

6. Еремеев Б.А. *Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека / Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума (Санкт-Петербург, 5–7 июня 2006 г.) / под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуши / пер. Н.Л. Регуши, С.А. Чернышевой / Б.А. Еремеев – СПб.: ООО Книжный Дом, 2006. – С. 101–103. – URL: <http://masters.donntu.org/2016/1em/semenova/library/article6.htm>.*
7. Кайгородова Н.З. *Оптимизация вхождения ребенка в школу в контексте здоровья школьников. / Н.З. Кайгородова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2008. – 126 с. – URL: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/handle/asu/53>.*
8. Костина Л.М. *Психологическая модель формирования психологической безопасности личности обучающихся в адаптационный период / Л.М. Костина // Ученые записки СПбГИПСР. – 2019. – Выпуск 2. – Т. 32. – С. 138–144.*
9. Маслова Н.В. *Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование / Н.В. Маслова // Открытое образование. – 2016. Выпуск 2. – С. 6–10. – URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-2-6-10>.*
10. Edmondson A.C. *Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct / A.C. Edmondson, L. Zhike // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2014. – No 1. – P. 23–43. – URL: [http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305\(3.05.16\)](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305(3.05.16)).*
11. Kislyakov P. (2017). *Anticipation as psychological factor of ensuring individual's security / Kislyakov P., Kartashev V., Belyakova N. [et al.] / The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, Tomsk Polytechnic University, Russia, 18–21 мая 2017 года. Tomsk Polytechnic University, Russia: Future Academy. – 2017. – P. 542–550. – DOI 10.15405/epsbs.*
12. Ridei N. *Methodology of Safety and Quality of Life on the Basis of Noospheric Education System Formation / N. Ridei, N.Bakhmat, & N. Tytova [et al.] // Strategies for Policy in Science and Education. – 2021. – No 29 (1). – P. 82–98. DOI 10.53656/str2021-1-6-meth.*

УДК 316.48

**Е.В. Ковшикова к.ф.н., доцент,
И.В. Шиндряева к.с.н.,**

**Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации,
Е.В. Гуляева к.ф.н., доцент**

**Волгоградский институт управления
филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ,
г. Волгоград, Россия**

**А.П. Алексеева профессор
Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России,
г. Калининград, Россия**

КОНФЛИКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Система среднего образования, организованная для целенаправленного воздействия на ученика, предполагает участие в этом процессе институтов школы и семьи, находящихся в постоянном взаимодействии. В рамках исследования установлено, что нормативно-правовая база институционального взаимодействия школы и семьи ученика в части описания вопросов прав и обязанностей представителей института семьи в рамках взаимодействия с институтом общеобразовательной школы неполна, противоречива высоконтерпретируема, что закладывает конфликтогенный потенциал в коммуникативные контакты учителей и родителей ученика, коммуникация «Педагог – Родитель ученика» обладает всеми признаками официально – делового дискурса.

Ключевые слова: конфликт, школа, педагог, родитель, коммуникации, институциональное взаимодействие.

*E.V. Kovshikova Dr. PhD Associate professor,
I.V. Shindryaeva
Dr. PhD Associate professor,
Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
E.V. Gulyaeva
Dr. PhD Associate professor,
Volgograd Institute of Management – Branch of the RANEPA under the RF President
Volgograd, Russia
A.P. Alekseeva
Professor,
Kaliningrad Branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of
Russia
Kaliningrad, Russia*

CONFLICT POTENTIAL OF INSTITUTIONAL INTERACTION BETWEEN SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS' PARENTS: COMPREHENSIVE ANALYSIS

Abstract. *The system of secondary education organized for targeted impact on students implies participation in this process of the school and family institutions being in constant interaction. Within the framework of our study we established that the legal and regulatory framework of the institutional interaction between the school and students' families in terms of the description of the issues related to the rights and duties of the family institution representatives within the interaction with the general education school is not full, it is controversial and variably interpretable, which brings the conflictogenic potential to the communicative contacts of teachers and students' parents.*

Keywords: *conflict, school, teacher, parent, communication, institutional interaction.*

Система среднего образования, организованная для целенаправленного воздействия на ученика, предполагает участие в этом процессе институтов школы и семьи, находящихся в постоянном взаимодействии. Учитель (следует оговориться, что в рамках нашего исследования данное понятие синонимизируется с понятием педагог) как представитель института школы в образовательном и воспитательном процессе задействует родителей школьника для достижения более высоких результатов своей деятельности.

Современная практика институционального взаимодействия школы как образовательного учреждения и семьи посредством родительской общественности накопила значительный опыт конфликтов между данными институтами, которые преимущественно локализуются в коммуникации «Педагог – Родители ученика», что существенно снижает эффективность образовательного и воспитательного воздействия на обучающегося ребенка. Данная ситуация может быть оценена как проблема, требующая научного осмыслиения.

Современная научная литература трактует конфликтный потенциал как наличие противоречивых ценностей, интересов и потребностей, лежащих в основе социальной жизни. Каждый человек несет в себе природный импульс, направленный на защиту себя как живого организма [1: 156]. Апплицируя данные выводы на социум, можно сделать выводы, что конфликтным потенциалом обладает не только человек или группа, но и социальные структуры: организации, города, регионы, государства, нации [1: 154].

«Школа по сравнению со многими другими учреждениями отличается обилием всевозможных межличностных, групповых, ролевых взаимосвязей, причём порой запутанных, тесно переплетённых и неоднозначных. Кроме школы, в обществе практически нет других социальных институтов, имеющих столь разнородный по множеству параметров (возрасту, уровню образования, социальному положению, интересам, потребностям, ценностям, авторитетам) и одновременно столь многочисленный контингент. Поэтому многие конфликтные ситуации в концентрированном виде сосредоточиваются в школе.

Конфликты учителей с родителями начинаются с конфликта учителя с учеником. Ученик не может быть всегда послушным, а учитель всегда терпеливым. Это – человеческий фактор, и никуда от него не деться» – отмечает С.М. Курганский, исследуя взаимодействие учителей и родителей учеников [2: 200].

Школа как образовательная организация профессионально учитывает преимущества и функциональную роль семьи при выстраивании системы взаимодействия педагогического коллектива с родителями. Такой подход формирует определенные ожидания со стороны педагогов к участию родителей в образовательном процессе. Взаимоотношения общеобразовательного учреждения с родителями ученика, как правило, выстраиваются на договорной основе, т. е. юридически обеспечены.

В свою очередь, родители, отправляя ребенка в школу, также имеют свое видение степени участия семьи и школы в образовательном процессе. В родительской среде распространено мнение, что прежде всего школа должна выполнить свою миссию – дать образование человеку, способствуя, таким образом, его социализации.

Обобщив педагогическую практику и научные исследования, ученые приходят к выводу, что к специфическим причинам конфликтных ситуаций между родителями и учителями относятся разные уровни общей и педагогической культуры и рассогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»); недопонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, его зависимости от многих факторов, лежащих вне школы и семьи; различие в отношении к ребёнку как к личности [2: 201].

В качестве проблемы исследования нами обозначено возникающее противоречие между воспитательными и образовательными системами семьи и школы, что является источником конфликтов, формируемых и преодолеваемых исключительно посредством коммуникации «Педагог – Родитель ученика». Данное обстоятельство предполагает необходимость комплексного исследования социально – ситуативных характеристик и правовой специфики такой коммуникации, а также выявления ее конфликтогенного потенциала и факторов конфликтогенности.

В рамках исследования нами выполнен содержательный анализ нормативно-правовой базы институционального взаимодействия школы с семьей ученика и интерпретационный анализ текстов жалоб родителей учеников на действия педагогов школ.

Основу законодательства, регулирующего права и обязанности родителей в сфере образования ребёнка в Российской Федерации составляют Конституция Российской Федерации, в которой отмечено, что получение основного общего образования обязательно и в обязанности родителей по воспитанию и образованию детей входит это обеспечить, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором освещены права родителей как законных представителей детей при реализации последними их прав, и Семейный кодекс Российской Федерации, содержащий базовые права и обязанности по воспитанию детей. Помимо этого, ряд положений могут быть уточнены в локальных актах школ и других образовательных организаций.

В частности, права родителей несовершеннолетних в сфере образования определены в 4 главе Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Текст закона, в первую очередь, посвящён правам обучающихся, но содержит и положения о родителях и их ответственности. В статье 44 вышеуказанного закона речь идет об обязанности родителей по воспитанию и образованию детей, а органы власти и образовательные организации призваны помогать родителям.

Также статья гласит, что родители обязаны уважать честь и достоинство работников образовательного учреждения и других обучающихся, соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, и требования локальных нормативных актов.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», права родителей в сфере образования включают в себя право на участие в школьной жизни, но только в соответствии с внутренним распорядком.

Семейный кодекс в статье 63 содержит два основополагающих пункта: родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей (п. 1); родители обязаны обеспечить получение детьми общего образования (п. 2). Данные пункты наполнены следующим содержанием: «Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами. Им принадлежит право выбора образовательной организации, формы получения их детьми образования и формы их обучения с учётом мнения детей до получения ими основного общего образования».

Итак, из Семейного кодекса видно, что права и обязанности родителей в сфере образования подразумевают определенную свободу: они могут самостоятельно решать, как и где будут учиться их дети. В этом же документе декларирована ответственность родителей за воспитание и обучение детей.

Согласно вышеуказанной статье, родители имеют право на доступ к следующей информации: лицензии на образовательную деятельность и свидетельству об аккредитации, уставу образовательной организации и всей учебно-программной документации. Родители должны быть уведомлены о любых обследованиях школьников (например, психологических), давая на них согласие либо отказ. Родители имеют право получать информацию о содержании обра-

зовательного курса, технологиях и методах обучения и воспитания, об оценках успеваемости своих детей.

Получается, что ведущая, инициативная роль института семьи в образовательном и воспитательном процессах законодательно закреплена, тогда как образовательные и управленические организации призваны помогать в родителям в данной области, ведь именно им, родителям, отдано преимущественное право на обучение и воспитание своих детей, чем и обеспечивается их ответственность в данном вопросе. Ресурсной базой данной ответственности выступает законодательно обеспеченный доступ родителей к различным видам информации об образовательном учреждении и процессах, в нём осуществляемых.

Родительское сообщество, будучи ознакомленным с вышеуказанными законодательными тезисами, интерпретирует их зачастую как, прежде всего, право на внешние контрольные функции по отношению к образовательному учреждению.

Учительское сообщество, в свою очередь, также зная содержание описанных статей о приоритете прав и ответственности родителей в образовательном и воспитательном процессах, интерпретируют именно свою роль в коммуникации «Педагог – Родитель ученика» как контрольную по отношению к институту семьи.

Указанные противоречия в трактовке законодательно закрепленных прав и обязанностей родителей несовершеннолетних есть одно из оснований конфликтогенного потенциала коммуникативных контактов педагогов и родителей ученика.

Родители, в подавляющем большинстве случаев, убеждены, что их роль в образовательно-воспитательном процессе, осуществляемом в образовательном учреждении, сводится прежде всего к обеспечению ребенка всеми необходимыми ресурсами, прежде всего материально-бытовыми. То есть реализуются следующие концепты: ребенок одет, обут, сыт, обеспечен всем необходимым для школы – я хороший родитель; я, насколько умею, контролирую то, что происходит в школе, классе, на уроке – я хороший родитель; я контролирую, что должно ученику образовательное учреждение, а на что оно не имеет права – я хороший родитель.

Педагоги, также руководствуясь идеей приоритета родительской ответственности за образование и воспитание детей, распространяют ее на процессы, осуществляемые в образовательном учреждении, и последовательно, но не всегда успешно, вовлекают родителей ученика во все детали осуществляемого ими образовательно-воспитательного процесса в стенах образовательной организации. Созданные родительские чаты одноклассников наполняются информацией, которую, по соображениям этики, следовало бы сообщать об ученике приватно (то же происходит на родительских собраниях); домашние задания для учеников направляются напрямую родителям, что предполагает их обязательно участие в содержательном выполнении домашней работы или хотя бы контроль факта исполнения; педагоги регулярно распределяют задания по внеклассной работе напрямую между родителями. То есть реализуются следующие концепты: родитель, не участвующий в жизни класса своего ребенка, – плохой роди-

тель; родитель, не помогающий выполнять домашние задания своему ребенку, – плохой родитель; родитель, не участвующий в школьной жизни своего ребенка, – плохой родитель.

Трудовременные нагрузки родителей несовершеннолетних на поддержку своего детей в учебно-воспитательных процессах образовательных учреждений возрастают существенно, что также становится одним из оснований конфликтогенного потенциала коммуникативных контактов педагогов и родителей ученика.

В результате мы пришли к умозаключению, что нормативно-правовая база институционального взаимодействия школы и семьи ученика в части описания вопросов прав и обязанностей представителей института семьи в рамках взаимодействия с институтом общеобразовательной школы недостаточна и высокointерпретируема, что закладывает конфликтогенный потенциал в коммуникативные контакты учителей и родителей ученика.

Также в рамках нашего исследования актуальным является анализ как коммуникативных характеристик акторов, так и социальных установок субъектов деловой коммуникации, проведенный И.А. Савельевым. По мысли автора, многие противоречия и, как следствие, конфликтные ситуации могут быть исследованы с позиции неотрефлексированности, в первую очередь, смысловых социальных установок самими субъектами коммуникации [1: 154].

Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» обладает всеми признаками официально-делового дискурса. Она относится к институциональным формам общения и отвечает определенным социальным правилам и ритуализированным рамкам функционирования. Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» в ситуативном плане характеризуется следующим образом: она санкционируется и осуществляется в нормативной стандартной ситуации (под стандартом в данном случае понимаются унифицированные формы общения,ственные административной среде (например: родительское собрание, беседа учителя с родителями, жалоба родителя в структуры управления образованием или охраны детства и др.).

Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» протекает в статусно-маркированной ситуации (ситуации социального, социально-ситуативного и ситуативного неравенства). Ситуация социального неравенства может выглядеть следующим образом: директор школы беседует с бабушкой ученика; ситуация социально-ситуативного неравенства – завуч школы объявляет благодарность родителям ученика на родительском собрании; ситуация ситуативного неравенства – родители выдвигают требования директору о смене классного руководителя.

В обстоятельствах коммуникации «Педагог – Родитель ученика» нами выделены тональность общения (официальность, шутливость, торжественность), цель и результат общения, канал общения (письменно/устно, опосредованно/лично, протокольно/без фиксации и т. п.), а также хронотопные характеристики общения (место, время, условия общения).

К специфическим чертам коммуникации «Педагог – Родитель ученика» относятся следующие признаки, которые находятся в поле нормы: тематически

в ней зачастую используются микротемы частной жизни ученика и его семьи; она может осуществляться в нестандартной и ненормативной ситуации; участники могут варьировать ситуативные статусы в процессе коммуникации для достижения собственных целей, использовать различную тональность и нестандартный хронотоп.

Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» наращивает потенциал конфликтогенности в следующих случаях: участники неумело варьируют ситуативные статусы друг-друга, что приводит к их столкновению (например, Родитель не выдерживает статусной дистанции и предъявляет претензии к оценкам своего ребенка); Педагог игнорирует влияние выбранной тональности и хронотопа на эффективность коммуникации (например, назначает родительское собрание на вечер субботы); участники не учитывают коммуникативные цели друг-друга (например: Родитель безосновательно требует особого отношения к своему ребенку); участники не умеют переключать субкоды (например, Педагог отчитывает Родителя, как ученика) и др.

В прикладной части нашего исследования нами были проанализирован комплекс личных обращений родителей (жалоб) в профильные структуры органов власти и управления Волгоградской области. В данных жалобах родители (либо иные законные представители несовершеннолетнего) обжаловали действия педагогов общеобразовательных учреждений города и области. Следует оговориться, что жалоб со стороны учительского корпуса нам выявить не удалось. Представители органов власти и управления уверенно отмечают, что в их практике такие документы отсутствуют, тогда как практика обжалования действий администрации и педагогов общеобразовательных учреждений широко распространена.

Выбрав в качестве эмпирического объекта личные обращения родителей (жалоб) в профильные структуры органов власти и управления, мы исходили из умозаключения, что данные обращения есть результат конфликта между педагогом и родителями ученика, который зашел в тупик на стадии деструктивной коммуникации и не был преодолен усилиями сторон посредством конструктивной коммуникации. Из двадцати одного письма – жалобы на педагога, исследованных нами, ни один текст не содержал сведений о предпринятой со стороны родителей попытке разрешить проблему в беседе с самим учителем, что свидетельствует о категоричной конфронтационной позиции автора и преследуемой цели наказать «виновное лицо».

В качестве иллюстрации приведем фрагмент обращения, которое, с нашей точки зрения, типично и четко отражает статусно-ситуативные характеристики коммуникативной позиции автора.

Текст приводится с купюрами: «Вынуждена обратиться к Вам со следующим. Мой сын ФИО, 11 лет, учится в 6 классе МОУ СОШ № xxx Волгограда, где грубо нарушаются его права и законные интересы. 20.09.2021 во время урока литературы учитель ФИО (классный руководитель) накричала на сына в присутствии всего класса, заявив, что он плохой ученик, тянет класс вниз, негативно отзывалась о нас, его родителях, чем публично унизила и оскорбила

его, что вызвало у него стресс. Это подтверждается заключением психологического обследования от 07.11.2021 «...»

14.10.2021 и 28.10.2021 я обратилась с письменным заявлением в прокуратуру и Аппарат Уполномоченного по правам ребенка по Волгоградской области. «...» 21.10.2021 – в Управление образования Администрации Волгограда. «...» 29.10.2021 в связи с моим обращением на детский телефон доверия с единым федеральным номером при учреждении здравоохранении ГБУЗ «Волгоградская областная детская клиническая психиатрическая больница», о чем была уведомлена комиссия по делам несовершеннолетних, в кабинете директора школы ФИО прошло совещание под контролем КДМ, которое было предвзятым. «...»

Прошу принять меры по защите и восстановлению нарушенных прав моего сына; дать надлежащую оценку всем указанным мною фактам и привлечь виновных лиц к соответствующей ответственности. «...» Приложение: копии моих обращений в инстанции (7 документов)»

Итак, ситуация на уроке, описанная матерью шестиклассника, достаточно тривиальна: учитель критикует ученика (за что, в письме не указано). Мать, узнав о событии, квалифицирует событие как «оскорбление и унижение» (маркеры оскорбления и унижения «плохой ученик, тянет класс вниз») и обращается в семь контролирующих инстанций, чтобы наказать учителя. В инстанции она обращается последовательно, а не параллельно, что косвенно свидетельствует об отсутствии ожидаемых результатов (хотя срок исполнения документа – календарный месяц). Сложившаяся ситуация доводит ученика до проблем с нервной системой, после чего он переведен в параллельный класс, потеряв друзей и очень переживая (следует из текста).

Коммуникативная роль, взятая на себя матерью ученика, обладает следующими характеристиками: автор исходит из статусно-ситуативного превосходства родителя над учителем, так как родитель в данной ситуации контролирует, оценивает образовательный процесс и стремится наказать «всех виновных», действуя арсенал административных контролирующих структур. При этом образовательная организация (школа) в данной ситуации признает статусно-ситуативное превосходство родителя над учителем и, хотя профессиональные педагоги не могут не понимать последствия поступков матери для ученика, они не предпринимают попыток защитить его, успокоить родителей, задействовав профессиональный знаниевый потенциал, чем перевести коммуникацию в конструктивное русло, а лишь неумело уклоняются от конфликта.

Можно сделать выводы о том, что любой родитель ученика как человек обладает определенным конфликтным потенциалом, и степень его развитости, умение направлять его в определенное русло, управлять им во многом зависит и от него самого, и от профессиональных навыков педагогов по преодолению конфликтных ситуаций, их уровня культуры, образования, воспитания, ценностей и способности к самоопределению [3: 34].

Выводы: представляется, что разработка и введение специального курса о технологиях деловых коммуникаций педагогов с родителями учеников в про-

граммы дополнительного профессионального образования для педагогических работников помогло бы в преодолении данных проблем.

Литература

1. Дятлова Е.Г. К вопросу о феномене конфликтного потенциала коллектива // *Science Time*. – 2015. – С. 151–156.
2. Курганский С.М. Родитель и учитель: конфликт или сотрудничество // *Народное образование*. – 2015. – С. 199–206.
3. Мирзаханова Г.Н. Эффективные формы взаимодействия педагога и родителей // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2020. – № 1. – С. 33–37.

УДК 378

Е.В. Колчерина, студент 4 курса

**Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация. Проблема положительного или отрицательного влияния двуязычия на речевое развитие ребенка сегодня является одной из самых спорных и противоречивых.

По мнению большинства авторов, билингвизм нередко может стать причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития двуязычных детей, возникающих без своевременного комплексного коррекционного воздействия, включающего и целенаправленную работу с родителями детей данной категории. (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова [1], Е.М. Верещагин [3], и др.). Благодаря анализу динамики преодоления дефектов речевой деятельности у детей, выяснилось, что в большинстве случаев удается исправить речевые нарушения в тех семьях, где созданы благоприятные условия для их развития, наблюдается заинтересованность и вовлеченность родителей в процесс коррекции. Данный факт подчеркивает важность исследования данной темы. Мы считаем, проблема сопровождения родителей детей-билингвов логопедом является актуальной, так как система взаимоотношений ребенка со взрослыми, особенности общения, методы и формы совместной деятельности являются важнейшими факторами речевого развития ребенка. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: изучение специфики работы логопеда с родителями детей-билингвов, экспериментальное обоснование логопедического сопровождения родителей детей-билингвов, как метода, повышающего эффективность коррекционного воздействия. **Методы исследования:** теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, экспериментальное исследование. Данное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 39» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) (10 детей контрольной и 10 детей экспериментальной группы) и родители детей экспериментальной группы в количестве 10 человек. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации целенаправленной работы логопеда с семьей ребенка-билингва посредством современных форм взаимодействия и позволяет говорить о том, что эффективность коррекционного воздействия по преодолению речевых нарушений во многом зависит от заинтересованности родителей в успехах собственного ребенка. Результаты контрольной группы детей, родители которых не принимали участия в коррекционной работе, не интересовались достижениями своих детей и напрямую не взаимодействовали с логопедом, на контрольном этапе исследования показали, что уровень рече-