

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Научная статья | Original paper

### Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: методология формирования социально-коммуникативных групп

Ю.В. Преснякова<sup>1,3</sup>, Е.Е. Мень<sup>1,2</sup> ✉

<sup>1</sup> Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, помощь, защита прав», Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Центр анализа поведения «Верное Решение», Москва, Российская Федерация

✉ [info@autismchallenge.ru](mailto:info@autismchallenge.ru)

#### Резюме

**Контекст и актуальность.** Индивидуальные методы работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) не всегда обеспечивают генерализацию навыков. В рамках доказательного подхода используются сверстнико-опосредованные вмешательства (СОВА), в которых типично развивающиеся дети демонстрируют модели целевого поведения и выступают партнерами по взаимодействию. **Цель.** Разработка и апробация структурированного протокола организации и проведения социально-коммуникативных групп на основе СОВА, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом и нарушениями развития. **Гипотеза.** Наличие типично развивающихся сверстников в действующих на основе СОВА социально-коммуникативных группах облегчает процесс развития коммуникативных навыков у детей с РАС. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 4 ребенка в возрасте от 10-ти до 12-ти лет: два мальчика — с аутизмом и с расстройствами экспрессивной речи и два типично развивающихся сверстника. Программа включала формирование целевых коммуникативных реакций (поддерживающие комментарии, взаимные высказывания и др.), использование визуальных подсказок и сценариев и подготовку сверстников, выступающих в качестве партнеров по взаимодействию. Сбор данных осуществлялся при помощи специально разработанных чек-листов. **Результаты.** У обоих детей — с РАС и с речевыми нарушениями — отмечена устойчивая положительная динамика: снижение зависимости от подсказок, рост числа самостоятельных высказываний, улучшение навыков поддержания диалога и соблюдения очередности. **Выводы.** Представлен протокол программы СОВА, направленной на развитие коммуникации у детей с нарушениями развития. Ключевые условия ее успешности — тщательный отбор участников, регулярная оценка прогресса и поэтапное усложнение задач. Программа может использоваться в формате обратной инклюзии и быть адаптирована для разных возрастов и уровней развития.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра (РАС), сверстнико-опосредованные вмешательства (СОВА), социально-коммуникативные навыки, групповая коррекция, инклюзивное образование, визуальная поддержка

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «СОВА» № 20-1-016295.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в организации практики в рамках общего образовательного процесса директора школы № 1465 А.В. Луцишина, а также Благотворительный фонд «Абсолют-Помощь».

**Для цитирования:** Преснякова, Ю.В., Мень, Е.Е. (2025). Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: методология формирования социально-коммуникативных групп. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 44–52. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230305>

© Преснякова Ю.В., Мень Е.Е., 2025



CC BY-NC

## Peer-mediated interventions in autism: methodology for developing social-communication groups

Yu.V. Presnyakova<sup>1,3</sup>, E.E. Men<sup>1,2</sup> ✉

<sup>1</sup> Autism Challenge Center: Education, Research, Rights Protection, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Behavior Analysis Center «Right Solution», Moscow, Russian Federation

✉ info@autismchallenge.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Individualized interventions for children with Autism Spectrum Disorders (ASD) do not always lead to the generalization of acquired skills beyond therapeutic settings. Within the framework of evidence-based practice, peer-mediated interventions (PMIs) have demonstrated efficacy in promoting social and communicative competencies. In these interventions, typically developing peers model target behaviors and serve as partners in social interaction, thereby facilitating the acquisition and transfer of communicative skills. **Aim.** To develop and pilot a structured protocol for the organization and implementation of social-communication groups based on PMIs, aimed at enhancing communicative competence in children with autism and developmental disorders. **Hypothesis.** The inclusion of typically developing peers in PMI-based social-communication groups contributes to more effective development of communication skills in children with ASD. **Methods and materials.** The study involved four children aged 10–12 years: two boys diagnosed with autism and expressive speech disorders, and two typically developing peers. The intervention program targeted the formation of specific communicative responses (e.g., supportive comments, reciprocal utterances), incorporated visual prompts and structured scripts, and included systematic training of peer partners to ensure consistency in modeling and interaction. Data were collected using specially designed behavioral checklists. **Results.** Both participants with ASD and those with speech impairments demonstrated a consistent positive trajectory, characterized by reduced reliance on prompts, an increase in spontaneous verbalizations, and improvements in turn-taking and dialogic maintenance. **Conclusions.** The study presents a structured protocol for PMI-based interventions aimed at fostering communicative development in children with developmental disorders. The effectiveness of the program is determined by several key conditions: careful participant selection, continuous assessment of progress, and gradual task complexity progression. The protocol can be effectively implemented within a reverse-inclusion framework and adapted for varying age groups and developmental levels.

**Keywords:** autism spectrum disorder (ASD), peer-mediated interventions (PMI), social-communication skills, group intervention, inclusive education, visual supports

**Funding.** This research was supported by the Presidential Grants Foundation (Project “PMI” no. 20-1-016295)/

**Acknowledgments.** The authors thank A.V. Lucishin, Principal of School no. 1465, for facilitating the practical implementation within the educational process and the Charitable Foundation “Absolut-Help”.

**For citation:** Presnyakova, Yu.V., Men, E.E. (2025). Peer-mediated interventions in autism: Methodology for developing social-communication groups. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 44–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230305>

### Введение

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) испытывают выраженные трудности в социальной коммуникации, что существенно ограничивает их включение в образовательную среду (Taubman et al., 2011). Традиционные методы коррекции, основанные на индивидуальной работе с педагогом или поведенческим аналитиком, хотя и обеспечивают формирование базовых навыков, часто не приводят

к их генерализации в естественных условиях взаимодействия со сверстниками. В частности, навыки, отработанные в формате «один на один», могут не переноситься в групповые ситуации из-за высокой изменчивости социальных контекстов, необходимости быстрой обработки информации и гибкости реагирования (Carruthers, Pickles, Slonims et al., 2020).

Впервые сверстнико-опосредованные вмешательства (СОВА, PMI)<sup>1</sup> начали систематически рассматривать в 80-х годах при изучении вопроса взаимо-

<sup>1</sup> PMI — сокращенный перевод с английского Peer-Mediated Interventions, сверстнико-опосредованные вмешательства.

действия между типично развивающимися детьми и сверстниками с РАС (Goldstein et al., 2007). Первые работы в этой области продемонстрировали, что при должной подготовке обычные дети могут выступать эффективными агентами изменений в развитии социальных навыков у детей с аутизмом (Odom, Strain, 1986). Например, было показано, что РМІ-модель «Stay–Play–Talk» способствует значительному увеличению частоты и качества коммуникативных взаимодействий между детьми с нарушениями развития и их типично развивающимися сверстниками в инклюзивной среде (Goldstein et al., 1997).

Этот подход получил институциональное признание, когда Division of Early Childhood (DEC)<sup>2</sup> в 2014 году включила РМІ в перечень рекомендуемых практик для детей с ограниченными возможностями. Однако, как отмечает R. Aldabas (Aldabas, 2022), около 75% существующих исследований РМІ проводились исключительно в условиях традиционной инклюзии, где дети с особенностями развития включались в обычные классы.

СОВА представляет собой программу вмешательства, в которой типично развивающиеся дети выступают в роли моделей и партнеров по взаимодействию для детей с РАС. Выделяются следующие особенности реализации программы СОВА:

- Естественность условий, способов и приемов взаимодействия. В отличие от структурированных АВА-сессий, взаимодействие со сверстниками происходит в подлинных социальных контекстах.

- Особые мотивационные условия. Дети с РАС часто проявляют большую заинтересованность во взаимодействии с ровесниками, чем со взрослыми.

- Процесс генерализации навыков — «слабое звено» в обучении детей с аутизмом — проходит легче: навыки, приобретенные во взаимодействии со сверстниками, переносятся в повседневные ситуации быстрее.

Согласно результатам систематического обзора, включившего четыре контролируемых рандомизированных исследования (Chang, Locke, 2016), СОВА демонстрирует устойчивую эффективность в развитии социальных инициатив и ответных реакций у детей с РАС. Более поздние исследования (Gunning, Breathnach, Holloway et al., 2019; Due as, Wood, Maher et al., 2022) подтверждают эти выводы, отмечая средний размер эффекта для развития социальных навыков. Отмечается, что у 64% участников через 6 месяцев сохраняется эффект при сочетании СОВА с методами визуальной поддержки.

Эффективность СОВА подтверждается и рядом современных мета-анализов. Систематический обзор (Martinez, Waters, Conroy et al., 2021) 18-ти исследований, проведенных с 2008 по 2017 годы, выявил, что использование СОВА для развития социального

взаимодействия дает средний размер эффекта. Особенно показательными оказались результаты, когда вмешательство сочеталось с интересами детей, — в этом случае продолжительность социальных контактов увеличивалась на 40% (Aldabas, 2022). При этом продемонстрированы и существенные ограничения: только 27% исследований имели стандартизированные протоколы подготовки сверстников, а в 63% случаев отсутствовали данные о долгосрочных эффектах. Эти методологические проблемы частично объясняют противоречивые данные о влиянии РМІ на спонтанные социальные инициативы. J.R. Martinez обнаружил улучшения в данной области лишь у трети участников исследований, включенных в мета-анализ (Martinez, Waters, Conroy et al, 2021). Более позднее исследование эффектов от взаимодействия со сверстниками в рамках театральных практик зафиксировало положительную динамику у 58% детей при использовании структурированных игровых протоколов (Corbett, White, Lerner et al., 2023).

Теоретическое обоснование применения сверстнико-опосредованных вмешательств в работе с детьми с РАС имеет глубокие корни и в отечественной психологической науке. Л.С. Выготский в своих работах подчеркивал, что дефект как социальный феномен может быть компенсирован именно через организацию специальным образом структурированной социальной среды (Выготский, 1982). Его концепция социальной ситуации развития прямо указывает на необходимость создания условий, в которых ребенок с особенностями развития мог бы взаимодействовать с нормативно развивающимися сверстниками, поскольку именно такое взаимодействие создает зону ближайшего развития.

Концепция о «первичных» и «вторичных» дефектах (Выготский, 1983) также является одним из методологических оснований СОВА. Согласно концепции, первичные биологические нарушения (в случае РАС — нарушения развития нервной системы) неизбежно приводят к вторичным социальным последствиям — трудностям коммуникации и социализации. Однако, как подчеркивал Л.С. Выготский, именно эти вторичные нарушения являются наиболее поддающимися коррекции через специально организованное обучение и социальное взаимодействие.

Проблема доступности СОВА стала особенно очевидной в последнее десятилетие. Исследование (Dobres, Posada 2021), проведенное в 45-ти дошкольных учреждениях США, выявило, что лишь 25% детей с РАС в специализированных классах имеют регулярную возможность взаимодействия с типично развивающимися сверстниками за пределами перемен. Основными барьерами выступают жесткие нормативы соотношения педагогов и детей, а также

<sup>2</sup> Division of Early Childhood (DEC) (2014). DEC recommended practices. URL: <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/7urLPWct5U> (viewed: 01.07.2025).

хроническая нехватка обученных тьюторов. Эта ситуация побудила исследователей искать альтернативные модели реализации СОВА. Концепция «обратной инклюзии» (reverse inclusion), при которой обычные дети временно включаются в специализированные классы, была детально проанализирована в работе (Boudreau, Corkum, Meko et al., 2015) на выборке из 112 дошкольников. Результаты показали, что при такой модели 68% детей с РАС демонстрировали устойчивое улучшение социальных навыков, причем эффект сохранялся в течение шести месяцев после вмешательства.

Внедрение СОВА в российской практике сталкивается с рядом уникальных трудностей. Несмотря на то, что организация инклюзивного образования обсуждается с 90-х годов прошлого века, полноценная инклюзивная практика, соответствующая ключевым стандартам образовательной инклюзии, сформулированным, в том числе, в тексте Основного комментария № 4 к статье 24 «Об инклюзивном образовании» Конвенции о правах инвалидов (*Организация Объединенных Наций. Замечание общего порядка № 4...*, 2016), начала развиваться в России лишь в последние 10–15 лет. Специфика и национальные особенности становления государственной политики в сфере развития инклюзивного образования подробно отражены в пособии «Философские и методологические основы инклюзивного образования» (Алехина, Шеманов, 2025). До этого дети с РАС, особенно невербальные или с выраженными поведенческими трудностями, либо обучались в коррекционных школах, либо были полностью исключены из системы образования. Это объясняет отсутствие среды для СОВА и их внедрения. Для эффективного применения сверстнико-опосредованных вмешательств необходима постоянная инклюзивная среда, в которой дети с РАС имеют возможность регулярно взаимодействовать с типично развивающимися детьми. Такая среда стала формироваться только с появлением инклюзивных классов в массовых школах, преимущественно там, где квалифицированно и последовательно внедрялась модель инклюзии с технологией ресурсной зоны (так называемая модель «Ресурсный класс»<sup>3</sup>). Кроме того, именно модель инклюзии «Ресурсный класс» создала возможности для внедрения методов СОВА в формате обратной инклюзии (reverse inclusion), поскольку в организованных ресурсных зонах поддержки имеются необходимые условия для формирования учебных групп с участием нормотипичных наставников-сверстников. При этом следует отметить и еще один объективный барьер в сфере российской инклюзии в виде дефицита подготовленных специалистов.

В отличие от ряда западных стран, где СОВА часто реализуются обученными ассистентами или тьюторами, в России эти функции обычно выполняют педагоги или психологи без специальной подготовки в области поведенческого анализа.

Предлагаемая методология адаптирует имеющийся в зарубежных практиках опыт СОВА к российским образовательным реалиям с учетом следующих особенностей:

- Ограниченность ресурсов. Протокол разработан для реализации в условиях стандартного школьного образования, внедрившего инклюзивный формат обучения, без привлечения дополнительного персонала;

- Разнообразие аутистических проявлений. Включение не только высокофункциональных детей, но и учащихся с минимально развитой речью — за счет визуальных подсказок;

- Культурные особенности. Учет специфики российской школьной среды и социальных норм.

Цель настоящей работы — разработка и апробация структурированного протокола организации и проведения социально-коммуникативных групп на основе СОВА<sup>4</sup>, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом и нарушениями развития. Основная гипотеза состояла в том, что вовлечение типично развивающихся сверстников, демонстрирующих целевое поведение, облегчает процесс формирования коммуникативных навыков у детей с РАС, по сравнению с индивидуальной терапией. К дополнительным гипотезам мы отнесли предположения о том, что групповая динамика снижает тревожность участников с РАС, и что визуальная поддержка компенсирует когнитивные дефициты.

## Материалы и методы

**Участники исследования.** Исследование проведено в 2020–2021 годах на базе школы № 1465 г. Москвы в рамках проекта «Инклюзия», реализуемого совместно с Центром проблем аутизма. Рассматриваемая группа являлась одной из нескольких социально-коммуникативных групп, действовавших в образовательной среде школы. В финальный состав вошли четыре участника: двое детей с особенностями развития (мальчики 10-ти и 12-ти лет; диагнозы — расстройство аутистического спектра и расстройство экспрессивной речи) и двое типично развивающихся мальчика 10 и 11 лет. Отбор осуществлялся на основе наблюдения, индивидуальных бесед и рекомендаций педагогов с учетом личной мотивации и позитивного социального статуса в классе. Все участники ис-

<sup>3</sup> «Ресурсный класс» — это технология образовательной инклюзии, разработанная Центром проблем аутизма в 2010 году и внедренная впервые в российскую школу в 2013 году. Модель внесена в Список практик на платформе Смарттека Агентства стратегических инициатив (АСИ).

<sup>4</sup> СОВА. О проекте. Центр проблем аутизма [электронный ресурс]. URL: <https://autismchallenge.ru/sova> (дата обращения: 01.07.2025).



следования и их родители предоставили письменное информированное согласие. Участие было добровольным, с возможностью прекращения. Разница в возрасте между детьми не превышала 2–3-х лет, что важно для обеспечения равного уровня социально-эмоционального взаимодействия.

**Описание вмешательства.** Вмешательство проводилось в малой группе, включавшей детей с РАС и типично развивающихся сверстников, выступавших моделями социально приемлемого поведения (Ермолаев, Преснякова, 2021). Исследование имело экспериментальный характер с одной независимой переменной — предоставлением модели. Программа реализовывалась в несколько этапов: сбор данных фонового уровня, подготовка сверстников-моделей, определение индивидуальных и групповых целей, проведение занятий и анализ результатов. На каждом этапе фиксировались количественные показатели самостоятельных реакций. Работа строилась на трех ключевых принципах: 1. Использование естественных моделей типичного общения (Sandbank, Bottema-Beutel, Crowley et al., 2020; Carruthers, Charman, Leadbitter et al., 2025); 2. Приоритет стратегий, вызывающих ответное социальное поведение (Schwartz, Beamish, McKay, 2021); 3. Недопущение подчиненных ролей детей с РАС (Alghamdi, 2024). Целевыми реакциями являлись: поддерживающие комментарии, взаимные высказывания и обмен опытом, конструктивное выражение несогласия и сообщения о недостатке информации. В начале занятия проводились очно 1–2 раза в неделю, затем — дистанционно трижды в неделю по 25 минут (в связи с эпидемиологическими ограничениями, введенными в ходе пандемии COVID-19).

**Подготовка сверстников, демонстрирующих целевое (модельное) поведение.** К участию в работе программы привлекались типично развивающиеся учащиеся, обладающие устойчивым положением в группе, позитивным социальным статусом и выраженной коммуникативной активностью. Отбор проводился с учетом добровольного согласия детей и их родителей, рекомендаций педагогов и наблюдений в естественной среде. На подготовительном этапе проводился краткий тренинг по предоставлению моделей верных реакций и использованию подсказок. Участникам предоставлялись правила взаимодействия, визуализированные в доступной форме и регулярно повторяемые в начале занятий. Темы обсуждений подбирались по интересам детей и оформлялись в виде карточек в постоянно пополняемой колоде. Для поддержания мотивации использовалась система поощрений и визуальных опор, обеспечивавших наглядность правил и последовательности взаимодействия.

**Организация занятий.** Занятия строились по фиксированной структуре: ведущий инициировал тему, высказывания участников делались по кругу, после каждой реплики остальные участники давали обратную связь. Для соблюдения очередности на на-

чальных этапах применялись визуальные подсказки — цветные фишки и карточки, позднее замененные естественным распределением реплик. Темы обсуждений подбирались с учетом интересов детей (мультфильмы, фильмы, компьютерные игры, герои). Для тренировки коммуникативных навыков использовались игровые элементы (например, игра в башню «Дженга»), очные встречи завершались совместным просмотром коротких видео и чаепитием. В дистанционном формате эти элементы были исключены.

**Инструменты измерения и мониторинг эффективности.** Прогресс в ходе вмешательства оценивался по количеству самостоятельных реакций каждого участника, фиксируемых в чек-листах наблюдений. Для каждой целевой реплики подсчитывалось соотношение самостоятельных и подсказанных ответов. После десятого занятия критерии были уточнены: учитывались реакции с визуальным обращением к листу подсказок. Для повышения мотивации и осознанности участников применялись элементы самооценки — визуальные шкалы и карточки с критериями успешности (Hume, Steinbrenner, Odom et al., 2021), что снижало потребность во внешнем контроле со стороны взрослых. Помимо основного наблюдения проводились отдельные «холодные» замеры, включавшие подсчет количества слов в высказывании и числа фраз в ответе, что позволило оценить общий объем речевой продукции независимо от ее содержания. Все данные переносились из бумажных форм в электронную таблицу с применением MS Excel. С целью визуального анализа были построены графики динамики развития навыков.

## Результаты

Анализ данных, полученных в ходе реализации социально-коммуникативных групп на основе СОВА, выявил устойчивую положительную динамику в развитии коммуникативных навыков (навык диалога) у обоих детей с особенностями развития. Анализ самостоятельных реакций участников показал, что на 10-м занятии наблюдалось снижение зависимости от визуальных подсказок при одновременном увеличении количества самостоятельных реплик. Ключевые целевые реакции, такие как поддерживающие комментарии (ПК), («здорово», «очень интересно»), взаимные высказывания (ВВ) («Я тоже люблю...»), а также конструктивное выражение несогласия («Я так не думаю»), демонстрировали стабильный рост (рис. 1). Отдельно следует отметить прогресс в развитии навыков инициации беседы и поддержания диалога: если на начальном этапе участник с РАС ограничивался односложными ответами, то к 20-му занятию средняя продолжительность его реплик увеличилась в 2,5 раза. (рис. 3). Важно также отметить, что навыки, сформированные в структурированных условиях, постепенно переносились в естественные коммуникативные ситуации, что подтверждено устными отчетами педагогов и родителей.

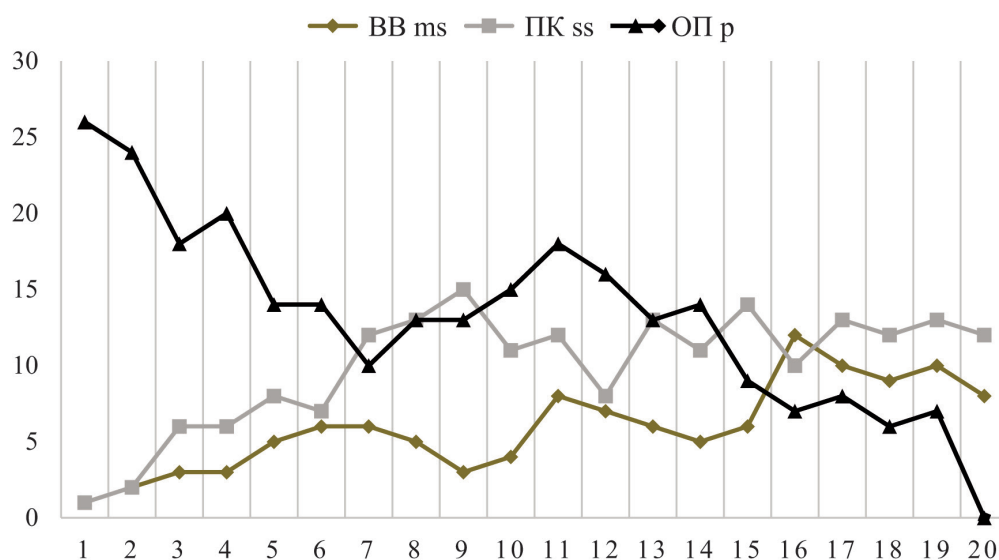
Отдельно педагогами было отмечено снижение тревожности у участника с РАС, что проявлялось в уменьшении количества нежелательных поведенческих реакций (например, уход от контакта). Помимо этого, было отмечено снижение количества стереотипий и увеличение количества спонтанных социальных инициатив. Вовлечение типично развивающихся сверстников сыграло в работе важную роль: их способности гибко реагировать на коммуникативные трудности партнеров с РАС (например, умение ждать ответа, использовать уточняющие вопросы) помогали созданию комфортной и поддерживающей среды.

Динамика изменений показала устойчивую положительную тенденцию: постепенно снижалась зави-

симость от подсказок при одновременном росте количества самостоятельных ответов. К концу программы (на 26-м занятии) участники демонстрировали не только улучшение конкретных целевых навыков, но и общее повышение уверенности при взаимодействии в социальных контактах, что открыло педагогам возможности для постановки более сложных коммуникативных задач.

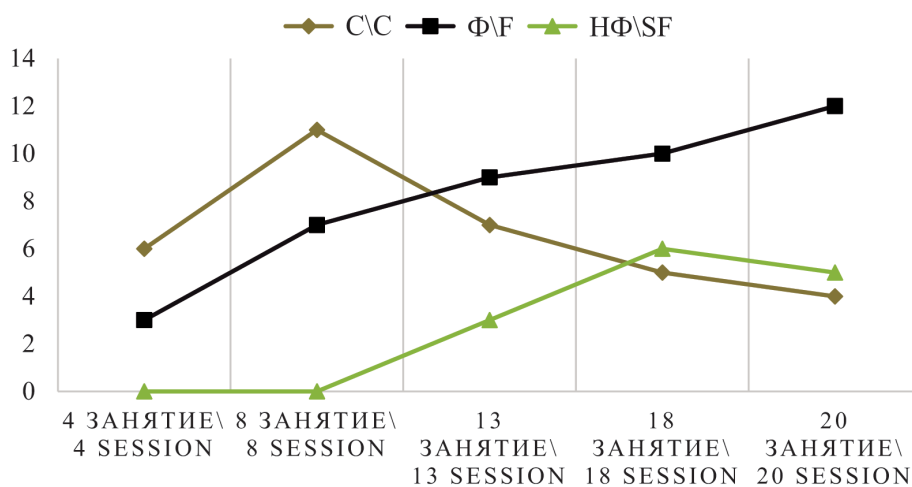
## Обсуждение результатов

Проведенная работа продемонстрировала результативность разработанного протокола свер-



**Рис. 1.** Развитие навыка беседы у ребенка с РАС. ВВ — взаимные высказывания; ПК — поддерживающие комментарии; ОП — ответы с подсказкой

**Fig. 1.** Development of the conversational skill in the participant with ASD. MS — mutual saying; SS — supportive statements; P — responses with prompt



**Рис. 2.** Динамика развития навыка полноты высказывания у ребенка с РАС. С — использование неполной фразы (1–2 слова); Ф — использование одной фразы (3–4 и более слов); НФ — использование 2-х и более фраз

**Fig.2.** Development of the statement completeness skill in the participant with ASD. C — using an incomplete phrase (1–2 words); F — using a single phrase (3–4 or more words); SF — using 2 or more phrases

стнико-опосредованного вмешательства (СОВА) для формирования диалогических навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и нарушениями экспрессивной речи. Реализованная программа социально-коммуникативной группы обеспечила заметный прогресс в инициации и поддержании беседы, расширении репертуара реплик и соблюдении очередности в диалоге. Исследование опиралось на положение Л.С. Выготского о том, что «речь первоначально является средством общения между ребенком и окружающими людьми», что подчеркивает необходимость формирования коммуникативных навыков именно в условиях реального социального взаимодействия. Как отмечал Л. С. Выготский, каждая высшая психическая функция изначально возникает как форма коллективного поведения и лишь впоследствии становится внутренним достоянием личности (Выготский, 1983), что обосновывает значимость групповых форм работы.

Анализ результатов позволил выделить ключевые условия успешности подхода. Во-первых, тщательный отбор участников, включающий оценку базовых коммуникативных навыков детей с РАС, социального статуса и особенностей типично развивающихся сверстников, а также учет возрастных и индивидуальных характеристик. Во-вторых, систематический сбор и анализ данных, обеспечивающие объективную оценку динамики, своевременную коррекцию программы и оптимальное усложнение задач. В-третьих, постепенное расширение коммуникативных требований — от поддерживающих комментариев к более сложным формам выражения мнения и от работы с визуальны-

ми подсказками к самостоятельным высказываниям. Особую ценность показала модель обратной инклюзии, при которой типично развивающиеся дети включаются в специально организованные группы для детей с особенностями развития. Такой формат особенно актуален для образовательных учреждений, в которых полная инклюзия организационно или ресурсно ограничена. Результаты подтверждают, что групповой формат СОВА является действенным инструментом развития социально-коммуникативных навыков у детей с РАС. Наблюдение за поведением сверстников, систематическая практика и постепенное усложнение задач способствуют переносу приобретенных навыков в естественные коммуникативные ситуации, повышая уровень социализации детей.

**Ограничения.** Ограничения исследования связаны с небольшим числом участников (четыре ребенка, из них двое с особенностями развития) и с проведением программы только в одном образовательном учреждении, что ограничивает возможности обобщения. Кроме того, вынужденный переход на дистанционный формат в период пандемии COVID-19 мог повлиять на динамику формирования навыков.

**Limitations.** The study included only 4 participants, which restricts the generalizability of the findings. The intervention was implemented within a single educational institution, potentially limiting the reproducibility of the methodology in different contexts. The transition to remote format due to the COVID-19 pandemic may have affected the skill development dynamics in this study. ■

### Список источников / References

1. Алехина, С.В., Шеманов, А.Ю. (2025). *Философские и методологические основы инклюзивного образования: Учебник для вузов*. М.: Юрайт.  
Alekhina, S.V., Shemanov, A.Yu. (2025). *Philosophy and methodology of inclusive education: University textbook*. Moscow: Urait. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 2. Мышление и речь*. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1982). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 2. Thinking and Speech*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Thinking and Speech*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
4. Ермолаев, И., Преснякова, Ю. (2021). *СОВА. Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: Методическое пособие* (Е.Е. Мень, общ. ред.). М.: Центр проблем аутизма. URL: [https://docs.autismchallenge.ru/SOVA\\_MET\\_POS.pdf](https://docs.autismchallenge.ru/SOVA_MET_POS.pdf) (дата обращения: 01.07.2025).  
Yermolaev, I., Presnyakova, Yu. (2021). *SOVA. Peer-mediated interventions for autism: A methodological guide* (E.E. Men, ed.). Moscow: Center for Autism Problems. (In Russ.). URL: [https://docs.autismchallenge.ru/SOVA\\_MET\\_POS.pdf](https://docs.autismchallenge.ru/SOVA_MET_POS.pdf) (viewed: 01.07.2025). нет ссылки
5. Организация Объединенных Наций. Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование / Комитет ООН по правам инвалидов. URL: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4) (дата обращения: 01.08.2025).  
United Nations. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. URL: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4) (viewed: 01.08.2025).
6. Aldabas, R. (2022). Effects of peer network intervention through peer-led play on basic social communication skills of children with autism spectrum disorder in inclusive classroom. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34(6), 1121–1148. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09840-1>
7. Alghamdi, I. (2024). Application of Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII) to Enhance Social Interaction Skills in Early Elementary-Level Saudi Students With Autism Spectrum Disorder (ASD) in an Inclusion Setting: Doctoral dissertation, Duquesne University. Pittsburgh. URL: <https://dsc.duq.edu/etd/2276/> (viewed: 01.07.2025)

8. Boudreau, A.M., Corkum, P., Meko, K., Smith, I.M. (2015). Peer-Mediated Pivotal Response Treatment for Young Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Canadian Journal of School Psychology, 30*(3), 218–235. <https://doi.org/10.1177/0829573515581156>
9. Carruthers, S., Charman, T., Leadbitter K., Ellis C., Taylor, L., Moore, H., Taylor, C., James, K., Balabanovska, M., Langhorne, S., Aldred, C., Slonims, V., Grahame, V., Howlin, P., McConachie, H., Parr, J., Emsley, R., Le Couteur, A., Green, J., Pickles A. ... the PACT-G (2025). Trial Group Generalisation of social communication skills by autistic children during play-based assessments across home, school and an unfamiliar research setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 55*, 2203–2216. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06370-x>
10. Carruthers, S., Pickles, A., Slonims, V., Howlin, P., Charman, T. (2020). Beyond intervention into daily life: A systematic review of generalisation following social communication interventions for young children with autism. *Autism Research, 13*(4), 506–522. <https://doi.org/10.1002/aur.2264>
11. Chang, Y.-C., Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 27*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
12. Corbett, B.A., White, S., Lerner, M., Preacher, K.J., Klemencic, M. E., Simmons, G.L., Pilkington, J., Gable, P., Gioia, A., Key, A.P. (2023). Peers, play, and performance to build social salience in autistic youth: A multisite randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 91*(7), 411–425. <https://doi.org/10.1037/ccp0000821>
13. Dobres, J., Posada, L. (2021). Reverse inclusion and the use of peer buddies to teach social skills in public school settings. Autism Spectrum News. URL: <https://autismspectrumnews.org/reverse-inclusion-and-the-use-of-peer-buddies-to-teach-social-skills-in-a-public-school-setting/> (viewed: 01.07.2025)
14. Dueñas, A.D., Wood, C., Maher, C.E., Sanchula, G. (2022). Component analysis of a peer training program for teaching social responsiveness to neurotypical preschoolers. *Education and Treatment of Children, 45*(4), 383–387. <https://doi.org/10.1007/s43494-022-00073-7>
15. Goldstein, H., Schneider, N., Thiemann, K. (2007). Peer-Mediated Social Communication Intervention: When clinical expertise informs treatment development and evaluation. *Topics in Language Disorders, 27*(2), 182–199. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000269932.26504.a8>
16. Goldstein, H., English, K., Shafer, K., Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(1), 33–48. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4001.33>
17. Gunning, C., Breathnach, O., Holloway, J., McTiernan, A., Malone, B. (2019). A systematic review of peer-mediated interventions for preschool children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*(1), 40–62. <https://doi.org/10.1007/s40489-018-0153-5>
18. Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Morin, K.L., Nowell, S.W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N.S., Yücesoy-Özkan, S., Savage, M.N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
19. Martinez, J.R., Waters, C.L., Conroy, M.A., Reichow, B. (2021). Peer-mediated interventions to address social competence needs of young children with ASD: Systematic review of single-case research design studies. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(4), 217–228. <https://doi.org/10.1177/0271121419839136>
20. Odom, S.L., Strain, P.S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 59–71. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-59>
21. Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J.I., Crank, J., Albarran, S.A., Raj, S., Mahbub, P., Woynarowski, T.G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin, 146*(1), 1–29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>
22. Schwartz, L., Beamish, W., McKay, L. (2021). Understanding social-emotional reciprocity in autism: Viewpoints shared by teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(1), 24–38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n1.2>
23. Taubman, M., Leaf, R., McEachin, J. (2011). *Crafting Connections: Contemporary Applied Behavior Analysis for Enriching the Social Lives of Persons with Autism Spectrum Disorder*. New York, NY: DRL Books.

### Информация об авторах

Юлия Владимировна Преснякова, психолог, сертифицированный поведенческий аналитик ВСаВА, ИВА, супервизор поведенческих программ, Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, защита прав», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1826-5529>, e-mail: [jpresnyakova133@gmail.com](mailto:jpresnyakova133@gmail.com)

Екатерина Евгеньевна Мень, филолог, организационный психолог, президент, Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, защита прав», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0946-3449>, e-mail: [Katya-men@yandex.ru](mailto:Katya-men@yandex.ru)

### Information about the authors

Yulia V. Presnyakova, Psychologist, BCaBA, IBA certified behavior analyst, Behavioral Program Supervisor, ANO "Autism Challenge Center: Education, Research, Rights Protection", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1826-5529>, e-mail: [jpresnyakova133@gmail.com](mailto:jpresnyakova133@gmail.com)

Ekaterina E. Men, Philologist, organizational psychologist, President of ANO "Autism Challenge Center: Education, Research, Rights Protection", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0946-3449>, e-mail: [Katya-men@yandex.ru](mailto:Katya-men@yandex.ru)



### **Вклад авторов**

Преснякова Ю.В. — идеи исследования; разработка методологии и планирование исследования; контроль за проведением исследования, проведение эксперимента, сбор и анализ данных, визуализация результатов, основное описание методов и содержания работ в рамках практики.

Мень Е.Е. — анализ литературы, теоретическое обоснование исследования, аннотирование, написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Yulia V. Presnyakova: conceptualization, methodology, investigation, data curation, formal analysis, visualization, methodology writing.

Ekaterina E. Men: literature review, theoretical framework, writing — original draft preparation.

All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование соответствует Этическому кодексу российской Ассоциации специалистов анализа поведения, принятому Внеочередным общим собранием Ассоциации специалистов Прикладного Анализа Поведения 08.07.2020 г.

### **Ethics statement**

The research was conducted in accordance with the Ethical Code of the Russian Association of Behavior Analysts (RusABA), approved by the Association's Extraordinary General Assembly on July 8, 2020.

Поступила в редакцию 11.07.2025

Received 2025.07.11

Поступила после рецензирования 05.08.2025

Revised 2025.08.05

Принята к публикации 05.09.2025

Accepted 2025.09.05

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30