

---

# СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Вакушенко Татьяна Дмитриевна,**  
старший преподаватель кафедры инклюзивного образования  
ВГУ имени П.М. Машерова

## *От поддержки семьи — к успеху особого ребенка*

*В статье обосновывается структурно-функциональная модель партнерства семьи и школы в условиях инклюзивного образования. Модель включает три блока и реализуется через уровневое взаимодействие, обеспечивающее переход семьи от адаптации к активной социальной интеграции. Теоретическую базу составили системный, субъектный подходы и теория социального партнерства.*

**Введение.** Современная образовательная политика Республики Беларусь, провозглашает переход к инклюзивной парадигме, основанной на принципах доступности и равных прав для каждого ребенка. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании семья признается центральным субъектом образовательного процесса наряду с самим ребенком [1]. Однако семьи, воспитывающие детей с особенностями психофизического развития, сталкиваются с комплексом взаимосвязанных проблем. Помимо решения специфических педагогических задач, они испытывают многомерное давление, которое приводит к глубинной трансформации жизненного уклада, социального статуса и психологического климата семьи.

**Основная часть.** Многочисленные исследования (И.И. Мамайчук [2], В.В. Ткачева [3]) свидетельствуют, что с появлением в семье ребенка с ОПФР внутрисемейные проблемы носят комплексный (разноплановый) характер и проявляются на нескольких уровнях:

– На психологическом уровне наблюдаются хронический стресс, эмоциональное выгорание родителей, феномен «родительской вины», высокий риск дестабилизации супружеских отношений, а также трудности в принятии особенностей ребенка, связанные с длительным переживанием утраты ожидаемого образа здорового ребенка, что препятствует адекватному принятию и построению жизненных перспектив.

– На социально-ролевом уровне фиксируются нарушения традиционных семейных функций, социальная самоизоляция, ограничение профессиональной реализации одного или обоих родителей, формирование феномена «сверхзаботы», что препятствует развитию самостоятельности (автономии) ребенка.

– На коммуникативном уровне существует риск формирования дисфункциональных моделей общения, а также трудности в детско-родительских и сиблинговых отношениях, что нередко приводит к ощущению дефицита внимания у здоровых детей в семье.

Указанные внутрисемейные проблемы усугубляются действием макросоциальных барьеров, анализ которых представлен в исследованиях В.В. Хитрюк [4], Н.Н. Малофеева [5] и Г.Н. Скударевой [6]:

– Социокультурные барьеры, проявляющиеся в распространении стереотипов и стигматизации, ведут к социальной эксклюзии семьи.

– Институциональные барьеры выражаются в недостаточной развитости системы пролонгированного сопровождения и фрагментарности межведомственного взаимодействия (образование, здравоохранение, социальная защита), что порождает у семьи чувство фрустрации, состояние «хронической усталости» от бюрократических процедур («хождение по инстанциям»).

– Нормативно-правовые барьеры связаны с несовершенством механизмов, обеспечиваю-

щих реальное, а не декларативное участие семьи в принятии решений, касающихся образовательного маршрута ребенка.

В данном контексте учреждение образования потенциально способно трансформироваться из института, решающего узкие задачи, в ключевой элемент поддерживающей микросреды для всей семейной системы. Однако, как демонстрирует практика, существующие модели взаимодействия часто не адекватны масштабу проблем. Их формальный характер усугубляет разрыв между потребностями семьи и предлагаемыми видами помощи.

Таким образом, актуальность настоящего исследования заключается в необходимости преодоления указанного противоречия путем разработки и внедрения модели партнерства, соответствующей комплексу внутрисемейных и макро-социальных проблем. Эффективное партнерство представляет собой не столько педагогическую технологию, сколько стратегию социально-педагогической поддержки, нацеленную на повышение адаптационного потенциала всей семейной системы в условиях воспитания ребенка с ОПФР.

Названные проблемы и их комплексный характер обуславливают наличие ряда неразрешенных противоречий в практике построения партнерства семьи и учреждения образования. Проведенный анализ позволил выявить систему следующих противоречий:

- Между нормативно закрепленным статусом семьи как субъекта образовательного процесса и отсутствием научно обоснованных моделей реализации этого статуса.
- Между потребностью семьи в комплексной помощи и преобладанием формальных форм взаимодействия с учреждением образования.
- Между необходимостью индивидуального подхода и ориентацией на стандартизированные методы работы.

Разрешение указанных противоречий составило основную исследовательскую задачу, решение которой видится в разработке структурно-функциональной модели партнерства семьи и учреждения образования. Методологической основой для ее создания выступили:

- Системный подход (Л. фон Бергаланфи), позволяющий рассматривать партнерство как целостную систему, где взаимосвязь целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного блоков обеспечивает ее устойчивость и эффективность.
- Теория социального партнерства, определяющая взаимодействие как форму конструктивных отношений между равноправными субъектами, основанных на принципах добровольности, взаимной ответственности и согласования интересов.

– Субъектный подход (К.А. Абульханова-Славская), признающий за семьей статус активного и инициативного субъекта образовательного процесса, способного к сопроектированию и ответственному принятию решений.

Разрешение выявленных теоретических противоречий и реализация указанных методологических подходов нашли свое воплощение в разработанной структурно-функциональной модели партнерства семьи и учреждения образования. Структура модели представлена тремя взаимосвязанными блоками: целевым, содержательно-организационным и оценочно-результативным.

Рассмотрим содержание каждого блока.

Целевой блок определяет генеральную линию взаимодействия и представлен тремя уровнями целеполагания:

Миссия — создание интегрированного образовательно-социального пространства.

Стратегическая цель — повышение адаптивного потенциала семейной системы.

Тактические цели — психолого-педагогическая поддержка, формирование родительской компетентности, построение индивидуального образовательного маршрута на основе сопроектирования.

Содержательно-организационный блок реализуется через уровневый подход, который предполагает поэтапное развитие партнерства от базовой поддержки к полной интеграции.

*Уровень 1. Адаптационно-поддерживающий*

Цель — снятие первичного стресса, снижение тревожности, информационная и психологическая поддержка семьи.

Реализация поставленной цели обеспечивается комплексом технологий, структурированных по направлениям работы:

1. Организационные: «Куратор семьи» (индивидуальный куратор), вводный тьюторский цикл для родителей, индивидуальный план адаптации.
2. Психологические: первичная диагностика, индивидуальные консультации психолога и дефектолога, терапевтические группы взаимопомощи.
3. Информационные: «Информационный киоск» (памятки, инструкции), дни открытых дверей, ведение закрытого онлайн-чата для новичков.
4. Социальные: неформальные «родительские гостиные», система наставничества от опытных родителей.

*Ведущий субъект: учреждение образования.*

Достижение целей первого уровня позволяет перейти к решению задач, направленных на активное вовлечение семьи в образовательный процесс.

### *Уровень 2. Ресурсно-вовлекающий*

Цель — активное вовлечение в образовательный процесс. Реализация цели осуществляется по следующим ключевым направлениям:

1. Образовательные и тренинговые технологии: практикумы и мастер-классы от специалистов по развитию конкретных навыков у ребенка (например, «Как дома развивать мелкую моторику», «Игры для развития коммуникации»); тренинги родительской эффективности, направленные на формирование навыков конструктивного общения с ребенком и разрешения конфликтных ситуаций; совместные с ребенком игровые сессии или занятия с последующим обсуждением с психологом или дефектологом (технология «родитель–ребенок–специалист»).

2. Совместная проектная деятельность: «Семейные читательские клубы» или театральные постановки, где родители и дети готовят инсценировку по мотивам произведений; творческие мастерские («Арт-лаб», «Конструкторское бюро»), где семьи совместно с педагогами создают проекты, участвуют в подготовке к праздникам; социальные акции и волонтерские проекты (например, «Добрый сад» — благоустройство территории), где семьи объединяются для общей цели.

3. Формы совместного планирования и анализа: участие в заполнении и анализе «Дневника наблюдений» за ребенком, куда родители вносят свои наблюдения дома, а педагоги — в школе; совместные (родитель + педагог) занятия в рамках «Недели взаимопосещений», где родители могут провести часть занятия (например, рассказать о своей профессии, провести мастер-класс); оформление протоколов итогов встреч психолого-педагогического консилиума, которое ведет не только педагог, но и родитель, что усиливает его активную роль.

*Ведущий субъект: паритетное взаимодействие.*

Достижение целей ресурсно-вовлекающего уровня создает основу для перехода на высшую ступень партнерства, где ведущая роль передается семье.

### *Уровень 3. Проектно-интегрирующий*

Цель — передача инициативы семье, социальная интеграция.

Для реализации данной цели применяется комплекс технологий, направленных на развитие активной позиции семьи:

1. Технологии общественного лидерства и менторства: создание и сопровождение Родительского Актива (Совета родителей) как коллегиального органа, участвующего в разработке локальных актов учреждения образования, касающихся реализации принципа инклюзии в образовании; программа «Родитель-супервизор», где наиболее опытные роди-

тели не просто поддерживают новичков (менторство), но и помогают в модерации сложных ситуаций, выступая связующим звеном между родительским сообществом и администрацией; проведение «Обучающих выходных» или интенсивов силами семей-менторов для других семей и педагогов (обмен успешными практиками, методиками домашнего развития).

2. Технологии социального проектирования и интеграции: реализация проектов в местном сообществе (например, организация инклюзивной театральной студии, спортивной секции, творческого фестиваля «Особый талант»), где семьи выступают не как получатели, а как организаторы услуг; участие семей в качестве соэкспертов при проведении мониторинга качества образовательных услуг для детей с ОПФР, в составе жюри педагогических конкурсов; создание и ведение силами родителей информационного ресурса (блог, YouTube-канал, паблик в соцсетях) о своем опыте, успехах и проблемах, как форма просвещения общества и борьбы со стигматизацией.

3. Технологии профессиональной и жизненной интеграции: карьерные и профориентационные проекты для родителей, воспитывающих детей с ОПФР (например, «Карьерный компас»: помощь в трудоустройстве на гибкий график, профпереподготовка с учетом их опыта); Программа «Взгляд изнутри», где родители привлекаются к участию в разработке и проведении курсов повышения квалификации для педагогических работников и студентов педагогических специальностей.

*Ведущий субъект: семья.*

Эффективность реализации всех уровней модели и достижение стратегических целей оценивается в рамках оценочно-результативного блока. Блок включает критерии, их показатели (индикаторы) и методы оценки эффективности реализации модели.

1. Психологический критерий: отражает изменения в психоэмоциональном состоянии родителей.

Показатели: снижение уровня личностной и ситуативной тревожности; повышение уровня психологического благополучия и родительской самоэффективности.

Методы оценки: стандартизированные опросники (шкала Спилбергера-Ханина, «Индекс жизненного стиля», опросник родительского стресса), глубинное интервью, метод незаконченных предложений.

2. Деятельностный критерий: характеризует степень вовлеченности семьи в образовательный и коррекционный процесс.

Показатели: регулярность и активность участия в работе психолого-педагогического кон-

силиума; инициативность в предложении идей и реализации совместных проектов; качество ведения дневников наблюдений.

Методы оценки: карты активности участия, протоколы посещений, контент-анализ материалов проектов, экспертные оценки педагогов.

3. Социальный критерий: демонстрирует уровень социальной интеграции семьи.

Показатели: расширение круга социальных контактов внутри и вне учреждения образования; участие семьи в мероприятиях местного сообщества; снижение уровня социальной изоляции.

Методы оценки: карты социальных связей (социограмма), включенное наблюдение, структурированное интервью, анализ активности в закрытых родительских чатах и сообществах.

4. Образовательный критерий: фиксирует динамику в развитии ребенка как ключевой результат партнерства.

Показатели: положительная динамика в освоении содержания образовательной программы (в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом и индивидуальным учебным планом); сформированность социально-коммуникативных навыков; улучшение показателей адаптивного поведения; повышение учебной мотивации и познавательной активности.

Методы оценки: сравнительный анализ данных входной и итоговой диагностики; мониторинг достижений по листам наблюдения; экспертные оценки специалистов психолого-педагогического консилиума; анализ продуктов учебной деятельности ребенка; портфолио достижений ребенка.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель партнерства семьи и школы позволяет разрешить ключевое противоречие современной инклюзивной практики — между декларируемой субъектной ролью семьи и сохраняющимся формальным характером ее взаимодействия с учреждением образования.

Новизна предложенной модели заключается в следующем:

1. Партнерство рассматривается не как разовое мероприятие или набор консультаций, а как целостная, уровневая система, обеспечивающая поступательный переход семьи от пассивного принятия помощи (адаптационно-поддерживающий уровень) к активной преобразующей позиции (проектно-интегрирующий уровень).

2. Модель объединяет в себе не только педагогические, но и социальные и психологические механизмы поддержки, что позволяет преодолевать не только образовательные трудности ребенка, но и комплексную изоляцию семьи в целом.

3. Четко определен критериально-оценочный аппарат, позволяющий диагностировать эффективность партнерства не только по динамике развития ребенка (образовательный критерий), но и по изменению психологического климата в семье и расширению ее социальных связей.

**Заключение.** Практическая значимость работы состоит в том, что представленная модель может быть использована руководителями и педагогами учреждений общего среднего образования для перестройки системы работы с семьями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития. Описанные технологии (от «куратора семьи» до «родителя-супервизора») готовы к непосредственному внедрению в практику и могут быть адаптированы под условия конкретной школы.

### Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З. — URL: <http://adu.by/Kodeks-RB-ob-obrazovanii-2025.pdf> (дата обращения: 29.10.2025).
2. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2006. — 218 с.
3. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. — М.: Нац. книжный центр, 2014. — 160 с.
4. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями: учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальностям профиля А — Педагогика / В.В. Хитрюк. — Мн.: БГПУ, 2018. — 112 с.
5. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2009. — № 6. — С. 3–9.
6. Скударева, Г.Н. Проблемы теории и практики инклюзивного образования: социально-педагогические аспекты / Г.Н. Скударева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. — 2024. — № 1. — С. 127–134.