

АУТИЗМ и нарушения развития. № 1. Том 24

Autism and Developmental Disorders (Russia). № 1. Vol. 24



2026

Научно-практический журнал
АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

Главный редактор

Хаустов А.В. (Россия), кандидат педагогических наук, директор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО «Московский государственный психологопедагогический университет» (МГППУ)

Члены редакционной коллегии

- Алексина С.В.** (Россия), кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ
- Алмазова А.А.** (Россия), доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МГППУ
- Артемова Е.Э.** (Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета Клинической и специальной психологии МГППУ
- Ахутина Т.В.** (Россия), доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейрпсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- Балидина О.В.** (Россия), руководитель Центра ментального здоровья ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России
- Бородин Л.Г.** (Россия), кандидат медицинских наук, детский психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ
- Владимирова О.Н.** (Россия), доктор медицинских наук, доцент, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов»
- Волосовец Т.В.** (Россия), кандидат педагогических наук
- Горбачевская Н.Л.** (Россия), доктор биологических наук, заведующая научной лабораторией Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, профессор кафедры нейрон патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- Давыдова Е.Ю.** (Россия), кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ
- Демильханова А.М.** (Кыргызская республика), кандидат психологических наук, доцент Кыргызско-Российского славянского университета
- Дименштейн Р.П.** (Россия), председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики»
- Жигорева М.В.** (Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования Института детства МГППУ
- Касаткин В.Н.** (Россия), доктор медицинских наук, профессор, директор Научноисследовательского института развития мозга и высших достижений, Российский университет дружбы народов
- Корнев А.Н.** (Россия), кандидат медицинских наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейрореконструктивных технологий, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
- Левченко И.Ю.** (Россия), доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, дефектологический факультет Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
- Мовкбаева З.А.** (Казахстан), доктор психологических наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая
- Морозов С.А.** (Россия), кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, руководитель РОБО «Общество помощи аутичным детям "Добро"»
- Никандрова Т.С.** (Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МГПУ)
- Овян Г.Р.** (Республика Армения), кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета специального и инклюзивного образования Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна
- Орехова Е.В.** (Швеция), кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Гётеборгский университет
- Пови К.** (Великобритания), доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust
- Польская Н.А.** (Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ
- Поляков А.М.** (Республика Беларусь), доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет
- Приходько О.Г.** (Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор Института специального образования и психологии, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет (МГПУ)
- Самарина Л.В.** (Россия), директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»
- Сорокин А.Б.** (США), кандидат биологических наук
- Стоянова И.Я.** (Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования, Томский государственный университет
- Туманова Т.В.** (Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института детства МГППУ
- Феклистова С.Н.** (Республика Беларусь), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
- Хитрук В.В.** (Республика Беларусь), доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
- Черенева Е.А.** (Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной психологии, директор Международного института аутизма, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
- Шведовская А.А.** (Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
- Шор С.М.** (США), EdD, клинический доцент, Университет Адельфи
- Шпицберг И.Л.** (Россия), руководитель по научной и методической работе Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»
- Эдelson С.М.** (США), PhD, исполнительный директор Института исследования аутизма
- Эль-Ансари А.** (ОАЭ), PhD, научный консультант Центра аутизма Центра холистической медицины Lotus, исследователь Центра исследований и терапии аутизма Университета Короля Сауда
- Эриц Ю.М.** (Израиль), руководитель проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА», АНО Центр «Наш Солнечный Мир», Москва
- Яковлева И.М.** (Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МГППУ

Editor-in-chief

Khaustov A.V. (Russia), PhD in Education, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)

Editorial board members

- Alekshina S.V.** (Russia), PhD in Psychology, director of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education
- Almazova A.A.** (Russia), Doctor of Education, associate professor, director of the Institute of Childhood, head of the Department of Speech Therapy of MSPU
- Artemova E.E.** (Russia), PhD in Education, associate professor, dean of the Faculty of Clinical & Special Psychology of MSUPE
- Akhutina T.V.** (Russia), Doctor of Psychology, leading research fellow of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University
- Baladina O.V.** (Russia), head of the Center for Mental Health, Privolzhsky Research Medical University
- Borodina L.G.** (Russia), PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of Clinical and Forensic Psychology of MSUPE
- Vladimirova O.N.** (Russia), Doctor of Medicine, rector of, St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts
- Volosovets T.V.** (Russia), PhD in Education
- Gorbachevskaya N.L.** (Russia), Doctor of Biology, professor of the Chair of Neuro and Patho-psychology of the Faculty of Clinical and Special Psychology of MSUPE
- Davydova E.Yu.** (Russia), PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, associate professor of the Chair of Differential Psychology & Psychophysiology of MSUPE
- Demilkhanova A.M.** (Kyrgyz Republic), PhD in Psychology, associate professor of the Kyrgyz-Russian Slavic University
- Dimenshtein R.P.** (Russia), member of the board of the Center for Curative Pedagogy
- Zhigoreva M.V.** (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Department of Inclusive Education, Institute of Childhood of MSPU
- Kasatkin V.N.** (Russia), Doctor of Medicine, professor, director of the Research Institute of Brain Development and Higher Achievements, Peoples' Friendship University of Russia
- Kornev A.N.** (Russia), PhD in Medicine, Doctor of Psychology, head of the Department of Logopathology, head of the Laboratory of Neurocognitive Technologies, St. Petersburg State Pediatric Medical University
- Levchenko I.Yu.** (Russia), Doctor of Psychology, head of the Chair of Special Pedagogics and Psychology, Faculty of Special Education of Sholokhov Moscow State University for Humanities
- Movkbaeva Z.A.** (Kazakhstan), Doctor of Psychology, Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University
- Morozov S.A.** (Russia), PhD in Biology, associate professor, leading research fellow of the Federal Institute of the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; head of the Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care "Dobro"»
- Nikandrova T.S.** (Russia), PhD in Education, associate professor, head of the Department of Special Education and Special Psychology, Moscow Pedagogical State University (MSPU)
- Ovyan G.R.** (Republic of Armenia), PhD in Education, Professor, Dean of the Faculty of Special and Inclusive Education of the Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University
- Orekhova E.V.** (Russia), PhD in Psychology, senior researcher of the Center for Neuro-Cognitive Research (MEG-Center), MSUPE
- Povey C.** (Great Britain), trust director of the Seashell Trust
- Polskaya N.A.** (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology of MSUPE
- Polyakov A.M.** (Republic of Belarus), Doctor of Psychology, associate professor, head of the Department of General and Medical Psychology, Faculty of Philosophy & Social Sciences, Belarusian State University
- Prikhodko O.G.** (Russia), Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Special Education and Psychology, Head of the Department of Speech Therapy, Moscow City University (MCU)
- Samarina L.V.** (Russia), director of the St. Petersburg Institute for Early Intervention
- Sorokin A.B.** (USA), PhD in Biology
- Stoyanova I.Y.** (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University
- Tumanova T.V.** (Russia), Doctor of Education, professor of the Department of Speech Therapy, Institute of Childhood of MSPU
- Feklistova S.N.** (Republic of Belarus), Doctor of Education, Professor, Vice-Rector for Research, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University
- Khitruck V.V.** (Republic of Belarus), Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of the Inclusive Education, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University
- Chereneva E.A.** (Russia), Doctor in Psychology, Professor, Head of the Chair of Special Psychology, Director of the International Institute of Autism, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva
- Shvedovskaya A.A.** (Russia), PhD in Psychology, associate professor of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology of Education of MSUPE
- Shore S.M.** (USA), EdD, clinical assistant professor of the Adelphi University
- Spitzberg I.L.** (Russia), head of scientific and methodological work of the Rehabilitation Center for Disabled Children "Our Sunny World"
- Edelson S.M.** (USA), PhD, executive director of the Autism Research Institute
- El-Ansari A.** (UAE), PhD, Scientific Consultant at the Autism Center of the Lotus Holistic Medicine Center, Researcher at the Autism Research and Treatment Center, King Saud University
- Ertz Yu.M.** (Israel), head of the project «Autism: work based on ABA», ANO Center «Our Sunny World»
- Yakovleva I.M.** (Russia), Doctor of Education, professor, head of the Department of Special Education and Clinical Foundations of Special Pedagogy of MCU

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 24. № 1 – 2026

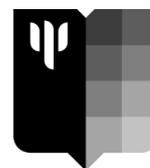
AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 24. No 1 – 2026

Московский государственный психолого-педагогический университет
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического спектра

Moscow State University of Psychology and Education
Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with ASD



СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС

М.А. Адильжанова, О.И. Илларионова
Особенности предикативного словаря
и префронтального синтеза у дошкольников
с расстройствами аутистического спектра 3

В.П. Березуцкая
Обзор квазиэкспериментальных
исследований эффективности Денверской
модели раннего вмешательства 12

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

А.А. Санькова, С.В. Русинова
Формирование жизненных компетенций
у младших школьников с РАС с применением
трехблочной модели при обучении
в условиях ресурсного класса 20

Т.Г. Луковенко, В.А. Шовкун
Повышение родительской компетентности
на тренингах родителей младших
школьников с РАС 29

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ

X Всероссийский инклюзивный
фестиваль #ЛюдиКакЛюди 38

CONTENTS

RESEARCH ASD

M.A. Adilzhanova, O.I. Illarionova
Features of the predicative vocabulary
and prefrontal synthesis in preschool children
with autism spectrum disorder 3

V.P. Berezutskaya
Review of quasi-experimental
studies on the efficiency of the Early
Start Denver Model 12

TEACHING EXPERIENCE

A.A., Sankova, S.V. Rusinova
Formation of life competencies
in primary schoolchildren with ASD using
a three-block model when learning
in a resource class 20

T.G. Lukovenko, V.A. Shovkun
Enhancing parental competence
in training sessions for parents of younger
school-aged children with ASD 29

NEWS. EVENTS, DOCUMENTS

The 10th All-Russian Inclusive
Festival #PeopleLikePeople 38

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС
RESEARCH ASD

Научная статья | Original paper

Особенности предикативного словаря и префронтального синтеза у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

М.А. Адильжанова, О.И. Илларионова ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ illarionova-oi@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Комплексное формирование словарного запаса — важный компонент процесса речевого развития и организации вербальной коммуникации. Нарушения фразовой и связной речи у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто ведут к трудностям в процессе усвоения и использования глаголов как средства передачи социального смысла высказывания. **Цель.** Исследовать особенности усвоения глагольного словаря и их возможную взаимосвязь с операциями префронтального синтеза (способности к интеграции лексических и синтаксических компонентов высказывания, ПФС) как базовыми психическими механизмами у дошкольников с РАС. **Гипотеза.** Состояние префронтального синтеза может быть прогностическим фактором для усвоения предикативной лексики. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 20 дошкольников 5–7-ми лет, имеющие РАС. В программе исследования были два блока заданий, направленных соответственно на изучение структуры глагольного словаря и ПФС как когнитивного механизма, обеспечивающего формирование способности к синтезу предметных, качественных и пространственных отношений, необходимых для понимания и последующего усвоения глагольной лексики. **Результаты.** Выявлено, что более высокая сформированность навыков ПФС связана с большей эффективностью усвоения и расширения глагольного лексикона, что позволяет рассматривать ПФС как значимый когнитивный фактор речевого развития у детей с РАС. **Выводы.** Представленные результаты дополняют сведения о процессе формирования глагольного словаря у детей с РАС, в том числе о базовых психолингвистических навыках, связанных с развитием ПФС, необходимых для оптимального усвоения глаголов. Дальнейшее изучение проблемы позволит обосновать включение разделов, направленных на формирование психологической и психолингвистической базы речи, включая развитие операций ПФС, в программу коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с РАС с целью улучшения коммуникативных навыков.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), предикативный словарь, глагольный словарь, префронтальный синтез (ПФС), лексикон

Для цитирования: Адильжанова, М.А., Илларионова, О.И. (2026). Особенности предикативного словаря и префронтального синтеза у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 24(1), 3–11. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240101>

Features of the predicative vocabulary and prefrontal synthesis in preschool children with autism spectrum disorder

M.A. Adilzhanova, O.I. Illarionova ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ illarionova-oi@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Comprehensive vocabulary development is an important component of speech development and verbal communication. Impairments in phrasal and coherent speech in children with autism spectrum disorder (ASD) often lead to difficulties in acquiring and using verbs as a means of conveying the social meaning of utterances. **Objective.** The aim is to investigate the characteristics of verb vocabulary acquisition and their possible relationship with prefrontal synthesis (PFS) processes as basic mental mechanisms in preschoolers with ASD. **Hypothesis.** The state of prefrontal synthesis may be a prognostic factor for the acquisition of predicative vocabulary. **Methods and materials.** The study involved 20 preschoolers aged 5–7 years with ASD. The study program included two sets of tasks aimed at examining the structure of the verb vocabulary and the PFS as a cognitive mechanism that fosters the ability to synthesize subject, qualitative, and spatial relationships necessary for understanding and subsequently assimilating verb vocabulary. **Results.** It was revealed that a higher level of development of PFS skills is associated with greater efficiency in the acquisition and expansion of the verb vocabulary, which allows us to consider PFS as a significant cognitive factor in speech development in children with ASD. **Conclusions.** The presented results supplement the knowledge about the process of verb vocabulary formation in children with ASD, including the basic psycholinguistic skills associated with the development of PFS (the ability to integrate lexical and syntactic components of an utterance), necessary for optimal verb acquisition. Further study of the problem will allow us to justify the inclusion of sections aimed at the formation of the psychological and psycholinguistic basis of speech, including the development of PFS operations, in the program of speech therapy work with preschoolers with ASD in order to improve communication skills.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), predicative vocabulary, verbal vocabulary, prefrontal synthesis (PFS), lexicon

For citation: Adilzhanova, M.A., Illarionova, O.I. (2026). Features of the predicative vocabulary and prefrontal synthesis in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 3–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240101>

Введение

Усвоение глаголов в процессе речевого развития необходимо для продуктивного становления фразовой речи. Особая роль глагольной лексики в моделировании предложений объясняется потенциально широкой семантической валентностью глаголов, то есть возможностью распространять речевое высказывание (что сделано? когда сделано? где сделано? как именно сделано? и т.п.) (Стуколова, 2020). Соответственно, глаголы позволяют конкретизировать речевые высказывания для более точной передачи смысла сообщения, что является важным аспектом в процессе вербальной коммуникации.

В свою очередь, при расстройствах аутистического спектра (РАС) отмечаются вариативные нарушения речевого развития, включающие трудности в становлении лексической системы (Адилъжанова, Тишина, 2020; Переверзева и др., 2021; Arutiunian et

al., 2022), а также особенности в формировании фразовой, диалогической и связной монологической речи (Адилъжанова, 2024; Адилъжанова, Тишина, 2024; Андреева, 2019; Chojnicka, Wawer, 2020). Учитывая важную роль глаголов в организации связности и точности речевого сообщения (Chojnicka, Wawer, 2020), проблема изучения глагольной лексики достаточно актуальна в контексте последующего проектирования содержания логопедической работы с детьми с РАС. Кроме того, согласно результатам лонгитюдного исследования, показатели развития словаря глаголов у дошкольников с РАС являются предиктором уровня сформированности социальных навыков в более старшем возрасте (LeGrand et al., 2021). Таким образом, развитие глагольного словаря становится одной из важных задач коррекционно-развивающего воздействия, направленного в первую очередь на социализацию лиц с аутистическими расстройствами (Илларионова, Адилъжанова, 2023).

В психолого-педагогических исследованиях описаны некоторые особенности формирования глагольного словаря у детей с РАС: трудности усвоения социальных и эмоциональных глаголов, преобладание образных (доступных для мыслительного представления) глаголов и др. (Андреева, 2022; Jiménez, Haebig, Hills, 2021; LeGrand et al., 2021; Lin et al., 2022). Подобные наблюдения, помимо практической значимости, также имеют особое значение в рамках изучения взаимосвязи общего психического развития и становления лексико-семантической системы у детей с РАС.

На наш взгляд, не менее важным вопросом является изучение условий, предпосылок, предикторов развития глагольного словаря, что обеспечивает более глубокое понимание механизмов лексического развития и возможность дальнейшего выстраивания эффективных педагогических маршрутов. В современных исследованиях раскрываются социальные, лингвистические и прочие предпосылки, влияющие на становление лексико-семантической системы у детей с нормативным развитием, в том числе относительно усвоения глагольной лексики (Илларионова, Адильжанова, 2024; Horvath, Arunachalam, 2021; Nylund et al., 2021). В рамках же изучения особенностей речевого развития при расстройствах аутистического спектра, по нашему мнению, вопрос базовых механизмов для усвоения глаголов является недостаточно раскрытым.

В связи с этим нас заинтересовала проблема изучения психологической базы, необходимой для оптимального формирования лексикона. В качестве комплексной детерминанты усвоения глаголов нами был рассмотрен процесс префронтального синтеза (ПФС). Префронтальный, или ментальный, синтез определяется как форма воображения, процесс создания новых образов, необходимых для понимания и продуцирования синтаксических конструкций. Так, для точного определения референта словосочетания «красное яблоко» человеку недостаточно понимать значения слов «красный» и «яблоко», но также важно уметь интегрировать эти понятия в единый образ. В связи с этим подчеркивается особая роль ПФС в понимании и моделировании предложений с пространственными отношениями, предложений с рекурсией, требующих мыслительного представления: «Стакан стоит на столе», «Ложка лежит в стакане, который стоит на столе слева от чайника» и т.п. (Тишина, Адильжанова, 2025; Vyshedskiy, 2021).

Учитывая наблюдаемую корреляцию между развитием ПФС и накоплением словаря у нормотипичных детей (Vyshedskiy, 2021), а также установленное влияние целенаправленной работы над ПФС на улучшение речевых навыков у детей с РАС (Vyshedskiy et al., 2020), нами была выдвинута гипотеза о влиянии механизмов ПФС на эффективность накопления глагольного лексикона.

Материалы и методы

Наше исследование было направлено на изучение особенностей формирования глагольного словаря у дошкольников с РАС. Выборку составили 20 детей, имеющих рекомендации Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы для обучения по Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с РАС, посещающих дошкольные образовательные организации, в возрасте от 5 лет 5 месяцев до 7 лет. Все обследованные дети имели сохраненный слух и зрение. Речевое развитие участников характеризовалось использованием фразовой речи различной степени сформированности (предложения из 2–5 слов). Исследование проводилось с января по март 2024 года.

Первый блок исследовательской программы предполагал изучение структуры импрессивного и экспрессивного глагольного словаря у обследуемых детей по пяти лексическим темам: глаголы, отражающие передвижение в пространстве (идет, бежит и др.), предметные действия (рисует, пилит и др.), эмоциональные действия (плачет, радуется и др.), социальные действия (обнимает, помогает и др.), противоположные по значению действия (поднимается — спускается, ломает — чинит и др.). Для обследования использовался наглядный материал в виде фотографий с изображением соответствующих действий. Антонимическая лексика в рамках отдельного задания также обследовалась на вербальном материале: детям предлагалось подобрать антоним к заданному слову (молчать, прощаться и др.). Инструкции к заданиям и часть лексического материала были подготовлены с использованием материалов методики Н.Ю. Боряковой и Т.А. Матросовой (Борякова, Матросова, 2020).

Второй блок исследования включал инструкции, направленные на оценку сформированности префронтального синтеза, в том числе инструкции с типичным и нетипичным (реверсивным) синтаксисом. Задания были составлены по методическим материалам Дж. Браверман (J. Braverman), А. Вышедского (A. Vyshedskiy) с соавторами (Braverman, Dunn, Vyshedskiy, 2018; Vyshedskiy et al., 2022). Примеры инструкций по каждому заданию даны в табл. 1.

Для проведения исследования использовался соответствующий диагностический инструментарий: наборы пластмассовых кубиков и стаканов четырех цветов (красный, синий, желтый, зеленый) в двух контрастных размерах. Для первых двух заданий применялся полный инструментарий; для заданий с пространственным предлогом — только один набор стаканов (большого размера).

Перед проведением обследования мы удостоверились в изолированном понимании детьми всех

Таблица 1 / Table 1

Примеры инструкций к заданиям второго блока
Examples of instructions for tasks in the second block

Задание / Task	Пример инструкции / Example of instruction
1. Интеграция существительного и прилагательного / Integration of noun and adjective	«Покажи зеленый стакан» / «Where's the green cup?»
2. Интеграция существительного с двумя прилагательными / Integration of a noun with two adjectives	«Покажи большой красный кубик» / «Where's the big red cube?»
3. Инструкция с пространственным предлогом с типичным синтаксисом / Instruction with spatial preposition with typical syntax	«Вставь зеленый стакан в желтый стакан» / «Put the green cup into the yellow cup»
4. Инструкция с пространственным предлогом с нетипичным синтаксисом / Instruction with a spatial preposition with atypical syntax	«В желтый стакан вставь зеленый стакан» / «Inside the yellow cup, put the green cup»

упоминаемых в методике параметров с помощью инструкций: «Покажи красный, синий, желтый, зеленый, большой, маленький» (последовательно), «Вставь стакан в стакан».

Результаты

Особенности глагольного словаря

Рассмотрим количественные показатели успешности выполнения заданий, направленных на изучение понимания и использования глаголов (рис. 1).

У обследованных детей наиболее сформированными лексическими группами являются глаголы, отражающие перемещение в пространстве и предметные действия. Отмечаются некоторые трудности в понимании и актуализации социальных и эмоциональных глаголов, что сопоставимо с результатами исследований других авторов (Андреева, 2022; Jimenez, Naebig, Hills, 2021) и подчеркивает влияние аутистических проявлений на становление лексикона, учитывая наблюдающиеся у дошкольников с РАС трудности в эмоциональном и социальном развитии (Наследов и др., 2023).

При затруднении в идентификации глагола на уровне понимания речи дети в основном пользовались угадыванием, т.е. указывали изображение

навскидку (в 45,2% ответов). В рамках изучения экспрессивного словаря ошибочные ответы представлены вербальными парафазиями. Наиболее часто встречающиеся виды замен: замена на глагол, обозначающий схожее действие, (13%) — режет (пилит); замена на глагол более общего значения (11,7%) — делает (рисует, читает).

Отдельно отметим низкие показатели использования детьми глаголов-антонимов (рис. 1), свидетельствующие о недостаточной сформированности семантических связей в структуре глагольного словаря. При предъявлении задания без наглядного материала дети особенно затруднялись в назывании нужного глагола, что может быть вызвано рядом причин: низким уровнем развития слухового внимания, трудностями в понимании инструкции, отсутствием антонима в словаре ребенка или сложностью в актуализации лексики.

Особенности префронтального синтеза

Согласно исследованию, проведенному авторами используемой нами методики, инструкции успешно выполняются нормотипичными детьми с четырехлетнего возраста, но могут вызывать трудности у лиц с РАС даже в подростковом и взрослом возрасте (Vyshedskiy et al., 2022). Полученные нами результаты также констатируют некоторую специфику у

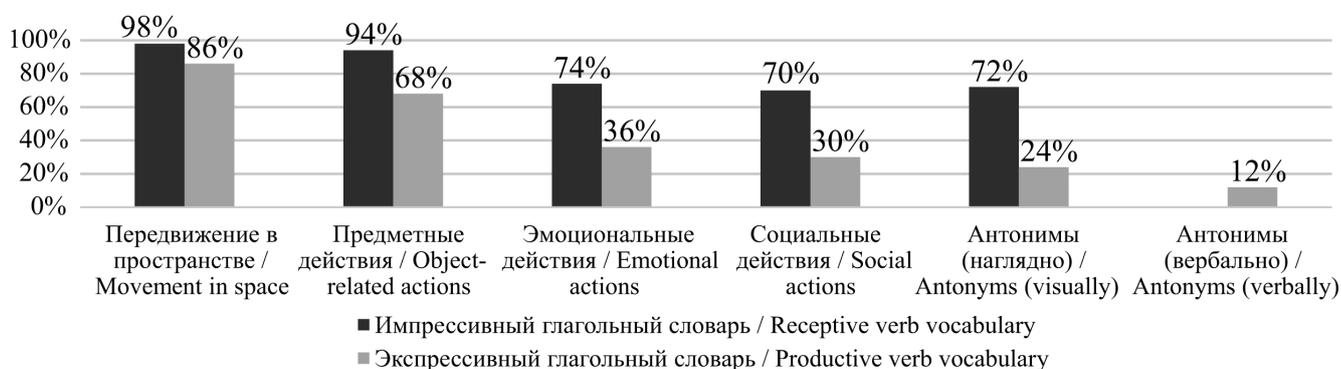


Рис. 1. Процент правильных ответов по заданиям блока, направленного на изучение структуры глагольного словаря
Fig. 1. The percentage of correct answers for the tasks in the block aimed at studying the structure of the verb vocabulary

формировании ПФС у дошкольников с РАС. Процент правильных ответов по каждому заданию показан на рис. 2.

В рамках понимания словосочетаний с двумя-тремя параметрами наблюдаются относительно высокие показатели успешности, что позволяет сделать вывод о сформированности базовых операций префронтального синтеза. При анализе результатов выполнения инструкций с пространственным предлогом подчеркнем наблюдающиеся различия в выполнении инструкций с типичным и нетипичным синтаксисом (рис. 3).

Инструкции с нетипичным синтаксисом спровоцировали снижение показателей успешности выполнения задания; в том числе отмечается значительное увеличение частоты отсутствия реакции на предложенную инструкцию. Вероятно, используемая реверсивная формулировка обусловила сложности осмысления инструкции, создания нужного мыслительного образа для выполнения поставленной задачи. Соответственно, количественные различия в выполнении инструкций в зависимости от использованной формулировки наиболее ярко демонстрируют трудности в формировании префронтального синтеза у обследованных детей, учитывая

роль ПФС в понимании конструкций со сложным синтаксисом.

Взаимосвязь формирования глагольного словаря и префронтального синтеза

Нами было отмечено, что дети с высокими показателями развития глагольного словаря более успешно выполняют задания, направленные на изучение префронтального синтеза. Для статистической оценки наблюдающейся закономерности нами был проведен корреляционный анализ по полученным данным. Используемый статистический метод – ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Эмпирические корреляционные отношения представлены в табл. 2.

Согласно количественным данным, отмечается положительная корреляция на статистически значимом уровне (при статистической значимости $p = 0,01$; при критическом значении $r = 0,57$) между всеми показателями глагольного словарного запаса, включая суммарную количественную оценку, и уровнем сформированности префронтального синтеза.

Соответственно, наблюдаемая нами взаимосвязь между процессом усвоения глаголов и развитием префронтального синтеза у дошкольников с РАС

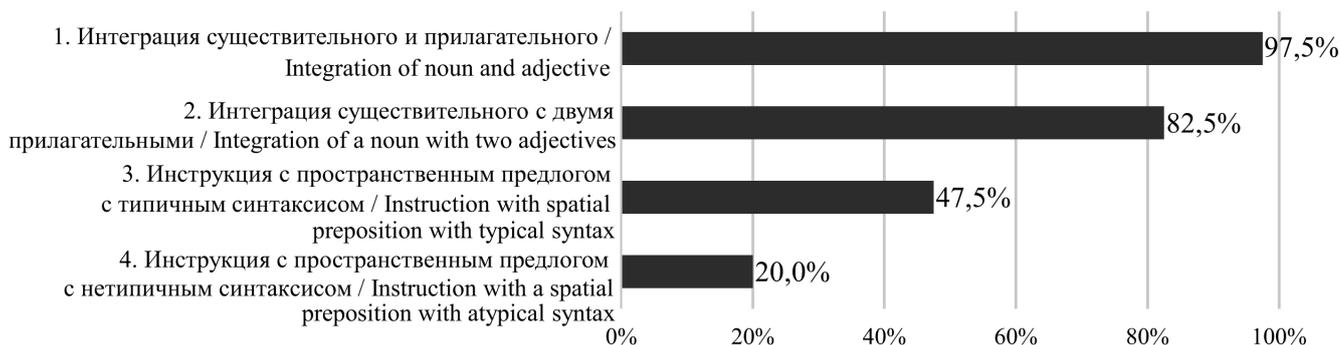


Рис. 2. Процент правильных ответов по заданиям блока, направленного на изучение префронтального синтеза
Fig. 2. The percentage of correct answers for the tasks in the block aimed at studying prefrontal synthesis

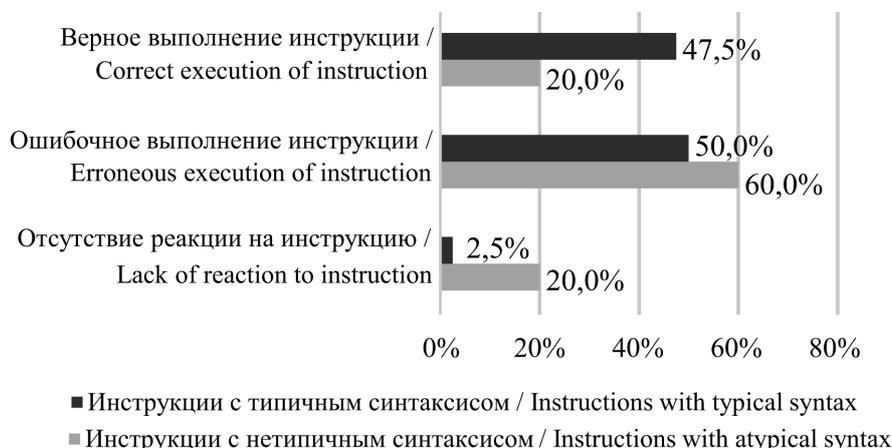


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов выполнения заданий с типичным и нетипичным синтаксисом
Fig. 3. Comparative analysis of the results of tasks with typical and atypical syntax

Таблица 2 / Table 2

**Коэффициенты корреляции между уровнем развития префронтального синтеза
и показателями глагольного словаря**
**Correlation coefficients between the level of prefrontal synthesis development and indicators
of the verb vocabulary**

Исследуемый показатель (лексическая группа) / Studied indicator (lexical group)	Импрессивный глагольный словарь / Receptive verb vocabulary	Экспрессивный глагольный словарь / Productive verb vocabulary
Передвижение в пространстве / Movement in space	0,75	0,74
Предметные действия / Object-related actions	0,72	0,90
Эмоциональные действия / Emotional actions	0,68	0,61
Социальные действия / Social actions	0,70	0,76
Антонимы (на наглядном материале) / Antonyms (based on visual stimuli)	0,61	0,60
Антонимы (на вербальном материале) / Antonyms (based on verbal stimuli)	—	0,92
Общий балл / Total score	0,80	0,86

подтверждает гипотезу о влиянии механизмов ПФС на эффективность накопления глагольного лексикона, что имеет потенциальное прикладное значение для организации комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с РАС.

Заключение

Вопрос накопления словарного запаса детьми с РАС включает множество аспектов: развитие понимания речи, актуализация лексикона, использование накопленной лексики во фразах и т.д. Проведенное нами исследование позволяет более точно определить проблему, возникающую на начальном этапе формирования словаря: недостаточность функционального базиса, проявляющуюся в ограниченном понимании и использовании слов в коммуникативно значимых контекстах, что затрудняет последующее продуктивное накопление лексики. Задача формирования психологической базы речи представляется важным вопросом в реализации принципа системности и организации эффективных путей развития речи. Полученные данные о взаимосвязи процесса становления префронтального синтеза и глагольного словаря позволяют определить содержание подготовительного этапа по формированию психологической базы речи в структуре логопедической работы.

Отметим, что в задачи нашего исследования не входило изучение связи других компонентов лек-

сикона (номинативного, атрибутивного словарей) с развитием префронтального синтеза, но, учитывая сведения о влиянии ПФС на ряд речевых параметров (Vyshedskiy et al., 2020), не исключается возможность наличия более широкой взаимосвязи, затрагивающей комплексную структуру словарного запаса, что требует организации дополнительных научно-исследовательских работ.

Кроме того, представляется вероятным, что процесс развития префронтального синтеза связан и с другими аспектами вербальной коммуникации. В частности, мы предполагаем, что развитие префронтального синтеза способствует повышению способности к программированию и последовательной организации высказывания, что, в свою очередь, положительно влияет на эффективность коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование фразовой речи, с учетом системообразующей роли глаголов в построении высказываний. В связи с этим нами было проведено эмпирическое исследование фразовой речи у младших школьников с РАС, на основе результатов которого была разработана комплексная методика логопедической работы. В структуру методики был включен блок по развитию психолингвистической базы фразовой речи, направленный в том числе на развитие операций префронтального синтеза. Обсуждение содержания и результатов проведенной научно-исследовательской работы планируется нами в последующих публикациях. ■

Список источников / References

1. Адилжанова, М.А. (2024). Технологии коррекционно-логопедической работы на начальном этапе формирования фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография* (с. 98–107). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mcdtspgessen2024/contents> (дата обращения: 25.02.2026).

- Adilzhanova, M.A. (2024). Correctional speech therapy technologies at the initial stage of phrase speech formation in children with autism spectrum disorders. In: *Modern Correctional and Developmental Technologies in the System of Primary General Education for Students with Special Educational Needs: Monograph* (pp. 98–107). Moscow: Publ. MSUPE. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mcdtspgessen2024/contents> (viewed: 25.02.2026).
2. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2024). Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 22(3), 47–55. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>
Adilzhanova, M.A., Tishina, L.A. (2024). The Specifics of Learning Dialog Skills by Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 47–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>
 3. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2020). Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития. *Современные наукоемкие технологии*, 4-1, 89–94. <https://doi.org/10.17513/snt.37978>
Adilzhanova, M.A., Tishina, L.A. (2020). Characteristic of communicative profiles of children with autistic spectrum disorders using assessment criteria of speech development. *Modern high technologies*, 4-1, 89–94. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.37978>
 4. Андреева, С.В. (2022). Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра. *Специальное образование*, 2(66), 6–28. URL: <https://specobr.ru/archive/2022/2/razvitie-rechi-detej-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 14.09.2025).
Andreeva, S.V. (2022). Speech development of children with autism spectrum disorders. *Special Education*, 2(66), 6–28. (In Russ.). URL: <https://specobr.ru/archive/2022/2/razvitie-rechi-detej-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra> (viewed: 14.09.2025).
 5. Андреева, С.В. (2019). Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 17(3), 36–46. <https://doi.org/10.17759/autdd.2019170304>
Andreeva, S.V. (2019). Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 36–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2019170304>
 6. Борякова, Н.Ю., Матросова, Т.А. (2020). *Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений)*. М.: Секачев В.Ю.
Boryakova, N.Yu., Matrosova, T.A. (2020). *The study and correction of the lexical and grammatical structure of speech in children with cognitive and speech development disabilities (using the example of verb vocabulary, verb inflection and the construction of simple common sentences)*. Moscow: Sekachev V.Yu. (In Russ.).
 7. Илларионова, О.И., Адильжанова, М.А. (2023). Влияние системной организации лексикона на развитие детей с расстройствами аутистического спектра. В: *XXII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Наставничество в педагогической и научной деятельности: исследования и практики: тезисы конференции* (с. 815–818). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/yre2023/contents> (дата обращения: 20.09.2025).
Illarionova, O.I., Adilzhanova, M.A. (2023). The Influence of Systematic Organization of Lexicon on the Development of Children with Autism Spectrum Disorders. In: *22nd International Scientific and Practical Conference of Young Researchers of Education. Mentoring in teaching and scientific activities: research and practice: abstracts of the conference* (pp. 815–818). Moscow: Publ. MSUPE. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/yre2023/contents> (viewed: 20.09.2025).
 8. Илларионова, О.И., Адильжанова, М.А. (2024). Предикторы формирования глагольного словаря как одного из базовых условий развития социальных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В: *XXIII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Семья. Ребенок. Образование: новые грани «классического треугольника»: тезисы конференции* (с. 560–564). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/yre2024/contents> (дата обращения: 20.09.2025).
Illarionova, O.I., Adilzhanova, M.A. (2024). Predictors of Verbal Vocabulary Formation as One of the Basic Conditions for the Development of Social Skills in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. In: *23rd International Scientific and Practical Conference of Young Researchers of Education. Family. Child. Education: New Facets of the «Classical Triangle»: abstracts of the conference* (pp. 560–564). Moscow: Publ. MSUPE. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/yre2024/contents> (viewed: 20.09.2025).
 9. Наследов, А.Д., Ткачева, Л.О., Защирина, О.В., Мирошников, С.А. (2023). Анализ четырехфакторной модели симптомов аутизма у детей 3–6 лет. *Клиническая и специальная психология*, 12(4), 47–72. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120403>
Nasledov, A.D., Tkacheva, L.O., Zashchirinskaia, O.V., Miroshnikov, S.A. (2023). Analysis of a Four-Factor Model of Autism Symptoms in Children Aged 3–6 Years Old. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(4), 47–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120403>
 10. Переверзева, Д.С., Мамохина, У.А., Давыдова, Е.Ю., Лопухина, А.А., Арутюнян, В.Г., Хаустов, А.В. (2021). Особенности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста. *Клиническая и специальная психология*, 10(4), 137–161. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100407>

- Pereverzeva, D.S., Mamokhina, U.A., Davydova, E.Y., Lopukhina, A.A., Arutiunian, V.G., Khaustov, A.V. (2021). Receptive Language in Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Clinical Psychology and Special Education, 10*(4), 137–161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100407>
11. Стуколова, Г.П. (2020). Глаголы говорения как организаторы пропозитивных конструкций изъяснительного типа. *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе, 30*, 19–23. URL: <https://elibrary.ru/PUEEGQ> (дата обращения: 20.09.2025).
Stukolova, G.P. (2020). Speech verbs as organizers of explanatory propositive structures. *Sovremennye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v vuze i shkole, 30*, 19–23. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/PUEEGQ> (viewed: 20.09.2025).
 12. Тишина, Л.А., Адилжанова, М.А. (2025). Влияние операций префронтального синтеза на развитие речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В: *Когнитивные штудии: когнитивная наука и когнитивная психология: сборник материалов Международной научно-практической конференции*, Минск, 22–23 мая 2025 года (с. 387–392). Минск: Республиканский институт высшей школы. URL: <https://elibrary.ru/IDHARQ> (дата обращения: 25.02.2026).
Tishina, L.A., Adilzhanova, M.A. (2025). The Influence of Systematic Organization of Lexicon on the Development of Children with Autism Spectrum Disorders. In: *Cognitive Studies: Cognitive Science and Cognitive Psychology: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Minsk, May 22–23, 2025 (pp. 387–392). Minsk: Publ. Republican Institute of Higher Education. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/IDHARQ> (viewed: 25.02.2026).
 13. Arutiunian, V., Lopukhina, A., Minnigulova, A., Shlyakhova, A., Davydova, E., Pereverzeva, D., Sorokin, A., Tyushkevich, S., Mamokhina, U., Danilina, K., Dragoy, O. (2022). Language Abilities of Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from Comprehensive Assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*, 584–599. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04967-0>
 14. Braverman, J., Dunn, R., Vyshedskiy, A. (2018). Development of the Mental Synthesis Evaluation Checklist (MSEC): A Parent-Report Tool for Mental Synthesis Ability Assessment in Children with Language Delay. *Children (Basel), 5*(5), Article 62. <https://doi.org/10.3390/children5050062>
 15. Chojnicka, I., Wawer, A. (2020). Social language in autism spectrum disorder: A computational analysis of sentiment and linguistic abstraction. *PLoS ONE, 15*(3), Article e0229985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229985>
 16. Horvath, S., Arunachalam, S. (2021). Repetition Versus Variability in Verb Learning: Sometimes Less Is More. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 64*(11), 4235–4249. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00091
 17. Jiménez, E., Haebig, E., Hills, T.T. (2021). Identifying Areas of Overlap and Distinction in Early Lexical Profiles of Children with Autism Spectrum Disorder, Late Talkers, and Typical Talkers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 3109–3125. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04772-1>
 18. LeGrand, K.J., Wisman, L.W., Lord, C., Luyster, R.J. (2021). Identifying Childhood Expressive Language Features That Best Predict Adult Language and Communication Outcome in Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 64*(6), 1977–1991. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00544
 19. Lin, K.R., Wisman, L.W., Thurm, A., Lord, C., Luyster, R.J. (2022). Word imageability is associated with expressive vocabulary in children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments, 7*. <https://doi.org/10.1177/239694152211085827>
 20. Nylund, A., Ursin, P., af, Korpilahti, P., Rautakoski, P. (2021). Vocabulary Growth in Lexical Categories Between Ages 13 and 24 Months as a Function of the Child's Sex, Child, and Family Factors. *Frontiers in Communication, 6*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.709045>
 21. Vyshedskiy, A. (2021). Imagination in Autism: A Chance to Improve Early Language Therapy. *Healthcare, 9*(1), Article 63. <https://doi.org/10.3390/healthcare9010063>
 22. Vyshedskiy, A., Khokhlovich, E., Dunn, R., Faisman, A., Elgart, J., Lokshina, L., Gankin, Y., Ostrovsky, S., deTorres, L., Edelson, S.M., Ilyinskii, P.O. (2020). Novel Prefrontal Synthesis Intervention Improves Language in Children with Autism. *Healthcare, 8*(4), Article 566. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040566>
 23. Vyshedskiy, A., Radi, K., DuBois, M.C., Mugford, E., Maslova, V., Braverman, J., Piryatinsky, I. (2022). Novel linguistic evaluation of prefrontal synthesis (LEPS) test measures prefrontal synthesis acquisition in neurotypical children and predicts high-functioning versus low-functioning class assignment in individuals with autism. *Applied Neuropsychology: Child, 11*(2), 99–114. <https://doi.org/10.1080/21622965.2020.1758700>

Информация об авторах

Майя Александровна Адилжанова, доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>, e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Ольга Игоревна Илларионова, магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0018-5477>, e-mail: illarionova-oi@mail.ru

Information about the authors

Maya A. Adilzhanova, Associate Professor, Department of «Special (Defectological) Education», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>, e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Olga I. Illarionova, Master's Student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0018-5477>, e-mail: illarionova-oi@mail.ru

Вклад авторов

Оба автора внесли равный вклад в концепцию, проведение исследования, анализ данных и подготовку рукописи.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to the research, data analysis, and preparation of this manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Информированное согласие на участие детей в этом исследовании было предоставлено родителями (законными представителями).

Ethics statement

Informed consent for children's participation in the study was obtained from their parents (legal guardians).

Поступила в редакцию 20.11.2025

Поступила после рецензирования 26.02.2026

Принята к публикации 27.02.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.11.20

Revised 2026.02.26

Accepted 2026.02.27

Published 2026.03.30

Обзор квазиэкспериментальных исследований эффективности Денверской модели раннего вмешательства

В.П. Березуцкая ✉

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация

✉ 0503906010@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Раннее вмешательство играет ключевую роль в минимизации симптомов и улучшении адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). **Цель.** Систематизация квазиэкспериментальных исследований, посвященных эффективности Денверской модели раннего вмешательства (ESDM) и версии для родителей P-ESDM, с целью определения влияния на развитие детей с РАС и на родителей. **Гипотеза.** Использование коррекционных программ раннего вмешательства ESDM и P-ESDM, с широкой вариативностью интенсивности применения (от 1,5 часов до 44-х часов в неделю), может быть эффективным средством для детей с РАС и их родителей. **Методы и материалы.** Проведен анализ результатов исследований эффективности моделей ESDM и P-ESDM, опубликованных на платформе Scispace.com в период с 2020 по 2025 годы. В поиске использовались ключевые слова: родитель, семья, раннее вмешательство, ESDM, расстройства аутистического спектра (ASD). В соответствии с критериями включения/исключения из почти 200 публикаций были отобраны 11 статей с описанием результатов. Для изучения применялся метод системного анализа. **Результаты.** Как показало исследование, применение различных по интенсивности коррекционных вмешательств с использованием программ ESDM и P-ESDM приводит к значительным улучшениям в развитии экспрессивного и рецептивного языка, адаптивного поведения, навыков повседневной жизни и социальных навыков у детей. Родители, участвовавшие в программе P-ESDM, демонстрировали снижение стресса и высокую удовлетворенность результативностью методики. **Выводы.** Результаты исследования подтверждают гипотезу об эффективности ESDM и P-ESDM при различных объемах интенсивности применения. Систематизация данных о квазиэкспериментальных исследованиях в рамках Денверской модели раннего вмешательства позволит провести сравнение результатов исследований, проведенных с использованием других форматов. Представляется необходимым расширить возможности доступа к данному виду коррекционной помощи семьям, имеющим детей с РАС.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, РАС, Денверская модель раннего вмешательства, ESDM, квазиэкспериментальные исследования

Благодарности. Автор благодарит за помощь в подготовке статьи В.Б. Павленко.

Для цитирования: Березуцкая, В.П. (2026). Обзор квазиэкспериментальных исследований эффективности Денверской модели раннего вмешательства. *Аутизм и нарушения развития*, 24(1), 12–19. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240102>

Review of quasi-experimental studies on the efficiency of the Early Start Denver Model

V.P. Berezutskaya ✉

Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Republic of Crimea, Russian Federation

✉ 0503906010@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Early intervention plays a key role in minimizing symptoms and improving adaptation in children with autism spectrum disorders (ASD). **Goal.** To systematize quasi-experimental studies on the effectiveness of the Early Start Denver Model (ESDM) and the P-ESDM version for parents, in order to determine their impact on the development of children with ASD and their parents. **Hypothesis.** The use of ESDM and P-ESDM early intervention programs, with a wide range of application intensity (from 1.5 hours to 44 hours per week), can be an effective tool for children with ASD and their parents. **Methods and materials.** The analysis of the results of studies on the effectiveness of ESDM and P-ESDM models published on the Scispace.com platform between 2020 and 2025 was conducted. Keywords used in the search: parent, family, early intervention, ESDM, autism spectrum disorders (ASD). According to the inclusion/exclusion criteria, 11 articles describing the results were selected from almost 200 publications. A systematic analysis method was used for the study. **Results.** The study showed that the use of different-intensity correction interventions using ESDM and P-ESDM programs leads to significant improvements in the development of expressive and receptive language, adaptive behavior, daily living skills, and social skills. Parents who participated in the P-ESDM program demonstrated a decrease in stress and high satisfaction with the effectiveness of the program. **Conclusions.** The results of the study confirm the hypothesis about the effectiveness of ESDM and P-ESDM at different levels of intensity. Systematization of data on quasi-experimental studies within the framework of the Denver model of early intervention will allow for a comparison of the results of studies conducted using other formats. It is necessary to expand access to this type of correctional assistance for families with children with ASD.

Keywords: autism, autism spectrum disorders (ASD), Early Start Denver Model, ESDM, quasi-experimental studies

Acknowledgements. The author thanks V. B. Pavlenko for his help in preparing the article.

For citation: Berezutskaya, V.P. (2026). Review of quasi-experimental studies of the effectiveness of the Early Start Denver Model. *Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 12–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240102>

Введение

За последнее десятилетие резко возрос интерес исследователей к изучению эффективности ранних вмешательств при расстройствах аутистического спектра (РАС). Подтверждается возможность постановки диагноза аутизм детям младше двухлетнего возраста (Hosozawa et al., 2020). Акцент на необходимости ранней помощи детям с аутизмом предполагает, что чем раньше будет оказана квалифицированная помощь ребенку с определенными дефицитами развития, тем качественней и полноценней будет его взрослая жизнь (Березуцкая, 2024).

Многие современные подходы основываются на стратегиях естественной мотивации, ориентированных на интересы ребенка и привязанных к учебному процессу и поощрениям (Ruiz, Braden, 2021).

Широко применяется научно обоснованная методика Денверская модель раннего вмешательства (ESDM), доказавшая свою эффективность в практике оказания ранней помощи детям с аутизмом (Rogers, Dawson, 2020). Денверская модель раннего вмеша-

тельства берет свое начало из теории АВА, прикладного анализа поведения (Pervin, Ahmed, Hagmayer, 2022), — метода терапии, используемого для обучения и коррекции поведения у детей с аутизмом, для снижения тяжести проявлений симптомов РАС. Кроме того, ESDM направлена на когнитивное, социальное, эмоциональное и языковое развитие детей (Rogers, Vismara, Dawson, 2021). Программа предназначена для детей от полутора до четырех лет и включает четыре последовательные этапа, нацеленные на разные аспекты формирования психики ребенка (Rogers, Dawson, 2020). Разработчики ESDM основывались на том, что родители детей с аутизмом являются лучшими проводниками для реализации раннего вмешательства в домашней обстановке, оказывая поддержку своим детям с особыми потребностями и стимулируя их прогресс и развитие (Waddington et al., 2020; Acar, Chen, Xie, 2021). И хотя воспитание ребенка с аутизмом сопряжено с серьезными трудностями для семей (Ruiz, Braden, 2021), недавние исследования продемонстрировали, что родители успешно могут применять стратегии вмешательства

ESDM для максимального расширения возможностей обучения ребенка в повседневной деятельности и устранения у него пробелов в самообслуживании; это вмешательство известно как P-ESDM (Parent-Implemented Early Start Denver Model), реализуемое родителями (Rogers et al., 2020).

Программа P-ESDM представляет собой систематический, основанный на научных доказательствах подход, направленный на обучение родителей принципам работы по модели ESDM. Этот метод помогает родителям освоить такие техники, как удержание внимания ребенка, создание мотивации, поддержка двустороннего взаимодействия, повышение качества общения посредством вербальных и невербальных сигналов, а также интеграция элементов игры в образовательный процесс (Ruiz, Braden, 2021).

Таким образом, исследования показали, что родители могут обоснованно включать естественные методы в повседневную жизнь, чтобы ускорить поддержание и обобщаемость результатов вмешательства (Benjamin, 2015; Dawson, Bernier, 2013; Maglione et al., 2012). В последние годы было опубликовано несколько работ, схожих с темой нашего исследования. Был представлен анализ исследований, посвященных оценке эффективности вмешательств для детей с РАС, основанных на P-ESDM (Jhuo, Chu, 2022). В своей работе ряд авторов рассматривали эффективность различных прикладных поведенческих подходов: ESDM, АВА, а также PECS и др. (Pruneti, Coscioni, Guidotti, 2023). Объединяло их только то, что они использовались для улучшения состояния детей с РАС.

Е. Давыдова с коллегами в свою работу включили множество известных дизайнов экспериментальных работ, изучавших влияние ESDM на состояние детей с аутизмом: квазиэксперимент, рандомизированные контролируемые исследования, одиночные неконкурентные исследования, метаанализы (Давыдова и др., 2023). Изучение работ Р. Джуо, К. Прунети и Е. Давыдовой по систематизации исследовательских статей, посвященных раннему вмешательству для детей с аутизмом, дали основание для выдвижения гипотезы предлагаемого исследования: раннее коррекционное вмешательство с использованием программ Денверской модели, таких как ESDM и P-ESDM, с широкой вариативностью интенсивности применения вмешательства (от 1,5 часов до 44 часов в неделю) может быть достаточно эффективным для детей с расстройствами аутистического спектра.

Цель проведенной работы - систематизация квазиэкспериментальных исследований по изучению эффективности применения Денверской модели раннего вмешательства, использующих ESDM и P-ESDM для семей с РАС, выполненных не ранее 2020 года. Работа проводилась с помощью систематического анализа исследовательских статей, посвя-

щенных данной теме. В научных статьях размещались результаты исследований эффективности раннего вмешательства для детей с РАС, которые использовали модель ESDM или P-ESDM.

Методы и материалы

Процедуры поиска

Для поиска исследований, которые явно изучали эффективность и точность внедрения ESDM, применялась исследовательская платформа Scispace¹. Поиск был ограничен англоязычными и русскоязычными рецензируемыми статьями за период с 2020 по 2025 годы (июнь). При поиске статей, аннотаций и полных текстов применялись следующие ключевые термины: родитель, семья, раннее вмешательство, расстройства аутистического спектра (ASD), ESDM. Начальная стадия поиска дала около 200 релевантных результатов в используемой научной базе данных. После этого научные публикации были дополнительно отобраны методом двухэтапного скрининга. Первоначально необходимо было ознакомиться с аннотациями и методическими разделами каждой найденной публикации. На следующем этапе исследования статьи, которые соответствовали целям нашего изучения и удовлетворяли установленным требованиям отбора и исключения, были окончательно отобраны для последующего аналитического обзора.

Критерии отбора

Научные статьи включались в обзор при соблюдении следующих условий: они основаны на результатах исследований, использующих модель раннего вмешательства ESDM или ее модификацию P-ESDM; опубликованы в период с 2020 по 2025 годы включительно; содержат данные эмпирических или поведенческих вмешательств, выполненных в рамках квазиэкспериментальных дизайнов исследований. Исключению подлежали статьи, если они: представляли собой продолжение ранее проведенного исследования, уже вошедшего в обзор; использовали рандомизированные методы либо же основывались на одном случае. По итогам отбора, согласно данным критериям, в итоговую выборку текущего исследования вошли 11 научных статей.

Извлечение данных

Была зафиксирована следующая информация, касающаяся включенных научных статей: число участников, возрастной диапазон, установленный диагноз; подтип используемой методики ESDM: применялась стандартная модель ESDM либо вариант с участием родителей – P-ESDM; интенсивность и длительность программы вмешательства: среднее количество часов занятий в неделю и общая продолжительность курса

¹ База данных Scispace.com. URL: <https://scispace.com> (дата обращения: 22.06.2025).

в неделях; методы оценки, использованные авторами статей для исследования; данные об эффективности для ребенка, эффективности для родителей.

Результаты

Денверская модель раннего вмешательства — это научно доказанное вмешательство, интегрирующее принципы АВА. Все 11 научных статей в этом исследовании сообщили об использовании ESDM и P-ESDM, внедряли количественный метод исследования, а также применяли квазиэкспериментальный дизайн с одной группой и тестированием до и после вмешательства (Старикова, Дворянинова, Баландина, 2022; Abouzeid et al., 2020; Asta et al., 2024; Devescovi et al., 2021; Godel et al., 2022; Lin et al., 2020; Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020; Tateno et al., 2021; van Noorden, Sigafos, Waddington, 2022; Waddington et al., 2020).

В таблице (см. Приложение) приведены сводные данные по каждому исследованию: название исследования, характеристики ребенка, используемый подтип ESDM, данные об интенсивности и продолжительности вмешательства, показатели результатов для ребенка и для родителей.

Характеристики детей

Описанные исследования охватывали применение моделей ESDM и P-ESDM у 250 детей, имеющих подтвержденный диагноз расстройства аутистического спектра либо находящихся в группе риска его развития. Согласно исследованию Абузейд с коллегами (Abouzeid et al., 2020), у шести из десяти участников было выявлено дополнительное заболевание — глобальный синдром задержки развития (у пяти детей) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (у одного ребенка). В 7 исследованиях (Abouzeid et al., 2020; Asta et al., 2024; Devescovi et al., 2021; Godel et al., 2022; Lin et al., 2020; Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020) расстройства аутистического спектра у участников определялись на основании «Плана диагностического обследования при аутизме» (ADOS-2) (Lord et al., 2002). Из рассмотренных работ 2 исследования (Tateno et al., 2021; van Noorden, Sigafos, Waddington, 2022) выполняли клиническую диагностику РАС согласно критериям, указанным в четвертом и пятом изданиях Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам². В исследовании Стариковой и соавторов (Старикова, Дворянинова, Баландина, 2022) диагноз был поставлен в медицинском учреждении. Возраст всех испытуемых колебался от 12-ти до 64-х месяцев на старте терапевтического вмешательства.

Интенсивность и продолжительность вмешательства

В 3-х из 11-ти исследований проводились обучающие занятия для родителей по программе P-ESDM длительностью от 1-го до 3-х часов в неделю на протяжении 10–13 недель. Вмешательства ESDM были использованы в 8-ми исследованиях, их интенсивность и продолжительность была заметно выше и составляла от 1,25 до 44-х часов в неделю в течение 12–96-ти недель.

Результаты, связанные с детьми

Нами было исследовано воздействие программ P-ESDM и ESDM на успехи детей в обучении, включая изменения в поведении и общем развитии, формирование навыков социального взаимодействия и коммуникации, снижение проявлений симптоматики аутизма, а также динамику результативности вмешательства. Необходимо отметить, что наше исследование не ставило своей целью сравнение результатов применения моделей вмешательства P-ESDM и ESDM.

Для начала рассмотрим результаты исследований, применявших модель P-ESDM. Во всех трех исследовательских статьях, изучавших применение модели P-ESDM, были представлены способы исследования поведения и развития ребенка (Abouzeid et al., 2020; van Noorden, Sigafos, Waddington, 2022; Waddington et al., 2020). Эти способы оценивались с использованием различных инструментов, включая список целевых навыков Денверской модели раннего вмешательства (Rogers, Dawson, 2020). В двух исследовательских статьях сообщалось о значительных улучшениях у детей и после вмешательства P-ESDM (Старикова, Дворянинова, Баландина, 2022; Waddington et al., 2020). Однако, в одном из трех групповых исследований (Abouzeid et al., 2020) не сообщалось о результатах детей, наблюдаемых после прекращения вмешательства. Одна исследовательская статья сообщила об инструментах и результатах наблюдения за социальным взаимодействием и коммуникативными навыками (Waddington et al., 2020). Рассматриваемые показатели включали обширный перечень характеристик детского развития, среди которых выделялись: активная и пассивная речь; вербальное и невербальное общение; спонтанные речевые реакции; способность имитировать движения и звуки; наличие символической игровой активности; склонность к социальным контактам; совместное внимание и активное взаимодействие с окружающим миром.

Теперь перейдем к рассмотрению исследовательских статей, использовавших в своей работе модель ESDM. Во всех восьми статьях использовались различные инструменты для исследования результатов эффективности раннего коррекционного вмешательства. В трех исследованиях (Asta et al., 2024;

² American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed., 1994; American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed., 2013.

Godel et al., 2022; Lin et al., 2020) для определения уровня развития ребенка и степени его адаптации до и после проведенного эксперимента использовалась шкала оценки PEP-3 (Schopler et al., 2005). Наряду с ней, в шести исследованиях (Asta et al., 2024; Devescovi et al. 2021; Godel et al., 2022; Lin et al., 2020; Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020) для этих же целей использовали ADOS-2 (Lord et al., 2002) как средство для постановки диагноза, а также как инструмент оценки эффективности коррекционной работы. В этих шести статьях сообщалось о росте положительных показателей. В трех исследованиях (Godel et al., 2022; Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020) использовалась MSEL (Mullen, 1995) — Шкала раннего развития Маллена. По результатам применения MSEL, авторы сообщали о росте уровня навыков адаптации и об улучшении способностей к пониманию языка. Вдобавок к этому, в исследованиях (Asta et al., 2024; Devescovi et al. 2021; Godel et al., 2022; Lin et al., 2020; Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020) общее улучшение симптомов ребенка и глобального профиля на основе шкал ADOS-2 было описано в конце лечения, а также при последующем наблюдении. Широкое применение в изучаемых исследованиях получил метод наблюдения за развитием ребенка VABS-II (Шкала адаптивного поведения Вайнленд), который использовался в пяти исследованиях (Asta et al., 2024; Devescovi et al. 2021; Godel et al., 2022; Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020), а также в исследовании ван Норден и соавторов (van Noorden, Sigafos, Waddington, 2022;). Их исследование основывалось на модели раннего вмешательства P-ESDM. После проведения вмешательств было отмечено улучшение развития коммуникативных навыков и мелкой моторики у детей.

Результаты, связанные с родителями

Анализ преимуществ вмешательства P-ESDM проводился с акцентом на результаты, затрагивающие роль родителей. Рассматривалось влияние программы на такие важные аспекты как: удовлетворенность родителей процессом лечения и достигнутым прогрессом ребенка; уровень стресса, возникающего в связи с заботой о ребенке с расстройствами аутистического спектра; опыт прохождения родителями тренингов и консультаций специалистов («коучинга»); степень вовлеченности родителей в терапевтический процесс и ежедневные занятия с ребенком; достижение конкретных целевых показателей, установленных родителями совместно с профессионалами.

В исследовании Tateno и коллег (Tateno et al., 2021), фокусирувавшемся на детях и использовавшем классическую модель ESDM, наряду с исследованиями детей, проводилось исследование родителей с помощью BDI-II (Steer et al., 1999). Было отмечено снижение уровня родительской депрессии. Три исследования, основанных на применении модели P-ESDM (Abouzeid et al., 2020; van Noorden, Sigafos,

Waddington, 2022; Waddington et al., 2020), продемонстрировали положительные результаты относительно удовлетворения родителей применением вмешательства. Большинство опрошенных родителей заявили, что довольны программой и готовы рекомендовать ее другим семьям. Для оценки готовности родителей к участию в программах использовалась специальная методика — TARF-R (Treatment Acceptability Rating Form Revised), разработанная (Reimers et al., 1992). Помимо этого, в ряде исследований были представлены дополнительные подходы к оценке успешности подготовки и адаптации родителей к коррекционному вмешательству. В одной из статей (van Noorden, Sigafos, Waddington, 2022) сообщили о снижении родительского стресса на основе данных, включенных в краткую форму опросника «Уровень родительского стресса» (Abidin, 1995). Две исследовательские статьи сообщили о положительных оценках родителями опыта коучинга и работы с психологом (Abouzeid et al., 2020; Waddington et al., 2020).

Обсуждение результатов

Был проведен систематизированный анализ методов раннего вмешательства P-ESDM и ESDM с целью определения их влияния на развитие детей с РАС. Результаты анализа показали, что коррекционные занятия с детьми с РАС по Денверской модели с широкой вариативностью интенсивности могут быть достаточно эффективными.

Мы наблюдали значительную эффективность в общих и специфических результатах, касающихся экспрессивного и рецептивного языка, адаптивного поведения и навыков повседневной жизни, а также навыков социального общения. Были описаны значительные улучшения общего функционирования (Masi et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2020). Исследователи продемонстрировали, что раннее поведенческое вмешательство способствует улучшению языковых навыков и способности к построению межличностных отношений, а также развитию способности к обучению бытовой автономии. Кроме того, вмешательство ESDM способствовало развитию зрительно-пространственных навыков и мелкой моторики, что описано в исследованиях (Старикова, Дворянинова, Баландина, 2022; Masi et al., 2022), а также социальных навыков (Devescovi et al. 2021). Более того, исследователи обнаружили, что подход ESDM дал благоприятные результаты в отношении улучшения когнитивных способностей детей (Asta et al., 2024; Lin et al., 2020).

Заключение

Пандемия коронавируса COVID-19 негативно отразилась на возможности проведения исследователь-

ских работ с детьми. Вследствие этого мы имеем очень малое число работ, проводимых с 2020 года по настоящее время. Исключив из поля внимания исследования рандомизированных контролируемых испытаний и исследования отдельных случаев, в предлагаемой работе я выявляла и оценивала эффективность квазиэкспериментальных испытаний с одноклассовым предварительным и пост-тестовым дизайном. Во всех статьях, включенных в данное исследование, заявлялось о тех или иных положительных результатах, которых достигли специалисты, применяя методики ESDM и P-ESDM. Подтверждением достоверности выдвинутой мной гипотезы стало то, что исследовательские статьи, посвященные P-ESDM (Abouzeid et al., 2020; van Noorden, Sigafos, Waddington, 2022; Waddington et al., 2020), показали, что раннее вмешательство с низким уровнем интенсивности (1–3 часа в неделю) положительно повлияло на уровень развития коммуникативных способностей, социальную активность, а также на уровень развития вовлеченности, имитации и коммуникации детей с РАС. В то же время исследования, также изучавшие эффективность применения ESDM с низкой интенсивностью (Tateno, 2021; Masi, 2022; Devescovi, 2021; Старикова, 2020) — от 1,25 часа до 2-3 часов в неделю, свидетельствуют о том, что у детей с РАС улучшились показатели по многим параметрам, в частности, произошло снижение проявлений самоповреждающего поведения, снижение тяжести проявлений дезадаптивного поведения, улучшились понимание речи, социальные навыки и способность к имитации. В исследованиях, изучавших применение программы ESDM со средней и высокой интенсивностью, так же присутствуют примеры улучшения состояния детей с РАС. Исследования занятий с интенсивностью от 6 до 44 часов в неделю подтверждают выдвинутую гипотезу о достаточной эффективности применяемых коррекционных вмеша-

тельств (Asta et al., 2024; Lin et al., 2020; Godel et al., 2022; Sinai-Gavrilov et al., 2022). В приведенных выше исследованиях указано на положительные изменения в состоянии детей, а именно: улучшились показатели когнитивных способностей, наблюдалось значительное снижение общего уровня тяжести симптомов, наблюдались значительные улучшения в развитии речи, а также улучшения адаптивных и социальных способностей и коммуникативных навыков.

Исследования имели разный бюджет и разную материальную базу, но, тем не менее, методы раннего вмешательства продемонстрировали свою эффективность. Это подтверждает крайнюю важность обеспечения большей доступности ESDM и P-ESDM для большего числа семей с РАС. Проведение квазиэкспериментальных исследований открывает новые возможности для изучения долгосрочных эффектов раннего коррекционного вмешательства, в том числе, с использованием методов ЭЭГ и МРТ. Систематизация данных эффективности квазиэкспериментальных исследований в рамках Денверской модели раннего вмешательства позволяет сравнить уровень полученных положительных эффектов с данными рандомизированных контролируемых исследований в этой области. Следует активизировать усилия по обеспечению условий для применения Денверской модели раннего вмешательства, основанной на поведенческих принципах, что предоставит детям с РАС и их семьям доступ к научно обоснованному методу коррекции.

Ограничения. В обзор были включены статьи, опубликованные только на русском или английском языках. Выборка статей ограничивалась периодом в 5,5 лет (с 2020 по 2025 гг.).

Limitations. The review included articles published only in Russian or English. The selection of articles was limited to a period of 5.5 years (from 2020 to 2025). ■

Список источников / References

1. Березуцкая, В.П. (2024). *Необходимость предоставления ранней помощи для детей с расстройствами аутистического спектра. Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Психология. Педагогика, Том 10.* URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75995947> (дата обращения: 10.06.2025).
Berezutskaya, V.P. (2024). *The need to provide early assistance for children with autism spectrum disorders. Scientific notes of the Crimean federal University named after V.I. Vernadsky. Psychology. Pedagogy, Vol. 10.* (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75995947> (дата обращения: 10.06.2025).
2. Давыдова, Е.Ю., Тюшкевич, С.А., Давыдов, Д.В., Илюнцева, А.А., Ускова, О.А., Мовчан А.А. (2023). Исследования эффективности применения Денверской модели ранней помощи детям с аутизмом и риском РАС. Систематический обзор. *Современная зарубежная психология, 12(4), 77–90.* <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120407>
Davydova, E.Yu., Tyushkevich, S.A., Davydov, D.V., Ilyuntseva, A.A., Uskova, O.A., Movchan, A.A. (2023). Research on the effectiveness of the Denver model of early care for children with autism and at risk of ASD. A systematic review. *Modern Foreign Psychology, 12(4), 77–90.* (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120407>
3. Старикова, О.В., Дворянинова, В.В., Баландина, О.В. (2022). Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС. *Аутизм и нарушения развития, 20(1), 29–36.* <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200104>
Starikova, O.V., Dvoryaninova, V.V., Balandina, O.V. (2022). Application of the Early Care Program Based on the Early Start Denver Model for Children with ASD. *Autism and Developmental Disorders, 20(1), 29–36.* (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200104>
4. Abidin, R.R. (1995). Parenting Stress Index-Professional Manual, 3rd ed.; Psychological Assessment Resource: Lutz, FL, USA.

5. Abouzeid, N., Rivard, M., Mello, C., Mestari, Z., Boul, M., Guay, C. (2020). Parent coaching intervention program based on the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: Feasibility and acceptability study. *Res. Dev. Disabil.*, 105, October 2020, (103747). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103747>
6. Acar, S., Chen, C.-I., Xie, H. (2021). Parental involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Res. Dev. Disabil.*, 110, March 21, (103861). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103861>
7. Asta, L., Di Bella, T., La Fauci Belponer, F., Bruschetta, M., Martines, S., Basile, E., Boncoddò, M., Bellomo, F., Cucinotta, F., Ricciardello, A., Turriziani, L., Colombi, C., Banchelli, F., Cuoghi Costantini, R., D'Amico, R., Persico, A.M. (2024). Cognitive, behavioral and socio-communication skills as predictors of response to Early Start Denver Model: a prospective study in 32 young children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 15, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1358419>
8. Benjamin, M.D. (2015). Teacher and Parental Influence on Childhood Learning Outcomes. Unpublished Ph.D. Dissertation, Walden University, Minneapolis, MN, USA.
9. Dawson, G., Bernier, R. (2013). A quarter century of progress on the early detection and treatment of autism spectrum disorder. *Dev. Psychopathol.*, 25(4), 1455–1472. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000710>
10. Devescovi, R., Colonna, V., Disegna, A., Bresciani, G., Carrozzi, M., Colombi, C. (2021). Feasibility and Outcomes of the Early Start Denver Model Delivered within the Public Health System of the Friuli Venezia Giulia Italian Region. *Brain Sciences*, 11(9), 1191–1198 <https://doi.org/10.3390/BRAINSCI11091191>
11. Godel, M., Robain, F., Kojovic, N., Franchini, M., Wood de Wilde, H., Schaer, M. (2022) Distinct Patterns of Cognitive Outcome in Young Children With Autism Spectrum Disorder Receiving the Early Start Denver Model. *Front Psychiatry*, 22(13). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.835580>
12. Hosozawa, M., Sacker, A., Mandy, W., Midouhas, E., Flouri, E., Cable, N. (2020). Determinants of an autism spectrum disorder diagnosis in childhood and adolescence: Evidence from the UK Millennium Cohort Study. *Autism*, 24(6), 1557–1565. <https://doi.org/10.1177/1362361320913671>
13. Jhuo, R.-A., Chu, S.-Y. (2022). A Review of Parent-Implemented Early Start Denver Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Children*, 9(2), 285. <https://doi.org/10.3390/children9020285>
14. Lin, T.-L., Chiang, C.-H., Ho, S. Y., Wu, H.-C., Wong, C.-C. (2020). Preliminary clinical outcomes of a short-term low-intensity Early Start Denver Model implemented in the Taiwanese public health system. *Autism*, 24(5), 1300–1306. <https://doi.org/10.1177/1362361319897179>
15. Lord, C.; Rutter, M.; DiLavore, P.C.; Risi, S. (2002). Autism Diagnostic Observation Schedule: ADOS; Western Psychological Services: Los Angeles, CA, USA.
16. Maglione, M.A., Gans, D., Das, L., Timbie, J., Kasari, C. (2012). Panel, F.T.T.E.; HRSA Autism Intervention Research—Behavioral (AIR-B). Network Nonmedical Interventions for Children With ASD: Recommended Guidelines and Further Research Needs. *Pediatrics*, 130(2), 169–178. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-09000>
17. Masi, A., Azim, S.I., Khan, F., Karlov, L., Eapen, V. (2022). Dissemination of Early Intervention Program for Preschool Children on the Autism Spectrum into Community Settings: An Evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2555. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052555>
18. Mullen, E.M. (1995). Mullen Scales of Early Learning; AGS: Circle Pines, MN, USA.
19. Pervin M., Ahmed H. U., Hagmayer Y. (2022). Effectiveness of interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder in high-income vs. lower middle-income countries: An overview of systematic reviews and research papers from LMIC. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.834783>
20. Pruneti, C., Coscioni, G., Guidotti, S. (2023). Evaluation of the effectiveness of behavioral interventions for autism spectrum disorders: A systematic review of randomized controlled trials and quasi-experimental studies. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 29(1), 213–231. <https://doi.org/10.1177/13591045231205614>
21. Reimers, T.M., Wacker, D.P., Cooper, L.J., de Raad, A.O. (1992). Acceptability of behavioral treatments for children: Analog and naturalistic evaluations by parents. *Sch. Psychol. Rev.*, 21, 212–229.
22. Rogers, S.J., Dawson, G. (2020). Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement; Guilford Publications: New York, NY, USA.
23. Rogers, S.J., Vismara, L.A., Dawson, G. (2021). Coaching Parents of Young Children with Autism Promoting Connection, Communication, and Learning; Guilford Publications: New York, NY, USA.
24. Ruiz, E.H., Braden, B.B. (2021). Improving a Parent Coaching Model of Music Interventions for Young Autistic Children. *J. Music Ther.*, 58, 278–309. <https://doi.org/10.1093/jmt/thab008>
25. Schopler, E., Lansing, M.D., Reichler, R.J., Marcus, L.M. (2005). Examiner's Manual of Psychoeducational Profile (3rd ed.). Austin, TX: Pro-ed Incorporation. <https://doi.org/10.1037/t52601-000>
26. Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I., Vivanti, G., Golan, O., Golan, O. (2020). Integrating the Early Start Denver Model into Israeli community autism spectrum disorder preschools: Effectiveness and treatment response predictors. *Autism*, 24(8), 2081–2093. <https://doi.org/10.1177/1362361320934221>
27. Steer R.A., Clark D.A., Beck A.T., Ranieri W.F. (1999). Common and specific dimensions of self-reported anxiety and depression: the BDI-II versus the BDI-IA. *Behav. Res. Ther.*, 37(2), 183–190. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00087-4](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00087-4)
28. Tateno, Y., Kumagai, K., Monden, R., Nanba, K., Yano, A., Shiraishi, E., Teo, A. R., & Tateno, M. (2021). The Efficacy of Early Start Denver Model Intervention in Young Children with Autism Spectrum Disorder Within Japan: A Preliminary Study. *J Korean Acad Child Adolesc Psychiatry*, 32(1), 35–40. <https://doi.org/10.5765/JKACAP.200040>
29. van Noorden, L.E., Sigafos, J., Waddington, H.L. (2022). Evaluating a Two-Tiered Parent Coaching Intervention for Young Autistic Children Using the Early Start Denver Model. *Adv. Neurodev. Disord.*, 6, 473–493. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00264-8>

30. Waddington, H., van der Meer, L., Sigafoos, J., Bowden, C.J. (2020). Mothers' Perceptions of a Home-Based Training Program Based on the Early Start Denver Model. *Adv. Neurodev. Disord.*, 4, 122–133. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00146-6>

Приложение / Appendix

Приложение. Результаты квазиэкспериментальных исследований эффективности использования Денверской модели раннего вмешательства: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/fv5m-vrra-7zg9>

Appendix. The results of quasi-experimental studies on the effectiveness of using the Early Start Denver Model: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/fv5m-vrra-7zg9>

Информация об авторе

Валентина Петровна Березуцкая, аспирант кафедры общей психологии и психофизиологии, факультет психологии, «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (ФГАОУ ВО КФУ), Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5453-0447>, e-mail: 0503906010@mail.ru

Information about the author

Valentina P. Berezutskaya, postgraduate student of the Department of General Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky (Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education KFU), Simferopol, Republic of Crimea, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5453-0447>, e-mail: 0503906010@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование выполнено на базе научно-клинического центра «Технологии здоровья и реабилитации» ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского». Протокол комитета по этике № 1 от 25.01.2022.

Ethics statement

The study was performed on the basis of the scientific and clinical center “Technologies of Health and Rehabilitation” of the V.I. Vernadsky KFU. Protocol of the Ethics Committee no 1 dated 2022.01.25.

Поступила в редакцию 11.09.2025

Поступила после рецензирования 16.03.2026

Принята к публикации 17.03.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.09.11

Revised 2026.03.16

Accepted 2026.03.17

Published 2026.03.30

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
TEACHING EXPERIENCE

Научная статья | Original paper

**Формирование жизненных компетенций
у младших школьников с РАС с применением трехблочной
модели при обучении в условиях ресурсного класса**

А.А. Санькова ✉, **С.В. Русинова**

Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ),
Ставрополь, Российская Федерация
✉ snarks@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Новые формы получения образования обучающимися с расстройствами аутистического спектра (РАС) и недостаточность обеспечения процесса научно-методическими материалами, отражающими практику социализации школьников, определяют целесообразность совершенствования работы по формированию жизненных компетенций в условиях новой образовательной модели — ресурсного класса.

Цель — систематизация опыта диагностики сформированности жизненных компетенций у младших школьников с РАС и практики внедрения трехблочной модели по их формированию в ресурсном классе. **Методы и материалы.** Работа по формированию жизненных компетенций у 6-ти младших школьников с РАС 9–10-ти лет проводилась в 2024–2025 учебном году на основе методики С.В. Русиновой по трехблочной модели (на уроках, на коррекционно-развивающих занятиях у специалистов, во внеурочной деятельности). Дети обучались в ресурсном классе. В начале и в конце выбранного периода обучения диагностировался уровень сформированности жизненных компетенций. Диагностика проводилась с использованием метода структурированного включенного наблюдения, результаты фиксировались закрепленными за каждым обучающимся тьюторами.

Результаты. Средние показатели сформированности жизненных компетенций у обучающихся с РАС выросли на 10%, по сравнению с начальными результатами (с 46% до 56%). Пятеро из шестерых детей вышли на уровень развития социальных навыков, позволивший частично включить их в общеобразовательный класс.

Выводы. Предложенная трехблочная модель комплексного сопровождения младших школьников с РАС в условиях ресурсного класса может служить результативным средством формирования всех компонентов жизненных компетенций. Дальнейшая реализация предложенной модели позволит проследить динамику их формирования у обучающихся ресурсного класса, соотнести ее с академическим компонентом образования, возможно, учесть роль и характер влияния на нее постепенного включения детей с РАС во взаимодействие со сверстниками с нейротипичным развитием.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), младшие школьники с РАС, обучающиеся с РАС, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), компетенции, жизненные компетенции, ресурсный класс

Для цитирования: Санькова, А.А., Русинова, С.В. (2026). Формирование жизненных компетенций у младших школьников с РАС с применением трехблочной модели при обучении в условиях ресурсного класса. *Аутизм и нарушения развития*, 24(1), 20–28. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240103>

Formation of life competencies in primary schoolchildren with ASD using a three-block model when learning in a resource class

A.A. Sankova ✉, S.V. Rusinova

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation

✉ snarks@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. New forms of education for students with autism spectrum disorders (ASD) and the insufficiency of providing the process with scientific and methodological materials reflecting the practice of socialization of schoolchildren determine the feasibility of improving work on the formation of life competencies in the conditions of a new educational model – the resource class. **Objective.** Systematize the experience of diagnosing the development of life competencies in primary schoolchildren with ASD and the practice of introducing a three-block model for their formation in the resource class. **Methods and materials.** Work on the formation of life competencies in 6 primary schoolchildren with ASD aged 9–10 years was carried out in the 2024–2025 academic year based on the methodology of S.V. Rusinova according to a three-block model (in lessons, in correctional and developmental classes with specialists, in extracurricular activities). The children studied in a resource class. At the beginning and at the end of the selected training period, the level of development of life competencies was diagnosed. Diagnostics were carried out using the method of structured participant observation, the results were recorded by tutors assigned to each student. **Results.** The average indicators of the development of life competencies among students with ASD increased by 10% compared to the initial results (from 46% to 56%). Five out of six children reached a level of development of social skills that allowed them to be partially included in the general education class. **Conclusions.** The proposed three-block model of comprehensive support for primary schoolchildren with ASD in a resource class can serve as an effective means of developing all components of life competencies. Further implementation of the proposed model will make it possible to trace the dynamics of their formation in students of the resource class, correlate it with the academic component of education, and possibly take into account the role and nature of the influence on it of the gradual inclusion of children with ASD in interaction with peers with neurotypical development.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), primary schoolchildren with ASD, students with ASD, disabilities, competencies, life competencies, resource class

For citation: Sankova, A.A., Rusinova, S.V. (2026). Formation of life competencies in primary schoolchildren with ASD using a three-block model when learning in a resource class. *Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 20–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240103>

Введение

Трансформации российской образовательной системы в начале XXI века привели к повышенному вниманию к компетентностно-ориентированному подходу. В настоящее время в нашей стране он подвергается осмыслению уже на уровне законодательно закреплённой теоретико-методологической парадигмы, ориентированной на результативно-целевое единство образовательного процесса (Зимняя, 2025). Теоретические и прикладные аспекты данного подхода находят отражение в работах И.В. Ананьева, А.Г. Бермуса, Л.Ю. Бусуриной, Ю.А. Быстровой, И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, О.П. Осиповой, М.Н. Руденко, Г.Е. Соловьёва, Н.М. Соловьёвой, А.В. Хуторского и др. (Ананьев, Быстрова, 2024; Бермус, 2021; Бусурина, 2021; Зимняя, 2025; Осипова,

2021; Приоритеты и перспективы реализации..., 2025; Соловьёв, 2022; Хуторской, 2024).

Специфика компетентностного подхода при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) заключается в том, что структура их образования предполагает формирование не только академического компонента, реализуемого в рамках различных предметных областей, но и жизненных компетенций — направления работы, крайне значимого для успешной социализации и адаптации ребенка с ОВЗ.

Исследования системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС представлены в работах Н.Ю. Гусевой, А.В. Пашкевича, А.В. Хаустова, М.А. Шумских и др. (Включение детей с РАС..., 2024; Гусева, 2022; Пашкевич, 2021; Хаустов и др., 2025). Эти работы, а также публикации

о деятельности педагогов по формированию жизненных компетенций у детей с РАС с использованием различных педагогических технологий, в том числе и модели «Ресурсный класс» (Гусева, 2022), были взяты за основу настоящей работы.

Цель исследования — систематизация опыта проведения диагностики сформированности жизненных компетенций у младших школьников с РАС и внедрения в 2024–2025 учебном году трехблочной модели по их формированию в ресурсном классе как в новой образовательной модели. Данная модель, создающая условия для включения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс, отличается гибкостью и вариативностью, учитывает индивидуальные особенности и потребности обучающихся и позволяет при этом соблюдать требования образовательных стандартов.

Методы и материалы

Основаниями для диагностики жизненных компетенций у младших школьников с РАС и для построения системы работы по их формированию выступают требования законодательства в области реализации образовательных программ для детей с ОВЗ.

Для младших школьников с РАС обучение по варианту 8.1 (см. Приложение 8 к Федеральному государственному образовательному стандарту обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, (стандарт)), ориентированному на постоянную полную инклюзию, предполагает необходимость психолого-педагогической поддержки, реализуемой посредством оказания детям помощи «в формировании полноценной жизненной компетенции», построении адекватного взаимодействия ребенка с другими участниками инклюзивного образовательного процесса (*Об утверждении федерального..., 2014*). Согласно Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП НОО ОВЗ), в качестве самых общих результатов ее освоения выступают, наравне с академическими достижениями, развитые жизненные компетенции ребенка; их соотносительность зависит от варианта обучения (*Об утверждении федеральной адаптированной..., 2022*).

При организации обучения ребенка по варианту 8.2 стандарт уделяет жизненным компетенциям повышенное внимание; вариант 8.3. предполагает преобладание жизненных компетенций над академическим компонентом образования; вариант 8.4. ориентирован, в первую очередь, на формирование именно жизненных компетенции в связи со сложностью и комплексностью имеющихся у детей нарушений.

Исходя из обозначенных в ФАОП НОО ОВЗ требований к результатам развития жизненных компе-

тенций, можно выделить такие их компоненты как: интерес к окружающим (сверстникам и взрослым), умение устанавливать с ними эмоциональный контакт и осуществлять различные формы коммуникации; развитие жизненного опыта; формирование адаптивных механизмов к изменчивым и нестандартным ситуациям; возможность осмысления себя в новой социальной роли и развитие объективной самооценки; овладение социально-бытовыми умениями и навыками; уменьшение фрагментарности восприятия мира и упорядочивание своих действий в нем благодаря осознанию основных пространственных и временных координат.

Если вариант 8.1 предполагает максимальное включение детей с РАС в общеобразовательный класс, то другие варианты АОП для достижения планируемых стандартом результатов требуют выработки более сложных организационных подходов. Одной из набирающих все большую популярность инклюзивных моделей включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательную систему является модель «Ресурсный класс», обучение в котором строится с учетом внедрения дополнительных образовательных условий и технологий, обеспечивающих индивидуализацию, гибкость, вариативность и системность получения образования каждым ребенком.

Представим опыт проведенной в 2024–2025 учебном году работы по формированию жизненных компетенций у младших школьников с РАС на примере трехблочной модели обучения, организованной нами в ресурсном классе МБОУ лицея № 35 города Ставрополь.

В исследовании приняли участие шесть детей в возрасте 9–10 лет (по этическим соображениям их имена зашифрованы по первым буквам имени и фамилии), двое из которых (А.П. и М.Х.) обучаются по АОП НОО 8.2. и четверо (В.В., М.Л., М.М., Р.О.) — по АОП НОО 8.3.

Трехблочная модель формирования жизненных компетенций в ресурсном классе у младших школьников с РАС (С.В. Русинова)

Модель ресурсного класса, позволяющая гибко и эффективно выстроить коррекционно-развивающую среду и образовательный маршрут, позволила сфокусировать внимание на формировании жизненных компетенций обучающихся с РАС, организовать работу по всем трем блокам на основе индивидуального и дифференцированного подходов и обеспечить связь между ними через непрерывное тьюторское сопровождение и координирующую роль учителя. Благодаря такому подходу были созданы оптимальные условия для обретения детьми большей самостоятельности, овладения академическим компонентом обучения и — что особенно важно — социальными навыками.

Важно подчеркнуть, что работа специалистов проводилась в тесном взаимодействии с родителями обучающихся.

Используемая модель включает три блока, в которых решаются задачи:

1. Создания условий для развития у детей жизненных компетенций в процессе учебной работы;
2. Формирования жизненных компетенций на проводимых специалистами коррекционно-развивающих занятиях;
3. Формирования жизненных компетенций во внеурочной деятельности.

Первый блок ориентирован, в первую очередь, на академический компонент образования. При этом в ходе освоения предметных областей у школьников также формируются и жизненные компетенции: развиваются навыки самообслуживания и коммуникации, механизмы самоопределения и саморегуляции, закладываются нормы поведения.

Помимо этого, формирование жизненных компетенций происходит в ходе реализации коррекционно-развивающих курсов и во внеурочной деятельности. Так, второй, коррекционно-развивающий блок реализовывался на основе взаимодополняющей работы специалистов сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог).

Третий блок модели — обучение во внеурочной деятельности — одновременно создает дополнительные возможности для формирования жизненных компетенций у обучающихся с РАС и служит их закреплению. Проводимые учителем и тьюторами фронтальные, групповые и индивидуальные занятия способствовали коррекции и развитию эмоционально-личностной сферы детей; их включению в школьную жизнь и социально-бытовое взаимодействие; развитию социально-коммуникативных навыков, навыков социальной интеграции и социально приемлемого поведения; формированию продуктивных видов взаимоотношений с окружающими; индивидуально-личностному и познавательному развитию детей, их адаптации в окружающем мире.

Эффективными средствами работы в процессе реализации трехблочной модели формирования жизненных компетенций служили:

- игровые методы (имитация, ролевые, сюжетные, сенсомоторные игры и т.д.), способствующие формированию всех компонентов жизненных компетенций;
- метод социальных историй как средство работы над социально приемлемым поведением;
- метод сказкотерапии, способствующий эмоциональной разгрузке ребенка, выработке у него алгоритмов поведения в различных повседневных ситуациях;
- логоритмика, привлекательная для ребенка с РАС предсказуемостью действий, в которой, помимо устранения речевых нарушений, создаются условия для сенсорной интеграции, совместной деятельности, что способствует преодолению дезадаптации;
- арт-терапия (изотерапия, карточки эмоций, визуально-ритмические ряды и др.) как альтернативный, вспомогательный способ установления обуча-

ющимися с РАС коммуникации с внешним миром, способствующий уменьшению фрагментарности восприятия его ребенком, выработке саморегуляции и развитию коммуникативно-речевых умений.

Информация об актуальном развитии жизненных компетенций детей и о динамике их развития была получена при обследовании школьников по авторской методике (Русинова, 2023) на протяжении 2024–2025 учебного года. Диагностика проводилась с использованием метода структурированного включенного наблюдения; результаты фиксировались индивидуальными тьюторами каждого обучающегося и заносились в диагностические карты, которые в дальнейшем обрабатывались методистом для получения целостного представления о ресурсном классе. Изучение проводилось по следующим критериям:

- моторное и пространственное развитие;
- коммуникативно-речевое развитие;
- игровая деятельность;
- навыки самообслуживания;
- навыки саморегуляции.

Выбор данных критериев определялся требованиями ФАОП НОО. Так, развитость общей произвольной и мелкой моторики выступает базовым условием координации, передвижения и ориентировки ребенка в пространстве. Сформированность артикуляционной и мимической моторики необходима для осуществления речевой деятельности и выражения эмоций. Коммуникативно-речевое развитие предполагает умение устанавливать эмоциональный контакт и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми на основе владения базовыми языковыми средствами и средствами невербальной коммуникации. Игровая деятельность выступает показателем развитости умений принятия ребенком новых социальных ролей, объективного оценивания им собственных возможностей применительно к конкретным жизненным ситуациям, показателем адекватного реагирования в ситуациях, выходящих за рамки привычных алгоритмов; осознанности временной и пространственной организации окружающего мира.

Диагностика навыков самообслуживания осуществлялась через оценку сформированности социально-бытовых умений и навыков (одевания, приема пищи, пользования туалетом, ухода за внешним видом и др.). Диагностика навыков саморегуляции проводилась посредством их оценивания при различных нарушениях привычного жизненного уклада и в разнообразных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Ввиду значительных различий в проявлениях нарушений у каждого ребенка с РАС в исследовании оценивалась индивидуальная динамика достижений каждого обучающегося. Максимально по результатам диагностики ребенок мог набрать 321 балл.

Результаты и обсуждение

Сводные результаты, полученные по каждому обучающемуся ресурсного класса на период 2024–2025 учебного года, представлены в диаграмме. Из нее видно, что если на начало года только у двух детей (А.П. и М.Х., обучающихся по варианту 8.2) показатели сформированности жизненных компетенций были выше 160 баллов (50%) – 168 и 184 баллов соответственно, то к концу периода еще двое детей продемонстрировали схожие результаты (М.М. – 192 балла, Р.О. – 206 баллов; исходно – 159 и 152 балла соответственно). Сами же «лидеры» также показали прирост показателей и к концу года набрали по 241 и 196 баллов соответственно. Один ребенок (М.Л.) к концу учебного года набрал 156 баллов при начальных 134 и приблизился к среднему результату – 160 баллов. Наименьшую динамику формирования жизненных компетенций продемонстрировал В.В., который остался практически на прежнем уровне: прирост показателей составил всего 4 балла (от 82 к 86). При этом, следует заметить, что исходно уровень развития у него жизненных компетенций был самым низким относительно всех обучающихся класса.

В результате работы по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС при реализации представленной модели комплексного сопровождения в условиях ресурсного класса качественные показатели по пяти обозначенным направлениям также значительно улучшились.

У А.П. (АОП НОО 8.2) по направлению «коммуникативно-речевое развитие» была отмечена значительная динамика в развитии связной речи благодаря качественным улучшениям на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грам-

матическом). Фразовая речь ребенка стала более связной и в смысловом отношении более оформленной. В сфере коммуникации явных изменений не наблюдалось: обучающаяся по-прежнему сама достаточно активно вступала в диалог, но часто продолжала говорить заученными фразами (чаще всего – репликами из мультфильмов). В ее игровой деятельности стал формироваться замысел игры: она «примеряла» на себя новые социальные роли, инициировала начало игры и предлагала взрослым в нее вступить, но затруднялась в ее продолжении, ждала помощи в развитии сюжета, прекращала игру при ее нестандартном развитии; в игру со сверстниками по-прежнему вступать не стремилась. Значительно повысились навыки самообслуживания ребенка: она стала обращать внимание на свой внешний вид, проявлять аккуратность и большую чистоплотность (поправляла воротничок, юбку, следила за волосами, застегивала молнию и т.д.). Улучшилась саморегуляция эмоций и, как следствие, поведение в классе. Значительно улучшилась мимическая и артикуляционная моторика. Жестово-мимические проявления и деятельность ребенка в предметно-пространственной среде стали в большей степени соотноситься с ее социально-коммуникативным поведением.

Ниже представлено описание результатов обучающихся, достигнутых в период работы по трехблочной модели.

Обучающийся М.Х. (АОП НОО 8.2), благодаря слаженной работе специалистов и родителей, принимавших активное участие в коррекционно-развивающей работе согласно рекомендациям, стал чаще и активнее проявлять инициативу при взаимодействии со взрослыми и со сверстниками, лучше понимать

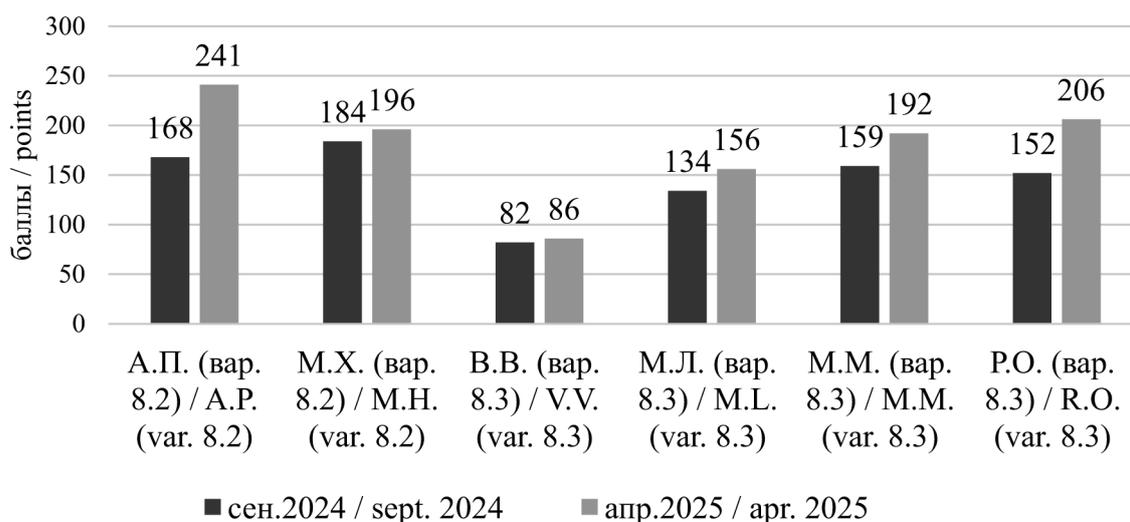


Рис. Сводные результаты сформированности жизненных компетенций у младших школьников с РАС, обучающихся в ресурсном классе, на период 2024–2025 уч.г.

Fig. Summary results of the development of life competencies among junior schoolchildren with ASD studying in a resource class for the period 2024–2025 academic year

обращенную речь и адекватнее на нее реагировать, в том числе с использованием более сложных речевых средств. М.Х. начал выражать желание выполнять самостоятельно большинство бытовых действий, появилась аккуратность при приеме пищи и в уходе за одеждой (стал сам аккуратно ее складывать и развешивать). Значительно улучшилась саморегуляция эмоций и поведения в классе, вырос самоконтроль при общении со взрослыми и сверстниками.

В.В. (АОП НОО 8.3) на начало года демонстрировал самые низкие показатели развития по всем выделенным критериям. К концу учебного года у этого школьника по всем показателям практически отсутствовала динамика, хотя некоторые изменения наметились. В отдельных, часто повторяющихся ситуациях ребенок начал выражать некоторые желания жестом, появились слабо дифференцированные звуки, соотносимые с выражением конкретных потребностей.

М.Л. (АОП НОО 8.3) стал чаще, чем в начале года, проявлять инициативу при взаимодействии со взрослыми, однако по отношению к другим детям инициатива по-прежнему была крайне слаба. Ребенок начал различать значения и самостоятельно произносить несколько лепетных и полных слов при работе с наглядным материалом (картинками, игрушками). У него появился интерес к игровой деятельности (пока еще в пассивной форме): желание наблюдать, как другие играют или манипулируют предметами. В развитии навыков самообслуживания также появилась положительная динамика: М.Л. научился доставать контейнер с едой, убирать за собой со стола предметы после приема пищи, снимать и надевать одежду. Значительно улучшилась саморегуляция: ребенок стал демонстрировать адекватное и спокойное поведение при стабильной обстановке в классе, спокойно сидеть за партой продолжительный период времени, научился выходить к доске, принимать запреты и поощрения, понимать инструкции типа «можно/нельзя», «свое/чужое». В моторном и пространственном развитии ощутимый прогресс за исследуемый период не наблюдался.

Речь М.М. (АОП НОО 8.3) на начало периода обучения по программе находилась на крайне низком уровне. Но в течение года ребенок начал издавать звуки, выражая желания; стал самостоятельно произносить отдельные слова; общаться с помощью коротких фраз, уместных в конкретной ситуации общения; продемонстрировал значительно улучшившееся понимание обращенной речи. В игровой деятельности у ребенка появился интерес к игрушкам, успешность в предметно-манипулятивной деятельности. Ученик начал ориентироваться в системе «сначала — потом». В моторном развитии ребенка отмечены улучшения и общей моторики (координация, стояние на одной ноге), и мелкой (пальчиковый захват, нанизывание бусин на нитку и т.п.), и артикуляционной (удержание статических артикуляционных поз). Начала фор-

мироваться пространственная ориентировка с учетом направлений (вперед, назад, вверх, вниз).

Р.О. (АОП НОО 8.3) в начале учебного года употреблял преимущественно аморфные слова-корни, а к концу периода исследования научился самостоятельно правильно произносить отдельные слова, повторять адекватные ситуациям короткие фразы и даже проявлял желание рассказать об эмоционально значимом для него событии, благодаря чему у ребенка начала закладываться связная речь. Школьник стал чаще проявлять инициативу при взаимодействии (хотя, по-прежнему, в большей степени со взрослыми, чем с детьми). Совместно с педагогом включался в сюжетные игры, особенно охотно — в связанные со школьной жизнью. При этом у школьника появился интерес и к настольным играм. Он овладел основными навыками гигиены и одевания, которые на начало периода были сформированы крайне плохо. Саморегуляция поведения достигла среднего уровня: Р.О. спокойнее вел себя в классе (иногда сильно плакал); с трудом, но выходил к доске (хотя без сильного сопротивления); терпеливо ждал смену видов деятельности с академической на досуговую. Но уровень саморегуляции эмоций в конце года остался достаточно низким. В моторном и пространственном развитии произошли позитивные изменения в общей моторике (сформировались умения стоять с поддержкой на одной ноге, повторять движения, бросать мяч, в том числе в заданном направлении: вперед, вверх); с помощью подсказок педагога ребенок начал ориентироваться в собственном теле.

Таким образом, к концу учебного года были зафиксированы положительные изменения в уровне сформированности жизненных компетенций обучающихся: средние показатели по результатам диагностики выросли на 10% (с 46% до 56%). У большинства детей наблюдается выраженная положительная динамика коммуникативно-речевого развития. Школьники начали взаимодействовать и проявлять инициативу в общении со взрослыми, в отдельных ситуациях — друг с другом; примерять на себя новые социальные роли; следовать правилам (сначала в специально организованной коррекционно-развивающей среде, а затем и в естественной среде). У обучающихся улучшилась саморегуляция поведения и эмоций. Стали значительно более редкими эпизоды нежелательного поведения. Ученики начали сотрудничать с педагогами и специалистами, принимать социально закрепленные нормы поведения.

Важнейшим результатом проведенной работы можно считать следующее: в четвертой четверти учебного года обучающиеся, успешно адаптировавшиеся в ресурсном классе (пять человек из шести), достигли необходимого уровня развития социальных навыков для их частичного включения в учебную деятельность общеобразовательного класса.

Следует отметить, что динамика роста отдельных компонентов жизненных компетенций у младших

школьников с РАС при общей тенденции к увеличению отличается неравномерностью, что может быть связано с исходным уровнем общего и социально-коммуникативного развития детей, особенностями их эмоционально-волевой сферы, с длительным адаптационным периодом в школе.

Заключение

Для младших школьников с РАС необходима комплексная психолого-педагогическая поддержка, ориентированная на формирование жизненных компетенций. Они выступают столь же значимым фактором образования, как и освоение учеником академического компонента.

Предложенная трехблочная модель комплексного сопровождения обучающихся с РАС в условиях ре-

сурсного класса, обеспечивающая развитие у детей жизненных компетенций на уроках, на коррекционно-развивающих занятиях специалистов и во внеурочной деятельности, может служить эффективным средством формирования всех компонентов жизненных компетенций.

Настоящее исследование может быть продолжено как с учетом увеличения сроков, так и включения в него новых обучающихся. Дальнейшими направлениями работы могут стать изучение динамики формирования жизненных компетенций у младших школьников, учет роли и характера влияния на нее постепенного включения школьников с РАС во взаимодействие со сверстниками с нормативным развитием, исследование соотношенности формирования у обучающихся ресурсного класса академического компонента и жизненных компетенций. ■

Список источников / References

1. Ананьев, И.В., Быстрова Ю.А. (2024). *Формирование социальных компетенций у обучающихся с особенностями интеллектуального развития: Профориентационная подготовка на базе социального предприятия «Особая сборка»*. М.: Эдитус.
Ananyev, I.V., Bystrova Yu.A. (2024) *Formation of Social Competencies in Students with Intellectual Disabilities: Career Guidance Training at the Special Assembly Social Enterprise*. Moscow: Editus. (In Russ.).
2. Бермус, А.Г. (2021). Основы топологической модели реализации компетентностного подхода. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 2, (с. 149–157).
Bermus, A.G. (2021). Fundamentals of the Topological Model of Implementing the Competence-Based Approach. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2, (pp. 149–157). (In Russ.).
3. Бусурина, Л.Ю. (2021) Психологические механизмы формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с различным уровнем эмпатии. В: *Современные проблемы экономики, управления, логистики в эпоху формирования экосистем: Материалы Международной научно-практической конференции, Астрахань, 12–13 октября 2021 года*. (с. 47–53). Астрахань: Индивидуальный предприниматель Сорокин Роман Васильевич (Издатель: Сорокин Роман Васильевич).
Busurina, L.Yu. (2021) Psychological mechanisms of the formation of communicative competence in students with different levels of empathy. In: *Modern Problems of Economics, Management, and Logistics in the Era of Ecosystem Formation: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Astrakhan, October 12–13, 2021*. (pp. 47–53). Astrakhan: Individual Entrepreneur Roman Vasilyevich Sorokin (Publisher: Roman Vasilyevich Sorokin). (In Russ.).
4. *Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель «Ресурсный класс»: методическое пособие* (2024). ФГБОУ ВО МГППУ, ФРИЦ Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А.; под общ. ред. А.В. Хаустова; ред. Е.В. Разухина. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ.
Inclusion of children with ASD in the general education system: the inclusive model "Resource Class": a methodological guide (2024). MSUPE, FRC. Khaustov A.V., Guseva N.Yu., Zagumennaya O.V., Shumskikh M.A.; under the general editorship of A.V. Khaustov; edited by E.V. Razukhina. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
5. Гусева, Н.Ю. (2022) Организация работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по инклюзивным моделям «Ресурсный класс» и «Автономный класс» в Нижегородской области. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 47–56. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200106>
Guseva, N.Yu. (2022) Organization of work with children with autism spectrum disorders using the inclusive models "Resource Class" and "Autonomous Class" in the Nizhny Novgorod Region. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 47–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200106>
6. Зимняя, И.А. (2025) Компетентностный и проблемный подходы: связь и отличие. В: *Проблемный и ноосферный подходы в развитии творческих межличностных отношений участников современного образовательного процесса: Материалы XXIV Московской международной конференции, Москва, 21 марта 2024 года*. (с. 17–19). М.: ООО «Издательство "Спутник+"».
Zimnyaya, I.A. (2025) Competency-Based and Problem-Based Approaches: Connection and Difference. In: *Problematic and noospheric approaches in the development of creative interpersonal relationships among participants in the modern educational process: Proceedings of the XXIV Moscow International Conference, Moscow, March 21, 2024*. (pp. 17–19). Moscow: LLC «Publishing House "Sputnik+"». (In Russ.).
7. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября

- 2022 г. № 1023 (2022). М. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения 19.06.2025).
On Approval of the Federal Adapted Educational Program for Primary General Education for Students with Disabilities: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 1023 from November 24, 2022 (2022). Moscow. (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (viewed: 19.06.2025). (In Russ.).
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022). (2014). Москва. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/?ysclid=mmffw9rx5u430632031> (дата обращения 25.06.2025).
“On the Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education for Students with Disabilities”. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1598 dated December 19, 2014 (as amended on November 8, 2022). (2014). Moscow. (In Russ.). URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/?ysclid=mmffw9rx5u430632031> (viewed: 25.06.2025). (In Russ.).
 9. Осипова, О.П., Соловьева Н.М. (2021) Формирование исследовательской компетентности обучающихся. *Научно-педагогическое обозрение*, 2(36), 23–28. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-23-28>
Osipova, O.P., Solovyova N.M. (2021) Formation of Research Competence among Students. *Scientific and Pedagogical Review*, 2(36), 23-28. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-23-28>
 10. Пашкевич, А.В. (2021) *Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики*. 4-е издание. М.: Издательский Центр РИОР.
Pashkevich, A. V. (2021) *Fundamentals of Pedagogical Technology Design. The Relationship between Theory and Practice*. 4th Edition. Moscow: RIOR Publishing Center. (In Russ.).
 11. *Приоритеты и перспективы реализации универсальных компетенций в преподавании гуманитарных дисциплин: Монография* (2025). М.Н. Руденко, М.Д. Ильязова, Е.В. Гайнутдинова, Л.Ю. Бусурина, С.Н. Горяева, З.С. Джанхуватова, В.В. Дьякова, Н.В. Крятова, А.Л. Немчинова, Е.А. Петрякова, В.Р. Свечкарева, А.А. Соколова, Л.Ф. Фурси, Л.В. Щербакова. Астрахань: Астраханский государственный технический университет.
Priorities and prospects for the implementation of universal competencies in teaching humanities: Monograph (2025). M.N. Rudenko, M.D. Ilyazova, E.V. Gainutdinova, L.Y. Busurina, S.N. Goryaev, Z.S. Dzhankhuvatova, V.V. Dyakova, N.V. Kryatova, A.L. Nemchinova, E.A. Petryakova, V.R. Svech Kareva, A.A. Sokolova, L.F. Fursi, L.V. Shcherbakova. Astrakhan: Astrakhan State Technical University. (In Russ.).
 12. Русинова, С.В. (2023). *Педагогическая диагностика развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие*. Ставрополь: ИП Морозова Н.Ф.
Rusinova, S.V. (2023). *Pedagogical Diagnostics of the Development of Students with Limited Health Opportunities: A Methodological Guide*. Stavropol: IP Morozova N.F. (In Russ.).
 13. Соловьев, Г.Е. (2022) Развитие жизненных компетентностей школьников как задача современного образования. В: *Поликультурное образование и народная культура как условие формирования глобальных компетенций обучающихся: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ижевск, 25 февраля 2021 года*. (с. 59–65). Ижевск: АОУ ДПО УР «Институт образования».
Solovyov, G.E. (2022). Developing the Life Competencies of Schoolchildren as a Task of Modern Education. In: *Multicultural Education and Folk Culture as a Condition for the Formation of Global Competencies of Students: Materials of the Interregional Scientific and Practical Conference, Izhevsk, February 25, 2021*. (pp. 59–65). Izhevsk: Institute of Education. (In Russ.).
 14. Хаустов, А.В., Шумских, М.А., Разухина, Е.В., Хилькевич, Е.В., Дон, Г.В., Задорожная, М.А. (2025). Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 30–43. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230304>
Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A., Razukhina, E.V., Khilkevich, E.V., Don, G.V., Zadorozhnaya, M.A. (2025). The Formation of the Education System and Psychological and Pedagogical Support for Students with ASD in Russia at the Present Stage. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 30–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230304>
 15. Хуторской, А.В. (2024) Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Вестник Института образования человека*, 2, 58–64.
Khutorskoy, A.V. (2024). Key Competencies as a Component of the Personal-Oriented Paradigm of Education. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2, 58–64. (In Russ.).

Информация об авторах

Алена Александровна Санькова, кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8020-4550>, e-mail: snarks@yandex.ru

Стелла Владимировна Русинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8457>, e-mail: stellarusinova@mail.ru

Information about the authors

Alena A. Sankova, Candidate of Science (Philology), Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Department of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8020-4550>, e-mail: snarks@yandex.ru

Stella V. Rusinova, Candidate of Science (Pedagogical), Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Department of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8457>, e-mail: stellarusinova@mail.ru

Вклад авторов

Санькова А.А. — аннотирование, обоснование и формулирование результатов исследования; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Русинова С.В. — идеи исследования; определение плана проведения исследования и контроль за его проведением; сбор и обработка эмпирических данных.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Alena A. Sankova — annotation, justification, and formulation of research results; visualization of research results; writing and formatting of the manuscript.

Stella V. Rusinova — research ideas; defining the research plan and monitoring its implementation; collecting and processing empirical data.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

На проведение исследования было получено информированное согласие родителей обучающихся.

Ethics statement

The study was conducted with the informed consent of the students' parents.

Поступила в редакцию 29.07.2025

Поступила после рецензирования 20.10.2025

Принята к публикации 28.02.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.07.25

Revised 2025.10.20

Accepted 2026.02.26

Published 2026.03.30

Повышение родительской компетентности на тренингах родителей младших школьников с РАС

Т.Г. Луковенко ✉, В.А. Шовкун

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Российская Федерация
✉ 009854@togudv.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Семья — ключевой ресурс в социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС). Высокая распространенность педагогической неуверенности, тревожности и дисфункциональных воспитательных моделей у родителей детей с РАС обуславливает необходимость разработки специальных программ психолого-педагогического сопровождения семей. **Цель.** Апробировать программу тренингов «Родительский клуб», включенную в процесс психолого-педагогического сопровождения семей с детьми младшего школьного возраста с РАС. **Гипотеза.** Участие в программе положительно коррелирует с повышением уровня родительской компетентности. **Методы и материалы.** В исследовании с участием 50-ти семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с РАС, применен интегративный подход, реализуемый в тренинговой работе. Уровень родительской компетентности, психологические барьеры и значение семейной структуры в вопросах воспитания и обучения оценивались с помощью батареи опросников («Общение в семье» Е. Алешиной, Л. Гозман, Е. Дубовской; PARI E. Schaefer, R. Bell; «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Эйдемиллера, В. Юстицкиса). Показатели родительской тревожности и родительского стресса фиксировались в динамике. **Результаты.** За 6-месячный период апробации программы показатель установившихся эмоциональных контактов с детьми поднялся с 38% до 70%. У 78% родителей зафиксировано улучшение показателей по шкалам, отражающим активность ребенка во взаимодействии и сбалансированность отношений между супругами. Доверительность и взаимопонимание между родителями выросли на 20%. Общий индекс гармоничности супружеских отношений продемонстрировал рост на 10%. **Выводы.** Психолого-педагогическое сопровождение с программой «Родительский клуб» явилось значимым условием стабилизации эмоционального фона и коррекции дезадаптивных воспитательных моделей семей, имеющих детей младшего школьного возраста с РАС. Полученные результаты подтверждают целесообразность оказания поддержки родителям, воспитывающим ребенка с РАС, в качестве важного компонента комплексных мер психолого-педагогического сопровождения семьи.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), психолого-педагогическое сопровождение, родительская компетентность, родительский стресс, программа тренингов «Родительский клуб»

Для цитирования: Луковенко, Т.Г., Шовкун, В.А. (2026). Повышение родительской компетентности на тренингах родителей младших школьников с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 24(1), 29–37. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240104>

Enhancing parental competence in training sessions for parents of younger school-aged children with ASD

T.G. Lukovenko ✉, V.A. Shovkun
Pacific State University, Khabarovsk, Russian Federation
✉ 009854@togudv.ru

Abstract

Context and relevance. The family is a key resource in the socialization of a child with autism spectrum disorders (ASD). The high prevalence of educational uncertainty, anxiety, and dysfunctional parenting patterns among parents of children with ASD necessitates the development of specialized programs for psychological and pedagogical support of families. **Objective.** To pilot the training program “Parent Club,” included in the process of psychological and pedagogical support for families with younger school-aged children with ASD. **Hypothesis.** Participation in the program is positively correlated with an increase in parental competence. **Methods and materials.** The study involved 50 families raising younger school-aged children with ASD and employed an integrative approach implemented through training sessions. Parental competence levels, psychological barriers, and the significance of family structure in matters of upbringing and education were assessed using a battery of questionnaires (“Family Communication” by E. Aleshina, L. Gozman, E. Dubovskaya; PARI by E. Schaefer, R. Bell; “Family Relationship Analysis” by Eidemiller, Yustitskis). Indicators of parental anxiety and parental stress were recorded over time. **Results.** Over the 6-month pilot period of the program, the indicator of established emotional contacts with the child increased from 38% to 70%. Improvement was recorded in 78% of parents on the scales reflecting the child’s activity in interaction and the balance of relationships between spouses. Trust and mutual understanding between parents increased by 20%. The overall index of harmonious marital relationships showed a 10% growth. **Conclusions.** Psychological and pedagogical support through the “Parent Club” program proved to be a significant factor in stabilizing the emotional climate and correcting maladaptive parenting patterns in families with younger school-aged children with ASD. The results obtained confirm the advisability of providing support to parents raising a child with ASD as an important component of comprehensive psychological and pedagogical family support measures.

Keywords: children with autism spectrum disorders (ASD), psychological and pedagogical support, parental competence, parental stress, training program “Parent Club”

For citation: Lukovenko, T.G., Shovkun, V.A. (2026). Enhancing parental competence in training sessions for parents of younger school-aged children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 29–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240104>

Введение

Представления об инвалидности в мире активно изменяются в сторону биопсихосоциальной модели, в которой инвалидность рассматривается в комплексе биологических, психологических и социальных факторов (Dollinger et al., 2023), и приоритетно выделяется необходимость проведения социализирующих и реабилитационных мероприятий. Поэтому специалистам важно сделать все возможное, чтобы помочь семье преодолеть барьеры, препятствующие социальной адаптации людей с инвалидностью.

Распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) в детской популяции и их рост обуславливают необходимость совершенствования системы комплексного сопровождения как самого ребенка, так и членов его семьи (Кисова, Конева, 2022; Баенская, Суетина, 2021; Каштанова, Кудрявцев,

2024). Семья рассматривается как ключевой институт социализации ребенка с РАС, от нее напрямую зависят успешность коррекционно-развивающей работы и возможности ребенка интегрироваться в общество (Giannotti, Venuti, Falco, 2023).

В связи с этим возникает необходимость изучения психоэмоционального состояния родителей, родительской позиции и внутрисемейного климата.

О распространенности дисфункциональных воспитательных моделей в семьях достаточно много свидетельств. Исследования показывают, что родители детей с РАС зачастую демонстрируют педагогическую неуверенность, повышенный уровень тревожности, склонность к гиперопеке или, напротив, к эмоциональной отстраненности (Кисова, Конева, 2022). Кроме того, воспитательный процесс нередко осложняется супружескими конфликтами, которые проецируются на детско-родительское взаимодействие и приобретают форму антагонистиче-

ских воспитательных стратегий (Егорова, Заречная, 2022). Проблемой является дефицит родительских компетенций в области специальной педагогики и психологии, что препятствует выстраиванию эффективной коммуникации с ребенком и формированию у него социально-бытовых навыков (Ткачева, 2023; Баенская, Суетина, 2021; Луковенко, Шовкун, 2025). Родители и близкие родственники главные лица в процессе воспитания, кто обеспечивает необходимую эмоциональную поддержку, создавая условия для развития и формирования социальных навыков. Снижение общего родительского стресса и улучшение взаимодействия происходит в диаде «родитель – ребенок» (Greathouse et. al., 2025).

Признание значимости семьи как ресурса развития ребенка с РАС актуализирует проблему поиска действенных форм психолого-педагогического сопровождения родителей. В научной литературе описаны различные подходы к оказанию помощи данной категории семей: информационно-просветительские семинары, индивидуальное консультирование (Манелис и др., 2017; Кузьмина, Стоянова, Кривошей, 2024). Особую нишу занимают тренинговые форматы работы, позволяющие не только транслировать знания, но и формировать практические навыки конструктивного взаимодействия в условиях групповой поддержки. Однако эффективность подобных программ применительно к семьям, воспитывающим детей младшего школьного возраста с РАС, остается недостаточно изученной и требует эмпирического обоснования.

Успешность жизни в семье, в которой воспитывается ребенок с особыми образовательными потребностями, зависит от позиции и отношения родителей, а также близких членов семьи к существующей ситуации (Луковенко, Шовкун, 2025; Кузьмина, Стоянова, Кривошей, 2024). Зачастую особенности родительской позиции в семьях, воспитывающих детей с РАС, заключаются в том, что поведение родителей отличается недостаточной эффективностью вследствие таких проявлений как чрезмерная опека, уступчивость, тесная взаимосвязанность и противоречивые эмоции. Эти особенности приводят к необходимости специальной работы по коррекции родительской позиции для улучшения взаимодействия с детьми и повышения их шансов на успешную социализацию и развитие (Кисова, Конева, 2022). В литературе приводится множество исследований, примеров, с описанием случаев, когда воспитание детей с РАС вызывает эмоциональные проблемы и стресс у родителей (Павлова, 2022; Каштанова, Кудрявцев, 2024; Conrad et al., 2025; Greathouse et. al., 2025). Но в результате грамотного выстраиваемого сопровождения семей родительский стресс ослабляется, и у близких, воспитывающих детей, возможно развить уверенность в родительской компетентности, позволяющей давать ребенку необходимую поддержку в семье.

Цель исследования — разработка и апробация программы тренингов «Родительский клуб», направленной на повышение родительской компетентности, снятие психологических барьеров, на гармонизацию семейной структуры в семьях, воспитывающих детей младшего школьного возраста с РАС.

В основе программы — интегративный подход, объединяющий принципы когнитивно-поведенческой коррекции родителей, методы эмоциональной регуляции и техники оптимизации детско-родительского и супружеского взаимодействия. Метод эмоциональной регуляции направлен на понимание и контроль своих эмоций. Техники оптимизации детско-родительского и супружеского взаимодействия направлены на гармонизацию форм взаимодействия в семье. В соответствии с поставленной целью была сформулирована гипотеза исследования: результаты реализации программы тренингов «Родительский клуб» для семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с РАС, положительно коррелируют с повышением родительской компетентности, гармонизацией детско-родительских и супружеских отношений.

Материалы и методы

В выборку исследования были включены 50 семей (родители в возрасте от 26-ти до 60-ти лет), проживающих в г. Хабаровск и воспитывающих детей младшего школьного возраста (7–11 лет) с диагнозом РАС. Отбор семей проходил при условии добровольного информированного согласия на участие в исследовании. Критерий включения родителей — отсутствие тяжелых психических расстройств, препятствующих групповой работе. Выборка сформирована с учетом задач трехлетнего лонгитюдного мониторинга, цель которого — определение особенностей и результатов адаптации обучающихся младшей школы с РАС при переходе на следующий уровень образования (в среднюю школу).

В качестве диагностического инструментария использовались: методика PARI для диагностики родительских установок и отношений Е. Schaefer, R. Bell, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, опросник «Общение в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской.

Подсчет результатов диагностических методик произведен путем перевода качественных показателей в количественные (баллы), средних значений и процентных соотношений.

Методы исследования: теоретические (анализ исследований, специальной литературы), психодиагностические (опрос, тестирование), качественные и количественные методы обработки полученных данных, иллюстративный метод.

База исследования: работа проводилась на базе общеобразовательных учреждений города Хабаровск. Исследование проходило в несколько этапов. Подготовительный этап включал проведение беседы со специалистами, анализ специальной литературы, формирование выборки, подбор диагностических методик. Констатирующий этап состоял из диагностического обследования, обработки данных, анализа и обсуждения результатов, описания полученных результатов. На формирующем этапе была разработана и апробирована программа тренингов для родителей, направленная на повышение родительской уверенности и компетентности. Контрольный этап включал повторную диагностику.

Изучение внутрисемейных отношений и развитие компетенций, направленных на воспитание детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, осуществлялось на констатирующем этапе эксперимента.

В результате полученных данных была создана и апробирована в течение 6-ти месяцев программа «Родительский клуб». Повторим: программа тренингов, разработанная авторами как составная часть комплексного сопровождения семей, имеющих детей с РАС, реализовывалась в образовательных организациях города Хабаровск.

Программа «Родительский клуб» включает систему мероприятий по формированию компетенций воспитания и внутрисемейного взаимодействия. Составлены рекомендации родителям для расширения их знаний в области психологии, педагогики и овладения эффективными техниками воспитания детей с РАС.

Результаты и обсуждение

В начале исследования с применением опросника «Анализ семейных взаимоотношений» у родителей были зафиксированы определенные психологические особенности. Результаты показали выраженную тенденцию к педагогической неуверенности, которая была отмечена в 78% случаев. Данное состояние характеризуется дефицитом родительской компетентности и устойчивости воспитательных позиций. Параллельно у 60% участников исследования выявлен высокий уровень тревожности, сфокусированный преимущественно на страхе утраты ребенка. Это проявлялось в сомнениях относительно собственных возможностей, боязни допустить воспитательную ошибку, а также в склонности к гиперболизации реальной уязвимости и зависимости ребенка. У 36% респондентов обнаружена выраженная непоследовательность в применении воспитательных стратегий, что проявлялось в резких немотивированных переходах от авторитарного контроля ко вседозво-

ленности, от гиперопеки и интенсивного эмоционального вовлечения к внезапной отстраненности и разрыву эмоционального контакта. В исследовании выявлено, что в 42% случаев воспитательный процесс сопровождался межличностными конфликтами родителей. Воспитательные воздействия становились формой продолжения спора, в котором ребенок оказывался в центре противостояния взрослых, выражавших взаимный негативизм и агрессию, маскирующих их под воспитательные цели и заботу. Воспитательные стратегии супругов часто носили антагонистический характер: одна сторона придерживалась авторитарной модели с акцентом на дисциплину, санкции и завышенные требования, в то время как другая демонстрировала попустительский стиль, характеризующийся вседозволенностью и эмпатической поддержкой. Отмечена выраженная поляризация родительской включенности: так у 42% респондентов зафиксирована гиперпротекция, проявляющаяся в тотальной фокусировке жизненных ресурсов на ребенке, что становилось основным содержанием их деятельности. А у 58% родителей отмечена гипопротекция — модель, характеризующаяся дефицитом внимания, слабым контролем и формальным выполнением родительских функций.

Анализ данных выявил распределение родительских позиций. Гармоничные паттерны взаимодействия отмечены у части респондентов. Так, оптимальный эмоциональный контакт, основанный на партнерстве, активности ребенка и сбалансированности супружеских отношений, диагностирован у 38% родителей (шкалы 1, 14, 15, 21). Адекватный уровень заботы (шкала 2) характерен для 32% семей.

Дисфункциональные тенденции представлены следующими доминирующими моделями:

1. Гиперпротекция. У 56% родителей зафиксирована избыточная концентрация на ребенке, сопровождающаяся тревожной гиперопекой и страхом причинения психического дискомфорта (шкала 6).

2. Авторитарный контроль. Тенденция к подавлению воли ребенка (шкала 4) и чрезмерное вмешательство в его личное пространство (шкала 20) наблюдаются у 38% и 26% семей соответственно.

3. Конфликтогенная среда. Высокий уровень семейных (70%) и супружеских (50%) конфликтов (шкала 7) сочетается с доминированием матери (30%, шкала 19) и неудовлетворенностью ролью хозяйки (50%, шкала 13).

4. Несбалансированные требования. У 30% родителей выявлено стремление к искусственному ускорению развития ребенка (шкала 22).

Таким образом, исследование констатирует преобладание тревожно-гиперопекающих и конфликтных воспитательных моделей при относительно низкой доле гармоничных и сбалансированных детско-родительских отношений.

Результаты диагностики супружеских отношений (опросник «Общение в семье») позволили выявить два ключевых паттерна. У 40% пар взаимодействие строится на взаимопонимании, однако отмечается фоновое коммуникативное напряжение. Для 30% семей характерна доверительность при наличии диссонанса в убеждениях и взглядах. Таким образом, около 70% семей демонстрируют отношения с позитивной основой, что свидетельствует о стабильном эмоциональном фоне.

Полученные данные подтверждают потребность в комплексной психолого-педагогической помощи. Приоритетными направлениями являются: коррекция дисфункциональных воспитательных моделей, снижение родительской тревожности и гармонизация внутрисемейного климата. Эффективность работы обуславливается применением адресных стратегий для каждой семьи.

Реализация программы тренингов «Родительский клуб», направленной на развитие родительской компетентности, а также психологическую поддержку семьи, воспитывающей ребенка младшего школьного возраста с РАС, проводилась по диагностическому и информационно-просветительскому направлениям, включала диагностику, разъяснительную и тренинговую работу с семьями, круглые столы по вопросам, связанным с воспитанием и развитием детей.

В ходе участия в программе родители получили необходимый опыт эмоционального благополучия, новых отношений, который основан на уважении, признании их самостоятельности и самооценности. Родители научились взаимодействовать друг с другом, понимать и принимать психологические особенности своих детей. После реализации программы психолого-педагогического сопровождения была проведена повторная диагностика показателей уровня родительской компетентности, семейного климата в семьях, воспитывающих детей с РАС.

В результате проведения программы по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» доля семей, не уверенных в правильности своих подходов к воспитанию детей, снизилась. Только у 48% семей выборки осталась высокая степень неуверенности в вопросах воспитания. Процент родителей, применявших предложенную систему в вопросах воспитания, увеличился до 78%. Родители стали реже выяснять отношения и конфликтовать в присутствии детей, процент таких ситуаций снизился с 42 до 16. Признаки гиперопеки над ребенком остались у 32%, ранее этот показатель отмечался у 42% родителей. И, наоборот, снизилось количество родителей с 58% до 34%, уделявших недостаточно внимания детям.

Сравнительный анализ данных выявил устойчивую положительную динамику, результаты повторной диагностики по методике PARY показали значительный рост доли семей со сформированным

гармоничным эмоциональным контактом с ребенком — показатель увеличился с 38% до 70%. У 78% родителей зафиксировано улучшение по шкалам, отражающим активность ребенка во взаимодействии и сбалансированность отношений между супругами, что свидетельствует о развитии более партнерской и вовлекающей модели воспитания. Также улучшились показатели супружеских отношений по опроснику «Общение в семье», доверительность и взаимопонимание между партнерами стали характерны для 60% пар против исходных 40%. В целом, общий индекс гармоничности супружеских отношений продемонстрировал рост с 70% до 80%, что указывает на укрепление эмоциональной стабильности и снижение конфликтного фона в семейной среде. Полученные данные подтверждают эффективность комплексного психолого-педагогического вмешательства, направленного одновременно на коррекцию детско-родительского взаимодействия, переоценки отношения к ребенку, а также гармонизацию супружеских отношений, что в совокупности создает более благоприятные условия для развития ребенка.

В качестве примера проведенной работы представляем фрагмент плана тренинга. Ниже приведена таблица с первичными данными, используемыми для формулирования обобщенного запроса семей и подбора методик и приемов индивидуальной и групповой работы.

Цель тренинга — снижение когнитивного искажения «требование — воспитание», формирование установки на ценность совместной игры как способа формирования доверительности. Разграничение тотальных и конкретных запретов по отношению к ребенку.

Форма проведения — групповая, продолжительность — 1,5 часа.

До начала занятия родители проходят разработанный нами опросник «Повседневные запреты», состоящий из 5 вопросов. Например, один из пунктов: «Ребенок должен знать, что ему нельзя ...».

Структура тренинга:

1. Разминка (ассоциации родителей по отношению к ребенку) — 10 минут.
2. Мотивационный блок (упражнение «Разожми кулак») — 15 минут.
3. Информационно-обучающий (рассматриваются алгоритмы запретов, и делается их разбор) — 40 минут.
4. Основной (упражнения «Родитель требует», «Ластик») — индивидуальная работа, затем парная. Занимает 20 минут.
5. Рефлексия.

Фрагмент занятия:

Требования к ребенку матери из семьи А: «сидеть ровно за столом, делать домашнюю работу самостоятельно, отвечать полными предложениями, не отвлекаться на звуки, всегда смотреть мне в глаза».

Таблица /Table

Анкетные данные трех семей, описание проблем и обобщенный запрос
Profile data of three families, description of problems, and a generalized request

Параметр / Parameter	Семья А / Family A	Семья Б / Family B	Семья В / Family V
Ребенок /Child	Мальчик, 9 лет / Boy, 9 years old	Девочка, 8 лет /Girl, 8 years old	Девочка, 9 лет/Girl, 9 years old
Диагноз /Diagnosis	РАС (Вариант 8.3)	РАС (Вариант 8.2)	РАС (Вариант 8.3)
Семья / Family	Полная, есть сестра / Full, has a sister	Полная/ Full	Неполная / Incomplete
Занятия со специалистами / Sessions with specialists	Логопед, дефектолог, психолог / Speech therapist, special education teacher, psychologist	Логопед, дефектолог, психолог / Speech therapist, special education teacher, psychologist	Логопед, дефектолог, психолог / Speech therapist, special education teacher, psychologist
Условия обучения / Terms of study	Коррекционная школа / Special education school	Коррекционная школа / Special education school	Коррекционная школа / Special education school
Родители-участники / Parent Participants	Мать, отец / Mother, father	Мать/Mother	Мать / Mother
Проблема / Problem	Высокие требования со стороны матери к ребенку. Пассивная позиция по отношению к ребенку со стороны отца. Негативизм у ребенка, избегание контакта, отсутствие совместной деятельности с родителями / High expectations from the mother towards the child. Passive attitude of the father towards the child. Negativism in the child, avoidance of contact, lack of joint activities with the parents	Чрезмерная опека над дочерью. Несамостоятельность дочери и замкнутость / Excessive over-protection of the daughter. The daughter's lack of independence and introversion	Мать много работает, отдалена от общения с ребенком. Ребенок больше время проводит в гаджетах, закрыт к диалогу / The mother works a lot and is distant in her communication with the child. The child spends most of the time on gadgets and is closed off to dialogue
Обобщенный запрос родителей / General parental request	Выстраивание диалога с ребенком, подхода к ребенку, получение информации о методах воспитания детей с РАС / Establishing a dialogue with a child, approach to the child, methods of raising children with ASD		

Задачи работы с матерью — переформулировать требования в форме сотрудничества, а также снизить их уровень с учетом возможностей и особенностей ребенка.

Рефлексия матери из семьи А: «Я поняла, что я в роли надзирателя. Мне нужно стать другом и проявить эмпатию по отношению к ребенку».

Рефлексия матери из семьи В: «Я запрещала дочке рисовать, потому что она может начать рисовать на столе. Но я не находилась рядом с ней. Я буду рисовать вместе с ней»¹.

Рефлексия отца из семьи А: «Я не знал, как с ним разговаривать. Мне хотелось понимания с полуслова. Я не принимал особенности своего ребенка».

На протяжении периода тренинга родители описывали большой спектр своих эмоций и чувств: стыд, злость, бессилие, близость, надежду, удивление. На тренингах для родителей было создано безопасное пространство, и мы могли погрузиться в исследование их установок, запретов и переживаний.

Обсуждение результатов

Для гармонизации процесса воспитания детей младшего школьного возраста с РАС были подобраны три основные стратегии работы с семьями, имеющими свои особенности и цели, — это создание специальных условий для повышения родительской компетентности, понижение уровня или снятие родительской тревожности и родительского стресса.

Важно отметить, что сочетание групповой и индивидуальной форм работы оказывает положительное влияние на гармонизацию процессов воспитания и внутрисемейного взаимодействия. Как показало наше исследование, групповая работа с родителями, воспитывающими детей с РАС, способствует повышению их мотивации, развитию открытости по отношению к окружающему миру и собственному ребенку. В свою очередь, индивидуальный формат создает необходимые условия для вербализации родителями

¹ Орфография и стиль цитат сохранены (примечание редактора).

своих страхов и обсуждения трудностей, возникающих в области воспитания.

Выводы

Исследование семей с детьми с РАС выявило дисфункциональные паттерны взаимодействия, такие как педагогическая неуверенность, сопровождаемая высокой тревожностью и гиперболизацией рисков для ребенка. Воспитательные стратегии часто отличаются непоследовательностью, проявляющейся в резких колебаниях между авторитарным контролем и вседозволенностью. Наблюдается поляризация родительских позиций: от гиперпротекции до гипопротекции. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки индивидуальных программ психологической поддержки, ориентированных на стабилизацию эмоционально-

го фона семьи и коррекцию дезадаптивных воспитательных моделей.

Учитывая результаты, мы определили основные направления для дальнейшей работы: во-первых, полученные при апробации программы «Родительский клуб» практические данные могут быть использованы для разработки вопросов оценки эффективности работы по повышению осведомленности родителей, по изменению детско-родительских отношений и созданию долгосрочных изменений у обучающихся с РАС и в их семьях. Во-вторых, следует установить связь между проведенной работой и самыми последними разработками и исследованиями темы семейного воспитания и социализации детей с РАС. Результаты апробирования возможно считать вкладом в методологическое продвижение темы сопровождения семей и даже вопросов дискриминации в обществе семей с людьми с инвалидностью (Brown, Ramlackhan, 2022). ■

Список источников / References

1. Баенская, Э.Р., Сутина, О.П. (2021). Помощь семье, воспитывающей ребенка с аутизмом раннего и дошкольного возраста: методические рекомендации. М.: ФГБНУ «ИКП РАО». <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/o1/>
Baenskaya, E.R., Suetina, O.P. (2021). Assistance to families raising a child with early and preschool-age autism: methodological recommendations. Moscow: FSBSI "ICP RAO". (In Russ.). <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/o1/>
2. Егорова, М.А., Заречная, А.А. (2022). Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников. *Современная зарубежная психология*, 11(3), 38–47. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304>
Egorova, M.A., Zarechnaya, A.A. (2022). Positive strategies of psychological support for the subjective well-being of schoolchildren. *Modern Foreign Psychology*, 11(3), 38–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304>
3. Каштанова, С.Н., Кудрявцев, В.А. (2024). Актуализация ресурсов семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. *Перспективы науки и образования*, 71(5), 519–535. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.30>
Kashtanova, S.N., Kudryavtsev, V.A. (2024). Updating the resources of families raising children with autism spectrum disorders. *Perspectives of Science and Education*, 71(5), 519–535. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.30>
4. Кисова, В.В., Конева, И.А. (2022). Родительская позиция в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 12–19. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>
Kisova, V.V., Koneva, I.A. (2022). Parental position in families raising preschool children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 12–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>
5. Кузьмина, А.С., Стоянова, И.Я., Кривошей, К.О. (2024). Психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 22(4), 21–30. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220403>
Kuzmina, A.S., Stoyanova, I.Ya., Krivoshey, K.O. (2024). Psychological resources of mothers raising children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 22(4), 21–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220403>
6. Луковенко, Т.Г., Шовкун, В.А. (2025). Особенности детско-родительского взаимодействия в семьях, воспитывающих младших школьников с расстройствами аутистического спектра. *Системная психология и социология*, 2(54), 45–50. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-254-45-50>
Lukovenko, T.G., Shovkun, V.A. (2025). Features of child-parent interaction in families raising younger school-aged children with autism spectrum disorders. *Systemic Psychology and Sociology*, 2(54), 45–50. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-254-45-50>
7. Манелис, Н.Г., Волгина, Н.Н., Никитина, Ю.В., Панцырь, С.Н., Ферро, Л.М. (2017) Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ.
Manelis, N.G., Volgina, N.N., Nikitina, Yu.V., Pantsyr, S.N., Ferro, L.M. (2017) Organization of Work with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. Methodological Manual / Edited by A.V. Khaustov. Moscow: MSUPE. (In Russ.).

8. Павлова, А.В. (2022) Ресурсы семей, воспитывающих детей с различными ограничениями в состоянии здоровья: методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций и специалистов ППМС-центров. М.: ФГБНУ «ИПК РАО». (In Russ.). <https://resource55.ru/images/biblio/forteacher/30.pdf>
Pavlova, A.V. (2022) Resources for families raising children with various health limitations: a methodological guide for educational organization staff and specialists of PPSM centers. Moscow: FSBSI "IPK RAO". (In Russ.). <https://resource55.ru/images/biblio/forteacher/30.pdf>
9. Семенова, Л.Э., Божкова, Е.Д., Конева, И.А. (2022). Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. *Вестник Мининского университета*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-5>
Semenova, L.E., Bozhkova, E.D., Koneva, I.A. (2022). Personal resources of psychological well-being of mothers raising children with disabilities and health limitations. *Vestnik of Minin University*, 10(1), 5. (In Russ.). (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-5>
10. Ткачева, В.В. (2023). Компетенции родителей в области специальной педагогики и специальной психологии как важнейшее условие воспитания, обучения и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Наука и школа*, 3, 87–95. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-3-87-95>
Tkacheva, V.V. (2023). Parental competencies in the field of special education and special psychology as a crucial condition for the upbringing, education, and socialization of a child with disabilities. *Science and School*, 3, 87–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-3-87-95>
11. Хмелькова, Е.В., Башмакова, С.Б., Луковенко, Т.Г., Астафьева, М.А., Федотова, А.Е. (2020). Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями. *Перспективы науки и образования*, 4(46), 371–382. doi:10.32744/pse.2020.4.26
Khmel'kova, Ye.V., Bashmakova, S.B., Lukovenko, T.G., Astaf'yeva, M.A., Fedotova, A.Ye. (2020). Osobennosti sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya doshkol'nikov s rechevymi narusheniyami. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 4(46), 371–382. doi:10.32744/pse.2020.4.26
12. Brown, N., Ramlackhan, K. (2022). Exploring Experiences of Ableism in Academia: A Constructivist Inquiry. *Higher Education*, 83, 1225–1237. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00739-y>
13. Conrad, C.E., Ziegler, S.M.T., Bilenberg N., Christiansen J. ..., Fagerlund, B. et al (2025). *PLOS ONE* 20(5): e0323798. Parent-mediated interventions versus usual care in children with autism spectrum disorders: A protocol for a systematic review with meta-analysis and Trial Sequential Analysis, 20(5), 0323798. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323798>
14. Dollinger M., Corcoran T., Jackson D., O'Shea S. (2023). Employability for inclusion: the urgent need for a biopsychosocial model perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(2), 113–130. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2258324>
15. Giannotti, M., Venuti, P., Falco, S. (2023). Child Attachment Representations and Parenting Stress in Mothers and Fathers of School-Age Children with a Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Pilot Cross-Sectional Study. *Children*, 10, 1633. <https://doi.org/10.3390/children10101633>
16. Greathouse, A., Zemantic, P., Strong-Bak W., Lieneman C. (2025). Effectiveness of a Time-limited Parent Training Program via Telehealth for Children With. *Autism Spectrum Disorder and Externalizing Behavior*, 47(1):p e1-e6. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000001416>
17. Sanyin, C. (2023). *Hearing-Impaired Students' Intellectual Styles and Their Influence. Distinctive and Shared Characteristics with Hearing Students*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8810-3>
18. White, J., Mather, N., Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and non educators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, 26, 220–242. <https://doi.org/10.1002/dys.1653>

Информация об авторах

Татьяна Геннадьевна Луковенко, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель высшей школы теории и методики педагогического и дефектологического образования, директор РУМЦ ОВЗ ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7989-2827>, e-mail: 009854@togudv.ru,

Виктория Андреевна Шовкун, ассистент высшей школы теории и методики педагогического и дефектологического образования, специалист РУМЦ ОВЗ ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6496-2738>, e-mail: 013171@togudv.ru

Information about the authors

Tatyana G. Lukovenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Higher School of Theory and Methods of Pedagogical and Defectological Education, Director of the Center for Special Educational Needs of the Pacific State University, Khabarovsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7989-2827>, e-mail: 009854@togudv.ru

Victoria A. Shovkun, Assistant at the Higher School of Theory and Methods of Pedagogical and Defectological Education, Specialist at the Center for Management of Special Educational Needs, Pacific National University, Russia, Khabarovsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6496-2738>, e-mail: 013171@togudv.ru

Вклад авторов

Луковенко Т.Г. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Шовкун В.А. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Оба соавтора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Tatyana G. Lukovenko — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Victoria A. Shovkun — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text 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 проводилось с информированного согласия родителей и детей.

Ethics statement

The study was conducted with the informed consent of the parents and children.

Поступила в редакцию 27.08.2025

Поступила после рецензирования 09.03.2026

Принята к публикации 19.03.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.08.27

Revised 2026.03.09

Accepted 2026.03.19

Published 2026.03.30

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ
NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

**X Всероссийский инклюзивный фестиваль #ЛюдиКакЛюди
в рамках Всероссийской недели распространения информации об аутизме
29 марта – 5 апреля 2026**

Юбилейный X Всероссийский инклюзивный фестиваль #ЛюдиКакЛюди проводится в рамках Всероссийской недели распространения информации об аутизме в очном и онлайн форматах.

Фестиваль проходит с 2017 года и приурочен ко Всемирному дню распространения информации об аутизме 2 апреля. С 2020 года фестиваль приобрел статус всероссийского. В 2025 году фестиваль приняли на 721 площадке в 66 регионах страны. В Москве в нем участвовали более 6000 человек, мероприятия собрали более 500 тысяч просмотров в онлайн-трансляциях. Общий информационный охват составил более 10 млн. человек.

Идея фестиваля – создание «сети мостов», которые соединяют людей с РАС, их семьи, специалистов и общество в целом: родительские НКО, государственные и бизнес-структуры объединяются в едином пространстве для решения насущных задач. Миссия фестиваля – формирование инклюзивного общества, в котором люди с аутизмом – его равноправные участники. Концепция фестиваля: объединение детей и взрослых с РАС, их родителей, специалистов и представителей власти на единой инклюзивной площадке для обмена опытом и знаниями, дискуссий и культурных мероприятий. На фестивале предлагается мультимедийная деятельность, ориентированная на интересы разных групп участников, возможность проявить себя в исполнительском и театральном мастерстве, принять участие в творческих мастер-классах, встретиться со знаменитостями и интересными людьми, послушать лекции и участвовать в дискуссиях. На нашем фестивале есть все, что способствует раскрытию талантов и развитию людей с аутизмом, всесторонняя поддержка для членов семей и разнообразные активности для широкого круга гостей. Наш фестиваль служит задачам информирования – широкомасштабному распространению достоверной информации об аутизме, о способах взаимодействия с людьми с РАС, оказания им помощи, о возможностях их включения в общественную жизнь.

На фестивале предлагаются: возможности для самореализации – развития творческого и социального потенциала людей с аутизмом через участие в мастер-классах, конкурсах, культурных и других событиях; инклюзия – продвижение инклюзивной культуры, участие людей с аутизмом в организации и проведении мероприятий фестиваля; поддержка родителей, – их участие в общественной жизни, возможность обмена опытом, полезный и интересный досуг; диалог на равных – создание пространства для взаимодействия между государственными структурами, родителями, специалистами и аутичными взрослыми.

В рамках фестиваля проводится конкурс родительских инициатив «Личное дело» им. Ольги Власовой, первого ответственного секретаря журнала «Аутизм и нарушения развития».

Организаторы фестиваля – партнерское объединение родительских некоммерческих организаций, сообществ людей с аутизмом, благотворительных фондов и государственных учреждений образования, культуры, здравоохранения, социальной защиты, оказывающих поддержку людям с аутизмом: – РОО помощи детям с РАС «Контакт»; – Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; – Государственный музей-заповедник «Царицыно»; – ГБУЗ «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой ДЗМ»; – ФГБУК «Российская государственная детская библиотека»; – ГБУ города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы»; – Благотворительный фонд «Искусство быть рядом»; – ООО Логопедический центр «Территория речи»; – Autistic City – проект поддержки взрослых в спектре аутизма; – Ассоциация некоммерческих организаций, созданных родителями и близкими детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями нейроразвития «Аутизм-Регионы»; – Центр лечебной педагогики «Особое детство» (ЦЛП); – ООО «Джунти Психометрикс Рус». Генеральный партнер фестиваля: – Благотворительный фонд Сбербан-

ка «Вклад в будущее». Партнер театрального дня Фестиваля: — ГБУ «Центр социальной интеграции Дианы Гурцкая». Фестиваль проводится при поддержке (по согласованию): — Министерства просвещения Российской Федерации; — Министерства культуры Российской Федерации; — Министерства здравоохранения Российской Федерации; — Министерства науки и образования Российской Федерации; — Министерства спорта Российской Федерации; — Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы; — Департамента образования и науки города Москвы; — Департамента культуры города Москвы; — Департамента здравоохранения города Москвы.

Главная площадка фестиваля в Государственном музее-заповеднике «Царицыно», г. Москва, площадки фестиваля организованы в регионах России (очный, онлайн, смешанный формат). Форматы мероприятий: концертная программа с участием детских и профессиональных коллективов; творческие мастер-классы для детей, родителей и специалистов; выставки художественных работ; спортивные активности; лекции, консультации, тренинги специалистов и заинтересованных; адаптированные экскурсии в музее; кинопоказы; мероприятия под открытым небом; для всех проводятся вебинары, семинары, круглые столы, дискуссии, интервью, презентации и другие форматы.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» ознакомит читателей с итогами Всероссийского инклюзивного фестиваля #ЛюдиКакЛюди.

*Информация о фестивале #ЛюдиКакЛюди:
<http://2anpeля.pф>; <https://autismfrc.ru/work/events/1810>*

На 1-й странице обложки –
фото здания Федерального ресурсного центра
по организации комплексного сопровождения детей
с РАС МГППУ
(Архитектурная мастерская А.А. Чернихова).
На 4-й странице обложки рисунок ученика
Федерального ресурсного центра МГППУ «Весной»

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Редактор – Садикова И.В.

Журнал «Аутизм и нарушения развития»
зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой
информации ПИ № ФС77-66995 от 30 августа 2016 г.

Журнал издается с марта 2003 г.
Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.

Уважаемые читатели!
Редакция напоминает о том, что журнал
распространяется только по подписке через
объединенный каталог «Пресса России»
Подписной индекс – 82287
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Электронная версия журнала на портале
психологических изданий МГППУ:
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>
Страница журнала в Научной электронной библиотеке:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

*При перепечатке
ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития»
обязательна.*

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефон: 8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru

On the Front cover –
the view of the Federal Resource
Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with Autism Spectrum Disorders
(A. Chernichov Architectural Studio)
On the back cover – an illustration by a student of the
Federal Resource Center of MSUPE titled “In Spring”

Layout design – Baskakova M.A.
Editing – Sadikova I.V.

Journal «Autism and Developmental Disorders»
is registered at the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Communications,
information technology and mass communications.
Mass media registration certificate ПИ No. ФС77-66995
dated August 30, 2016

The Journal published since March 2003.
Periodicity – 4 issues per year, volume 72 pages.

Dear Readers!
Printed version of the Journal
distributed by “Press of Russia”.
Subscription index –
82287
Service on subscription to the journal
<https://www.pressa-rf.ru>
Internet-shop of periodical editions
“Subscription press”
www.akc.ru

Open access online-version available
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>

*In case of duplication a reference
to the journal «Autism and Developmental Disorders»
is required.*

Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7
tel. 8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



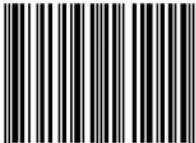
© Московский государственный психолого-педагогический университет



© Moscow State University
of Psychology & Education



ISSN 1994-1617



9 771994 161015