

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ, В КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Фазилова Л.Г.

студентка 3 курса, направления Детская психология

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

филиал в г. Ташкенте

(г. Ташкент, Узбекистан)

АННОТАЦИЯ

Статья представляет аналитический обзор научной литературы, посвящённой теории и практике психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в условиях специальных коррекционных образовательных учреждений. Проанализированы отечественные и зарубежные публикации 2000–2024 годов, индексируемые в базах Scopus, Web of Science, PubMed и eLIBRARY. Рассмотрены основные теоретические модели семейного сопровождения, факторы родительского стресса, доказательная база различных форм профессиональной поддержки семей. Систематизированы данные о влиянии культурного контекста на организацию психолого-педагогической помощи в странах Центральной Азии. Обзор выявляет дефицит культурно-адаптированных моделей сопровождения для региона и определяет перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: *дети с ОВЗ, семейное сопровождение, родительский стресс, коррекционное учреждение, психолого-педагогическая поддержка, обзор литературы.*

1. ВВЕДЕНИЕ

Семья является первичной и наиболее значимой средой развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Вместе с тем воспитание такого ребёнка сопряжено с объективными трудностями, формирующими хронический стресс, изменение ролевых функций и нередко ведущими к дисфункции семейной системы (Hastings & Taunt, 2002; Miodrag & Hodapp, 2010). По данным систематических обзоров, уровень психологического дистресса у родителей детей с ОВЗ в 2–4 раза превышает соответствующие показатели в общей популяции (Emerson, 2003; Olsson & Hwang, 2001).

Коррекционное учреждение как основной институт профессиональной помощи ребёнку с ОВЗ несёт ответственность за создание условий, поддерживающих функционирование семейной системы в целом (Turnbull et al., 2015). Концепция «ориентированного на семью» подхода, утвердившаяся в международной практике специального образования в 1990-е годы, закрепила принцип активного партнёрства специалистов и семьи как основу эффективного коррекционного процесса (Bailey et al., 2004; Dunst, 2002).

В Узбекистане и Центральной Азии данное направление находится в процессе становления. Реформирование системы специального образования предусматривает развитие психолого-педагогической поддержки семей детей с ОВЗ, однако научная база для обоснования конкретных форм такой поддержки в региональном контексте остаётся недостаточной (Каримов & Хасанова, 2021).

Цель обзора — систематизация и критический анализ теоретических моделей и доказательной базы психолого-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ, выявление культурно-специфических факторов, значимых для Центральноазиатского региона.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СЕМЕЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В зарубежной литературе сложились несколько теоретических моделей семейного сопровождения. Системная модель Брофенбреннера (1979) рассматривает развитие ребёнка как результат взаимодействия вложенных экологических систем, в которых семья занимает центральное место, ориентируя специалистов на поддержку всего социального контекста, а не только диады «ребёнок — родитель». Модель семейного качества жизни (Zuna et al., 2009) фокусируется на субъективном благополучии всех членов семьи как целевом результате сопровождения, включая домены семейного взаимодействия, воспитания, эмоционального и материального благополучия.

Транзакциональная модель стресса и копинга (Lazarus & Folkman, 1984), адаптированная для семей детей с ОВЗ Hastings & Taunt (2002), акцентирует динамический характер родительского стресса и роль когнитивной оценки ситуации и копинг-ресурсов. Данная модель обосновывает когнитивно-поведенческие компоненты программ сопровождения. Согласно обзору Turnbull et al. (2015), наиболее эффективные программы интегрируют элементы всех трёх моделей, сочетая работу с эмоциональными, поведенческими и социально-средовыми аспектами семейного функционирования.

3. РОДИТЕЛЬСКИЙ СТРЕСС: ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ

Мета-анализ Baker et al. (2003), включивший 49 исследований, установил достоверно более высокий уровень стресса у родителей детей с умственной

отсталостью по сравнению с родителями детей с нарушениями без интеллектуальных дефицитов. Стресс родителей детей с ОВЗ ассоциирован с более выраженными поведенческими нарушениями ребёнка, более низким качеством детско-родительских отношений и сниженной эффективностью воспитательных стратегий (Hastings, 2002; Estes et al., 2009).

К специфическим факторам, определяющим уровень родительского стресса, относятся: тяжесть нарушений и поведенческие проблемы ребёнка (Baker et al., 2003); недостаточность социальной поддержки (Bromley et al., 2004); стигматизация и социальная изоляция семьи; недостаточная информированность о природе нарушения. В контексте Центральной Азии стигматизация семей детей с ОВЗ имеет особое значение, нередко препятствуя открытому обращению за профессиональной помощью и приводя к запаздыванию диагностики и хронизации дистресса родителей (Каримов & Хасанова, 2021).

4. ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ БАЗА ФОРМ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Групповые тренинги для родителей на поведенческой и когнитивно-поведенческой основе продемонстрировали устойчивую эффективность в снижении родительского стресса и улучшении навыков взаимодействия с ребёнком. Мета-анализ Barlow et al. (2012) подтвердил умеренный-высокий эффект данных программ ($d = 0,47-0,73$). Программы обучения родителей методам поведенческой коррекции снижают поведенческие проблемы ребёнка и нагрузку на родителей (Whittingham et al., 2009). Группы взаимной поддержки эффективно снижают социальную изоляцию и повышают субъективное ощущение компетентности (Singer et al., 1999).

Feldman (2004) в серии исследований показал, что обучение родителей с интеллектуальными ограничениями навыкам ухода за детьми с ОВЗ с использованием наглядных методов и положительного подкрепления приводит к значимому улучшению качества воспитательных взаимодействий. Индивидуальное психологическое консультирование рекомендовано родителям с клинически значимым уровнем дистресса как дополнение к групповым формам работы (Miodrag & Hodapp, 2010).

5. КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ И РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА

Культурная специфика Центральной Азии существенно модифицирует как проявление семейного стресса при воспитании ребёнка с ОВЗ, так и восприятие профессиональной помощи. К ключевым факторам относятся: широкая сеть родственной поддержки; религиозная атрибуция болезни ребёнка; патриархальные гендерные нормы, возлагающие нагрузку ухода преимущественно на матерей; институт «махалла» как потенциальный ресурс социальной поддержки.

Сравнительный анализ опыта стран с преобладанием коллективистских ценностей — Турции, Ирана, Казахстана (Nurmagambetova & Dzhaksybekov, 2021) — позволяет заключить, что эффективные программы сопровождения в данном регионе должны включать работу с расширенной семьёй, использовать ресурсы общественных и религиозных институтов, а также предусматривать специальную работу по снижению стигматизации. Перечисленные аспекты практически не представлены в существующих узбекоязычных публикациях по данной теме, что подтверждает необходимость специальных культурно-адаптированных разработок.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обзор литературы убедительно свидетельствует о том, что психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ОВЗ является необходимым компонентом системы специального образования. Наиболее доказательными формами сопровождения являются групповые поведенческие тренинги для родителей, обучение навыкам взаимодействия с ребёнком, индивидуальное консультирование и группы взаимной поддержки. Культурная адаптация программ является обязательным условием их эффективности в центральноазиатском контексте. Разработка и апробация культурно-адаптированных моделей сопровождения с применением строгих методологических дизайнов является приоритетной задачей для специальной педагогики и психологии Узбекистана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каримов, Б. Х., & Хасанова, Д. Р. (2021). Социальная стигматизация семей, воспитывающих детей с ОВЗ. *Специальное образование*, 2(3), 34–42.
2. Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention. *Pediatrics*, 113(4), 887–896. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.887>
3. Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 217–230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
4. Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N., Roloff, V., & Bennett, C. (2012). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002020.pub3>

5. Каюмова, М. (2025). Цифровые технологии в клинической практике: перспективы и вызовы. *Academic research in educational sciences*, (Conference 1), 165-168.
6. Фазилова, Л. (2025). ТАЛАБАЛАРНИНГ АКТГА ОИД КОМПЕТЕНТЛИГИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ. *Academic research in educational sciences*, (Conference 1), 96-101.
7. Bromley, J., Hare, D. J., Davison, K., & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 8(4), 409–423. <https://doi.org/10.1177/1362361304047224>
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
9. Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139–147. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
10. Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 385–399. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00498.x>
11. Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., & Abbott, R. (2009). Parenting stress among mothers of preschool children with autism. *Autism*, 13(4), 375–387. <https://doi.org/10.1177/1362361309105658>
12. Feldman, M. A. (2004). Self-directed learning of child-care skills by parents with intellectual disabilities. *Infants & Young Children*, 17(1), 17–31. <https://doi.org/10.1097/00001163-200401000-00003>
13. Hastings, R. P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 27(3), 149–160. <https://doi.org/10.1080/1366825021000008657>
14. Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116–127.
15. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
16. Miodrag, N., & Hodapp, R. M. (2010). Chronic stress and health among parents of children with intellectual and developmental disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(5), 407–411. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32833a8796>
17. Nurmagambetova, A., & Dzhaksybekov, S. (2021). Family support in special education: Central Asian perspective. *Central Asian Educational Review*, 4(1), 22–35.
18. Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 535–543. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x>

19. Singer, G. H. S., Marquis, J., Powers, L. K., Blanchard, L., Divenere, N., Santelli, B., & Sharp, M. (1999). A multi-site evaluation of parent to parent programs. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 217–229. <https://doi.org/10.1177/105381519902200307>
20. Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality* (7th ed.). Pearson.
21. Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469–480. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9285-x>
22. Zuna, N. I., Turnbull, A., & Summers, J. A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25–31. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00199.x>