

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС  
RESEARCH OF ASD

**Взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей с расстройствами аутистического спектра**

**Кузьмичева Т.В.**

Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»),  
г. Мурманск, Российская Федерация  
ORCID: 0000-0003-0210-798X, e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

**Афонькина Ю.А.**

Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»),  
г. Мурманск, Российская Федерация  
ORCID: 0000-0003-4147-0634, e-mail: julia3141@rambler.ru

**Актуальность и цель.** Современная инклюзивная практика образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обуславливает вовлечение родителей в образовательный процесс. Одним из эффективных инструментов построения и корректировки образовательного процесса, который обеспечивает его индивидуализацию, является взаимодействие педагогов с родителями в ходе мониторинга развития детей. Цель эмпирического исследования — выявление характеристик взаимодействия родителей с педагогами в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с РАС для определения условий и способов оптимизации такого взаимодействия.

**Методы и методики.** Проведено анкетирование родителей по специально разработанной анкете, применялась авторская методика диалога эксперта с родителями. В работе приняли участие 9 родителей, имеющих детей с РАС 7–8 лет, которые обучаются в ресурсном классе.

**Результаты.** Выявлено, что в процессе мониторинга преобладают непродуктивные типы взаимодействия родителей с педагогами, характеризующиеся родительским сверхконтролем за образовательным процессом и абсолютизацией собственных знаний; делегированием ответственности педагогам при стремлении влиять на образовательный процесс; необоснованными требованиями родителей быстрых образовательных результатов от ребенка. Продуктивный тип взаимодействия проявляется в открытости к обмену информацией об особенностях ребенка, в доверии, в стремлении разделить ответственность.

**Выводы.** На основе сложившихся в коррекционной педагогике и психологии подходов и полученных результатов определены психолого-педагогические условия вовлечения родителей в изучение психосоциального развития детей с РАС в соответствии с этапами мониторинга: открытость информационного обмена; согласованность в оценке информации; общее понимание значимости образовательных целей. Для оптимизации взаимодействия родителей и педагогов предложены и апробированы совместные мониторинговые практики. Планируется изучение характеристик процесса взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с РАС, в ходе мониторинга психосоциального развития детей на уровнях дошкольного и основного общего образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; родители детей с расстройствами аутистического спектра (РАС); мониторинг психосоциального развития ребенка; взаимодействие родителей и педагогов; продуктивный и непродуктивный типы взаимодействия

**Для цитаты:** Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210302>

# Parent-Teacher Interaction in the Process of Monitoring the Psychosocial Development of Children with Autism Spectrum Disorder

**Tatiana V. Kuzmicheva**  
Murmansk Arctic University,  
Murmansk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0210-798X>, [tvkuzmicheva@gmail.com](mailto:tvkuzmicheva@gmail.com)

**Yuliya A. Afonkina**  
Murmansk Arctic University,  
Murmansk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-0634>, e-mail: [julia3141@rambler.ru](mailto:julia3141@rambler.ru)

**Objectives.** Contemporary inclusive education practices for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) present a series of challenges related to involving parents in the educational process. One effective tool for timely adjustments to the content and organization of the educational process for children with ASD, ensuring its individualization, is the interaction between teachers and parents during the monitoring of a child's psychosocial development. The aim of the research presented in this article is to identify the characteristics of parent-teacher interaction in the process of monitoring the individual psychosocial development of students with ASD and to determine the conditions and methods for optimizing such interaction.

**Methods.** The study employed parental questionnaires based on a developed questionnaire and an expert dialogue methodology with parents. The sample consisted of nine parents of 7–8-year-old children with ASD who are enrolled in a resource classroom.

**Results.** have shown that in the interaction between parents and educators during the monitoring process, non-productive types predominate. These non-productive types are characterized by excessive control over the educational process, the absolute reliance on one's own knowledge, the delegation of responsibility to educators while seeking to influence the educational process, and the demand for rapid positive changes in the child's educational outcomes. Productive interaction, on the other hand, is characterized by openness to sharing information about the child's unique characteristics, trust, and a shared sense of responsibility. Based on the obtained results, psychological and pedagogical conditions for involving parents in the study of the psychosocial development of children with ASD have been identified, in accordance with the monitoring stages. As a means of optimizing the interaction between parents and educators, joint monitoring practices have been proposed and tested.

**Conclusions.** Drawing from established approaches in corrective pedagogy and psychology, as well as the synthesis of empirical research results, this article provides a rationale for the psychological and pedagogical conditions necessary to involve parents in the study of a child's psychosocial development with ASD. These conditions lay the foundation for meaningful and productive collaboration between parents and educators.

**Keywords:** inclusive education, parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), monitoring of psychosocial development, interaction between parents and teachers, productive and non-productive interaction types

**For citation:** Kuzmicheva T.V., Afonkina Yu.A. Parent-Teacher Interaction in the Process of Monitoring the Psychosocial Development of Children with Autism Spectrum Disorder. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 3, pp. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210302> (In Russian; abstract in English).

## Введение

При планировании и корректировке инклюзивного образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья важны поддержка и активное участие всех субъектов образовательной среды, учитывающих образовательные потребности детей [1]. Значительные трудности возникают при включении в систему инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [5; 12]. Один из

факторов, влияющих на преодоление трудностей, — активное взаимодействие родителей и педагогов в индивидуализированном процессе обучения и воспитания, предполагающем построение вариативных образовательных траекторий. Однако такое взаимодействие бывает едва ли не самым проблемным и противоречивым моментом, создающим барьеры для включения обучающихся с РАС в образовательный процесс.

В работах отечественных исследователей в качестве основных проблем в семьях детей с РАС, наря-

ду со сложностями получения специальной помощи, самореализации, организации занятости, определены проблемы воспитания, обусловленные выраженной спецификой детского развития и поведения [9; 10; 11]. Кроме того, родители детей с РАС, проявляя высокую активность в поиске информации об аутизме, общаясь в социальных сетях, в то же время зачастую критически относятся к мнениям специалистов и дистанцируются от общения с ними [5]. К тому же представления родителей о проблемах развития ребенка с РАС отличаются противоречивостью и несовпадением с мнениями специалистов. Так, в работе С.А. Морозова, С.С. Морозовой и Т.И. Морозовой показано, что родители в большей степени, чем специалисты, обращают внимание на речевые нарушения и значительно недооценивают проявления у детей интеллектуальной недостаточности [8]. Закономерным следствием перечисленных проблем являются родительские ошибки в вопросах образования ребенка с РАС [13].

В работах зарубежных ученых также отражены аспекты взаимодействия родителей детей с РАС и педагогов. С эффективностью их общения связывается решение проблем учеников. Так, делается акцент на коммуникативных барьерах, способом устранения которых авторами рассматривается обсуждение в диаде родитель — учитель трудностей, с которыми сталкивается ребенок в семейной среде и в школе. Такие обсуждения оказывают положительное влияние на расширение соответствующего поведенческого репертуара взрослых [14]. В контексте обсуждения интерес представляет исследование, показывающее на основе результатов опроса родителей и педагогов, что дети с аутизмом в школе менее вовлечены в общение, чем дома [15]. Решение данной проблемы может составить предмет взаимодействия взрослых и создать условия для преодоления имеющихся коммуникативных барьеров.

Эти факторы определяют необходимость разрешения существенных трудностей включения родителей детей с РАС во взаимодействие с педагогами, что может быть достигнуто, на наш взгляд, путем вовлечения родителей в реализуемый педагогами мониторинг психосоциального развития обучающихся.

Учебная деятельность детей с РАС сопровождается многочисленными трудностями, связанными со спецификой у детей моторного развития, эмоционально-волевой сферы, поведения, вербальной и невербальной коммуникации, выявление и интерпретация которых педагогом требуют комплексного и длительного взаимодействия с родителями. Значительно выраженная неоднородность состава обучающихся с РАС обуславливает различия образовательных потребностей, с учетом которых должны дифференцироваться образовательные маршруты и создаваться соответствующие им условия обучения и воспитания.

В подобных случаях цель проводимого мониторинга состоит в построении целостной картины раз-

вития ребенка с РАС, объективно раскрывающей как его дефициты, так и внутренние (психологические), и внешние (социальные) ресурсы, актуализация которых позволит обогащать образовательный потенциал ученика.

На важность совместных мониторинговых практик родителей и педагогов указывают сложившиеся подходы и результаты современных исследований. Так, на основе изучения мнений родителей, воспитывающих детей с РАС, выявлены многочисленные барьеры, снижающие удовлетворенность родителей процессом диагностики и постдиагностической поддержки [16]. По мнению О.С. Никольской, родителям детей с РАС необходима информация, которая помогла бы им разобраться в происходящем, увидеть трудности ребенка и пути их преодоления, а также адекватно оценить успешность своих действий [11]. Е.Р. Баенская в качестве одного из направлений сопровождения родителей детей с РАС выделяет оказание специалистами помощи в оценке изменений в состоянии ребенка и использование его достижений в ходе постоянного обсуждения со специалистами происходящих изменений [4]. В работах О.С. Аршатской [2] процесс оказания психологической помощи ребенку с РАС представлен через этапы совместной работы специалистов и родителей. В исследованиях Т.В. Кузьмичевой показано, что взаимодействие педагогов разного профиля в ходе совместного мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка, направленного на получение, уточнение и интерпретацию данных об особенностях его развития, позволяет педагогам осуществить перевод коллегальных результатов изучения в практику обучения и воспитания ребенка [6; 7].

Цель эмпирического исследования, представленного в статье, заключалась в выявлении характеристик взаимодействия родителей с педагогами в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с РАС, в определении условий и способов оптимизации такого взаимодействия.

## Методы

### Программа исследования

В исследовании приняли участие 9 матерей, имеющих детей 7–8 лет с РАС. Семьи полные. Возраст матерей — от 34 до 43 лет. Высшее образование имеют два человека, еще двое — среднее профессиональное, и три участника исследования — среднее общее образование. Все матери посещали уроки, регулярно участвовали в заседаниях психолого-педагогического консилиума. Дети до поступления в школу получали дошкольное образование в группах компенсирующей направленности, а на момент исследования обучались в ресурсном классе.

Исследование проводилось на протяжении 2022–2023 учебного года по следующим этапам.

*Первый этап.* С использованием разработанной анкеты и предложенной методики диалога эксперта с родителем нами были определены характеристики взаимодействия родителей с педагогами в процессе уточнения коллегиально полученных специалистами разного профиля мониторинговых данных об особенностях психосоциального развития детей с РАС.

В анкету были включены блоки вопросов, отражающие мнение родителей о полноте учета индивидуальных особенностей ребенка в образовательном процессе; об адаптации компонентов образовательного процесса к особенностям ребенка; об информированности родителей о создании специальных условий; о вовлеченности родителей в образовательный процесс и их удовлетворенности созданной образовательной средой. При заполнении бланка анкеты родителям предлагалось выбрать варианты ответов или указать «другое».

Диалог эксперта с родителем предполагал свободное изложение последним мнения на основе рефлексии собственного опыта, в ходе чего объективируются его представления, ожидания и переживания. Эксперт предлагал инструкцию, служившую отправной точкой диалога: «Считается, что общее понимание фактов поведения ребенка педагогами и родителями является залогом успешного обучения и воспитания. Расскажите, каково Ваше мнение на этот счет?». Далее родитель и эксперт просматривали видеотрек урока. Все видеотреки были выполнены с согласия родителей и отражали поведение их ребенка в регламентированной учебной ситуации. Родителю предлагалось описать увиденные особенности поведения ребенка на уроке. В ходе диалога родители поощрялись к рассуждениям с помощью приемов эмпатического слушания — перефразирований, уточняющих вопросов, пауз, парадоксальных интерпретаций и пр. Завершался диалог рекомендациями эксперта по оптимизации способов учета особенностей ребенка в образовательной ситуации. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского арктического университета (ФГАОУ ВО «МАУ»), имеющие соответствующую квалификацию. Длительность диалогов — от 60 до 90 минут.

Анализ высказываний родителей в ходе диалогов проводился с точки зрения следующих критериев: доверие к мнению педагогов, отражающих специфику психосоциального развития ребенка; критичность родителя к своим представлениям об особенностях развития ребенка; стремление уточнить в процессе взаимодействия с педагогами знания об особенностях ребенка, расширить опыт взаимодействия; понимание необходимости взаимодействия с педагогами в определении возможностей и способов учета специфики психосоциального развития ребенка при его обучении и воспитании; осознание ответственности за учет особенностей психосоциального развития

ребенка в образовательном процессе и необходимости достижения единства педагогических подходов и образовательных практик.

*Второй этап.* На основе полученных в ходе диалога родителей с экспертом данных разрабатывались психолого-педагогические условия по оптимизации их взаимодействия с педагогами в процессе изучения особенностей психосоциального развития детей и проектировались соответствующие мониторинговые практики.

*Третий этап.* Была проведена апробация сделанных разработок и проверена их результативность с применением методов диалога эксперта с родителем и интервью, использованных на начальном этапе.

Все родители принимали участие в этапах исследования в одни и те же сроки.

## Результаты

Представим основные результаты, полученные в ходе анкетирования. Так, пятеро родителей отметили, что индивидуальные особенности их ребенка учитываются в образовательном процессе «в большинстве случаев» и еще четверо отметили, что эпизодически. Среди способов адаптации для ребенка образовательной среды всеми родителями были отмечены: адаптация окружающей обстановки и пространства, наличие адаптированной программы, занятия с разными специалистами. Семеро из опрошенных указали на оказание учителем ребенку помощи на уроке, но только четыре человека отметили эффективное использование педагогами специальных методик и технологий в образовательном процессе, что позволило их детям стать более успешными. Ответы восьмерых родителей показали, что они недостаточно вовлечены в выработку индивидуального подхода к организации обучения и воспитания их ребенка. Достаточно информированы об организации специальных условий в школе четыре участника исследования, остальные информированы недостаточно. Пять человек отметили малую информированность о создании специальных условий, которые учитывали бы особенности именно их ребенка. Считают себя в полной мере включенными в образовательный процесс шестеро родителей. Двое из опрошенных указали, что психолого-педагогические условия полностью комфортны для их ребенка, а остальные участники анкетирования признали условия недостаточно комфортными. Также двое родителей полностью удовлетворены организацией обучения их детей в школе, еще два человека удовлетворены неполностью, и пятеро участников исследования не удовлетворены.

Анализ высказываний родителей в процессе диалога с экспертом показал, что только двое из них выражают доверие к мнению педагогов в отношении специфики психосоциального развития ребенка, которая проявляется в его поведении в образовательных

ситуациях. Шестеро родителей проявили не критичность к своим представлениям о таких особенностях: они считают, что имеющихся у них знаний о ребенке достаточно для выбора эффективных приемов управления его активностью, крайне критично относятся к мнению педагога и стремятся в определенном смысле к навязыванию ему своего взгляда. Семь человек не выразили понимания необходимости взаимодействовать с педагогами, для того чтобы наиболее точно определить способы учета особенностей развития ребенка при его обучении и воспитании, и при этом делегировали педагогу ответственность за успешность и включенность ребенка в образовательный процесс. В целом большинством родителей достижение единства с педагогами в понимании педагогических подходов и при подборе образовательных практик не рассматривается как важная совместная задача.

Кроме того, диалог эксперта с родителями показал, что их ожидания от образовательного процесса в целом и от конкретных педагогов в частности завышены в отношении сроков достижения ребенком образовательных результатов, преодоления трудностей социализации (8 человек). В ожиданиях всех родителей — участников исследования отражается стремление избавить ребенка и себя от негативного социального ярлыка и максимально приблизить его активность к тем формам, которые характерны для детей с норматипичным развитием, что сочетается с недооценкой проблем психосоциального развития ребенка. В то же время все родители выразили обеспокоенность тем, что педагоги могут быть недостаточно внимательны к особенностям ребенка, не смогут организовать его успешную деятельность на уроке/перемене, создать для него комфортные условия.

Необходимо отметить высокую требовательность родителей детей с РАС к педагогам и результатам их профессиональной деятельности по индивидуализации обучения и воспитания детей. У шестерых родителей выявлено стремление к сверхконтролю над образовательным процессом и над деятельностью педагогов в рамках их собственных представлений о ребенке и знаний о специфике аутизма, приобретенных ранее из разных источников. К моменту поступления ребенка в школу у родителей имеются достаточные знания, хотя в определенном смысле они имеют эклектичный и абсолютизированный характер: отчетливо проявляется доверие к авторитетным для них источникам информации при отрицании или недооценке наблюдений и выводов, сделанных педагогами об особенностях психосоциального развития школьника, интерпретаций поведения ребенка в образовательных ситуациях. Родители высказывают готовность получать информацию, которая позволила бы им разобраться в природе проявлений психосоциального развития своих детей и выстроить «дружественную среду» (7 человек).

В процессе диалогов с экспертом было выявлено, что все участники исследования имеют негативный

опыт образования ребенка, сложившийся на этапе дошкольного образования. По мнению всех родителей, участвующих в исследовании, такой опыт определяется недостаточной квалификацией педагогов в вопросе создания специальных образовательных условий для ребенка с РАС, их несвоевременным введением, социальным отторжением ребенка со стороны педагогов, сверстников или их родителей. Восемь из девяти опрошенных отметили недостаточный объем специальной помощи, которая была оказана их ребенку. Сходные данные получены С.С. Морозовой, Н.В. Тарасовой и С.Г. Чигриной [10]. В исследовании авторов показано, что родители дошкольников с РАС отмечают недостаточность квалификации педагогов, работающих с этой категорией детей, а также слабость организационно-методического обеспечения образовательного процесса. Около четверти опрошенных родителей проявили неудовлетворенность сопровождением их детей в дошкольной образовательной организации [10]. Кроме того, все участники исследования отметили проявления стигматизации со стороны общества, что также соотносится с результатами, полученными в современных исследованиях данной проблематики (например, в работе Ю.А. Афонькиной [3]).

Обобщение результатов проведенного эмпирического исследования позволило выделить продуктивный и непродуктивный типы взаимодействия родителей детей с РАС с педагогами в процессе уточнения знаний об особенностях психосоциального развития ребенка. Продуктивный тип предполагает открытость к обмену информацией об особенностях ребенка, критическое отношение родителей к своим оценкам поведения ребенка и желание их уточнить, доверие к мнению педагогов о специфике поведения детей и о его причинах, разделение ответственности с педагогами за организацию обучения и воспитания с учетом особенностей развития, стремление к достижению единства педагогических подходов и требований. Непродуктивные типы взаимодействия, в свою очередь, образуются различным сочетанием следующих характеристик: сверхконтроль родителей за образовательным процессом и абсолютизация собственных знаний и представлений о ребенке; отрицание мнения педагогов и их интерпретации фактов, отражающих индивидуальные особенности ребенка; делегирование педагогам полной или преобладающей меры ответственности за процесс и результаты обучения и воспитания при сохранении стремления влиять на образовательный процесс; ожидание от ребенка быстрых результатов при недооценке важности текущего момента в его социальной адаптации, обучении и воспитании.

В исследуемой выборке было отмечено преобладание непродуктивных типов взаимодействия родителей с педагогами по сравнению с продуктивным (7 и 2 человека соответственно).

Для развития продуктивного взаимодействия родителей младших школьников с РАС с педагогами

нами определены следующие психолого-педагогические условия вовлечения родителей в уточнение и обогащение знаний о психосоциальном развитии ребенка.

1. Открытый информационный обмен между родителями и педагогами фактами, которые фиксируются ими в процессе наблюдений за ребенком и отражают проявления интеллектуальных, моторных, речевых, коммуникативных, эмоциональных особенностей в разных образовательных и социальных ситуациях. Информационный обмен позволяет сформировать более полное представление о специфике психосоциального развития ребенка, о динамике развития в образовательной среде и становится основой совместной деятельности педагогов и родителей. Совместная деятельность предполагает осознанную потребность двух сторон во взаимодействии, понимании необходимости уточнения и обогащения представлений о ребенке, совместный поиск компромиссных решений возникающих проблем в его интересах.

2. Согласованная интерпретация родителями и педагогами наблюдаемых фактов, достижение понимания степени их зависимости от внешних стимулов и специфики организации детской деятельности; совместная отработка для каждого ребенка системы стимулов, позволяющих оптимальным способом регулировать его поведение в разных социальных и образовательных ситуациях, принятие решений о необходимой трансформации данной системы, об определении достаточности и результативности изменений с точки зрения достижения ребенком образовательных результатов.

3. Достижение согласованности в понимании значимости поставленных образовательных целей и задач развития ребенка, а также информирование родителей о способах их достижения для формирования четкого представления о том, как будут реализованы цели и задачи с учетом особенностей ребенка.

Взаимодействие педагогов и родителей выстраивалось в течение учебного года по определенным этапам с использованием разных мониторинговых практик. Информационным базисом такой деятельности выступали полученные в ходе мониторинга педагогами разного профиля диагностические данные о ребенке, которые взаимно уточнялись педагогами и родителями.

На первом этапе достигалась цель формирования у родителей и педагогов общих представлений об особенностях ребенка. В качестве совместных мониторинговых практик предполагалось: коллегиальное составление и описание портрета ребенка с отражением его дефицитов и сильных сторон на основе наблюдений за ним как в образовательных, так и в повседневных ситуациях; визуализация портрета и создание в классе галереи портретов учеников; использование составленного портрета в ходе консультативных бесед с родителями, его дополнение и уточнение.

На следующем этапе в качестве цели взаимодействия выступало совместное выявление динамики в

поведении ребенка, определение степени достаточности созданных специальных условий и необходимости их корректировки для достижения большего эффекта включения. Мониторинговые практики предполагали ведение дневниковых записей, где родители и педагоги кратко фиксировали свои впечатления от взаимодействия с ребенком, а также результаты еженедельного совместного анализа и интерпретацию зафиксированных фактов.

На завершающем этапе взаимодействие родителей с педагогами было направлено на проектирование процесса развития образовательных возможностей ребенка. Совместно заполнялось его портфолио, где отражались образовательные достижения в сфере академических и социальных компетенций.

В конце учебного года нами были повторно проведены анкетирование родителей и беседы по методике диалога эксперта с родителями. Полученные данные демонстрируют положительную динамику. С пяти до семи увеличилось число родителей, отметивших, что индивидуальные особенности ребенка учитываются в образовательном процессе «в большинстве случаев». Еще один участник опроса считает, что «учитываются полностью», и один указал, что «учитываются эпизодически». Восемь родителей отметили, что образовательная среда достаточно адаптивна и комфортна для их ребенка и указали на свою полную информированность о создании специальных условий, которые учитывали бы особенности психосоциального развития их ребенка. На первом этапе исследования об этом не заявил ни один из опрошенных. Один из родителей отметил, что информирован достаточно. Ни один из участников анкетирования не заявил о недостаточной информированности, в то время как ранее на это указали пятеро родителей. С двух до восьми увеличилось число родителей, которые полностью удовлетворены организацией обучения их ребенка в школе. Еще один родитель удовлетворен не полностью, хотя при первичном анкетировании такой ответ дали трое опрошенных.

В высказываниях восьмерых родителей в процессе диалога с экспертом отмечалось доверие к мнению педагогов по поводу особенностей психосоциального развития ребенка (для сравнения: в начале исследования такое доверие продемонстрировали только двое опрошенных), а также к их компетентности в организации успешной деятельности ребенка, поддержании комфортного микроклимата в классе. Эти родители продемонстрировали готовность к информационному обмену с педагогами по поводу особенностей развития ребенка, проявили стремление уточнить и расширить свои знания, а также отметили согласованность педагогических подходов к его воспитанию и обучению, общую ответственность за достижение ребенком образовательных результатов.

По завершении исследования продуктивный тип взаимодействия с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с РАС был от-

мечен у восьмерых родителей из девяти, в то время как на первом этапе исследовательской работы он отмечался только у двух человек.

### Выводы

Результаты представленного исследования показывают необходимость своевременной выстроенной на основе взаимодействия родителей и педагогов корректировки содержания и организации образовательного процесса с учетом особенностей индивидуального психосоциального развития детей с РАС.

Как показали результаты первичного анкетирования, образовательная среда, по оценкам родителей, нуждается в дальнейшей адаптации и не является комфортной для большинства детей. Родители мало информированы о специальных условиях в образовательной организации, обеспечивающих индивидуализацию образовательной среды.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что родители имеют потребность в уточнении и расширении имеющихся у них знаний о психосоциальном развитии своего ребенка и в подборе соответствующих методов его обучения, воспитания и социального развития. Однако существенным моментом, затрудняющим взаимодействие родителей с педагогами, выступает недостаточное доверие к результатам наблюдений педагогов и интерпретации ими фактов, отражающих специфику поведения детей в образовательных ситуациях. Следует подчеркнуть абсолютизацию большинством родителей собственных знаний и в то же время делегирование педагогам полной ответственности за процесс и результаты обучения и воспитания. Существенной причиной таких противоречий выступает негативный образовательный опыт, приобретенный родителями детей с РАС в период получения ребенком дошкольного образования, что снижает доверие родителей к специалистам и в целом к образовательной среде.

Обращает на себя внимание недостаточно продуктивное взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей

с РАС. Преобладают непродуктивные типы взаимодействия родителей с педагогами, характеризующиеся недостаточным доверием к профессиональным мнениям педагогов и доминированием собственных знаний о ребенке, что не позволяет составить объективный портрет ребенка и разработать прогноз его развития.

Реализация совместных мониторинговых практик родителей и педагогов, при осуществлении которых происходит уточнение и расширение полученных педагогами разного профиля сведений о ребенке, позволила нам включить всех родителей во взаимодействие с педагогами и у большинства из них трансформировать непродуктивное взаимодействие в продуктивное.

Результаты представленного исследования в теоретическом аспекте обогащают представления о психолого-педагогических условиях и формах развития взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с РАС. С практической точки зрения полученные результаты могут служить основой для выработки профилактических мер против конфликтного взаимодействия педагогов и родителей, против родительских ошибок в воспитании ребенка, а в целом — для совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся детей с РАС и их семей.

Направлениями дальнейших исследований может выступить изучение характеристик взаимодействия родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с РАС на уровнях дошкольного и основного общего образования, что будет способствовать построению своего рода мониторинговой вертикали для обеспечения преемственности в индивидуализации воспитания и обучения. Также возможно изучение взаимосвязи психосоциальных особенностей личности матерей, имеющих детей с РАС, и характеристик их взаимодействия с педагогами в ходе мониторинга психосоциального развития детей. Кроме того, исследовательский интерес представляет изучение организационных условий и содержания подготовки будущих педагогов разного профиля к взаимодействию с родителями детей с РАС. ■

### Литература

1. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 69–84. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. *Аршатская О.С.* Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 20.05.2004. № 8. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/psihologicheskaja-pomosch-rebenkugannego-vozrasta> (дата обращения: 14.09.2023).
3. *Афонькина Ю.А.* Социальное отношение к «нетипичному» ребенку в региональных социумах Евро-арктических территорий России // Человек; Общество; Инклюзия. 2022. № 3. С. 45–54.
4. *Баенская Е.Р.* О психологической помощи родителям ребенка с аутизмом раннего возраста [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 14.10.2022. № 48. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/about-psychological-assistance-to-parents-of-a-child-with-early-age-autism> (дата обращения: 14.09.2023).

5. Дети с расстройствами аутистического спектра: проблема социальной интеграции в контексте конвергенции биомедицинской и социогуманистической парадигмы знания: монография / отв. ред. Ж.В. Савельева. Казань: МеДДоК, 2021. 272 с. ISBN 978-5-6045764-4-1.
6. Кузьмичева Т.В. Индивидуализация образовательного процесса: «девять шагов» к командному взаимодействию педагогов в процессе мониторинга // Дефектология. 2022. № 6. С. 15–23.
7. Кузьмичева Т.В. Стратегия взаимодействия педагогов в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Дефектология. 2021. № 6. С. 66–73.
8. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404
9. Морозов С.А., Морозова С.С., Тарасова Н.В. и др. Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребёнка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 86–93. DOI:10.17759/autdd.2023210110
10. Морозова С.С., Тарасова Н.В., Чигрина С.Г. Исследование отношения родителей детей с аутизмом к дошкольному образованию // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 2. С. 7–14. DOI:10.17759/autdd.2023210202
11. Никольская О.С. Домашнее воспитание ребенка с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 17.12.2014. № 20. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-20/domashnee-vospitanie-rebenka-s-autizmom> (дата обращения: 14.09.2023).
12. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
13. Хотылева Т.Ю., Розенблюм С.А. Иллюзии инклюзии: типичные ошибки родителей детей с РАС: Из опыта инклюзивной школы // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 48–53. DOI:10.17759/autdd.2017150306
14. Azad G.F., Kim M., Marcus S.C. et al. Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving // Psychology in the Schools. 2016. Vol. 55. № 10. Pp. 1071–1084. DOI:10.1002/pits.21976
15. Krieger B., Piškur B., Beurskens A.J.H.M. et al. Parents' perceptions: Participation patterns and desires for change for children and adolescents with autism spectrum disorder – A descriptive population-based study from Switzerland [Preprint] // Child: Care, Health and Development. 24 July 2023. 16 p. DOI:10.1111/cch.13155
16. Crane L., Chester J.W., Goddard L. et al. Autism Diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of Autistic Adults, Parents and Professionals // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2018. Vol. 48. Pp. 3761–3772. DOI:10.1007/s10803-018-3639-1

## References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 69–84. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. Arshatskaya O.S. Psikhologicheskaya pomoshch' rebenku rannego vozrasta s tendentsiei formirovaniya detskogo autizma: sovmestnaya rabota spetsialistov i roditeli [Psychological Care for the Child of the Early age with a Tendency to Infantile Autism Formation: Joint Work of Professionals and Parents] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 20.05.2004, no. 8. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-8/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-rannego-vozrasta> (Accessed 14.09.2023).
3. Afon'kina Yu.A. Sotsial'noe otnoshenie k "netipichnomu" rebenku v regional'nykh sotsiumakh Evro-arkticheskikh territorii Rossii [Social Attitude Towards an "Atypical" Child in The Regional Societies of the Euro-Arctic Territories of Russia]. *Chelovek; Obshchestvo; Inklyuziya = Human; Society; Inclusion*, 2022, no. 3, pp. 45–54.
4. Baenskaya E.R. O psikhologicheskoi pomoshchi roditelyam rebenka s autizmom rannego vozrasta [About psychological assistance to parents of a child with early autism] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 14.10.2022, no. 48. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-48/about-psychological-assistance-to-parents-of-a-child-with-early-age-autism> (Accessed 14.09.2023).
5. Savel'eva Zh.V. (ed.) *Deti s rasstroistvami autisticheskogo spektra: problema sotsial'noi integratsii v kontekste konvergentsii biomeditsinskoj i sotsiogumanisticheskoi paradigmy znaniya: monografiya* [Children with autism spectrum disorders: the issue of social integration in the context of the convergence of biomedical and social/humanities knowledge paradigms: monography]. Kazan': Publ. MeDDoK, 2021. 272 p. ISBN 978-5-6045764-4-1.
6. Kuz'micheva T.V. Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsesssa: "devyat' shagov" k komandnomu vzaimodeistviyu pedagogov v protsesse monitoringa [Individualization of educational process: "nine steps" to team interaction between teachers in the monitoring process]. *Defektologiya = Defectology*, 2022, no. 6, pp. 15–23.
7. Kuz'micheva T.V. Strategiya vzaimodeistviya pedagogov v protsesse monitoringa psikhosotsial'nogo razvitiya rebenka s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Strategy of interaction between teachers in the process of monitoring the psychosocial development of a child with disabilities in inclusive education]. *Defektologiya = Defectology*, 2021, no. 6, pp. 66–73.
8. Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404



9. Morozov S.A., Morozova S.S., Tarasova N.V. et al. Research on Relationships within a Family Having a Child with Autism, and Family Relations with the Social Environment. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 1, pp. 86–93. DOI:10.17759/autdd.2023210110
10. Morozova S.S., Tarasova N.V., Chigrina S.G. Research on the Attitudes of Parents of Children with Autism to Preschool Education. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 2, pp. 7–14. DOI:10.17759/autdd.2023210202
11. Nikol'skaya O.S. Domashnee vospitanie rebenka s autizmom [Family upbringing of the child with autism] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 17.12.2014, no. 20. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-20/domashnee-vospitanie-rebenka-s-autizmom> (Accessed 14.09.2023).
12. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dynamics in the Development of the Education System for Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2021 National Monitoring. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
13. Khotyleva T.Yu., Rozenblyum S.A. Illusions of inclusion: typical mistakes of parents of ASD children: Inclusive school experience. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 48–53. DOI:10.17759/autdd.2017150306
14. Azad G.F., Kim M., Marcus S.C. et al. Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving. *Psychology in the Schools*, 2016, vol. 55, no. 10, pp. 1071–1084. DOI:10.1002/pits.21976
15. Krieger B., Piškur B., Beurskens A.J.H.M. et al. Parents' perceptions: Participation patterns and desires for change for children and adolescents with autism spectrum disorder – A descriptive population-based study from Switzerland [Preprint]. *Child: Care, Health and Development*, 24 July 2023. 16 p. DOI:10.1111/cch.13155
16. Crane L., Chester J.W., Goddard L. et al. Autism Diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of Autistic Adults, Parents and Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, pp. 3761–3772. DOI:10.1007/s10803-018-3639-1

#### **Информация об авторах**

Кузьмичева Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, директор Института педагогики и психологии, доцент, Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»), г. Мурманск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0210-798X>, e-mail: [tvkuzmicheva@gmail.com](mailto:tvkuzmicheva@gmail.com)

Афонькина Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и коррекционной педагогики, Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»), г. Мурманск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-0634>, e-mail: [julia3141@rambler.ru](mailto:julia3141@rambler.ru)

#### **Information about the authors**

Tatiana V. Kuzmicheva, Doctor of Education, Associate Professor, Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia, Director of Institute Pedagogy and Psychology  
ORCID: 0000-0003-0210-798X, [tvkuzmicheva@gmail.com](mailto:tvkuzmicheva@gmail.com)

Yuliya A. Afonkina, Candidate of Psychology, Associate Professor, Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia, Head of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, ORCID: 0000-0003-4147-0634, [julia3141@rambler.ru](mailto:julia3141@rambler.ru)

Получена 03.08.2023

Received 03.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023