческого компонента психолого-педагогической готовности родителей экспериментальной группы имеют 64%. Низкий уровень у 36% респондентов. Данные представлены на рисунке 13.



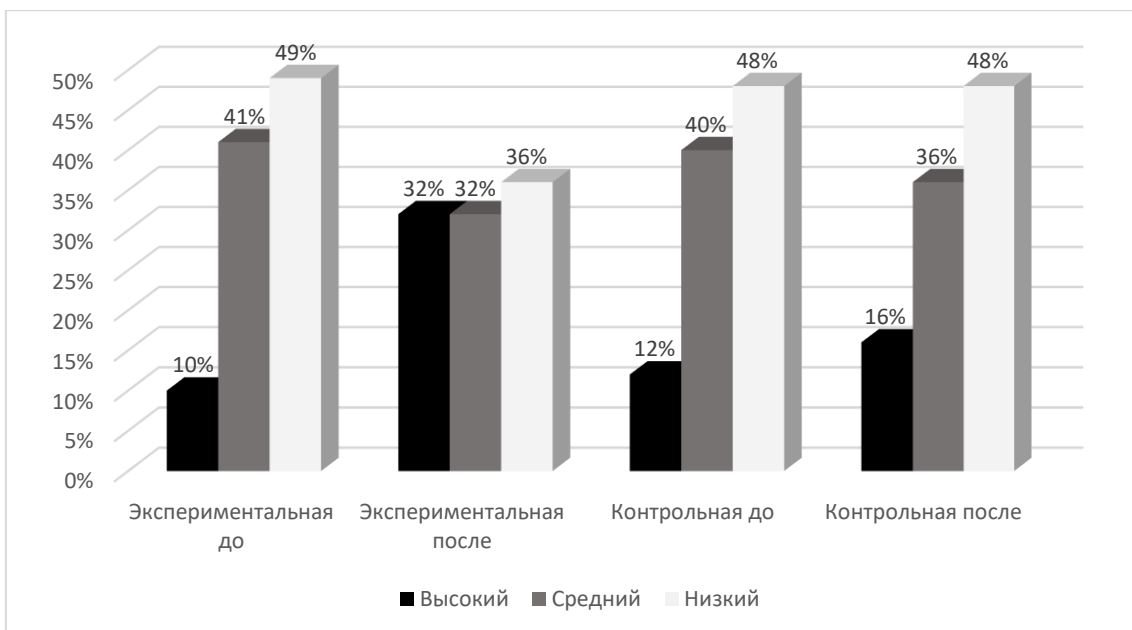


Рисунок 13 – Уровни сформированности поведенческого компонента психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как отражено на рис. 14, у большинства родителей рефлексивный компонент оказался сформированным на среднем уровне (70%, чел.), высокий и низкий уровень сформированности продемонстрировали по 15% опрошенных.

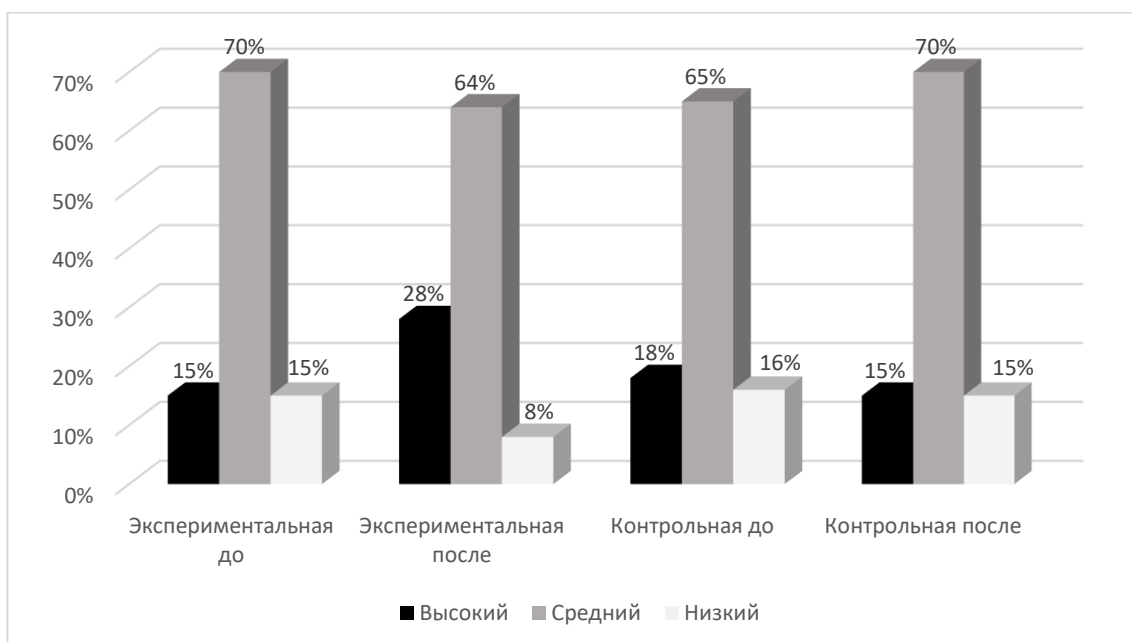


Рисунок 14 – Уровни сформированности рефлексивного компонента психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

При этом 52% опрошенных экспериментальной группы намерены расширять свои знания об инклюзивном образовании, определяя их важность как для саморазвития, так и для развития своего ребёнка. Остальные (48%) с разной степенью готовности настроены активно принимать участие в продвижении идей инклюзивного образования.

Обобщение полученных данных по каждому из критериев, указанных в таблице 1, позволило присвоить родителям один из трех уровней психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде: подсчет осуществлялся путем суммирования баллов по каждому критерию.

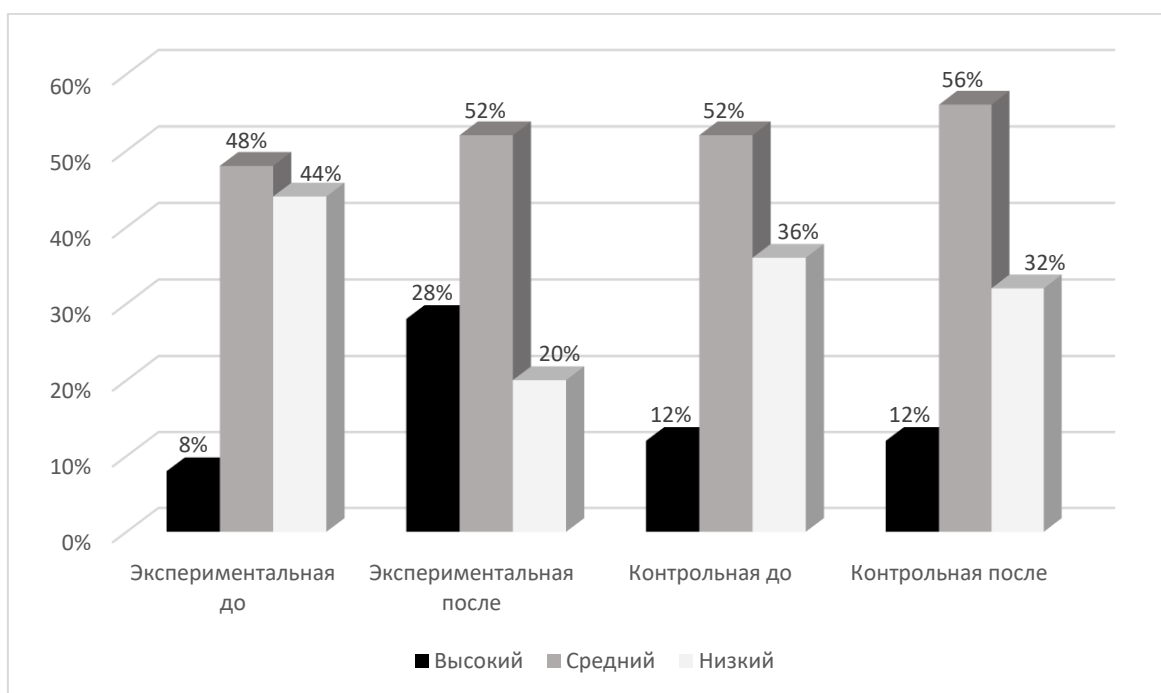


Рисунок 15 – Уровни сформированности психолого-педагогической готовности родителей в сравнении экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, на контрольном этапе исследования показатели низкого уровня уменьшились; показатели среднего уровня увеличились. Это закономерно привело к повышению высокого уровня.

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны.

Для определения изменения уровня психолого-педагогической готовности в экспериментальной группе на контрольном этапе в сравнении с контрольной группой нами был вновь использован критерий Фишера.

Гипотезами при применении данного критерия послужили:

$H_0$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не меньше, чем в контрольной.

$H_1$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной. Данные представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по низкому уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная	5	20%	20
Контрольная	8	32%	17	68%

$$\varphi_1(\text{от } 20\%) = 0,927$$

$$\varphi_2(\text{от } 32\%) = 1,207$$

$$\varphi = (1,207 - 0,927) = \sqrt{25 * 25 / 50} 0,28 * 3,5 = 0,98$$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{\text{эмп}} = 0,98$ .

$$\varphi_{\text{критич}} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

По таблице для определения  $\varphi_{\text{критич}}$  полученное эмпирическое значение  $\varphi_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости. Принимается  $H_1$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной.

Для получения сведений по изменению среднего уровня психолого-педагогической готовности в экспериментальной и контрольной группах родителей выдвинем следующие гипотезы:

$H_0$  – доля родителей, у которых средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не меньше, чем в контрольной.

$H_1$  – доля родителей, у которых средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной. Данные изменений среднего уровня представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по среднему уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная	13	52%	12
Контрольная	14	56%	11	44%

$$\varphi_1(\text{от } 52\%) = 1,615$$

$$\varphi_2(\text{от } 56\%) = 1,703$$

$$\varphi = (1,703 - 1,615) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,28 * 3,5 = 0,30$$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{\text{эмп}} = 0,30$ .

Данное значение в таблице для определения  $\varphi_{\text{критич}}$  не значится.

Полученное эмпирическое значение  $\varphi_{\text{эмп}}$  находится в зоне незначимости. Принимается  $H_0$ : доля родителей, у которых средний уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не меньше, чем в контрольной.

Гипотезами при получении сведений по различию доли родителей с высоким уровнем психолого-педагогической готовности послужили:

$H_0$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

$H_1$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной. Данные представлены в таблице 14

Таблица 14 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по высокому уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная	7	28%	18
Контрольная	3	12%	22	88%

$$\varphi_1(\text{от } 12\%) = 0,714$$

$$\varphi_2(\text{от } 28\%) = 1,133$$

$$\varphi = (1,133 - 0,714) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,419 * 3,5 = 1,47$$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{эмп} = 1,47$ ;  $\rho = 0,07$

$$\varphi_{критич} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

По таблице для определения  $\varphi_{критич}$ . полученное эмпирическое значение  $\varphi_{эмп}$  находится в зоне значимости. Принимается  $H_1$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

В соответствии с полученными данными по критерию  $\varphi^*$  Фишера – уровень развития психолого-педагогической готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе. Критерий Фишера показывает достоверность различия двух групп экспериментальной и контрольной по высокому и низкому уровням сформированности психолого-педагогической готовности родителей.

Далее рассмотрим изменения в показателях сформированности психолого-педагогической готовности родителей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования (Рис. 16).

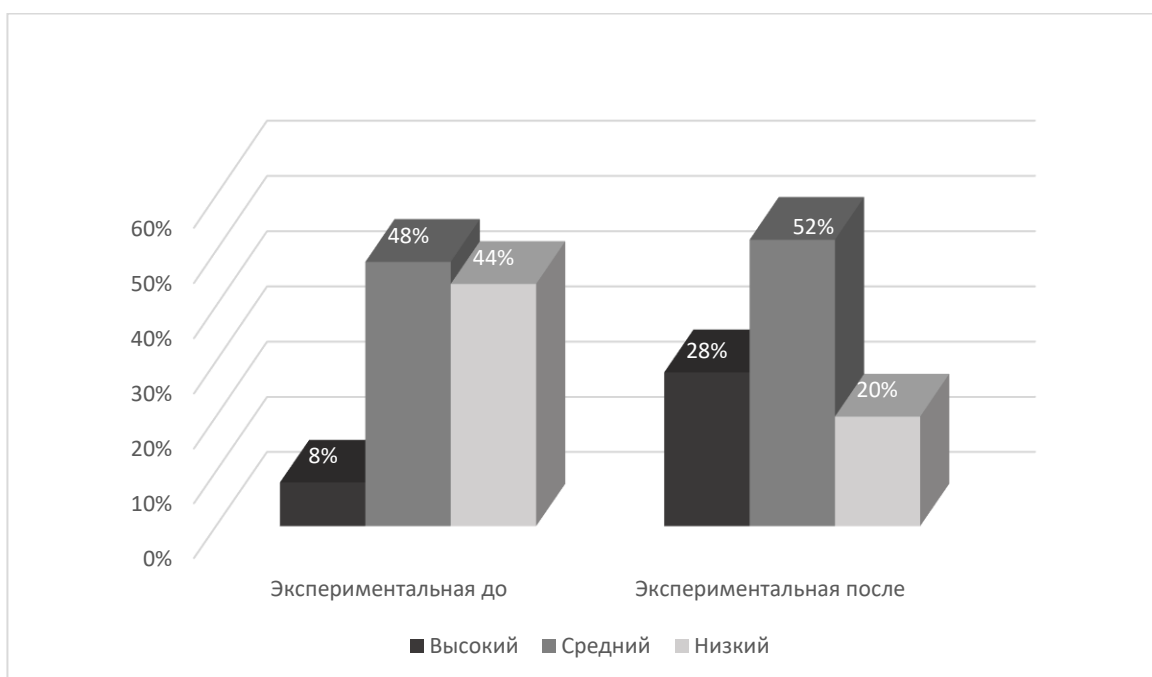


Рисунок 16 – Уровни сформированности психолого-педагогической готовности родителей в сравнении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны с помощью критерия  $\chi^2$  Фишера.

Гипотезами послужили:

$H_0$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе до эксперимента (констатирующий этап) не больше, чем в этой же группе после эксперимента (контрольный этап).

$H_1$  – доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе до эксперимента больше, чем в экспериментальной группе после эксперимента. Рассмотрим данные, представленные в таблице 15.

Таблица 15 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по среднему уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная до	11	44%	14
Экспериментальная после	5	20%	20	80%

$$\varphi_1(\text{от } 44\%) = 1,459$$

$$\varphi_2(\text{от } 20\%) = 0,927$$

$$\varphi = (1,459 - 0,927) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,532 * 3,5 = 1,862$$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{\text{эмп}} = 1,862$ ;  $\rho = 0,03$

$$\varphi_{\text{критич}} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

По таблице для определения  $\varphi_{\text{критич}}$  полученное эмпирическое значение  $\varphi_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости. Принимается  $H_1$ : доля родителей, у которых низкий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе до эксперимента больше, чем в группе после эксперимента.

Для определения изменения доли родителей с высоким уровнем сформированности психолого-педагогической готовности выделяем следующие гипотезы:

$H_0$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе до эксперимента не меньше, чем в экспериментальной группе после эксперимента.

$H_1$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе до эксперимента меньше, чем в экспериментальной группе после эксперимента.

Данные представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Четырёхклеточная таблица для расчёта критерия при сопоставлении двух групп испытуемых по высокому уровню сформированности психолого-педагогической готовности

Группы	Есть эффект		Нет эффекта	
	Экспериментальная до	7	28%	18
Экспериментальная после	2	8%	23	92%

$$\varphi_1 (\text{от } 28\%) = 1,133$$

$$\varphi_2 (\text{от } 8\%) = 0,574$$

$$\varphi = (1,133 - 0,574) \sqrt{25 * 25 / 50} = 0,559 * 3,5 = 1,95$$

По таблице значимости определяем, к какому уровню значимости соответствует  $\varphi_{\text{эмп}} = 1,95$ ;  $\rho = 0,02$

$$\varphi_{\text{критич}} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

По таблице для определения  $\varphi_{\text{критич}}$  полученное эмпирическое значение эмпирическое значение  $\varphi_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости. Принимается гипотеза  $H_1$  – доля родителей, у которых высокий уровень сформированности психолого-педагогической готовности, в экспериментальной группе до эксперимента меньше, чем в экспериментальной группе после эксперимента.

В соответствии с полученными данными при использовании статистического критерия  $\varphi^*$  Фишера – уровень развития психолого-педагогической готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития психолого-педагогической готовности на констатирующем этапе.

Таким образом, уровень сформированности психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде значительно стал выше.



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

По итогам проведенного экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что нами был произведён подбор и разработка диагностического инструментария для выявления уровня психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, обоснованы уровневые характеристики, свидетельствующие о состоянии психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, обработаны полученные данные с их последующим соотнесением с выделенными уровневыми характеристиками. Произведён анализ психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде в соответствии с критериями (мотивационным, ценностно-смысловым, когнитивным, эмоциональным, поведенческим и рефлексивным). С помощью многофункционального критерия  $F^*$  Фишера была доказана однородность выбранных групп исследования.

Реализация и апробация модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде показала, что её практический механизм – модульная программа оказала эффективное влияние на характеристику психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде. Этот факт подтверждён с помощью статистического критерия Фишера.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы предусматривало решение четырёх задач. Первая задача была связана с определением понятия психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

В ходе теоретического анализа понятия «инклюзивная образовательная среда» было определено, что это одновременно и особая единица социальной среды, и вид образовательной среды, которая имеет специфическую структуру и содержание, позволяющие решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий среды (доступная среда; дифференциация, индивидуализация и вариативность организации и содержания образовательного процесса; психологическая безопасность образовательной среды и др.) индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого обучающегося. Инклюзивная среда организуется с обязательным соблюдением следующих принципов: раннего включения в инклюзивную среду, коррекционной помощи, работы в команде, активности и ответственности родителей, социализации как процесса инклюзии, развития позитивных межличностных отношений.

Для решения задачи выявления философских, социальных и психолого-педагогических аспектов формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы был использован метод анализа психолого-педагогической литературы к инклюзивному образованию. Определены структура и содержание основных компонентов психологической готовности и психолого-педагогической готовности. Показано различие между психологической и психолого-педагогической готовностями родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Для решения третьей задачи смоделирован процесс формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде через представление модульной программы формирования. Программа формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в условиях инклюзии представлены: целью, (формирование готовности и как способность решать три группы компетентностных задач в области инклюзивного образования), содержанием формирования (отражение в модульной программе, включающей три взаимосвязанных модуля, выделенных на основании выявленных тенденций развития инклюзии и компетентностной подготовки родителей), технологией формирования психолого-педагогической готовности (системный способ организации формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде посредством решения компетентностных задач и включающий на всех этапах ее реализации гуманитарные технологии).

Апробировать и оценить результативность модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде как решение четвертой задачи нам удалось с помощью модульной программы, как механизма апробации модели формирования психолого-педагогической готовности родителей к инклюзии.

Реализовав и апробировав модель формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, мы сделали вывод о том, что её практический механизм – модульная программа – оказала эффективное влияние на формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде, что также подтвердил статистический критерий Фишера. Следовательно, данная модель может быть эффективно внедрена в деятельность общеобразовательной организации.

Таким образом, все задачи исследования решены, гипотеза подтверждена. В качестве перспектив данного исследования могут быть

определены такие направления, как создание целостной системы работы общеобразовательной организации с родителями обучающихся всех уровней общего образования; моделирование процесса формирования психолого-педагогической готовности на других принципах организации инклюзивной образовательной среды.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адеева Т. Н. Проблема психологической готовности различных категорий детей к инклюзивному образованию / Т. Н. Адеева // Сибирский педагогический журнал. – 2016 – № 4 – С. 112-119.
2. Агапова И. А. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка-инвалида в условиях интеграции / И.А. Агапова, Г.В. Дедюхина // Логопедия. – 2008. – № 2. – С. 37-45.
3. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей» // Сибирский педагогический журнал. Новосибирский гос. Педагогический университет. – 2017. – № 4. – С. 129-135.
4. Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / С. В. Адеева // Инклюзивное образование. – Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6–11.
5. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. .канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Артюшенко – Томск, 2010. – 23 с.
6. Артюшенко Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н. П. Артюшенко // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ. – 2011. – № 1. – С. 57-76. – (Наука – практике).
7. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Т. Ю. Хотылева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 71-73.
8. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-67.
9. Богомолова Е. А., Подольская И. А., Спиженкова М. А. Исследование отношения родителей к инклюзивному образованию / Е. А.

Богомолова [и др.] // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 20-летию факультета психологии КГУ им. К. Э. Циолковского. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – С. 243-247.

10. Бондарь Т. А., Захарова И. С., Константинова И. С., Посицельская М. А., Яремчук М. В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т. А. Бондарь [и др.]. – М.: Теревинф, 2012. – 280 с.

11. Борисова Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н. В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 103-120

12. Бубеева Б. Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б. Н. Бубеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 1. – С. 221-225. – (Организация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы).

13. Буравлева Н.А., Игловская Н.В. Уровень готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 70-73.

14. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

15. Винзер, М. Эра инклюзии: фрагмент главы из книги М. Винзер «От интеграции к инклюзии» / М. Винзер // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 11-20.

16. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

17. Гамаюнова А. Н. О структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования (психология и педагогика инклюзивного образования) / А. Н. Гамаюнова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 221-223.

18. Глухова Е. С., Литвина С. А. К вопросу о психологической готовности педагогов и родителей к внедрению инклюзивного образования/ Е. С. Глухова, С. А. Литвина [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2013.

19. Голиков Н. А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами / Н. А. Голиков // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 232-240 – (Коррекционная педагогика, специальная психология).

20. Гончарова Е. Л. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития: тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3. – С. 72-82.

21. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н. С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34-41.

22. Давыдова Л. Н. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт / Л. Н. Давыдова, М.А. Колокольцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 93-102.

23. Данилова Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия /Е. В. Данилова [Электронный ресурс] // Соцполитика – информ.-аналит. портал.– 2007.– URL: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml> (дата обращения: 22.05.12).

24. Дименштейн Р., Ларикова И. Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей / Р. Дименштейн, И. Ларикова // Защити меня! – 2008. – № 1. – С. 55-59.

25. Дмитриев А. А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» / А. А. Дмитриев // Социальная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 57-68.

26. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика

/ Б. А. Душков А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – «Академический проект, Деловая книга», 2005. – 848 с.

27. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-131.

28. Желтонова Ю. А. К вопросу об условиях достижения взаимопонимания в общении. Сборник научных работ молодых ученых // Рубикон. Сборник научных работ молодых ученых. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1999. - Вып. 4. – С. 8-16.

29. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С.117–121.

30. Зверева О. Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников: монография / О. Л. Зверева; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Московский пед. гос. ун-т". – М.: НИИ школьных технологий, 2011. – 81 с.

31. Ильина О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 68-72

32. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58

33. Инклюзивное образование / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – 272 с.

34. Инклюзивное образование / отв. ред. Н.Я. Семаго. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – 208 с.

35. Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 3: Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – 80 с.

36. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / авт.-сост. Л.В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.



37. Калашникова С. А. Психолого-педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды // Образование и воспитание. — 2015. — №3. — С. 26-29. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/9/176/> (дата обращения: 12.08.2018).
38. Кутепова Е. Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 103-112
39. Ларикова И. Права особого ребенка в России: руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации / И. Ларикова и др.; под ред. И. Лариковой. – Москва: Теревинф, 2010. – 384 с.
40. Лошаков И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошаков, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, 2002. – С. 15-21
41. Матюшева Т. Н. Конституционно-правовая основа регулирования инклюзивного образования в Российской Федерации / Т. Н. Матюшева. // Право и образование. – 2010. – № 4. – С. 21-27 – (образовательное право).
42. Назипова Г.Х., Касимова Р.Ш. Роль семьи и школы в адаптации ребенка с ОВЗ к обучению в условиях его инклюзии в массовой школе / Г.Х.Назипова, Р. Ш. Касимова // Социальнопедагогические технологии работы с различными категориями детей: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Российского общества Януша Корчака / Под ред. Р.А.Валеевой. – Казань: Изд-во «Отечество», 2016. – С.135- 138
43. Нарзулаев С. Б. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы / С. Б. Нарзулаев, Т.Б. Данилова, Л.А. Шуклова. // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 242-248 – (коррекционная педагогика, специальная психология).
44. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]: новости / Федеральный портал. – URL: [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=5&topic\\_id=5&sid=11024](http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=5&sid=11024) (дата обращения:

21.01.2010).

45. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / отв. ред. С.А. Войтас. – Москва: МГППУ, 2011. – 278 с.

46. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. — 1200 с.

47. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

48. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем. СПб.: Изд-во «Питер», 2007. – 352 с.

49. Панферова О. С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде: автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Панферова Оксана Сергеевна. – Москва, 2013. – 27 с.

50. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. Пособие / Д. З. Ахматова, З. Г. Нигматова, Т. А. Чеснокова и др. – Казань, Изд-во «Познание» ин-та экономики, управления и права, 2013. – 255 с.

51. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т. Г. Богданова, А. А., Гусейнова, Н. М. Назарова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. М.: ИНФРА-М, 2017. – 335 с.

52. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред-кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

53. Пилиповский В.Я. Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 104-111

54. Улановская И. М. Что такое образовательная среда? // Начальная школа: плюс -минус. – 2002. – № 1. – С. 3-6

55. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. – 365 с.

56. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Ващилин А.С., Мониторинг

готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.С. Ващилин, // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». – 2017. – № 1 (39) 2017. – С. 19-34.

57. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54

58. Саитгалиева Г. Г. Формирование родительской компетентности в вопросах сопровождения детей с инвалидностью в инклюзивном образовании / Г. Г. Саитгалиева // The Journal of scientific artikles «Health and Education Millenium». – 2016. – С. 788-793.

59. Самарцева Е. Г. Организация инклюзивного образовательного пространства при подготовке к школе детей с особыми потребностями / Е. Г. Самарцева // Подготовка детей к школе в условиях вариативного дошкольного образования: актуальные проблемы и тенденции: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Орёл, 2010. – С. 248-251

60. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1-9

61. Сигал Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против. – Казань: Отечество, 2017. – 200 с.

62. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31–39

63. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / Под ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

64. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры/ В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. - Инноватор Bennetcollege. М., 1997. - Вып. 7. – С. 177-184

65. Словарь-справочник современного российского профессионального

образования [Электронный ресурс] / авт.-сост.: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П.Н. Новиков. – URL: <http://www.firo.ru/programmy-profobrazovaniya/normativno-metodicheskoe-oprovojdienie-vvedeniya-fgos/slovar-spravochnik-sovremennogo-rossijskogo-professionalnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 30.05.2017).

66. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

67. Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 6-9. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/> (дата обращения: 29.12.2018).

68. Тюрин А. В. Инклюзивная образовательная среда как акмеологическое средство адаптации// Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2013. – № 4 (16). – С. 52–62

69. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.08.2017)

70. Федорова М. А. Полисредовой подход к исследованию дидактических объектов в образовательном пространстве / М. А. Федорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2009. – № 4 (16). – С. 76–83

71. Хитрюк В. В. Родительская компетентность как объект внимания педагога инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Специальное образование: материалы XII междунар. науч. конф., 21-22 апр. 2016 г. / под общ. ред. Проф. В.Н. Скворцова. – СПб., 2016 г. – с.

72. Хитрюк В. В. Тренинг как оптимальная форма работы с родителями обучающихся начальной школы при формировании инклюзивного образовательного пространства / В. В. Хитрюк, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Научный диалог. – 2017. - № 6. – С. 270-286. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – Т.1. – С. 249-253

73. Четверикова Т. Ю. Специальное образование в Омской области / Т.Ю. Четверикова // Национальные приоритеты России»: научный и научно-публицистический журнал. – 2014. – № 1 (11). – С. 88 – 93

74. Шевцова Т. А. Исследование аспектов психологической готовности родителей к инклюзивному образованию / Т. А. Шевцова // «IV научно-практическая конференция студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов «Педагогика и психология в 21 веке: современное состояние и тенденции исследования»». – Киров, 2018, <https://e-koncept.ru/author/20869> (Дата обращения 12.08.2018);

75. Шевцова Т.А., Коршунова О.В. О формировании психолого-педагогической готовности родителей к инклюзивному образованию / Т. А. Шевцова, О. В. Коршунова // III научно-практическая конференция: «Инклюзивное образование: теория и практика» г. Москва, 2018, <http://pedagog-mo.ru/ru/metodicheskij-kabinet/inklyuzivnoe-obrazovanie/item/315-iii-vserossijskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-s-mezhdunarodnym-uchastiem-inklyuzivnoe-obrazovanie-teoriya-i-praktika> (Дата обращения 15.09.2018)

76. Яковлева Н. Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н. Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 240-242

77. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. – 365 с.

78. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditelskoy-kompetentnosti-v-usloviyah-nachalnoy-shkoly> (Дата обращения 23.07.2018)

79. <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov> (Дата обращения 23.07.2018)

80. <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obuchenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-po-individualnoy-obrazovatelnoy-programme> (Дата обращения 23.08.2018)

81. Auflage Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung Hiroshimstraße 17,

10785 Berlin Abt. Studienförderung Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Robert Philipps Mitarbeit: Valerie Lange Layout & Umschlag: minus Design, Berlin Umschlagfoto mit Schülern der Erika-Mann-Grundschule: © 2010, Johannes Beck Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei Printed in Germany, 2010.

82. Berliner Förderplan. / ULR:  
[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-famiie/kindertagesbetreuung/vorschulische\\_bildung/foerderplan\\_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan\\_2011.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-famiie/kindertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf) (дата обращения 22.09.2017).

83. Giest H. Sachunterricht und Inklusion//Sachunterricht -auf dem Weg zur Inklusion. Hrsg. H. Giest, A. Kaiser, C. Schomaker. Bad Heilbrunn. – 2011.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### 1. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ (ОРО)

А. Я. Варга, В. В. Столин

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики.

61 вопрос опросника составляет пять следующих шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения:

##### **Структура опросника. Опросник состоит из 5 шкал:**

1. "*Принятие - отвержение*". Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы; родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

2. "*Кооперация*" - социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребёнку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

3. "*Симбиоз*" — шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так — родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

4. "*Авторитарная гиперсоциализация*" отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

5. "*Маленький неудачник*" — отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не

доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

### **Текст опросника.**

Отвечая на следующие далее вопросы, испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие с ними с помощью оценок «да» или «нет».

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.
3. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
4. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
5. Я испытываю к ребенку чувство симпатии.
6. Я уважаю своего ребенка.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто мне неприятен.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда недоброе отношение к ребенку приносит ему пользу.
11. По отношению к своему ребенку я испытываю досаду.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что друга? дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые заслуживают осуждения.
15. Мой ребенок отстает в психологическом развитии и для своего возраста выглядит недостаточно развитым.
16. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок, как губка, впитывает в себя все самое плохое.
18. При всем старании моего ребенка трудно научить хорошим манерам.
19. Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка.
22. К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успехов в жизни.
24. Когда в компании говорят о детях, мне становится стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как другие дети.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, то они кажутся мне воспитаннее и разумнее, чем мой ребенок.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок вырастет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был еще совсем маленьким.
29. Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью и враждебно отношусь к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни.
31. Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспосабливаться к нему, относиться к нему с уважением, как к личности.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания моего ребенка.
33. При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав.
36. Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю дружеские чувства по отношению к ребенку.



39. Основная причина капризов моего ребенка – это эгоизм, лень и упрямство.
40. Если проводить отпуск с ребенком, то невозможно нормально отдохнуть.
41. Самое главное – чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения моего ребенка.
44. Мой ребенок кого угодно может вывести из себя.
45. Огорчения моего ребенка мне всегда близки и понятны.
46. Мой ребенок часто меня раздражает.
47. Воспитание ребенка – это сплошная нервозность.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей.
51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Мне близки интересы моего ребенка, я их разделяю.
54. Мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, и если он это делает, то обязательно получается не так, как нужно.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
58. Я восхищаюсь своим ребенком.
59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
61. Ребенок должен дружить с теми детьми, которые нравятся его родителям.

### **Обработка и оценка результатов**

Для каждого из видов родительских отношений, выясняемых при помощи данного опросника, ниже указаны номера суждений, связанные с данным видом.

**Принятие – отвержение ребенка:** 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

**Кооперация:** 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.

**Симбиоз:** 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

**Контроль:** 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

**«Маленький неудачник»:** 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

За каждый ответ типа «да» испытуемый получает 1 балл, а за каждый ответ типа «нет» – 0 баллов. Высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше видов родительских отношений, а низкие баллы – о том, что они сравнительно слабо развиты. Если говорить конкретно, то оценка и интерпретация полученных данных производятся следующим образом.

Высокие баллы по шкале «принятие – отвержение» – от 24 до 33 – говорят о том, что у данного испытуемого имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый в данном случае принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом.

Низкие баллы по этой же шкале – от 0 до 8 – говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением травмирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом.

Высокие баллы по шкале «кооперация» – 7-8 баллов – являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Низкие баллы по данной шкале – 1-2 балла – говорят о том, что взрослый по отношению к ребенку ведет себя противоположным образом и не может претендовать на роль хорошего педагога.

Высокие баллы по шкале «симбиоз» – 6-7 баллов – достаточны для того, чтобы сделать вывод о том, что данный взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей.

Низкие баллы по этой же шкале – 1-2 балла – являются признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Высокие баллы по шкале «контроль» – 6-7 баллов – говорят о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть полезным, как воспитатель, для детей.

Низкие баллы по этой же шкале – 1-2 балла – напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки, от 3 до 5 баллов.

Высокие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка» – 7-8 баллов – являются признаком того, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Низкие баллы по этой же шкале – 1-2 балла, напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем.

Порядок подсчета тестовых баллов. При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно». Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как:

- отвержение,
- социальная желательность,
- симбиоз,
- гиперсоциализация,
- инфантилизация(инвалидизация).

Тестовые нормы проводятся в виде

Таблица 17 – таблица процентильных рангов тестовых баллов по соответствующим шкалам = 160

I шкала	«Принятие - отвержение»									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
«сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Процентильный ранг	0	0	0	0	0	0	0,63	3,79	12,02	
«сырой балл»	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Процентильный ранг	31,01	53,79	68,35	77,21	84,17	88,60	90,50	92,40	93,67	
«сырой балл»	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Процентильный ранг	94,30	95,50	97,46	98,10	98,73	98,73	99,36	100	100	

«сырой балл»	27	28	29	30	31	32			
Процентильный ранг	100	100	100	100	100	100			
<b>2 шкала</b>	<b>«Кооперация»</b>								
«сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильный ранг	1,57	3,46	5,67	7,88	9,77	12,29	31,19	48,82	80,93
<b>3 шкала</b>	<b>«Симбиоз»</b>								
«сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7	
Процентильный ранг	4,72	19,53	39,06	57,96	74,97	86,63	92,93	96,65	
<b>4 шкала</b>	<b>«Авторитарная гиперсоциализация»</b>								
«сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6		
Процентильный балл	4,41	13,86	32,13	53,87	69,30	83,79	95,76		
<b>5 шкала</b>	<b>«Маленький неудачник»</b>								
«сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7	
Процентильный ранг	14,55	45,57	70,25	84,81	93,04	96,83	99,37	100	

### ОБРАБОТКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ Методики

Таблица 18 Бланк результатов диагностики родительского отношения (ОРО)

Фамилия И.О. \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Дата обследования \_\_\_\_\_

Принятие	3	4	8	10	12	14	15	16	18	20	24	26	27	29	37	
	38	39	40	42	43	44	45	46	47	49	52	53	55	56	60	
Кооперация	6	9	21	25	31	34	35	36								
Симбиоз	1	5	7	28	32	41	58									
Контроль	2	19	30	48	50	57	59									
Маленький неудачник	9	11	13	17	22	28	54	61								
																Сумма

Принятие	
Кооперация	
Симбиоз	
Контроль	
Маленький неудачник	

## 2. Анкета для родителей

**Инструкция:** Уважаемые родители, очевидно, вы знаете, что есть здоровые и «особенные» дети – дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) (нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, нарушениями интеллекта). В ряде стран существует практика инклюзивного обучения и воспитания учащихся обеих групп.

Просим вас высказать свое мнение относительно возможности их совместного обучения.

Заранее благодарим за ответы!

### Анкета № 1

**1.** Были ли среди ваших знакомых или родственников люди с ОВЗ или люди с инвалидностью?

- а) У меня был (есть) хороший знакомый, друг, родственник;
- б) Я только видел (а) людей с инвалидностью на улице, во дворе;
- в) Не встречались и не общались;

**2.** Воспитание и обучение каких детей с ОВР возможно в обычной школе в одном классе с вашим ребенком?

- а) С нарушением речи;
- б) С нарушением слуха;
- в) С нарушением зрения;
- г) С нарушением умственного развития;
- д) С нарушением опорно-двигательного аппарата;

**3.** Выберите соответствующее вашему мнению утверждение.

а) Предоставление возможности детям с нарушениями слуха, зрения, движений, речи, интеллекта и др. воспитываться и обучаться вместе с обычными детьми, характеризует уровень демократии в любой современной стране

б) Проблема совместного обучения детей с инвалидностью и обычных детей никак не связана с развитием демократии в стране

**4.** Выберите одно или несколько соответствующих вашему мнению утверждений.

а) Дети с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др. в условиях совместного воспитания и обучения получают больше возможностей для развития

б) Совместное обучение детей с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др. и обычных детей может отрицательно повлиять на качество обучения всех детей

в) Дети, не имеющие инвалидности, в условиях совместного обучения с детьми с ОВР научатся взаимопомощи и терпимости

г) Обычные дети и дети с ОВЗ не найдут общего языка и будут конфликтовать

д) Инклюзивное образование только усилит инвалидность детей с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др.

**5.** Выберите одно или несколько соответствующих вашему мнению утверждений.

а) Инклюзивное образование реально покажет отсутствие самостоятельности и каких-либо способностей детей с ОВЗ, что в итоге снизит их самооценку и в целом плохо на них отразится

б) Повысится качество образования всех детей

в) Все поймут, что дети с ОВЗ нуждаются в помощи и особой окружающей среде

**6.** Согласитесь ли вы с тем, что с вашим ребенком в классе будут учиться «особенные дети» с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др.?

а) Да

б) Нет

в) Затрудняюсь ответить

**7.** Если согласны, почему?

а) Пусть учатся, они не мешают

- б) Общение с такими детьми научит моего ребенка сопереживанию и взаимопомощи
- в) Дети с инвалидностью должны иметь равные возможности для учебы
- г) Другое(что?) \_\_\_\_\_

8. Если вы не согласны, почему?

- а) Моему ребенку это будет неприятно
- б) Это будет его травмировать
- в) Это не принесет пользы
- г) У детей снизится успеваемость
- д) Другое (что?) \_\_\_\_\_

9. Что мешает, на ваш взгляд, обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной школе?

- а) Негативное отношение к детям с инвалидностью в обществе
- б) Разработано недостаточно законов и нормативных документов по этому вопросу
- в) Общество в целом не готово рассматривать инвалидов как равных граждан
- г) Недостаточное финансирование школ и низкая заработная плата педагогов
- д) Здания обычных школ не приспособлены к особенностям детей (отсутствуют лифты, эскалаторы, пандусы, не оборудованы места общего пользования)
- е) В школах отсутствуют специальные образовательные программы, которые бы учитывали особенности детей с нарушениями слуха, зрения, движений, речи и др.
- ж) В школах отсутствует подготовленный персонал для работы с «особенными» детьми

10. Выберите одно или несколько соответствующих вашему мнению утверждений.

- а) Дети с ОВЗ сами не хотят обучаться в общеобразовательных школах
- б) Педагоги не желают обучать детей с ОВЗ и детей с инвалидностью
- в) Педагоги школ не знакомы со способами организации совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ
- г) Родители детей с ОВЗ сами выбирают для образования своих детей специальные школы-интернаты

#### Анкета для родителей № 2

1 Каким образом может быть решена проблема приспособления детей с ОВЗ к жизни общества?

- а) Необходимо воспитывать их отдельно от других детей
- б) Они должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми
- в) Затрудняюсь ответить
- г) Другой вариант (напишите) \_\_\_\_\_

2 Представьте, что Вашему ребенку придется взаимодействовать с детьми с ОВЗ. Какие формы взаимодействия вы считаете допустимыми? (проставьте + или V)

Таблица 19

Вариант ответа	Дети с нарушениями				
	зрения	слуха	Опорно-двигательного аппарата	интеллекта	С задержкой психического развития
Близкая дружба					
Совместные игры во дворе, на улице					
Совместное общение после занятий в кружках, секциях					
Совместная учеба в одном классе					

Учеба в одной школе					
Только случайное общение на улице					
Буду препятствовать общению					

3. Обучение каких детей с ОВЗ возможно, по вашему мнению, в условиях общеобразовательной школы?

Таблица 20

Категория детей	Возможно	Невозможно	Затрудняюсь ответить
С нарушением слуха			
С нарушением зрения			
С нарушением речи			
С нарушением опорно-двигательного аппарата			
С нарушениями интеллекта			

4. Какие положительные моменты для обычных детей могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с ОВЗ? (Можно отметить несколько вариантов ответов)

- а) Ребенок станет добрее
- б) Научится помогать другим
- в) Получит опыт сочувствия, сострадания
- г) Станет терпимым
- д) Это сблизит педагогов и детей
- е) Расширит представления ребенка о жизни общества
- ж) Нет положительных моментов

5. Какие отрицательные моменты для обычных детей могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с ОВЗ? (Можно отметить несколько вариантов ответов)

- а) Спад интереса к учебе
- б) Снижение успеваемости и темпа развития
- в) Возникновение конфликтов в детском коллективе
- г) Уменьшение внимания со стороны педагогов
- д) Ухудшение самочувствия
- е) Нет отрицательных моментов
- ж) Другое

(напишите) \_\_\_\_\_

6. Какие положительные моменты для ребенка с ОВЗ и его родителей возникнут в случае совместного обучения и воспитания с обычными детьми? (Можно отметить несколько вариантов)

- а) Ребенок с детских лет научится взаимодействовать со здоровыми сверстниками
- б) Он может получить дополнительную поддержку со стороны одноклассников
- в) Будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне со всеми
- г) Общаясь с обычными детьми, ребенок с ОВЗ развития будет более активно развиваться
- д) Для родителей факт обучения их ребенка в обычной общеобразовательной школе положительно скажется на их психическом самочувствии
- е) У ребенка с ОВЗ появятся широкие возможности проявить свои способности в различных видах деятельности
- ж) Нет положительных моментов

7. Какие отрицательные моменты для ребенка с ОВЗ и его родителей, по вашему мнению, возникнут в случае совместного обучения и воспитания? (Можно отметить несколько вариантов)

- а) Ребенок не сможет проявить себя в школьной среде
  - б) Учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, усугубит физическое и психическое здоровье детей данной категории
  - в) Плохое отношение со стороны здоровых сверстников
  - г) Ребенок не будет успевать в учебе и играх, и это снизит его самооценку, уверенность в себе
  - д) Внимание педагогов, воспитателей будет недостаточным для усвоения материала ребенком с ОВЗ
  - е) У родителей ребенка с ОВЗ возникнут дополнительные заботы, связанные с совместным обучением
  - ж) Другой вариант
- (напишите) \_\_\_\_\_

8 При каких условиях, на ваш взгляд, возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и «особенных» детей в общеобразовательных организациях? (Можно отметить несколько вариантов ответов)

- а) Сокращение числа учащихся в классах
  - б) Увеличение количества педагогов
  - в) Увеличение времени занятий
  - г) Дополнительное финансирование
  - д) Постройка пандусов, специальных приспособлений и т. д.
  - е) Специальное оборудование кабинетов
  - ж) Разработка специальных образовательных программ
  - з) Дополнительная подготовка педагогов
  - и) Подготовка общественного мнения
  - к) Затрудняюсь ответить
  - л) Другие условия
- (напишите) \_\_\_\_\_

9. Как вы считаете, какими дополнительными умениями и навыками должны владеть педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, где совместно обучаются, воспитываются обычные ученики и дети с ОВЗ? (Можно отметить несколько вариантов ответа):

- а) Необходимы специальные знания особенностей развития детей с ОВЗ;
- б) Учителя просто должны любить детей и быть терпимыми
- в) Необходимы дополнительные медицинские знания

- г) Нужны навыки оказания психолого-педагогической поддержки, предотвращения конфликтов и др.
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другие (напишите) \_\_\_\_\_

**Мы благодарим вас за сотрудничество и желаем успехов в воспитании детей!**

Источник: Анкеты для родителей URL: <https://edu.mcfr.kz/article/2009-gqq-15-m12-18-12-2015-gotovnost-roditeley-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu>

## 2. Диагностика семейных взаимоотношений (автор Марковская И.М.)

**Назначение методики** Методика предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. **Описание методики** Опросник "Взаимодействие родитель – ребенок" является "зеркальным" и содержит две параллельных формы: для родителей и для детей. Кроме того, имеется два варианта опросника:

- Вариант для подростков и их родителей;
- Вариант для родителей дошкольников и младших школьников.

Таким образом, опросник имеет три формы: одну детскую и две взрослые, по 60 вопросов в каждой. Текст опросника включает 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей с детьми. На каждую шкалу варианта опросника для подростков приходится равное количество вопросов, кроме двух, которые выделяет большинство исследователей, и которые могут считаться базовыми в родительско-детских отношениях. Это шкалы "автономия-контроль" и "отвержение-принятие", в них вошло по 10 утверждений, а в остальные шкалы — по 5 утверждений. Взрослый вариант опросника для родителей подростков тоже включает 60 вопросов и имеет аналогичную детскому варианту структуру. При заполнении опросника родителям и детям предлагается оценить степень согласия с каждым утверждением по 5-балльной системе: 1 балл — совершенно не согласен, это утверждение совсем не подходит; 5 баллов — совершенно согласен, это утверждение абсолютно подходит.

**Шкалы опросника "Взаимодействие родитель – ребенок" (ВРР)** В опроснике "Взаимодействие родитель-ребенок" (ВРР) для подростков и их родителей, представлены следующие 10 шкал. **1 шкала: нетребовательность-требовательность родителя.** Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

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

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

**4 шкала: эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю.** Следует обратить специальное внимание, что эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Такая трактовка этой шкалы вызвана зеркальной



формой опросника, по которой дети оценивают свою близость к родителям, свое желание делиться самым сокровенным и важным с родителем. Сравнивая данные родителя и данные ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к нему ребенка.

**5 шкала: отвержение-принятие ребенка родителем.** Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием благоприятного развития ребенка, его самооценки. Поведение родителей может восприниматься ребенком как принимающее или отвергающее.

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

**7 шкала: несогласие-согласие между ребенком и родителем.** Эта шкала тоже описывает характер взаимодействия между родителем и ребенком и отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях. Используя две формы опросника: детскую и взрослую, можно оценить степень согласия не только по этой шкале, но и по всем остальным шкалам, так как расхождения между ними тоже позволяют судить о различиях во взглядах ребенка и родителя на воспитательную ситуацию в семье.

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

**9 шкала: авторитетность родителя.** Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния. Сравнение с данными ребенка позволяют судить о степени расхождения оценок родительского авторитета. Когда дети дают высокую оценку авторитетности родителя, то чаще всего это означает выраженное положительное отношение к родителю в целом, поэтому показатели по этой шкале очень важны для диагностики позитивности-негативности отношений ребенка к родителю, как и показатели по следующей — 10-й шкале.

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

В варианте опросника для родителей дошкольников и младших школьников были изменены некоторые вопросы, которые оказались неадекватными для детей этого возраста и заменены две шкалы опросника. Вместо шкал "несогласие-согласие" и "авторитетность родителя" (7 и 9 шкалы) были введены две новых шкалы: **7 шкала: "тревожность за ребенка"** **9 шкала: "воспитательная конфронтация в семье"** Многие авторы обращают внимание на родительскую тревожность за ребенка как на важный фактор для понимания возникновения невротических реакций у детей. А.И. Захаров выделяет также в качестве черты патогенного, типа воспитания низкую сплоченность и разногласия членов семьи по вопросам воспитания, что может приводить к воспитательной конфронтации внутри семьи. Кроме того, замена 7-ой и 9-ой шкал вызвана отсутствием параллельной формы для детей,

так как в этом возрасте детям достаточно трудно отвечать на вопросы, связанные с их отношениями к родителям, а без сравнения с детскими данными шкалы согласия и авторитетности утрачивают свою диагностическую ценность. **Опросник (все три формы) прошел проверку на валидность и надежность.**

**Опросник "Взаимодействие родителя с ребенком" (ВРР). Подростковый вариант**

**Инструкция.** Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого родителя в бланке ответов: под буквой М — для матери, под буквой О — для отца. 5 — несомненно, да (очень сильное согласие); 4 — в общем, да; 3 — и да, и нет; 2 — скорее нет, чем да; 1 — нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж он(а) чего-то требует от меня, то обязательно добьется этого.
2. Он(а) всегда наказывает меня за мои плохие поступки.
3. Я редко говорю ему (ей), куда илу и когда вернусь.
4. Он(а) считает меня вполне самостоятельным человеком.
5. Могу рассказать ему (ей) обо всем, что со мной происходит.
6. Он(а) думает, что я ничего не добьюсь в жизни.
7. Он(а) чаще замечает во мне недостатки, чем достоинства.
8. Он(а) часто поручает мне важные и трудные дела.
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.
10. Иногда он(а) может разрешить то, что еще вчера запрещал(а).
11. Я всегда учитываю его (ее) точку зрения.
12. Я бы хотел(а), чтобы мои будущие дети относились ко мне так же, как к нему (к ней).
13. Я редко делаю с первого раза то, о чем он(а) меня просит.
14. Он(а) меня редко ругает.
15. Он(а) старается контролировать все мои действия и поступки.
16. Считает, что главное - это слушаться его (ее).
17. Если у меня случается несчастье, в первую очередь я делюсь с ним (с ней).
18. Он(а) не разделяет моих увлечений.
19. Он(а) не считает меня таким умным и способным, как ему (ей) хотелось бы.
20. Он(а) может признать свою неправоту и извиниться передо мной.
21. Он(а) часто идет у меня на поводу.
22. Никогда не скажешь наверняка, как он(а) отнесется к моим словам.
23. Могу сказать, что он(а) для меня авторитетный человек.
24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
25. Дома он(а) дает мне больше обязанностей, чем в семьях большинства моих друзей.
26. Бывает, что применяет ко мне физические наказания.
27. Даже если я не хочу, мне приходится поступать так, как желает он(а).
28. Считает, что он(а) лучше знает, что мне нужно.
29. Он(а) всегда мне сочувствует.
30. Мне кажется он(а) меня понимает.
31. Он(а) хотела бы во мне многое изменить.
32. При принятии семейных решений он(а) всегда учитывает мое мнение.
33. Он(а) всегда соглашается с моими идеями и предложениями.
34. Никогда не знаешь, что от него (нее) ожидать.
35. Он(а) является для меня эталоном и примером во всем.
36. Я считаю, что он(а) правильно воспитывает меня.
37. Он(а) предъявляет ко мне много требований.
38. По характеру он(а) мягкий человек.
39. Обычно он(а) мне позволяет возвращаться домой, мота я захочу.
40. Он(а) стремится оградить меня от трудностей и неприятностей жизни.
41. Он(а) не допускает, чтобы я подмечал его (ее) слабости и недостатки.
42. Я чувствую, что ему (ей) нравится мой характер.
43. Он(а) часто критикует меня по мелочам.

44. Он(а) всегда с готовностью меня выслушивает.
45. Мы расходимся с ним (с ней) по очень многим вопросам.
46. Он(а) наказывает меня за такие поступки, какие совершает сам(а).
47. Я разделяю большинство его (ее) взглядов.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (с ней).
49. Он(а) часто заставляет меня делать то, что мне не хочется.
50. Прощает мне то, за что другие наказали бы.
51. Он(а) хочет знать обо мне все: о чем я думаю, как отношусь к своим друзьям и т.п.
52. Я не советуюсь с ним (с ней), с кем мне дружить.
53. Могу сказать, что он(а) — самый близкий мне человек.
54. Он(а) все время высказывает недовольство мной.
55. Думаю, он(а) приветствует мое поведение.
56. Он(а) принимает участие в делах, которые придумываю я.
57. Мы по-разному с ним (с ней) представляем мою будущую жизнь.
58. Одинаковые мои поступки могут вызвать у него (нее) то упреки, то похвалу.
59. Мне хотелось бы быть похожим на него (нее).
60. Я хочу, чтобы он(а) всегда относился(лась) ко мне так же, как сейчас.

Таблица 21 – Регистрационный бланк

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

М — оценка матери О — оценка отца

**Опросник "Взаимодействие родителя с ребенком" (ВРР). Вариант для родителей подростков**

**Инструкция.** Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов. 5 — несомненно, да (очень сильное согласие); 4 — в общем, да; 3 — и да, и нет; 2 — скорее нет, чем да; 1 — нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие уступки.
3. Он(а) редко говорит мне, куда идет и когда вернется.
4. Я считаю его (ее) вполне самостоятельным человеком.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я говорю ему (ей) чаще о его(ее) недостатках, чем достоинствах.
8. Часто поручаю ему (ей) важные и трудные дела.
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.
10. Бывает, что разрешаю ему (ей) то, что еще вчера запрещал(а).

11. Сын (дочь) всегда учитывает мою точку зрения.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) относился к своим детям так же, как я к нему (к ней).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его действия и поступки.
16. Считаю, что для него главное — это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21. Я часто иду у него (нее) на поводу.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Думаю, что я для него (нее) авторитетный человек.
24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
25. Дома у него больше обязанностей, чем у большинства его друзей.
26. Приходится применять к нему (к ней) физические наказания.
27. Ему(ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я хотел(а) бы в нем (ней) многое изменить.
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Я всегда соглашаюсь с его (ее) идеями и предложениями.
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Я являюсь для него (нее) эталоном и примером во всем.
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему (к ней) много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) возвращаться домой, когда он(а) хочет.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он(а) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Мы расходимся с ним (с ней) по очень многим вопросам.
46. Я наказываю его за такие поступки, которые совершаю сама.
47. Он(а) разделяет большинство моих взглядов.
48. Я устаю от повседневного общения с ней (с ним).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем все; о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т.д.
52. Он(а) не советуется со мной с кем ему (ей) дружить.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) повеление.
55. Я часто высказываю свое недовольство им.
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Мы по-разному представляем с ним (с ней) его (ее) будущую жизнь.
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Думаю, ему (ей) хотелось бы походить на меня.
60. Я хочу, чтобы он(а) всегда относился(лась) ко мне так же, как сейчас.

**Опросник "Взаимодействие родителя с ребенком" (ВРР). Вариант для родителей дошкольников и младших школьников**

**Инструкция.** Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов. 5 — несомненно, да (очень сильное согласие); 4 — в общем, да; 3 — и да, и нет; 2 — скорее нет, чем да; 1 — нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) сам(а) обычно решает, какую одежду надеть.
4. Моего ребенка смело можно оставить без присмотра.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем не нравится, чем нравится.
8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
10. Я чувствую, что непослодоследователен(льна) в своих требованиях.
11. В нашей семье часто бывают конфликты.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) воспитывал(а) своих детей как же, как я его (ее).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его действия и поступки
16. Считаю, что для него главное - это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним.
21. Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
25. Дома у него (у нее) больше обязанностей, чем у большинства его друзей.
26. Приходится применять к нему (к ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше его (ее) знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я бы хотел(а) в нем (ней) многое изменить
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Бывает, что когда я наказываю ребенка, мой муж (жена, бабушка и т.п.) начинают упрекать меня в излишней строгости.
36. Считаю, что в целом, правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) гулять одному (одной) во дворе дома.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он (она) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.

45. Считаю, что мой долг оградить его (ее) от всяких опасностей.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сама.
47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (с ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем (о ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т.д.
52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.
53. Дума, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ею).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Случается, что если я говорю ему (ей) одно, то муж (жена, бабушка, и т.п.) специально говорит наоборот.
60. Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

Таблица 22 – Регистрационный бланк

ФИО \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ образование \_\_\_\_\_

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ его возраст \_\_\_\_\_

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

**Обработка результатов опросника ВРР.** Все три формы опросника (детская и взрослые) обрабатываются по сходной схеме. Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается — прямые это или обратные утверждения. Обратные утверждения переводятся в баллы следующим образом: ответы 1 2 3 4 5 баллы 5 4 3 2 1 В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по пять, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на два. Суммарная оценка проставляется в последнем столбце регистрационного бланка. Каждая строка бланка для ответов принадлежит одной шкале (см. ключ). Например, к 1-й шкале относятся утверждения: 1, 13, 25, 37, 49; к 10-й шкале: 12, 24, 36, 48, 60; к 3-й шкале: 3, 4, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 51, 52 и т.д. **Ключ к опроснику ВРР для подростков и их родителей**

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

**Шкалы опросника ВРР для подростков и их родителей** 1. Нетребовательность - требовательность 2. Мягкость - строгость 3. Автономность - контроль 4. Эмоциональная дистанция - близость 5. Отвержение - принятие 6. Отсутствие сотрудничества - сотрудничество 7. Несогласие - согласие 8. Непоследовательность - последовательность 9. Авторитетность родителя 10. Удовлетворенность отношениями с ребенком (с родителем)

**Таблица 23 Ключ к опроснику ВРР для родителей и младших школьников**

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

**Шкалы опросника ВРР для родителей дошкольников и младших школьников**

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

Для интерпретации данных опросника ВРР можно пользоваться результатами процентильной стандартизации, представленными в таблицах № 1, 2 и 3.

**Таблица 24 – Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке старшеклассников (100 чел.)**

Про-цен-тили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	7	5	10	10	11	9	7	9	9	7
20	10	6	11	11	19	11	10	11	11	11
30	11	8	13	12	14	12	11	11	12	13
40	12	9	14	12	15	13	12	12	13	15
50	13	10	15	14	16	14	13	13	15	17
60	14	12	15,5	16	18	15	14	14	16	17
70	16	13	16,5	17	19	16	15	15	18	18
80	17	14	18	19	20	18	17	16	19	20
90	18	15	19	20	21	19	18	17	22	21
100	22	18	22	24	21	24	24	21	24	25

**Таблица 25 – Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке родителей дошкольников и младших школьников (280 чел.)**

Процен-тили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	7	10,5	14	12	15	11	10	5	13
20	12	9	12,5	16	14	17	13	12	6	15
30	13	10	13	18	15	17	15	15	8	16
40	14	11	14	19	16	18	16	16	9	7
50	14	12	14,5	20	16,5	20	18	17	9	18
60	15	13	15,5	20	17,5	20	19	19	10	19
70	16	14	16	21	18	21	20	20	12	20
80	17	15	17	22	19	22	21	21	14	21
90	18	17	18	23	19,5	23	23	22	17	22
100	23	25	21	25	21,5	25	25	25	25	25

**Таблица 26 – Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке родителей старшеклассников (70 чел.)**

Процен-тили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	5	12,5	15	12,5	13	12	12	13	14
20	13	7	14	16	13,5	14	13	14	14	17
30	14	8	14,5	16	14	16	13	15	15	18
40	15	8	15,5	18	14,5	18	14	16	15	19
50	15	10	16,5	19	15	19	15	17	16	20
60	16	12	17	20	15,5	20	16	19	17	21
70	16	12	18	20	16	20	16	19	18	22
80	17	14	18	21	17	21	17	20	19	23
90	18	15	20	22	18	22	19	22	20	24
100	19	18	22,5	24	19,5	23	25	24	23	25

Литература: Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 94 – 108.

#### **4. «Методика диагностики уровней эмпатических способностей В. В. Бойко»**

В структуре эмпатии В. В. Бойко выделяет несколько каналов.

*Рациональный канал эмпатии.* Характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта, выражающего эмпатию, на существо иного человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы



эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет выражающему эмпатию непредвзято выявлять его сущность.

*Эмоциональный канал эмпатии.* Фиксируется способность субъекта эмпатии эмоционально резонировать с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к тому, кому адресована эмпатия.

*Интуитивный канал эмпатии.* Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, умение поставить себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

### **Инструкция**

Если вы согласны с данными утверждениями, ставьте рядом с их номерами знак «+», если не согласны – знак «-».

### **Текст опросника**

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.

4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается, подражая людям, копировать их интонацию, мимику.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

### **Обработка результатов**

Ниже приводятся 6 шкал с номерами определенных утверждений. Подсчитывается число ответов, соответствующих «ключу» каждой шкалы (каждый совпавший ответ, с учетом знака, оценивается одним баллом), а затем определяется их общая сумма.

Рациональный канал эмпатии: +1, +7, – 13, +19, +25, – 31. Эмоциональный канал эмпатии: – 2, +8, – 14, +20, – 26, +32. Интуитивный канал эмпатии: – 3, +9, +15, +21, +27, – 33. Установки, способствующие эмпатии: +4, – 10, – 16, – 22, – 28, – 34. Проникающая способность в эмпатии: +5, – 11, – 17, – 23, – 29, – 35. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, – 24, +30, – 36.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра (канала) в структуре эмпатии. Они выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

### **Выводы**

Если в сумме по всем шкалам 30 баллов и выше – у человека очень высокий уровень эмпатии; 29-22 – средний; 21-15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий. Подробнее: [https://bookap.info/othosheniy/ilin\\_psihologiya\\_obshcheniya\\_i\\_mezhlichnostnyh\\_otnosheniy/gl164.shtm](https://bookap.info/othosheniy/ilin_psihologiya_obshcheniya_i_mezhlichnostnyh_otnosheniy/gl164.shtm)

Таблица 27 – Перевод сырых баллов

## 1. Мотивационный компонент

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	24-33	2
Средний	9-23	1
Низкий	0-8	0

## 2. Ценностно-смысловой компонент

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	30-36	2
Средний	22-29	1
Низкий	0-21	0

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	26-35	2
Средний	11-25	1
Низкий	0-10	0

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	24-33	2
Средний	23-9	1
Низкий	0-8	0

Уровень	Баллы
Высокий	5-6
Средний	2-4
Низкий	0-1

### 3. Когнитивный компонент

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	24-33	2
Средний	23-9	1
Низкий	0-8	0

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	7-8	2
Средний	3-6	1
Низкий	0-2	0

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	6-7	2
Средний	3-5	1
Низкий	0-2	0

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	7-8	2
Средний	3-6	1
Низкий	0-2	0

Уровень	Баллы
Высокий	6-8
Средний	3-5
Низкий	0-2

### 4. Эмоциональный компонент

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	30-36	2
Средний	22-29	1

Низкий	0-21	0
--------	------	---

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	26-35	2
Средний	11-25	1
Низкий	0-10	0

Уровень	Баллы
Высокий	3-4
Средний	1-2
Низкий	0

#### 5. Поведенческий компонент

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	6-7	2
Средний	3-5	1
Низкий	1-2	0

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	20-25	2
Средний	6-19	1
Низкий	0-5	0

Уровень	Баллы
Высокий	4
Средний	2-3
Низкий	0-1

#### 6. Рефлексивный компонент

Уровень	Сырые баллы	Присваиваемые баллы
Высокий	30-36	2
Средний	22-29	1
Низкий	0-21	0

## **Модульная программа формирования психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы**

**Цель** – формирование психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

### **Задачи:**

- актуализировать понимание родителями сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;
- способствовать формированию у родителей знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- создавать условия для развития у родителей способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;
- содействовать формированию психолого-педагогической готовности через компоненты психолого-педагогической готовности.

Остановимся на содержании модульной программы подготовки родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде.

Структура программы представлена 3 модулями (Таблица 2.6).

### **1 модуль *Проблемно-мотивационный***

- Знакомство
- Установление с доверительных отношений.
- Создание благоприятного настроения на дальнейшую работу.
- Формирование позитивного отношения к себе и своему имени.
- Выявление уровня сформированности психолого-педагогической готовности,

#### ***1. Занятие с элементами тренинга «Давайте познакомимся!»***

##### *Изотерапия «Рисуем свое имя»*

**Цель:** формирование положительного отношения к своему имени. Ведущий предлагает закрыть глаза, тихонечко посидеть, представить свое имя, написанное на листе бумаги. Попробовать хорошо рассмотреть свое имя, увидеть какого цвета буквы, какие они высокие или низкие, на что они похожи. Открыть глаза и нарисовать свое имя так, как хочется. Если рядом с именем захочется нарисовать что-нибудь еще, то это можно сделать.

##### *Лекция - «Что такое инклюзия»*



### **Что такое инклюзия?**

В современной мировой педагогической практике в течение нескольких десятилетий развивается инклюзивный подход. Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные классы школ и группы детских садов вместе с обычными сверстниками. Инклюзивный принцип позволяет предоставлять образовательные услуги для любых категорий воспитанников, часто является единственным способом получения образования для детей с нарушениями в развитии.

**Инклюзивное образование** - наиболее передовая система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основанная на совместном обучении здоровых детей и детей-инвалидов.

Обучаясь вместе, дети учатся жить вместе, стираются границы между инвалидами и здоровыми людьми. Ведь причиной инвалидности являются не столько медицинские проблемы, связанные с состоянием здоровья человека, сколько то состояние развития общества, которое своими барьерами препятствует реализации прав и свобод людей с нарушениями здоровья. Разрушение барьеров при получении образования приводит к объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, меняется отношение к инвалидности: она считается не пороком, а особенностью того или иного человека.

**Инклюзивное, или включающее образование** основано на том, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, учитывающей их особые образовательные потребности.

Понятие «**инклюзивное образование**» сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и что оно создает основу для более справедливого общества. Все учащиеся имеют право на образование, независимо от их индивидуальных качеств или проблемы.

Мировое сообщество считает, что люди с инвалидностью имеют такие же права, как и все остальные граждане, и они должны иметь равные возможности в реализации этих прав. Сегодня задача государства и общества – сделать так, чтобы все дети могли получить образование и жить максимально полноценно, вне зависимости от возможностей здоровья. Система инклюзивного образования позволяет в полной мере реализовать образовательные права детей с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый одиннадцатый житель России имеет ту или иную форму инвалидности. Это 13 миллионов человек с особенностями физического, психического или интеллектуального развития различной степени: врожденные или приобретенные в течение жизни нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, состояния психики, умственного развития. Они нуждаются в специально приспособленных условиях жизни и зачастую требуют посторонней помощи.

**Инклюзия** в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Везде должна быть создана доступная и доброжелательная атмосфера, преодолены барьеры среды и общественного сознания.

**Инклюзию в образовании** отражают следующие принципы:

- признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни;
- реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;
- избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у

кого есть особые образовательные потребности;

- анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом;
- различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов;
- признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей;
- развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами. Признание того, что инклюзия в образовании — это один из аспектов инклюзии в обществе.

Таким образом, **суть данных принципов** в доступности школьного образования для всех детей, проживающих рядом со школой. Должен быть обеспечен физический доступ учеников с ограниченными возможностями здоровья в школы – транспорт, пандусы, подъемники. Необходимо составить такую структуру учебной программы, чтобы она была наиболее мобильной, а разнообразие образовательных методик позволяло удовлетворить потребности всех учеников. Важное значение имеет внеклассная деятельность, формирующая из ученика личность независимо от его возможностей здоровья и развития. **Инклюзия** – не ущемление прав здоровых учеников в пользу детей с инвалидностью, а следующая ступень развития общества, когда образование становится реальным правом для всех.

**В процессе исторического развития** образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья прошла путь от изоляции до инклюзии.

Историю обучения детей с особенностями развития в школе можно условно разбить на следующие **этапы**:

- начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья;
- середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации», интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь;
- середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения», т.е. **инклюзия**.

**Инклюзия** признана более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Инклюзия дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Школа выполняет не только образовательные функции, но и является основной сферой жизнедеятельности ребенка. Через уважение и принятие индивидуальности каждого из них происходит формирование личности, имеющей свою собственную образовательную траекторию. Вместе с тем, ученики в школе находятся в коллективе, учатся взаимодействовать друг с другом, выстраивать взаимоотношения, совместно с учителем творчески решать образовательные проблемы. Можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи. Инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – доступным и качественным образованием для всех без исключения детей.

*Круглый стол «с рамкой»*

Задачи: Погружение в тему инклюзии,

- Определение мотивации к обучению детей в условиях инклюзии, обозначение проблем
- Создание проблемной ситуации
- Решение компетентностной задачи № 1

Это метод, который позволяет не только создать проблемную ситуацию у родителей, но и дать возможность проявить активность тем, кто хочет это сделать. В то же время он позволяет тем родителям, которые к проявлению активности не готовы, занять позицию слушателя. Поэтому мы считаем этот метод также проблемным, но более активным, чем проблемные лекции. Круглый стол — это встреча родителей учащихся одного класса, которым для обсуждения предлагается какая-либо тема, значимая для класса. Для стимулирования активности родителей и направления обсуждения в нужное русло предлагается «рамка», то есть ряд заданий и вопросов. Круглый стол, в отличие от ранее рассмотренных форм, дает возможность родителям не только получить полезную информацию и осознать собственную родительскую позицию, но и сравнить ее с позициями других родителей. Для многих родителей важна возможность высказаться — рассказать о своих трудностях взаимодействия с ребенком. Для других — интересно сравнить проявления других учащихся с проявлениями своего, что дает им возможность по-новому оценить его, увидеть какие-либо незнакомые ранее аспекты. Не менее важным является круглый стол и для психолога, который получает возможность лучше узнать, понять родителей, приобретает их доверие. Принципиальным аспектом круглого стола является обязательное присутствие классного руководителя, который также является участником обсуждения. Это дает возможность классному руководителю выйти из привычной учительской роли, проявить чисто человеческие качества, познакомиться с родителями в новых, более открытых позициях. Понятно, что такое равновесное взаимодействие приведет к лучшему их взаимопониманию и, соответственно, более эффективному общению. Итогом круглого стола является совместное формулирование общих выводов по обсуждаемой проблеме. Поэтому можно сказать, что круглый стол является оптимальной формой для формирования общего воспитательного поля вокруг ребенка.

*Диагностика мотивации, ДРО (см. приложение 1)*

## **2 модуль *Особые образовательные потребности детей с ОВЗ***

*Родительское собрание по теме инклюзивного образования. Цели и задачи ПМПк и ТППМК. Основные ориентиры*

Информационное обеспечение родителей о сущности инклюзивного образования, о влиянии инклюзивного образования на каждого ребёнка

*Организация информационного пространства*

- Создание информационного ящика на школьном сайте
- Информирование родителей о возможности получения дистанционных

консультаций

## **3 модуль. *Родительский клуб «Мы вместе»***

*Тренинг детско-родительских отношений*

### **Занятие 1.**

Задачи:

- Раскрепощение,
- Настрой на активное взаимодействие.
- Закрепление интереса, позитивного отношения друг к другу.
- Актуализация стилей взаимоотношения в паре

### 1. Упражнение «Давай поздороваемся»

Цель: Развитие воображения, создание психологически непринужденной атмосферы.

Ход игры: В начале игры ведущий рассказывает о разных способах приветствия, принятых и шуточных. Затем родителям предлагается поздороваться, прикоснувшись плечом, спиной, рукой, носом, Щекой, выдумать собственный необыкновенный способ приветствия для сегодняшнего занятия и поздороваться посредством его.

### 2. Упражнение «Родитель и ребенок глазами друг друга»

Цель: активизация эмоционально-телесных связей, релаксация.

Звучит приятная, спокойная музыка. Мама и ребенок садятся друг напротив друга. Они “рисуют” лицо. Начинает мама. Осторожно обводит черты лица ребенка сначала пальцем, затем чистой кисточкой. Ребенок так же “рисует” мамин портрет.

### 3. Упражнение «Вопрос-ответ»

Цель: закрепление интереса, позитивного отношения друг к другу.

Участники отвечают на вопросы (ответы записывают на листочке)

Затем родитель отвечает на вопросы за ребенка, ребенок за родителя (ответы записывают на листочке). Затем сравниваются ответы.

Моё любимое животное и почему...

Мое нелюбимое животное и почему...

Мой любимый цвет и почему

Мой нелюбимый цвет и почему...

В другом человеке мне больше всего нравится

В другом человеке мне больше всего не нравится...

Если бы у меня была возможность стать кемто на один день, то я бы стал(а)...

Доброго волшебника я попросил(а) бы о ...

Злого волшебника попросила бы о ...

### 4. Арт-техника «Совместный рисунок»

Арттехника «Совместный рисунок».

Цель: актуализация стилей взаимоотношений в паре.

Паре предлагается нарисовать совместный рисунок на любую тему, например: “Наш дом”, “Семья”, “Праздник”, “Орнамент”, что угодно, возможно спонтанное произвольное рисование.

Презентация рисунка:

— Как называется рисунок?

— Кто был инициатором идеи?

— Кто что рисовал?

— Удобно ли было рисовать вдвоем?

— Какие чувства испытывали?

— Что на рисунке главное?

### 5. Упражнение «Самоуважение»

Ведущий. Можете ли вы мне сказать, каким образом вы замечаете, что ктото считает вас хорошими? Как вам показывает это ваша мама, ваш папа, ваш муж, ваша жена, ваш сын, ваша дочь?

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Вдохните три раза глубоко... теперь

отправьтесь мысленно в то место. Которое считаете самым замечательным.

Осмотрите его как следует. Что вы там видите? Что слышите? Как там пахнет? Что хотите там потрогать? (15 секунд).

Скоро вы увидите двух человек, которые вас ценят и уважают, которые радуются, когда вы с ними рядом, которые знают, какими вы можете быть внимательными к людям и какими добрыми...

Посмотрите вокруг, и вы увидите, как эти люди подходят к вам, чтобы показать, что они считают вас хорошими... (15 секунд).

Послушайте, что они скажут...

Поговорите с человеком, который к вам пришёл. Спросите его, не расскажет ли он о том, как он к вам относится... (15 секунд).

Теперь попрощайтесь с людьми, которые приходили к вам, и подготовьтесь к тому, чтобы снова вернуться сюда бодрым и оживленным. Потянитесь и откройте глаза...

Вы можете рассказать нам о том, что пережили? Кто к вам приходил? Что сказал этот человек? Смогли ли вы поблагодарить его за то, что он так относится к вам?

## **Занятие 2**

### **Задачи:**

- Создание оптимистического настроения у участников.

- Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации. -

Способствование повышению самооценки ребенка.

- Эмоциональное сближение родителей и детей.

- Развитие чувства эмпатии, релаксация.

1. Упражнение «Пожелания».

Цель: создать оптимистическое настроение у участников.

Участники произносят пожелание, обращенное к напарнику.

Можно вместо фразы использовать жесты.

1. Упражнение «Зеркало»

Цель: научить воспринимать другого человека.

Выполняется в парах. Участники договариваются: кто “зеркало”, а кто человек.

Человек смотрит в зеркало и выполняет какие-то действия. Зеркало повторяет.

Затем роли меняются. Повторить 2 раза.

Обсуждение:

— Какую роль было легче играть? Какую труднее?

— Как вы думаете, почему?

2. Упражнение «Мои качества»

Цель: осознание своих внутренних качеств.

Участники на листе обводят свою руку карандашом.

На каждом пальце

предлагается написать какое-либо свое качество, можно раскрасить пальцы в разные цвета. Затем «ладошки» передают друг другу и между пальцев пишут другие качества, которые присущи тому, чья ладошка.

Обсуждение:

Что нового ты узнал о себе? Акцент при обсуждении ставится на том, что есть доля правды о нас и в том, как мы себя воспринимаем, и в том, как видят нас другие люди.

3. Упражнение «Портрет»

Цель: активизация эмоционально-телесных связей, релаксация.

Звучит приятная, спокойная музыка. Мама и ребенок садятся друг напротив друга.

Они “рисуют” лицо. Начинает мама. Осторожно обводит черты лица ребенка

сначала пальцем, затем чистой кисточкой. Ребенок так же “рисует” мамин портрет.

4. Арт-техника “Маска”

Цель: развитие интереса друг к другу.

Родитель и ребенок отдельно рисуют маски-портреты друг друга. Затем идет презентация и обмен масками.

— Что хотелось передать в этой маске?

— Что получилось? Что не получилось?

5. Рефлексия занятия.

### Занятие 3

Задачи:

- Создание оптимистического настроения у участников.
- Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации. - Способствовать повышению самооценки ребенка.
- Эмоциональное сближение родителей и детей.
- Развитие чувства эмпатии, релаксация.

#### 1. Приветствие

Цель: создание оптимистического настроения у участников, настрой на работу.

Участники обмениваются пожеланиями.

#### 2. Упражнение «Эффективное взаимодействие»

Цель: расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации. Каждый участник выбирает себе какойлибо предмет или игрушку. Сначала один держит предмет в руках. Задача второго — уговорить партнера отдать ему этот предмет. Первый участник может отдать предмет только тогда, когда захочет. Затем участники меняются ролями. Следующий шаг — упражнение выполняется с использованием только невербальных средств общения.

Обсуждение:

- Когда было легче просить предмет?
- Почему вы решили всетаки расстаться со своим предметом?
- Какие слова или действия побудили вас к этому?

#### 3. Игра «Похвалилки»

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка.

Ребенку предлагается рассказать, как однажды он здорово чтото сделал или совершил какойто поступок. На обдумывание дается несколько минут. Свой рассказ надо начинать словами: “Однажды я...” Родитель выслушивает и высказываются, начиная со слов: “Я рада...” и/или “Мне приятно...” Ребенку задают вопрос: нравится ли ему такая похвала?

В заключение подводится итог:

- Легко ли было хвалить?
- Часто ли вы хвалите своего ребенка?

#### 4. Арт-техника «Рисунок в круге»

Цель: эмоциональное сближение родителей и детей.

Участникам в парах предлагается, используя краски, пальцами (руками) закрасить пространство круга. Звучит релаксационная музыка. Во время презентации и обсуждения каждый участник самостоятельно поясняет, какие цвета он использовал и что они для него значат. На что, по его мнению, похоже получившееся изображение.

#### 5. Упражнение «Маленькая птичка»

Цель: развитие чувства эмпатии, релаксация.

Звучит релаксационная музыка.

Ведущий. Положите руки на колени, соединив ладони вместе. Закройте глаза. Представьте, что вы держите в ладонях маленького пушистого зверька или птичку (коснуться рук каждого участника перышком). Он такой крохотный, что легко помещается у вас в ладонях... Он засыпает, поэтому вы стараетесь сидеть без движения, чтобы не разбудить его. Если комуто хочется погладить своего зверька или птичку, сделайте это осторожно, легким движением... Мысленно успокойте зверька. Возможно, он испугался коршуна... Скажите ему чтонибудь ласковое, улыбнитесь ему. Почувствуйте, как его дыхание становится ровным, спокойным,

медленным. Он в безопасности... Улыбнитесь ему еще раз и тихонько положите на теплое одеяльце... Теперь можете открыть глаза.

#### 6. Рефлексия занятия.

### Занятие 4

Решение кейсов (практикум по решению компетентностных задач-ситуаций)

- Актуализация полученных знаний

Данные задачи представлены в просмотре мультфильмов про особенных людей с последующим их обсуждением: Как объяснить, почему некоторые дети не могут бегать или говорить? Как донести мысль о том, что важно для людей с особенными потребностями? Как дать понять, что они чувствуют и каким видят мир? Ответить на такие вопросы будет проще, если вместе с детьми вы посмотрите эти мультфильмы.

#### 1. La petite casserole d'Anatole/ Маленькая кастрюлька Анатоля

Французские мультипликаторы создали короткометражку, которая при помощи метафоры — кастрюльки — поможет даже самым маленьким детям понять, кто такие люди с особенными потребностями и почему быть особенным — нормально.

#### 2. Out of Sight/Вне зрения

Мультфильм, созданный в стиле аниме, показывает, что чувствуют слепые люди. В короткометражке намеренно усилен звук с целью продемонстрировать тот факт, что слепые люди слышат намного четче, чем зрячие. А еще дети узнают о помощниках особенных людей — волшебной палочке и собаке-поводыре.

#### 3. Scarlett/Скарлетт

В центре сюжета девочка по имени Скарлетт, у которой диагностировали саркому Юинга (рак костей). Чтобы спасти ей жизнь, врачам пришлось ампутировать голень, и теперь Скарлетт вынуждена носить протез. Из-за этого она чувствует себя ненужной и одинокой, а еще она не может танцевать. Но однажды мама, которая верит в свою дочь, снова надевает на Скарлетт бальное платье, и малышка преображается. Она становится той самой веселой девчонкой, с которой интересно дружить и играть.

#### 4. Про Диму

Сценарий мультфильма был написан на основе одноименной книги Натальи Ремиш, автора проекта "Детям о важном". Анимационная лента рассказывает о встрече девочки Миры и мальчика Димы. Он плохо ходит и почти не говорит, но любопытство Миры и добрые советы ее мамы становятся началом настоящей дружбы. Девочке предстоит понять, что играм и симпатии диагнозы не помеха, и можно делить радость общения с теми, кто от тебя отличается.

#### 5. Tamara/Тамара

Это трогательная история о глухонемой девочке по имени Тамара. Она обожает танцевать и мечтает стать балериной. Несмотря на глухоту, у нее прекрасная пластика и чувство ритма. Возможно, однажды мечта Тамары осуществится, ведь ее очень поддерживает мама. Просмотрев короткометражку, вам будет проще объяснить детям, насколько особенным людям важна ваша поддержка.

#### 6. Overcomer/Преодолевшая

Данную короткометражную ленту создала мультипликатор Ханна Спенглер. Ее фильм за год набрал в YouTube более 3 млн просмотров, а все потому, что Ханна затронула очень важную для подростков тему — внутреннего одиночества и депрессии. Как преодолеть столь тяжелое состояние и вновь поверить в себя? Ответы даст лента Ханны.

#### 7. Waltz Duet/Вальсовый дуэт

В этой ленте замечательно все — и идея, и сценарий, и 3D-анимация, и музыка.

Короткометражка рассказывает о сестрах-сиамских близнецах — Эмили и Элизабет. Они

сторонятся людей, не выходят на улицу и ни с кем не общаются. Единственная радость — это игра на пианино.

Но однажды молодой скрипач, проходивший мимо их дома, слышит потрясающую мелодию. Сестры, боясь осуждения, пытаются прогнать его, но юноша не уходит. Наоборот, начинает подыгрывать на скрипке. Мультик демонстрирует, как важно уделять внимание особенным людям, общаться с ними и дружить.

#### 8. Cuerdas/Струны

Этот 11-минутный фильм испанского мультипликатора Педро Солиса в 2016 году удостоился премии Гойя. Солис посвятил его своим детям — дочери Александре и сыну Николасу. Вы увидите, насколько сильно и к лучшему изменилась жизнь девочки Марии, когда она познакомилась с особенным мальчиком, у которого диагностировали ДЦП. Посмотреть ленту в хорошем качестве вы сможете на Vimeo.

#### 9. Le secret de Maël/Секрет Маэла

Людей, страдающих синдромом Ангельмана, часто принимают за чудаков, которые улыбаются по поводу и без. На самом деле эти люди просто не могут контролировать свою мимику и движения рук, произвольные и хаотичные. Мультфильм поможет детям понять, как следует реагировать, если вдруг вы познакомитесь с человеком с синдромом Ангельмана.

#### 10. Mon petit frère de la lune/Мой братик с Луны

Автором этого мультфильма является француз Фредерик Филибер. Его сын — аутист, и именно он вдохновил Фредерика на создание короткометражной ленты, в которой рассказчиком выступает сестра особенного мальчика.

Она рассказывает о его жизни и о том, каким он видит окружающий мир: "Он словно не видит и не слышит меня, он смотрит в небо... Если бы я была волшебницей, я бы заколдовала его, чтобы ему больше нравилось быть с нами, чем на Луне". Сестра придумала особенный язык, чтобы общаться с братом-аутистом и уверяет всех, что с ним все в порядке, просто он "с Луны".

### **Занятие 5**

#### ***Квест – «Мы вместе»***

- Объединение родителей и детей.
- Создание оптимистического настроения у участников.
- Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации. -

Способствование повышению самооценки ребенка.

- Эмоциональное сближение родителей и детей.
- Развитие чувства эмпатии, релаксация.

Командообразование, визитка

Прохождение этапов: «Болото», «Верёвочный курс», «Собери слово», «Шарики», «Хранитель тайн»

#### ***«Болото»***

На пути у любой группы могут встретиться самые разные препятствия. Вот и нам встретилось болото.

На полу расчерчено поле – 4x4 или 5x5 квадратов (с увеличением поля растёт сложность упражнения). Группа встает с одной стороны поля – напротив ведущего. У ведущего в руках – «схема болота», на которой отмечен путь через топь (группа его не видит).

**Инструкция:** - Предлагаю вам пройти одно испытание. Представьте, что нашей группе необходимо преодолеть болото. На нем есть кочки, которые нам предстоит



найти. По ним вы и перейдете на другую сторону. Условия: вам категорически запрещается разговаривать – упражнение выполняется в полной тишине. Вы проходите болото колонной по одному человеку. Если вы наступае на кочку – я молчу, вы можете двигаться дальше. Если вы промахиваетесь – я говорю «плюх» и вы возвращаетесь в конец колонны. Перепрыгивать через ряд нельзя. Кто пойдет первым? Начали!

В ходе выполнения упражнения важно пресекать любые комментарии и возгласы при ошибочных действиях участников. Также не допускаются несловесные указания участникам на то, куда нужно наступать. Упражнение может протекать по-разному, это зависит и от особенностей пространственной ориентации отдельных участников, и от особенностей зрительной памяти, и от негласной поддержки группы.

После проведения упражнения желательно дать возможность участникам выплеснуть эмоции – особенно, если упражнение выполнялось очень долго. При обсуждении обратить внимание на соблюдение правил групповой работы. Обратить внимание на наличие-отсутствие «чувства локтя» в группе, как это помогало участникам.

### **«Верёвочный курс»**

На полу строится лабиринт (из стульев или очерчивается мелом).

- Нам нужен человек, который сможет провести всю группу. Проходить лабиринт вы будете сначала по очереди с закрытыми глазами. Выбранный вами человек будет руководить вашими действиями с помощью словесных указаний. Кому вы доверите это сделать? (Можно выбрать 3 – 4 человека и расставить их на протяжении всего лабиринта).

Участнику завязывают глаза - он ведомый. Его задача - пройти по маршруту и не запутаться в лабиринте. Водящий дает словесные указания: влево, вправо, два шага в сторону и т.д. Ему нельзя касаться ведомого руками и как-то, кроме слов, руководить действиями партнера.

- Скажите, вы все уверены в своих силах? в надежности партнеров? Бывало ли, что в состоянии напряжения вы теряли над собой контроль и забывали самые простые вещи? Например, все знают, где левая, правая стороны? как двигаться вперед и назад? Покажите, пожалуйста, рукой эти направления! Вы уверены, что даже в сложной ситуации не перепутаете эти понятия? Что ж, прекрасно! Несколько вещей, на которые я хотел бы обратить внимание участников: ведущий несет полную ответственность за ведомого. Он четко и вовремя предупреждает его о всех возможных опасностях и преградах;

- группа может находиться в аудитории во время всего выполнения упражнения, но необходимо соблюдать тишину, чтобы не мешать контакту между партнерами.

После того как ведомый преодолевает маршрут, его результат (время) записывается на доске. Затем запускается следующий участник. В конце Ведущий игрок (игроки) сам проходит лабиринт под управлением последнего игрока.

В конце можно назвать того, кто прошел маршрут в кратчайший срок.

### **«Собери слово»**

Материалы: полные спичечные коробки по числу участников (вместо спичек можно использовать булавки или скрепки).

Место проведения и исходное положение участников: стулья по числу участников стоят кругом. Участники находятся внутри этого круга, каждый лицом к одному стулу. На каждом стуле лежит открытый полный спичечный коробок.

Задание: из спичек составить группе столько слов, сколько в ней участников,

использовав при этом как можно большее количество спичек.

Правила:

1. Задание выполняется в течение 50 раундов. Время каждого раунда – 20 секунд. Перерыв между раундами – 10 секунд. Во время перерыва каждый участник переходит по часовой стрелке к следующему стулу. Команды о начале и окончании каждого раунда подает ведущий.
2. Задание выполняется молча. За произнесенное слово как во время раундов, так и во время перерывов – штраф во времени 1 минута.
3. Во время каждого раунда участник может взять из коробок и использовать для составления только одну спичку, при этом нельзя ломать спички, менять положение уже использованных.
4. На выполнение задания у группы есть 20 минут.

Подведение итогов, ритуал объединения, создание тотема.

### **Занятие 6**

Круглый стол. Повторное проведение диагностического обследования

- Выявление уровня сформированности психолого-педагогической готовности,
- Проведение психодиагностического обследования