



Научно-практическая статья

УДК 159.9 + 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА ПО РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Яна Юрьевна Давыдова

*Центр детской психологии и развития речи «Томатис 54», Новосибирск, Россия,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>*

Аннотация. В статье сформулированы принципы организации деятельности коммерческого коррекционно-развивающего центра детской психологии и развития речи «Томатис 54» (Новосибирск) по работе с семьями, воспитывающими детей с особенностями развития, внедрив которые в деятельность педагога, отдельного частного кабинета или учреждения в целом можно значительно повысить результативность проводимой реабилитационной и коррекционной работы, а также выстроить отношения доверия и сотрудничества с родителями на долгие годы. Актуальность данной темы обусловлена двумя факторами: ростом количества детей с задержанным и нарушенным развитием и появлением возможностей у родителей посещать частные коррекционно-развивающие центры и кабинеты на платной основе. Это приводит к необходимости организации в частных учреждениях психолого-педагогического сопровождения данной категории семей в течение дошкольного и школьного обучения ребенка. Чаще психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в государственных учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Однако в современном мире все чаще родители отказываются от посещения муниципальных организаций в пользу коммерческих. К частным учреждениям родители предъявляют строгие требования, что поднимает необходимость выстраивания четкой структуры и системы работы с семьей. Поэтому частным коррекционно-развивающим учреждениям важно создать условия для семей таким образом, чтобы обеспечить

© Давыдова Я. Ю., 2024

стабильную непрерывную работу с семьей для достижения у ребенка с особыми образовательными потребностями стойкой динамики в развитии. В настоящее время в литературе нет описания принципов организации деятельности коммерческого учреждения по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Принципы, сформулированные в статье, разработаны и апробированы в работе специалистов центра детской психологии и развития речи «Томатис 54» в течение шести лет и выстроены в полноценный системный и компетентностный подход. Статья будет полезна руководителям детских центров и специалистам, работающим с семьями с детьми.

Ключевые слова: организация работы детского центра, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ, педагогическая компетентность, педагогическое общение, психологический центр, организация коррекционной работы, взаимодействие с родителями, дети с ОВЗ, поведение педагога

Research article

UDC 159.9 + 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10

THE PRINCIPLES OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A DEVELOPMENT CENTER FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Iana Yu. Davydova

*Center for Child Psychology and Speech Development "Tomatis 54", Novosibirsk, Russia,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>*

Abstract. The article formulates the principles of organizing the activities of a commercial correctional and developmental Center for Child Psychology and Speech Development «Tomatis 54» (Novosibirsk) for working with families raising children with special needs, which, by introducing them into the activities of a teacher, a separate private office or an institution as a whole, can significantly increase the effectiveness of the rehabilitation and correctional work carried out, as well as build relationships of trust and cooperation with parents for many years. The relevance of this topic is due to two factors: the increase in the number of children with delayed and impaired development and the emergence of opportunities for parents to visit private correctional and development centers and offices on a paid basis. This leads to the need to organize psychological and pedagogical support for this category of families at private institutions during the child's preschool and school age. More often, psychological and pedagogical support is provided in the government institutions of education, health care or social protection. However, in the modern world, parents are increasingly refusing to visit municipal organizations in favour of commercial ones. Parents have strong requirements to private institutions, which raises the need to develop a clear structure and a system for working with families. Therefore, it is important for private correctional and developmental institutions to create conditions for families in such a way as to ensure sustainable and continuous work with families to achieve stable

dynamics in the development of a child with special learning needs. Currently, there is no description in the literature of the principles of organizing the work of a commercial institution for families raising children with special needs. The principles formulated in this article have been developed and pilot-tested within the work of the specialists of the Center for Child Psychology and Speech Development “Tomatis 54” over a period of six years and are built into a full-fledged systemic and competency-based approach. The article will be useful to leaders of children's centers and special education specialists working with families with children.

Keywords: organization of the work of a children's center, psychological and pedagogical support for families with children with special needs, pedagogical competence, pedagogical communication, psychological center, organization of correctional work, interaction with parents, children with disabilities, teacher behavior

Для цитирования: Давыдова, Я. Ю. (2024). Принципы организации деятельности развивающего центра по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 40–58. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10>

For citation: Davydova, Ia. Yu. (2024). The principles of organizing the activities of a development center for families raising children with special needs. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 40–58. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10>

Введение

В настоящее время проблема работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является крайне актуальной и сложной, особенно когда работа с семьей идет на протяжении 2–5–10 лет. Отчасти это связано с тем, что дети, имеющие нарушения в развитии, взрослеют, мировоззрение их родителей постепенно меняется, их ожидания относительно ребенка постепенно разрушаются или, наоборот, укрепляются. Наряду с этим, согласно результатам некоторых исследований, дети с ОВЗ зачастую не испытывают эмоционального благополучия, и в семье не поддерживается психологически комфортная атмосфера (Чеснокова и др., 2019). Доказано, что наличие серьезных нарушений развития и/или хронических заболеваний ребенка является для семьи значимым травмирующим фактором, приводящим к серьезным изменениям семейной жизни и последующему вторичному влиянию на дальнейшее личностное развитие как непосредственно ребенка с ОВЗ, так и других здоровых детей в семье (Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021). Данные иностранных исследований демонстрируют высокую частоту нарушений принципов воспитания в таких семьях, с частым использованием авторитарных методов, что в значительной степени способно ухудшить последующую социальную адаптацию этой категории детей (Marston et al., 2022). Подходы к воспитанию детей с ОВЗ среди родителей в значительной части

случаев связаны с диагнозом ребенка, а также с уровнем дохода семьи (Marston et al., 2022). Родителям в семье с больным ребенком необходимо решать обширный спектр задач с привлечением различных специалистов (Шац, 2023). Выделяют следующие основные направления сопровождения таких семей: медико-психологическое, социальное, психолого-педагогическое, просветительское (информационное), а также ряд других (Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022).

Однако следует понимать, что данное разделение крайне условно, поскольку в современной практике используется комплексный мультидисциплинарный подход осуществляемый командой разных специалистов (Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader et al., 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022). Одной из задач специалистов является умение выстраивать и поддерживать грамотные отношения с семьей и родителями, в частности, снижая при этом риск собственного профессионального выгорания (Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022). Таким образом, одной из наиболее актуальных проблем является создание и внедрение принципов эффективного взаимодействия с семьями детей с ОВЗ, поскольку дальнейшая социальная адаптация таких детей во многом зависит от грамотно выстроенного взаимодействия специалистов и родителей.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования использовались следующие методы:

1) аналитический метод — анализ и обобщение полученных данных в источниках информации (научно-методической литературы);

2) логический метод — установление логической взаимосвязи при обработке полученных результатов, с помощью логического подхода были сформулированы основные концепции и выводы, полученные при проведении данного исследования;

3) метод интервьюирования — для изучения вопроса принципов организации деятельности коммерческого коррекционно-развивающего Центра по работе с семьями, воспитывающими детей с особенностями развития. Со специалистами центра детской психологии и развития речи «Томатис 54» было проведено основное, индивидуальное, нестандартизованное интервью.

Для обзора были использованы поисковые системы.

Материалом для анализа послужили источники научной литературы, индексированные в международных базах данных Web of Science, Scopus, PubMed и в отечественной базе данных РИНЦ. Отбор источников осуществлялся с использованием ключевых слов и словосочетаний: организация работы детского центра, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ, педагогическая компетентность, педагогическое общение, психологический центр,

организация коррекционной работы, взаимодействие с родителями, дети с ОВЗ, поведение педагога. Глубина поиска составила 11 лет (2012–2023 годы). В настоящем обзоре были использованы 43 источника информации. При их отборе преимущество отдавалось результатам исследований в России, представленным в журналах, входящих в ядро РИНЦ. При отборе зарубежных публикаций предпочтение отдавалось журналам, индексируемым в Web of Science и Scopus (Q1–Q2).

Библиографический поиск по ключевому слову «сопровождение семей с детьми с ОВЗ» выявил 8391 зарубежных и 159 отечественных публикаций. Дальнейший поиск иностранных источников по ключевому словосочетанию «психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ» показал 513 публикаций, а по ключевому словосочетанию «взаимодействие с родителями» — 1645. В базе данных РИНЦ в 2012–2023 годах число публикаций по ключевому словосочетанию «взаимодействие с родителями» составило 105, а по ключевому словосочетанию «организация работы детского центра» — 92. Таким образом, проведенный поиск показал стабильно растущий как в мире, так и в России интерес к проблеме изучения психолого-педагогического взаимодействия и сопровождения семей с детьми с ОВЗ. Также проведенный поиск продемонстрировал недостаточное число публикаций, касающихся принципов работы коммерческих учреждений по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные проблемы взаимодействия с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья

Согласно мнению ряда авторов, именно семья в настоящее время выступает в качестве специальной коррекционно-развивающей среды, с помощью которой создаются специфические внутрисемейные условия, обеспечивающие оптимальное решение коррекционно-развивающих задач в работе с ребенком с ОВЗ (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Как отмечалось ранее, рождение в семье ребенка с ОВЗ становится мощным стрессовым фактором, трансформирующим сложившийся уклад семьи, что связано как с финансово-материальными проблемами и внешними условиями, так и с психологическими сложностями для самих родителей (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Постоянное пребывание родителей в состоянии выраженного психологического стресса приводит к развитию акцентуаций в личности взрослых, способных проявляться в специфических детско-родительских отношениях (Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Согласно данным различных исследований, это могут быть родители авторитарного, невротического или психосоматического типа (Chakraborti et al., 2021; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Доказано, что внутрисемейные

нарушения в воспитании детей с ОВЗ способны привести к значительному ухудшению психофизического состояния ребенка, а это создает факторы риска развития вторичных нарушений в развитии, приводит к возникновению дополнительных вторичных неврологических и психических заболеваний (тревожные расстройства, депрессия, астеноневротический синдром, гиперкинезы и другие) и социальной дезадаптации (Chakraborti et al., 2021; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Согласно данным исследований, некоторые родители отмечают сложности в определении по внешним признакам поведения ребенка его желаний, что требует дальнейшего изучения и активной работы (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022).

В ряде случаев сохраняется недостаточная информированность в вопросах специализированного воспитания ребенка с ОВЗ как минимум одного из родителей в семьях. Часть родителей не используют специальную литературу в целях самообразования в вопросах воспитания своего ребенка (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Также при анализе используемых форм воспитания выявлено, что в значительной части семей с детьми с ОВЗ используются неадекватные формы взаимодействия: физическое наказание, повышение голоса, отсутствие терпеливости в воспитании (Chakraborti et al., 2021; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022).

Одними из ключевых проблем, возникающих в процессе организации социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, являются сложности сотрудничества с семьей, и непосредственно с ребенком. Также значимыми проблемами являются нерациональное взаимодействие с образовательной организацией и специалистами (Çalışkan et al., 2021; Круглова, 2022). Согласно данным зарубежных и отечественных исследований, в настоящее время сохраняются проблемы при установлении доверительного отношения с такими семьями, внутрисемейные проблемы взаимоотношений между супругами и детьми, а также проблемы во взаимодействии с социальной средой.

Принципы работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья

Поскольку процесс воспитания ребенка с ОВЗ требует адаптации и вызывает определенные сложности и ограничения в жизни семьи необходимо формирование и применение на практике принципов оптимального взаимодействия с данными семьями. На основании имеющихся научно-исследовательских данных и опыта работы детского коррекционно-развивающего центра, учитывая перечисленные выше аспекты, в настоящее время разработаны принципы

взаимодействия с семьями, которые позволяют педагогу либо учреждению в целом эффективно реализовывать педагогическую деятельность и поддерживать высокий уровень сотрудничества с родителями (Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalışkan et al., 2021; Круглова, 2022; Čolić et al., 2019; Kiling, 2019; Quist et al., 2019; Weaver et al., 2021; Faraone et al., 2021; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022).

1. Принцип иерархии. Для стабильной работы учреждения выстраивается следующая иерархия ценностного отношения: педагог – родитель – ребенок (строго в этой последовательности):

✓ Первоначально важно создать комфортные условия для педагогов (режим работы, заработная плата, комфортные помещения, оснащение игровым и дидактическим материалом, адекватная нагрузка, методическая поддержка). То есть необходимо выстроить педагогический процесс так, чтобы специалистам было комфортно работать. Это позволяет сделать работу педагогов стабильнее (меньше болезней у сотрудников, реже отмены занятий по инициативе специалистов для решения личных вопросов, нет эмоционального выгорания), соответственно, качество и эффективность проводимых коррекционных занятий выше (Agyarong et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adavi, Yohnson, 2021).

При посещении курсов реабилитаций в государственных учреждениях здравоохранения или социальной защиты родители сталкиваются с отменами занятий с детьми по причинам частых больничных листов, что снижает эффективность проводимой коррекционной работы (Gruebner et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adavi, & Yohnson, 2021).

В качестве примера оптимального распределения времени работы учреждения можно привести Центр детской психологии и развития речи: учреждение работает семь дней в неделю с 10:00 до 20:00. Такой режим позволяет специалистам сделать утренние домашние дела, развести своих детей по детским садам и школам или продлить свой сон, что положительно сказывается на работоспособности и эмоциональном фоне. Также при трудоустройстве педагог сам выбирает в какую смену (первую или вторую) и дни недели ему удобно работать, гибкий график работы педагогов позволяет избежать профессионального выгорания и повысить эффективность труда (Форрестер, Пинюгин, и Акиров, 2023; Harris, 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017). Эффективнее один из выходных дней сотрудника оставлять на будний день, а второй — на субботу или воскресенье (Harris et al., 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017). Согласно имеющимся данным, практически всегда можно найти компромиссы с учетом желаемой нагрузки педагога и загруженностью кабинетов в учреждении (Форрестер, Пинюгин, и Акиров, 2023; Harris, 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017).

✓ Родители — это второе звено. Если родителям физически удобно приезжать в организацию, эмоционально комфортно находиться в учреждении, у них удобное расписание занятий, которое легко встраивается в их ежедневные дела,

они получают обратную связь от педагогов после каждого занятия, рекомендации по взаимодействию с ребенком дома, то они будут регулярно приводить детей на занятия, а значит, результативность проводимой с ребенком работы будет выше (так как самое важное условие для успеха — это регулярность и систематичность) (Волобуева, и Ерофеева, 2019).

✓ На третьем месте — дети. Важно, чтобы ребенок демонстрировал свои новые знания, умения и навыки не только в студии для занятий, но и в обычной жизни дома. Дети — это всегда «продукт семьи». С педагогом на занятиях ребенок проводит от 1 до 3 часов в день, а в семье — остальные 21–23 часа, поэтому влияние родителей и среды всегда будет выше (Но et al., 2022; Maitre et al., 2021; Касумова, Барахоева, и Арсакаева, 2022). И если педагог правильно выстроит отношения с родителями, будет приглашать их попричастствовать на занятиях, научит их правильно выполнять рекомендации, поможет выстроить правильные детско-родительские отношения, то положительный результат придет быстрее.

2. Принцип взаимозаменяемости специалистов. За каждым ребенком закрепляется минимум 2 специалиста в соответствии с ведущей проблемой ребенка (например, два педагога-дефектолога, логопед и дефектолог, логопед и нейропсихолог). Данный подход позволяет не отменять занятия у ребенка в учреждении на длительное время по причине отпуска или больничного листа одного из специалистов. Педагоги, работающие с ребенком и семьей в целом, осуществляют планирование, преемственность тем / отработки определенных навыков в проведении занятий и оценку динамики развития ребенка в рамках консилиумов и непосредственно в ежедневной работе (Но et al., 2022; Maitre et al., 2021; Касумова, Барахоева, и Арсакаева, 2022).

3. Принцип эмоциональной нейтральности. Согласно имеющимся данным, наиболее оптимальным принципом взаимодействия является максимальный нейтралитет, то есть не нужно дружить, привязываться, вовлекаться эмоционально (Al-Ali et al., 2021; Перышкова, Малинина, и Трунина, 2022). В практической деятельности специалистов рано или поздно встречаются семьи и дети, которые особенно «цепляют», нравятся, и педагоги начинают уделять этим семьям больше внимания, времени, в том числе и вне занятий. Следует помнить, что с этими родителями в таких случаях наступает момент, когда они делают то, что не соответствует профессиональному взгляду педагога, его жизненной позиции или точке зрения с последующим разочарованием и негативными эмоциональными последствиями (Al-Ali et al., 2021; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022; Agyarong et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adawi, & Johnson, 2021; Форрестер, Пинюгин, и Акиров, 2023; Harris, 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017; Волобуева, и Ерофеева, 2019; Но et al., 2022; Maitre et al., 2021). Таким образом, сохранение эмоционально ровных отношений с семьей и ребенком является крайне важным аспектом эффективной работы специалистов (Al-Ali et al., 2021).

4. Принцип сотрудничества. При работе с ребенком с заявленной проблемой педагога и родители — партнеры и союзники. Невозможно выстроить качественный коррекционный процесс из «оппозиции». Педагоги выступают в качестве помощников родителей в деле развития ребенка. И эта позиция прекрасно помогает, если складывается неприятная или конфликтная ситуация (Христоробова, и Цыганкова, 2020).

В качестве примера можно привести опыт работы центра: семью перестает устраивать расписание, которое ранее устраивало, или не нравится поделка, которую сделал 3-летний ребенок вместе с педагогом на занятии, и родитель говорит об этом с позиции обвинения или с агрессией. В подобной ситуации педагогу/администратору/руководителю всегда внутренне нужно встать рядом с родителем, не напротив него. И из позиции поддержки и сотрудничества ему будет легче подбирать слова и находить приемлемый для обеих сторон выход.

5. Принцип дистанции. Не рекомендуется давать личные номера телефонов родителям, поскольку существует два значимых момента, связанных с особенностями работы и взаимодействия с семьями детей с ОВЗ.

Первый — номер телефона руководителя. Организация работы учреждения — это всегда работа 24/7. Если руководитель не в учреждении, значит, он занимается решением иных вопросов (бухгалтерских, юридических, организационных, технических). И в эти моменты руководитель также должен быть эффективен, не отвлекаться на работу с клиентами (Бурук, 2018; Mustafa et al., 2023; Vinberg et al., 2023). Исходя из имеющихся данных исследований, а также из непосредственного опыта работы центра, практически все текущие вопросы администраторы и специалисты могут решить самостоятельно. В случаях возникновения ситуаций, требующих личного вмешательства руководителя, они решаются в дни присутствия руководителя в центре (общение с родителями лично или по рабочему телефону). Подобные консультации могут проводиться как на бесплатной, так и на платной основе.

Второй важный аспект связан с взаимодействием педагога с родителями. Педагогам не рекомендуется давать свой номер телефона родителям детей, с которыми они занимаются. Данный пункт рекомендуется прописывать в договоре при трудоустройстве педагога. Если это не контролировать, родитель напрямую с педагогом будет пытаться решить вопросы по расписанию занятий, что нарушает организационные моменты всего учреждения (Сардак, и Сафонов, 2016).

Также в практике центра отмечены случаи ухода семей вслед за педагогом, что, в свою очередь, способно привести к нарушению проводимой коррекции и в дальнейшем снижает качество адаптации ребенка с ОВЗ. Данный процесс глобально не меняет наполняемость учреждения, но может ситуативно снизить количество проводимых занятий и оказываемых услуг, что приведет к кассовому разрыву.

6. Принцип адекватности. Не рекомендовано осуществлять работу с семьями, в которых поведение родителей не укладывается в созданную систему ценностей педагога/организации (Molinari, & Grazia, 2023; Smith, Rabba, & Cong, 2023).

В качестве иллюстрации действия данного принципа можно привести работу центра: в деятельность организации заложены базовые ценности — порядочность, человечность, уважение в общении, неконфликтность. И если на первичную консультацию приходит мама, которая демонстрирует противоположное, центр закрывает договор оказания услуг этим же числом. После консультации родители получают развернутые результаты диагностики ребенка и подробный план работы с ребенком, с привлечением других учреждений города. Детский центр не является монополистом на рынке оказания коррекционно-развивающих услуг, поэтому отказывая в предоставлении услуг, не нарушает законодательство.

Из опыта работы центра: родители могут выражать недовольство по разным вопросам. Например, однажды была претензия к отсутствию интерактивных игрушек. В работе мы используем только самые простые качественные игрушки, без звуковых и световых эффектов, без батареек. Гаджетов в нашем мире у всех уже достаточно дома, в то же время недостаточно изучено негативное влияние современных информационных технологий на здоровье детей, в особенности детей с ОВЗ (Hoge, Bickham, & Cantor, 2017; Hollis, Livingstone, & Sonuga-Barke, 2020).

В работе нашего центра были случаи обращения семей с крайне негативным отношением ко всем посещенным ими ранее учреждениям, с завышенными ожиданиями и, как следствие, с частым возникновением конфликтных ситуаций. С целью минимизации конфликтов и дальнейших сложностей как с проводимой коррекцией, так и с работой учреждения целесообразно заранее избегать подобных случаев. В практической деятельности центра имели место всего 5 случаев отказа семьям, при этом следует отметить, что конфликтное поведение чаще демонстрировали матери.

7. Принцип очередности. В случаях обращения на диагностику/консультацию нового ребенка в середине учебного года, в то время, когда дети уже набраны и нет свободных мест в расписании, важно проговорить с родителем такой момент, что ребенок ставится в «резерв».

В практической деятельности центра всегда осуществляется информирование и согласование с родителями, что на начальных этапах обучение ребенка будет проходить с нестабильным расписанием. Мы предлагаем свободные окна в расписании, возникающие по причине болезни других детей, их отъезда в отпуск, окончания курса занятий. Главное — начать работу. Постепенно у всех, кто ходит на занятия регулярно, формируется стабильное расписание.

Если родитель к этому морально не готов, то центр не берет ребенка. Мы не убираем из расписания детей, которые уже ходят на занятия, чтобы выделить удобное время для нового ребенка.

8. Принцип профессиональной честности. При озвучивании результатов диагностики важно достоверно донести до родителей выявленные проблемы и имеющиеся у ребенка трудности. Это необходимо для понимания родителями полной ситуации и повышает у них мотивацию к действиям (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalıřkan et al., 2021; Круглова, 2022; Ćolić et al., 2019). Важно рассказать родителям о последствиях отсутствия своевременной абилитационной/реабилитационной работы с ребенком (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalıřkan et al., 2021; Круглова, 2022; Ćolić et al., 2019; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022; Agyarong et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adawi, & Johnson, 2021). Случаи, когда «смягчаются» результаты диагностики, приводят к тому, что родители не переходят на следующий этап — проведение постоянной коррекционно-развивающей работы — и теряется время, пропускаются сенситивные периоды развития у ребенка (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalıřkan et al., 2021; Круглова, 2022; Ćolić et al., 2019; Kiling et al., 2019; Quist et al., 2019; Weaver et al., 2021; Faraone et al., 2021; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022).

9. Принцип гуманности. Вся преподносимая родителям информация, общение с родителями на диагностике и в дальнейшем должны строиться исходя из: человеколюбия, доброты, сочувствия, эмпатии, толерантности, эмоциональной поддержки (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Quist et al., 2019).

10. Принцип озвучивания достигнутых результатов. При обратной связи родителям по результатам занятия или курса занятий акцент делается на успехах ребенка, достигнутых им результатах. Не все родители могут замечать нюансы, которые являются базой для решения заявленной родителями проблемы (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022). Например, работа по запуску речи многоэтапная и длительная. И, несмотря на то что речь у ребенка на начальных этапах работы не появляется, родителям нужно детально рассказывать, какая работа для появления речи проводится. И педагоги должны озвучивать пройденные шаги к развитию речи: ребенок овладел навыком сотрудничества, имитацией, далее формируется навык просьбы, ребенок учится понимать и выполнять инструкции (Farquharson, & Tambyraja, 2022). В случаях, когда родителям озвучиваются достигнутые ребенком результаты, их мотивация к продолжению

системной работы с ребенком возрастает (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, Hindi, 2022; Farquharson, & Tambyraja, 2022).

11. Принцип доверия и гостеприимства. Любой семье, столкнувшейся с проблемами в здоровье и развитии ребенка, важно чувствовать поддержку, принятие и доброжелательное отношение к себе и к своему ребенку (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022). Поэтому педагогу или детскому учреждению важно создавать атмосферу доверия и гостеприимства.

Таким образом, опыт работы центра позволил сформулировать основные принципы эффективного взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, использование которых в повседневной рабочей деятельности коммерческих учреждений, сопровождающих семьи с детьми с ОВЗ, позволит существенно повысить эффективность психолого-педагогической поддержки, а также проводимых коррекционных мероприятий. Учитывая рост числа коммерческих учреждений в сфере ведения детей с ОВЗ, внедрение сформулированных принципов также позволит повысить эффективность адаптации детей с ОВЗ.

Заключение

В настоящее время проблема эффективного взаимодействия с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, является крайне актуальной. Максимально своевременное начало показанных реабилитационных мероприятий, а также выстраивание оптимальной схемы взаимодействия с семьей являются фундаментом для дальнейшей социальной интеграции детей с ОВЗ. На сегодняшний день в научной литературе, несмотря на значительный объем исследований в данной сфере, не сформулировано четких рекомендаций и принципов по взаимодействию учреждений и специалистов с семьями детей с ОВЗ в долгосрочной перспективе, что часто приводит к различным негативным ситуациям.

Выстраивая взаимодействие по предложенным выше принципам, работа педагога и учреждения в целом с семьями, воспитывающими детей с особенностями в развитии, будет результативной и комфортной для обеих сторон в течение многих лет реабилитации и сотрудничества.

Список источников

1. Чеснокова, Л. В., Кузнецова, Л. В., Лотова, Л. М., Лапина, Т. В., Самохвалова, М. Р., Александрова, Е. А., Байбородова, И. В., Трубицына, О. В., Полозкова, И. Б., и Чуракова, А. В. (2020). Особенности социальных контактов детей с ограниченными возможностями. *Медицина: теория и практика*, 4, 602.

2. Chakraborti, M., Gitimoghaddam, M., McKellin, W. H., Miller, A. R., & Collet, J. P. (2021). Understanding the Implications of Peer Support for Families of Children With Neurodevelopmental and Intellectual Disabilities: A Scoping Review. *Front Public Health*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.719640>

3. Шац, И. К. (2023). Психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 2, 100–113. https://doi.org/10.35231/18186653_2023_2_100
4. Marston, E, Cho, C. C., Pridham, K., McPherson, A. C., & Polfuss, M. (2022). Parenting styles and dimensions in parents of children with developmental disabilities. *Res Nurs Health*, 45(5), 592–603. <https://doi.org/10.1002/nur.22250>
5. Gur, A., & Hindi, T. N. (2022). Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities. *Res Dev Disabil*, 124, art. 104199. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104199>
6. Shrader, M. W. (2023). Promoting peace of mind: The importance of wellness in children with disabilities and their families. *Dev Med Child Neurol*, 65(9), 1132–1133. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15661>
7. Baldiwala, J., & Kanakia, T. (2022). Using narrative therapy with children experiencing developmental disabilities and their families in India: A qualitative study. *J Child Health Care*, 26(2), 307–318. <https://doi.org/10.1177/13674935211014739>
8. Шевцова, Т. С., и Коровушкина, Н. Н. (2018). Синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы современного педагогического образования*, 59(4), 477–482.
9. Яковлева, М. В. (2015). Эмпирическое исследование эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. *Концепт*, 51, 91–95.
10. Al-Ali, T., Akour, M. M., Al-Masri, E., Mizaghobian, A. A., & Ghaith, S. Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychol Russ*, 14(1), 69–85. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0106>
11. Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). Early Childhood Special Education Teachers' Job Burnout and Psychological Stress. *Early Educ Dev*, 33(8), 1364–1382. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395>
12. Красильникова, Л. В., Лобанова, Е. Ю., и Сергеева, Е. В. (2022). Исследование особенностей семейного воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(6), 1–16.
13. Çalışkan, Z., Evgin, D., Caner, N., Kaplan, B., & Özyurt, G. (2021). Determination of burnout, life satisfaction, and stress coping styles of parents with disabled children. *Perspect Psychiatr Care*, 57(3), 1505–1514. <https://doi.org/10.1111/ppc.12746>
14. Круглова, Е. Е. (2022). Анализ проблем социально-педагогического сопровождения семей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 22(2), 208–212. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-208-212>
15. Čolić, M., Dababnah, S., Garbarino, N., & Betz, G. (2019). Parental experiences raising children with autism spectrum disorder in Eastern Europe: a scoping review. *Int J Dev Disabil*, 68(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019>
16. Kiling, I., Due, C., Li, D., & Turnbull, D. (2019). Perceptions of disability, environmental risk factors and available services among local leaders and parents of young children with disabilities in West Timor, Indonesia. *Disabil Rehabil*, 41(20), 2421–2432. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1466924>
17. Quist, M., Chopp, D., Wilson, C. M., & Radesky, J. (2019). Ineffective Home-schooling in a Child with a Learning Disability. *J Dev Behav Pediatr*, 40(2), 152–153. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000644>

18. Weaver, M. S., Anderson, V., Beck, J., Delaney, J. W., Ellis, C., Fletcher, S., Hammel, J., Haney, S., Macfadyen, A., Norton, B., Rickard, M., Robinson, J. A., Sewell, R., Starr, L., & Birge, N. D. (2021). Interdisciplinary care of children with trisomy 13 and 18. *Am J Med Genet*, 185(3), 966–977. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.62051>
19. Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., ... & Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neurosci Biobehav Rev*, 128, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>
20. Jansen-van Vuuren, J., Nuri, R. P., Nega, A., Batorowicz, B., Lysaght, R., & Aldersey, H. M. (2022). Family quality of life for families of children with disabilities in African contexts: a scoping review. *Qual Life Res*, 31(5), 1289–1307. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02994-z>
21. Gruebner, O., van Haasteren, A., Hug, A., Elayan, S., Sykora, M., Albanese, E., Naslund, J., Wolf, M., Fadda, M., & von Rhein, M. (2022). Digital Platform Uses for Help and Support Seeking of Parents With Children Affected by Disabilities: Scoping Review. *J Med Internet Res*, 6, 24(12), e37972. <https://doi.org/10.2196/37972>
22. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*, 19(17), art. 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
23. Лежнина, О. Н. (2023). Педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях цифровизации образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2(39), 165–170. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p/219-223>
24. Акулова, Е. Г. (2023). Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: к постановке проблемы. *Научно-педагогическое обозрение*, 3(49), 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>
25. Hassanein, E. E., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*, 112, art. 103910. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103910>
26. Форрестер, С. В., Пинюгин, Е. Д., и Акиров, Р. С. (2023). Современные тренды в области управления человеческими ресурсами. *Экономика и бизнес: теория и практика*, 4-2(98), 203–206. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2023-4-2-203-206>
27. Harris, D. (2020). Working out holiday pay for staff with variable work hours. *BDJ In Pract*, 33, art. 35. <https://doi.org/10.1038/s41404-020-0352-5>
28. Lee, H. E., Kim, M. H., & Choi, M. (2021). Variability in daily or weekly working hours and self-reported mental health problems in Korea, Korean working condition survey, 2017. *Arch Public Health*, 79, art. 25. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00545-z>
29. Волобуева, Л. М., и Ерофеева, Т. И. «Семейный график» в детских садах: исторический опыт и проблемы современности. *Современное дошкольное образование*, 6(96), 58–69. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10059>
30. Ho, Y. L., Mahirah, D., Ho, C. Z., & Thumboo, J. (2022, December). The role of the family in health promotion: a scoping review of models and mechanisms. *Health Promot Int*, 37(6), art. daac119. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac119>

31. Maitre, L., Julvez, J., López-Vicente, M., Warembourg, C., Tamayo-Uria, I., Philippat, C., Gützkow, K. B., Guxens, M., Andrusaityte, S., Basagaña, X., Casas, M., de Castro, M., ... & Vrijheid, M. (2021). Early-life environmental exposure determinants of child behavior in Europe: A longitudinal, population-based study. *Environ Int*, 153, art. 106523. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106523>
32. Касумова, Б. С., Барахоева, Ж. М., и Арсакаева, Х. С. (2022). Развитие эмоционального интеллекта детей 5–7 лет в семейной среде. *Проблемы современного педагогического образования*, 76(1), 146–149.
33. Перышкова, С. А., Малинина, М. В., и Трунина, А. С. (2022). Методологические основы психологического консультирования родителей детей с ОВЗ. *Наука и образование*, 5(4), 1–12.
34. Христолюбова, Л. В., и Цыганкова, А. В. (2020). Развитие системы взаимодействия «школа – семья» в условиях инклюзивного образования. *Специальное образование*, 2(58), 103–114.
35. Бурук, К. М. (2018). Специфика работы руководителя учреждения образования. *Гуманитарный акцент*, 3, 66–73.
36. Mustafa, G., Mubarak, N., & Khan, J. (2023). Impact of Leader-Member Exchange on Innovative Work Behavior of Information Technology Project Employees; Role of Employee Engagement and Self-Efficacy. *Employ Respons Rights J*, 35, 581–599. <https://doi.org/10.1007/s10672-022-09429-y>
37. Vinberg, S., Lööw, J., & Jakobsson, M. (2023). Do leadership behaviours, work environments and the health of managers in Sweden and outside Sweden differ? — a study of a large international mining company. *Miner Econ*, 36, 655–666. <https://doi.org/10.1007/s13563-023-00375-1>
38. Сардак, Л. В., и Софронов, А. А. (2016). Взаимодействие педагога и родителей (законных представителей) обучающегося средствами мобильных и облачных технологий. *Педагогическое образование в России*, (6), 91–96.
39. Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *Eur J Psychol Educ*, 38, 1403–1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
40. Smith, J., Rabba, A. S., & Cong, L. (2023). They Were Saying That I Was a Typical Chinese Mum : Chinese Parents' Experiences of Parent-Teacher Partnerships for Their Autistic Children. *J Autism Dev Disord*, 53, 4888–4900 <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05788-5>
41. Hoge, E., Bickham, D., Cantor, J. (2017). Digital Media, Anxiety, and Depression in Children. *Pediatrics*, 140(2), S76–S80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>. PMID: 29093037
42. Hollis, C., Livingstone, S., & Sonuga-Barke, E. (2020). Editorial: The role of digital technology in children and young people's mental health - a triple-edged sword? *J Child Psychol Psychiatry*, 61(8), 837–841. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13302>
43. Farquharson, K., & Tambyraja, S. Introduction: Innovations in Treatment for Children With Speech Sound Disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 53(3), 627–631. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00065

References

1. Chesnokova, L. V., Kuznetsova, L. V., Lotova, L. M., Lapina, T. V., Samokhvalova, M. R., Aleksandrova, E. A., Bayborodova, I. V., Trubitsyna, O. V., Polozkova, I. B.,

& Churakova, A. V. (2019). Features of social contacts of children with disabilities. *Medicine: theory and practice*, 4, art. 602. (In Russ.).

2. Chakraborti, M., Gitimoghaddam, M., McKellin, W. H., Miller, A. R., & Collet, J. P. (2021). Understanding the Implications of Peer Support for Families of Children With Neurodevelopmental and Intellectual Disabilities: A Scoping Review. *Front Public Health*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.719640>

3. Shats, I. K. (2023). Psychological and pedagogical aspects of supporting the family of a child with disabilities. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 2, 100–113. (In Russ.). https://doi.org/10.35231/18186653_2023_2_100

4. Marston, E, Cho, C. C., Pridham, K., McPherson, A. C., & Polfuss, M. (2022). Parenting styles and dimensions in parents of children with developmental disabilities. *Res Nurs Health*, 45(5), 592–603. <https://doi.org/10.1002/nur.22250>

5. Gur, A., & Hindi, T. N. (2022). Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities. *Res Dev Disabil*, 124, art. 104199. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104199>

6. Shrader, M. W. (2023). Promoting peace of mind: The importance of wellness in children with disabilities and their families. *Dev Med Child Neurol*, 65(9), 1132–1133. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15661>

7. Baldiwala, J., & Kanakia, T. (2022). Using narrative therapy with children experiencing developmental disabilities and their families in India: A qualitative study. *J Child Health Care*, 26(2), 307–318. <https://doi.org/10.1177/13674935211014739>

8. Shevtsova, T. S., & Korovushkina, N. N. (2018). Emotional burnout syndrome among teachers working with children with disabilities. *Problems of modern teacher education*, 59(4), 477–482. (In Russ.).

9. Yakovleva, M. V. (2015). An empirical study of burnout among inclusive education teachers. *Koncept*, 51, 91–95. (In Russ.).

10. Al-Ali, T., Akour, M. M., Al-Masri, E., Mizaghobian, A. A., & Ghaith, S. Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychol Russ*, 14(1), 69–85. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0106>

11. Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). Early Childhood Special Education Teachers' Job Burnout and Psychological Stress. *Early Educ Dev*, 33(8), 1364–1382. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395>

12. Krasilnikova, L. V., Lobanova, E. Yu., & Sergeeva, E. V. (2022). Study of the characteristics of family education of preschoolers with disabilities. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiâ*, 10(6), 1–16. (In Russ.).

13. Çalışkan, Z., Evgin, D., Caner, N., Kaplan, B., & Özyurt, G. (2021). Determination of burnout, life satisfaction, and stress coping styles of parents with disabled children. *Perspect Psychiatr Care*, 57(3), 1505–1514. <https://doi.org/10.1111/ppc.12746>

14. Kruglova, E. E. (2022). Analysis of problems of social and pedagogical support for families of children with disabilities. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 22(2), 208–212. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-208-212>

15. Čolić, M., Dababnah, S., Garbarino, N., & Betz, G. (2019). Parental experiences raising children with autism spectrum disorder in Eastern Europe: a scoping review. *Int J Dev Disabil*, 68(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019>

16. Kiling, I., Due, C., Li, D., & Turnbull, D. (2019). Perceptions of disability, environmental risk factors and available services among local leaders and parents of young children

with disabilities in West Timor, Indonesia. *Disabil Rehabil*, 41(20), 2421–2432. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1466924>

17. Quist, M., Chopp, D., Wilson, C. M., & Radesky, J. (2019). Ineffective Home-schooling in a Child with a Learning Disability. *J Dev Behav Pediatr*, 40(2), 152–153. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000644>

18. Weaver, M. S., Anderson, V., Beck, J., Delaney, J. W., Ellis, C., Fletcher, S., Hammel, J., Haney, S., Macfadyen, A., Norton, B., Rickard, M., Robinson, J. A., Sewell, R., Starr, L., & Birge, N. D. (2021). Interdisciplinary care of children with trisomy 13 and 18. *Am J Med Genet*, 185(3), 966–977. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.62051>

19. Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., ... & Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neurosci Biobehav Rev*, 128, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

20. Jansen-van Vuuren, J., Nuri, R. P., Nega, A., Batorowicz, B., Lysaght, R., & Aldersey, H. M. (2022). Family quality of life for families of children with disabilities in African contexts: a scoping review. *Qual Life Res*, 31(5), 1289–1307. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02994-z>

21. Gruebner, O., van Haasteren, A., Hug, A., Elayan, S., Sykora, M., Albanese, E., Naslund, J., Wolf, M., Fadda, M., & von Rhein, M. (2022). Digital Platform Uses for Help and Support Seeking of Parents With Children Affected by Disabilities: Scoping Review. *J Med Internet Res*, 6, 24(12), e37972. <https://doi.org/10.2196/37972>

22. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*, 19(17), art. 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>

23. Lezhnina, O. N. (2023). Pedagogical support for families raising children with disabilities in the context of digitalization of education. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2(39), 165–170. (In Russ.). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p219-223>

24. Akulova, E. G. (2023). Pedagogical support for preschool children with special educational needs: problem formulation. *Pedagogical Review*, 3(49), 7–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>

25. Hassanein, E. E., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*, 112, art. 103910. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103910>

26. Forrester, S. V., Pinyugin, E. D., & Akirov, R. S. (2023). Modern trends in the field of human resource management. *Economics and business: theory and practice*, 4-2(98), 203–206. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2023-4-2-203-206>

27. Harris, D. (2020). Working out holiday pay for staff with variable work hours. *BDJ In Pract*, 33, art. 35. <https://doi.org/10.1038/s41404-020-0352-5>

28. Lee, H. E., Kim, M. H., & Choi, M. (2021). Variability in daily or weekly working hours and self-reported mental health problems in Korea, Korean working condition survey, 2017. *Arch Public Health*, 79, art. 25. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00545-z>

29. Volobueva, L. M., & Erofeeva, T. I. “Family schedule” in kindergartens: historical experience and modern problems. *Preschool Education Today*, 6(96), 58–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10059>

30. Ho, Y. L., Mahirah, D., Ho, C. Z., & Thumboo, J. (2022, December). The role of the family in health promotion: a scoping review of models and mechanisms. *Health Promot Int*, 37(6), art. daac119. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac119>
31. Maitre, L., Julvez, J., López-Vicente, M., Warembourg, C., Tamayo-Uria, I., Philippat, C., Gützkow, K. B., Guxens, M., Andrusaityte, S., Basagaña, X., Casas, M., de Castro, M., ... & Vrijheid, M. (2021). Early-life environmental exposure determinants of child behavior in Europe: A longitudinal, population-based study. *Environ Int*, 153, art. 106523. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106523>
32. Kasumova, B. S., Barakhoeva, Zh. M., & Arsakaeva, Kh. S. (2022). Development of emotional intelligence of children 5–7 years old in a family environment. *Problems of modern teacher education*, 76(1), 146–149. (In Russ.).
33. Peryshkova, S. A., Malinina, M. V., & Trunina, A. S. (2022). Methodological foundations of psychological counseling for parents of children with disabilities. *Science and Education*, 5(4), 1–12. (In Russ.).
34. Hristolyubova, L. V., & Tsygankova, A. V. (2020). Development of a system of interaction between “school and family” in the context of inclusive education. *Special Education*, 2(58), 103–114. (In Russ.).
35. Buruk, K. M. (2018). Specifics of the work of the head of an educational institution. *Humanities Emphasis*, 3, 66–73.
36. Mustafa, G., Mubarak, N., & Khan, J. (2023). Impact of Leader-Member Exchange on Innovative Work Behavior of Information Technology Project Employees; Role of Employee Engagement and Self-Efficacy. *Employ Respons Rights J*, 35, 581–599. <https://doi.org/10.1007/s10672-022-09429-y>
37. Vinberg, S., Lööw, J., & Jakobsson, M. (2023). Do leadership behaviours, work environments and the health of managers in Sweden and outside Sweden differ? — a study of a large international mining company. *Miner Econ*, 36, 655–666. <https://doi.org/10.1007/s13563-023-00375-1>
38. Sardak, L. V., & Sofronov, A. A. (2016). Interaction between a teacher and parents (legal representatives) of a student using mobile and cloud technologies. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (6), 91–96. (In Russ.).
39. Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *Eur J Psychol Educ*, 38, 1403–1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
40. Smith, J., Rabba, A. S., & Cong, L. (2023). They Were Saying That I Was a Typical Chinese Mum : Chinese Parents’ Experiences of Parent-Teacher Partnerships for Their Autistic Children. *J Autism Dev Disord*, 53, 4888–4900 <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05788-5>
41. Hoge, E., Bickham, D., Cantor, J. (2017). Digital Media, Anxiety, and Depression in Children. *Pediatrics*, 140(2), S76–S80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>. PMID: 29093037
42. Hollis, C., Livingstone, S., & Sonuga-Barke, E. (2020). Editorial: The role of digital technology in children and young people's mental health - a triple-edged sword? *J Child Psychol Psychiatry*, 61(8), 837–841. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13302>
43. Farquharson, K., & Tambyraja, S. Introduction: Innovations in Treatment for Children With Speech Sound Disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 53(3), 627–631. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00065

Статья поступила в редакцию: 05.11.2023; The article was submitted: 05.11.2023;
одобрена после рецензирования: 28.12.2023; approved after reviewing: 28.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024. accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторе:

Давыдова Яна Юрьевна — дефектолог, основатель и руководитель центра детской психологии и развития речи «Томатис 54», Новосибирск, Россия,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>

Information about the author:

Iana Yu. Davydova — Special education teacher, founder and director of the Center for Child Psychology and Speech Development “Tomatis 54”, Novosibirsk, Russia,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>