

## Педагогические науки

УДК 37.015

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ И МОДЕРНИСТИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ (Специфика работы с неполными семьями) <sup>1</sup>**

**С. Хр. Дерменджиева**, Филиал на ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“ –  
гр. Враца Болгария), e-mail: sofger11@gmail.com  
**Г. Хр. Дянкoва**, ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград (Болгария), e-mail:  
diankova\_g@swu.bg

**Резюме.** В настоящей работе анализируется готовность болгарской образовательной системы адекватно реагировать на трансформации в институте семьи. Детерминируется необходимость профессиональной рефлексии педагогических кадров и соответствующих специфических компетенций /приобщения, поддержки и превенции/, способствующих взаимодействию с детьми и родителями из неполных семей. Предлагается технологическая модель, объединяющая соответствующие регуляторные процедуры, педагогическую рефлексия и адекватность педагогического взаимодействия с неполными семьями.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, неполная семья, приобщающее образование, педагогическая рефлексия.

Происходящие общественные перемены открывают возможности модернизации и синхронизации образовательных систем с актуальными мировыми образовательными процессами. Намечаются конкретные мето-

---

<sup>1</sup> Статью представила Елка Кирилова Янакиева, профессор, доктор педагогических наук. ЮЗУ «Неофит Рильски» (Благоевград, Болгария).

дологические основания к изменению утвержденных стереотипов, ищут инновационные философские, педагогические, психологические и социологические подходы выяснения образовательных целей и ситуирования отношений «личность – образовательный процесс».

В этом направлении особенно важным можно обозначить этап дошкольного и школьного образования, который ставит фундамент развития и безкрайного личностного потенциала. Безусловно, в этом процессе определяющей является функция педагога в детском саду и в школе.

В контексте европейской образовательной политики и практики подчеркивается необходимость специфических для педагогических профессий рефлексивных умений.

Поэтому в европейских стратегиях формирование „ключевых образовательных компетенций“ все больше обосновывается формированием рефлексии в субъектах педагогического взаимодействия.

Рефлексия есть градивная конструкция личностной идентичности и каждый опыт раскрытия факторов, которые детерминируют создание и становление личностной идентичности, всущности ответ на необходимость подготовить подростков к жизни в современном мире. Этот опыт не лишен смысла, так как перспектива жизни в глобальном обществе может возникать в рамках одной, из всех субъектов педагогического взаимодействия, образовательной парадигмы.

Сегодня наш постмодернистский мир сталкивается с рядом разнообразных и очень серьезных проблем, которые вызваны утверждающимся новым общественно-экономическим порядком и последующими за ним трансформациями. Они разумеется рефлектируют на все основные конструкции социальной системы, но наиболее резко затрагивают образовательный и семейный институт.

И образовательный, и семейный институты участвуют с базовыми долями в процессе первичной и вторичной социализации подростков, чья социальная интеграция находится в прямой зависимости от ответственного межинституционального взаимодействия. Смысл этой базовой роли подчеркивается утверждением, что „директное общение и доверие чувств между взрослыми и детьми, является ключевым шагом в процессе созревания, что потом переносится в отношения ребенок – ребенок“ (Божкова Е., В. Вардарева; 2014:181 ).

Оказавшись в новых условиях, оба института терпят изменения.

Эффект модернизма на функционирование образовательных институций выражается в:

1. Переход к демократическому обществу и возникшие вследствие этому непрерывные реформы в образовательной политике – новая образовательная структура, новые программы и стандарты, введение выпускных экзаменов, внутренней и внешней оценки и т.д.

2. Переход от постмодернистского к информационному обществу – если раньше зрелый человек был единственным и безусловным подлинным источником присваивания артефактов со стороны подростков, то сейчас информационные системы и технологии вытесняют его воспитательно-образовательный авторитет и позволяют молодым людям образовываться самостоятельно.

3. Переход от рецептурного воздействия в отношении ученика к субъект-субъектному взаимодействию между учителем и учеником.

4. Переход от репродуктивного изучения к интерактивному обучению для построения ключевых компетенций у учеников в педагогическом процессе.

Измерения модернизма семейной системы связаны с высокой степенью либерализации в межличностных и интимных отношениях, что ведет к нарастанию разнообразия реально функционирующих моделей семьи.

Что касается практической основы этого состояния, Д. Тасевска обобщает, что „как традиционный социальный институт гетеросексуального социального партнерства, брак сегодня действительно находится в ситуации кризиса“ (Тасевска Д; 2008:22) и приводит следующие идентификации:

- увеличенное количество расторгнутых браков;
- увеличенное количество детей, родившихся вне брака;
- увеличение случаев зарегистрированного домашнего насилия;
- возросший процент семейного неудовлетворения среди имеющих брачных партнерств.

Как часть глоболизирующегося мира и в Болгарии утверждается модель неполной семьи. Повсюду в мире, а и в Болгарии наблюдается разнообразие моделей неполной семьи в отношении ее структуры и эко-

номического состояния. Их тесная дифференциация определяется следующими критериями:

- материнская с одним родителем и отцовская с одним родителем семья (при этом первые являются более многочисленными);
- семьи с одним родителем, которые являются результатом усыновления, внебрачного материнства, вдовства или развода;
- социальный статус (классовая принадлежность) и возраст родителя;
- степень участия в воспитании ребенка и другого родителя.

Тревожным является тот факт, что в последние годы быстрыми темпами нарастает доля неполных семей, в которых родители фактически разъехались, и семей с единственным (одиноким, свободным) родителем. В отношении Болгарии существенным является разграничение различных разновидностей семей с одним родителем и семей с единственным родителем (человек сам воспитывает своего ребенка, в акте рождения которого место другого родителя пустое. Последняя группа резко увеличивается в нашей стране. Существенной по объему и распространению является группа одиноких матерей (примерно в 3/4 неполных семей главой семьи является женщина-мать). Это те женщины, которые делают добровольный выбор воспитывать самостоятельно своего ребенка.

Добровольный или судьбоносный (по причине развода, вдовства, усыновления): этим выбором родитель автоматически включает своего ребенка в категорию "детей в неблагоприятном положении".

Термин „дети в неблагоприятном положении“ широкоохватный, вмещающий в себе множество смыслов и касающийся различных социальных групп, категорий и субкатегорий детей. Это делает его неясным и иногда сложно верифицируемым. В болгарском законодательстве термин „дети в неблагоприятном положении“ по смыслу отождествляется с социальной категории „дети группы риска“.

Отслеживая и анализируя Национальную стратегию защиты детей 2008-2018 г., практика политик и деятельности по защите детей (Национальная 2008), равно как и на базе Конвенции ООН о правах детей (Конвенция 1989), Закона о защите детей (Закон 2000) и Закона о социальной помощи (Закон 1998), Кр. Брайков (3) принимает следующую более под-

робную классификацию групп и субкатегорий детей в неблагоприятном положении, или еще детей группы риска:

1. По факторам (причинам), обуславливающим риск для детей: проживающие в социально неблагополучных семьях; оставшиеся безграмотными или выбывшие из образования; дети без родителей или с одним родителем, или чьи родители лишен или ограничен в родительских правах; брошенные дети; в специализированных учреждениях; дети со специальными образовательными потребностями; дети улицы; дети, жертвы насилия; в ситуации эксплуатации детского труда; дети, жертвы трафика, жертвы преступлений; совершившие преступления; дети в интернете; дети - беженцы.

2. По форме воспитания: дети, воспитываемые в биологических семьях и в риске быть брошенными; брошенные родителями дети или дети без родителей.

Причисление детей из неполных семей к категории „дети группы риска” обосновано гипотезой: если семья не в состоянии по той или иной причине выполнять какую-либо из своих основных функций, то это приводит к ее дестабилизации как социального института, соответственно, к риску затруднений и даже провала психосоциального развития и воспитания детей.

На этой базе очень часто в публичном пространстве продвигается и утверждается социальное восприятие, что в неполной семье отношения „родитель – ребенок” обременены априори, что нарушена эмоционально-интегративная проекция семейной системы, которая включает супружескую преданность, любовь между родителями и детьми, и между детьми.

В связи с описанным предрассудочным социальным настроением в болгарском обществе неотложным становится решение вопроса: Считается ли неполная семья семьей группы риска?

Очевидно, что по формальным критериям неполная семья (наряду с семьями безработных, пенсионеров, беженцев, детей с ограниченными возможностями, брошенных детей и прочими) объективно вписывается в семьи группы риска. Закономерной и стратегически правильной в этом направлении является и социальная политика нашей страны: отслеживать и предпринимать меры, ограничивающие риск в социализации подростков из неполных семей.

С другой стороны, исследователи семьи категорически и недвусмысленно детерминируют, что семья это изменяющаяся общность и как форма, и как модель, (т. е. – определение понятия семьи в зависимости от исторического периода и релевантной ему семейной модели функционирования и структуризации).

Становится ясным, что в историческом аспекте они рассматривают генезис и развитие семьи в связи с эволюцией общества. Следовательно, и изменение социального положения ребенка в неполной семье (определяемое как неблагоприятное) является результатом динамики общественных отношений.

И здесь правомерно возникает вопрос: Как изменение социального положения отражается на ребенке, воспитываемом одним/единственным родителем? Ответ, что оно (изменение ребенка) является следствием изменения социального положения, не исчерпывает суть проблема.

Потому что:

- общепризнанным является тот факт, что внешние воздействия преломляются через внутренние условия;

- выбор единственного родителя является добровольным, что предполагает осмысление и осознание всей моральной ответственности, которая сопровождает эту добрую волю.

То есть, подобно социальному генерализированному толкованию неполных семейств, как семейств риска, только на основе их внешней обусловленности, можно назвать упрощенным или механичным.

Известно, что укоренившиеся социальные настроения труднее всего преодолевают инерцию человеческих отношений и оказывают регрессивный эффект на социальном развитии ребенка из неполной семьи.

Выведенная констатация требует необходимости в привлечении внимания учительского сообщества в качестве доверенного партнера работы институтов о подростках.

Причины, требующие этого, следующие:

1. Убеждение, что неполная семья является серьезной проблемой и для семьи, и для общества. Эта проблема несомненно рефлектирует на развитии ребенка и в частности на оформлении Я-идентичности в период детства, и препятствует плавному переходу к созреванию в подростковом возрасте.

2. Тревога, что когда речь идет о ребенке, воспитанном в неполной семье, довольно часто толкование ведется на уровне „общие представления и общие утверждения“, и не проводится углубленный анализ психосоциальных механизмов, в целях создания условий для полноценного развития подростков в семье с одним/единственным родителем.

3. Желание облегчить повседневность одинокого родителя путем предоставления дополнительной информации о психосоциальном развитии ребенка, которая послужит основой для самостоятельных размышлений и мотивом для проактивного родительского поведения.

4. Надежда, что неполные семьи в большей степени испытают на себе влияние интегративных процессов, если взаимодействие с образовательными институциями основывается на педагогической рефлексии.

И в этом смысле связь между теорией и практикой педагогики и психологии как науки окажет эффект в предметной области семейной педагогики в частности.

Признание роли партнера как социализирующего агента имеет первостепенное значение для эффективности связи „родитель-учитель“. Какими бы то ни были преимущества и недостатки сторон взаимодействия, особое значение имеет именно уважение авторитета. Тогда проявляется социальная близость образовательного учреждения и семьи и гарантируется общая моральная ответственность.

Специфический облик каждой семьи определяется ее семейной структурой и характеристиками внутрисемейных коммуникаций.

Выясняется, что семья есть самобытная система, которая функционирует под влиянием ряда факторов. Именно эта многопластовость в моделях семейного партнерства вызывает необходимость активизировать разнообразные механизмы и апробировать новые (потенциальные ресурсы) для социальной адаптации и образовательной интеграции современных детей.

Такая констатация предполагает соответствующее наличие умений педагогической рефлексии в отношениях с родителями, т.е. необходимы „лично – ориентированные воспитательные взаимодействия не только с ребенком, как партнером в совместной деятельности, но и с семьей, как фактором первостепенного значения при формировании детской личности“ (Балабанова М. 2011:181).

В связи с фактом, что семья «есть первая значимая для ребенка человеческая группа, в которую он входит и которая на него влияет» (Янакиева, Е., 2008:53), тогда как исходная позиция воспринимается постановкой семейно-ориентированного характера на взаимодействие с родителями.

Настоящее исследование определяет:

- своим ПРЕДМЕТОМ – готовность болгарской образовательной системы адекватно реагировать на трансформации в институте семьи;
- своим ОБЪЕКТОМ – профессиональную рефлексию педагогических кадров и соответствующие специфические компетентности, способствующие взаимодействию с детьми и родителями из неполных семей.

Вопреки рассматриванию семьи в ее узком аспекте (неполная семья), предлагаемый исследовательский анализ фокусирует внимание о потребностях учительской и родительской общностей.

Именно эти потребности являются основанием представить графическую модель технологической рамки обеспечения эффективных условий в процессе социальной и образовательной адаптации детей из неполных семей.

Эта технологическая рамка направлена к выведению сущностных концепт в болгарской образовательной стратегии (теория, практика и политика) приобщающего образования в контексте актуального приложения образовательных технологий и подходов.

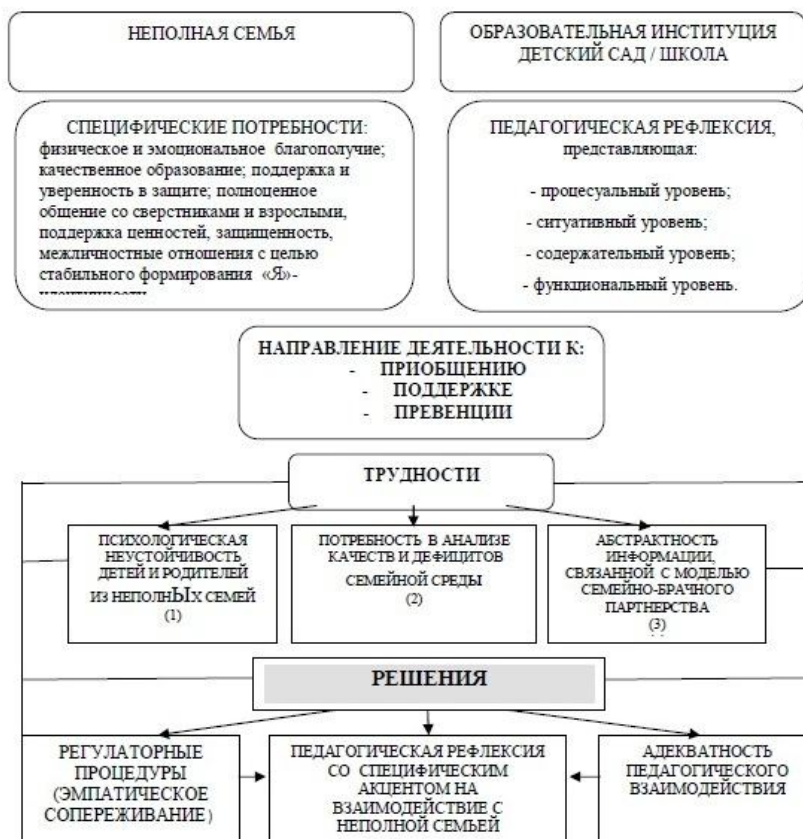
Обособление сущностных концептов может способствовать выведению концептуальных перемен, необходимых при использовании имеющихся и при поиске новых ресурсов, в связи с повышением педагогической рефлексии в работе с детьми/школьниками и родителями из неполных семей. (Схема 1).

При постановке целей педагогического взаимодействия с ребенком/учеником, рефлексия учителя проявляется как профессиональное умение, оптимизирующее направленность к личностным и психическим качествам подростка – „стимулирование учеников, поддержка пойти по новому пути, принятие и понимание риска, ставить под вопрос ограничения



и принятие ответственности за собственную жизнь“ (Витанова Н., Н. Митева 2015:90) .

*Схема 1. Технологическая модель педагогической рефлексии со специфическим акцентом на взаимодействие с неполными семьями*



В данном случае основными утверждаются следующие конструкты:

1) процессуально развернутая, рефлексия осуществляется как интеллектуальная процедура субъективного познания самого субъекта;

2) ситуативно определяющая, рефлексия зарождается при кризисных обстоятельствах или в ситуациях, предполагающих наличие выбора;

3) содержательная рефлексия проявляется в оценке личностных ресурсов, объединяющая анализ собственных качеств, объективных и субъективных параметров ситуации и соответствующих способов действия;

4) функциональная эффективность рефлексии связана с приобретением интеллектуальных и поведенческих новообразований.

На фоне выведенных содержательных конструктов, с высокой степенью адекватности выделяется дефиниция В. Василева. Он считает, что рефлексия раскрывается как социокультурно обусловленная, инструментальная процедура, осмыслена и направлена к самопознанию – познанию собственной познавательной деятельности и собственной личности. Рефлексия также осмысленный диалог с другим, при котором воспроизводится логика и содержание мышления партнера, а субъект самопознается через контроль и осознание влияния своим собственным поведением на партнера. Рефлексия есть мысленное прослеживание и контроль реализации знаний и качеств субъекта в его практической деятельности“ (Василев, В., 2006:99)

Объемное исследование рефлексии в трудах В. Василева концептуализирует основу следующей типологизации:

- интеллектуальная рефлексия – раскрыта в проекциях учебной и исследовательской интеллектуальной деятельности;

- личностная рефлексия – раскрыта в проекциях поступков, действиях и качествах личности;

- рефлексия в диалоге – раскрыта в проекциях коммуникативной и кооперативной деятельности;

- праксиологическая рефлексия – раскрыта в проекциях профессиональной и технологической деятельности.

Выясняя характеристики отдельных типов рефлексии, В. Василев в сущности создает технологии, ставящее целью приобретение рефлексивных умений и операционализацию рефлексивных моделей в образовательной практике и в узко специализированной профессиональной подготовке.

Педагогика в общем смысле может быть воспринята как наука, которая занимается онтогенетическим взрослением человека как человека. Чтобы развить собственное „Я“ ребенку/ученику необходима поддержка взрослого.

Таким образом, в широком смысле педагогическая деятельность может быть определена всегда как помощь в самоусовершенствовании, в процесс которой поставлены отношения „воспитатель – воспитанник“. Одновременно с ожиданиями к современному учителю и требованием „к рефлексии и организации самопознания по отношению профессионально-личностных качеств“ (Марулевска Кр., 2008:680).

Следовательно, в своей реализации профессия дошкольного и школьного педагога обуславливает степень рефлексивных умений и возможность непрерывной профессиональной актуализации.

Специфическая деятельность педагога в детском саду/школе предполагает необходимость высокоразвитого уровня всех типов рефлексии /интеллектуальной, личностной, диалоговой и праксиологической/, т. е. – современное понимание роли учителя в педагогическом взаимодействии непременно отождествляется с непрерывным развитием педагогической рефлексии и достижением адекватной ей педагогической работой с детьми/учениками и их родителями.

Условие, обуславливающее подобное партнерство связывается с обстоятельством равноправного, симметрического позиционирования субъектов в педагогическом процессе, т. е. – налицо постоянно изменяющаяся обратная связь, в которой педагогическая рефлексия отражается единственно как предложение и возможность к равноправной коммуникации.

В своем прямом взаимодействии с представителями (детьми и родителями) неполных семей, учителя должны ставить ударение на развитие резилианса<sup>2</sup> у личности/группы – способность данного

---

<sup>2</sup> Резилианс (от фр. resilience - упругость, эластичность) – означает устойчивость на удар в области физики тел. В психологии – травмированная личность ребенка восстанавливается и начинает снова развиваться. Резилианс можно рассматривать как способность данного индивида или социальной системы развиваться и расти в очень трудных условиях. Одна такая подобная способность предполагает предохранение и защиту, восстановление и планирование в перспективе.

индивидуума или социальной системы развиваться, и расти в очень тяжелых условиях.

Резилианс побуждает к подходу к работе, включающему множество идей, практик, теорий, которые делают ставку на позитивные стратегии приспособления в более долгосрочной перспективе.

Подчеркивание, что это характеристика не только отдельной личности, но и общества в целом, имеет целью раскрыть потенциал школьного сообщества в отношении:

- **ПРИБОЩЕНИЯ** – преодоление предрассудочного мышления и стереотипной точки зрения большинства о врожденной неполноценности детей из неполных семей по сравнению с доминирующей группой – детей из полных семей;

- **ПОДДЕРЖКИ** – уважение и принятие разнообразия форм и моделей семейно-брачного партнерства и обеспечение равноценного участия в общественной жизни;

- **ПРЕВЕНЦИИ** – предохранение и защита от осуждающего поведения по отношению к принадлежности ребенка/ученика к неполной семье, и создание и планирование в перспективе деятельности, ограничивающей выбытие из воспитательно-образовательного института.

Как оказывается, наличие разнообразных моделей семейно-брачного партнерства превращается в утверждающуюся тенденцию в современном мире. Следовательно, это предполагает не рассматривать как различную семью формат семьи с одним/единственным родителем.

В этом смысле следует отметить:

Во-первых: начало компетентного общения с неполными семьями положено тогда, когда осознаны обстоятельства, которые находятся в основе его формирования.

Во-вторых: Очень часто дети и родители из неполных семей подвергаются клеймению. Они могут стать объектом дискриминации, потому что различаются от большинства по своему социальному статусу. Одна из задач образовательных учреждений научить их как эффективно бороться со стереотипами, предрассудками и дискриминацией (клеймением). Это имеет особое значение для социальной интеграции детей, воспитываемых в семьях с одним/единственным родителем.

В-третьих, принятие детей из неполных семей как равноценных своим сверстникам в детском саду и школе, является важным условием для преодоления риска их выбытия из образовательной системы.

В этой связи обязательно должна быть осознана необходимость в превентивных мерах, которые находят выражение в осуществлении совместной для учителей и родителей стратегии:

- *в содержательном аспекте эта стратегия* направляет внимание на активное привлечение родительского сообщества. Существенным здесь оказывается привлечение родителей из полных и неполных семей на роль медиаторных протезов во взаимодействии между семьями и детьми, которым угрожает „выбытие” из детского сада, школы.

- *в организационном аспекте* эта стратегия канализирует усилия к повышению возможностей родительского сообщества и формированию умений проактивного родительства в неполной семье. Это предполагает создание организационной структуры – родительский актив, клуб, совет. Представители школьного учреждения (педагогический советник, школьный психолог, главный учитель и пр.) должны оказывать помощь и в случае необходимости напрямую принимать участие в их заседаниях. Их роль связана и с осуществлением просветительской, консультационной и пр. деятельности, в зависимости от специфики дискутируемых проблем.

- *в функциональном аспекте* эта стратегия координирует целеполагание превентивной деятельности и ее управление. Осуществляемые предотвращение и защита в направлении ограничения осуждающего поведения по отношению к семейному статусу детей и учеников путем демонстрации их „сильных сторон”.

Деятельность, связанная с превенцией выбытия из школы выражается в следующем:

- *перманентное отслеживание потенциально угрожаемых детей и школьников;*
- *регулярное обсуждение причин: статус семьи, возрастные характеристики детей, наличие рискованных паттернов (моделей) в семейной истории и т. д.);*

- *составление плана действия для удержания детей в школе;*
- *распределение задач и ответственности между родителями и детьми/учениками (т. наз. „заступники”);*
- *целенаправленная (массированная) просветительская работа с семьями, в том числе и с неполными семьями;*
- *организация тематических мероприятий с широким кругом родительского сообщества по вопросам, касающимся ранних семейных связей, преодоление негативных образовательных настроений, предотвращение зависимости, СПИДа, трафика людей и пр.*

Важное значение сегодня приобретает новый тип взаимодействия между образовательным и семейным институтом, в контексте не только обмена информацией о традиционном и различном, а и как новая форма изучения, приспособления и принятия новых мотивационных моделей общения. Их эффективность обуславливается взаимной ответственностью в современном поиске общего социального проекта, объединением общей воли социальной интеграции подростков.

Предлагаемая модель противостоит традиционному приложению информационного подхода и рассматривает педагогическое взаимодействие как целое явление, для которого динамичный, деятельностный, пережиточный, активно-преобразующий момент является сущностными характеристиками.

Наоборот, предлагается рефлексивная образовательная активность, которая раскрывает педагогическое взаимодействие как социальное явление, в соответствие с характеристиками современной социальной и образовательной среды.

Конкретнее, это утверждение визирует возможные педагогические эффекты, результаты специфического образовательного взаимодействия с акцентом к неполным семьям. Такие педагогические эффекты могут быть узнаваемы в следующих областях личностной рефлексии у детей дошкольного и школьного возраста из неполных семей:

- *уверенность – помочь созданию „Я”-идентичности у детей и учеников из неполных семей, посредством чувства личной ценности;*

- положительная самооценка – развивать стабильную и адекватную самооценку, основанную на самопознании собственного ресурса;

- связь с значимыми другими – создать у каждого ребенка/школьника из неполной семьи позитивную и устойчивую связь со взрослыми и сверстниками, основанную на доверии и защищенности;

- принадлежность – осознание ребенком/школьником из неполной семьи связи между „Я” и Другими, чтобы достичь психического комфорта „Я важен для других и Другие важны для меня”.

В результате достигается мотивация и позитивирование педагогического взаимодействия учителей с детьми/школьниками и родителями из неполных семей в контексте работы по преодолению социальной дистанции и повышению возможностей эффективной приобщающей образовательной политики.

### Литература:

1. Балабанова М., (2011) Учителят - консултант на семейната възпитателна среда, Детската градина и семейството – традиции, ценности, иновации. Бургас.

2. Божкова Е., Вардарева В. (2014) Емпатията срещу етноцентризма в предучилищното образование. В Образователна медиация в културно разнообразна среда. С.

3. Брайков Кр. Държавната политика в България към децата в неравностойно поведение. Институционализация и деинституционализация. <http://liternet.bg/publish28/krasimir-brajkov/dyrzhavna.htm>

4. Василев В., (2006) Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Маркос, Пловдив.

5. Витанова Н., Митева Н., (2015) Бърнаут синдромът в учителската професия. Шумен.

6. Марулевска Кр., (2008) Професионално-личностните качества на педагога. Годишник: Наука-образование-изкуство. Благоевград.

7. Тасевска Д., (2008). SOS семейства в криза. Психологическо консултиране на дисфункционални семейства, УИ „Св. Св. Кирил и Методий”.

8. Янакиева Ел. (2008) Предучилищна педагогика. Repetitorium (I). Ключ. Объяснения. Дополнения. Благоевград.

— ● —

**Abstract:** This paper analyzes the readiness of the Bulgarian educational system to respond adequately to the transformations in the family institution. Determines necessity of professional reflection of the teaching staff and relevant specific competences (for inclusion, support and prevention), beneficial interaction with children and parents from incomplete families. The paper suggests a technical model that unifies certain regulatory procedures, pedagogical reflection and adequacy levels of pedagogical interaction with incomplete families.

**Keywords:** pedagogical interaction, incomplete family, inclusive education, pedagogical reflection

-----



Dermendzhieva S. Hr., Djankova G. Hr. Pedagogicheskaia refleksija i modernisticheskie izmerenija vzaimodejstivija s roditeljami (specifika raboty s nepolnymi sem'jami) / S. Hr. Dermendzhieva, G. Hr. Djankova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 1, 2016.

— ● —

### Сведения об авторах

Доц. д-р София Хр. **Дерменджиева**. Филиал на ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“ – гр. Враца (Болгария).

Доц. д-р Гергана Хр. **Дянкova**. ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград (Болгария).

© С. Хр. Дерменджиева, 2016.

© Г. Хр. Дянкova, 2016.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2016.

— ● —

Подписано в печать 08.04.2016.