

Научная статья | Original paper

Оценка результативности консультационного сопровождения для формирования у детей с РАС навыков, необходимых для включения в образовательную среду

Д.С. Переверзева ✉, О.С. Духанина, О.Ю. Каширина, А.В. Хаустов

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ pereverzevads@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Одним из компонентов развития системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра является обеспечение педагогов-психологов готовыми алгоритмами консультаций. Примером такого алгоритма является Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. Одной из наиболее сложных задач, регламентированных Протоколом, является консультирование родителей по вопросам развития ребенка. Результативность этого этапа определяется тем, насколько в рамках краткосрочного приема специалисту удастся подобрать индивидуальные, значимые для развития целевые навыки и обучить родителей способам их формирования. Однако эмпирических данных, позволяющих оценить, в какой мере описанный формат разовой консультации обеспечивает достижение этих задач, недостаточно. **Цель.** Оценить результативность разовой консультации, проведенной в соответствии с Протоколом для формирования у ребенка навыков, необходимых для включения в образовательную среду. **Гипотеза.** Разовая структурированная консультация, направленная на подбор индивидуальных целевых навыков и обучение родителей способам их формирования, приводит к достижению ожидаемого уровня освоения этих навыков у детей с РАС после трех месяцев самостоятельной работы родителя. **Методы и материалы.** Проведено однорупповое проспективное исследование с измерением исходов через 90 дней после консультации. В исследовании приняли участие 18 семей детей с РАС раннего и дошкольного возраста. Для каждого ребенка отбирались 5 индивидуализированных целевых навыков (категории — коммуникация и речь, сотрудничество и обучение, игра и социальное взаимодействие). Уровень освоения оценивался родителями по 5-балльной шкале достижения целей (Goal Attainment Scaling, GAS); также оценивалась ясность консультации для родителя. **Результаты.** Средний уровень освоения целевых навыков значимо превысил ожидаемый ($d = 0,83$); ожидаемый уровень был достигнут у 89% детей. Значимым предиктором успешности освоения конкретного навыка оказалась ясность консультации для роди-

теля. Наблюдалась неравномерность динамики формирования навыков в зависимости от категории. **Выводы.** Разовая консультация в формате, описанном в Протоколе, обеспечивает достижение ожидаемого уровня освоения индивидуализированных целевых навыков у большинства детей с РАС в трехмесячном периоде.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, консультационный прием, Протокол деятельности педагога-психолога

Для цитирования: Переверзева, Д.С., Духанина, О.С., Каширина, О.Ю., Хаустов, А.В. (2026). Оценка результативности консультационного сопровождения для формирования у детей с РАС навыков, необходимых для включения в образовательную среду. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 88–105. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310507>

Assessing the effectiveness of counseling in building skills for educational inclusion in children with ASD

D.S. Pereverzeva ✉, O.S. Dukhanina, O.Yu. Kashirina, A.V. Khaustov
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ pereverzevads@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. One component in the development of the system of support for children with autism spectrum disorder (ASD) is providing pedagogical psychologists with ready-made algorithms that would establish a standard of professional action when families raising a child with ASD seek help. An example of such an algorithm is the Protocol of Activity of the Pedagogical Psychologist for Psychological and Pedagogical Counseling of Children (Students) with ASD and Their Parents, developed by specialists of the Federal Resource Center for ASD of MSUPE. One of the most challenging tasks regulated by the Protocol is counseling parents on issues of child development. The effectiveness of this stage of work depends primarily on the specialist's ability, within a short-term appointment, to correctly select the skills whose formation is critical for the child's development, and to train the family to work on them. However, empirical data allowing assessment of the extent to which the described format of a single consultation ensures the achievement of these tasks are insufficient. **Objective.** To assess the effectiveness of a single counseling session conducted in accordance with the Protocol for developing skills in children necessary for their inclusion in the educational environment. **Hypothesis.** A single structured counseling session aimed at selecting individualized target skills and training parents in methods for developing them results in children with ASD achieving the expected level of skill attainment after three months of independent parental work. **Methods and materials.** A single-group prospective study was conducted with outcome measurement 90 days after the counseling session. Eighteen families of children with ASD of early and preschool age participated in the study. For each child, five individualized target skills were selected across three content categories (communication and speech, cooperation and learning, play and social interaction).

The level of skill attainment was rated by parents on the 5-point Goal Attainment Scaling (GAS); the clarity of the counseling session for the parent was also assessed. **Results.** The mean level of target skill attainment significantly exceeded the expected level ($d = 0,83$); the expected level was reached in 89% of children. A significant predictor of successful attainment of a specific skill was the clarity of the counseling session for the parent. Uneven dynamics of skill development were observed depending on the skill category. **Conclusions.** A single structured counseling session in the format described in the Protocol ensures achievement of the expected level of attainment of individualized target skills in the majority of children with ASD within a three-month period.

Keywords: autism spectrum disorder, counseling session, practice guidelines for psychologists

For citation: Pereverzeva, D.S., Dukhanina, O.S., Kashirina, O.Yu., Khaustov, A.V. (2026). Assessing the effectiveness of counseling in building skills for educational inclusion in children with ASD. *Psychological Science and Education*, 31(5), 88–105. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310507>

Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений развития, которые объединяют наличие трудностей общения, социального взаимодействия и стереотипный характер интересов и активности. Количество выявляемых случаев РАС неуклонно растёт, и на настоящий момент медианная распространённость составляет 1% (Zeidan et al., 2022). Это делает крайне актуальной задачу исследования вопросов обучения и сопровождения ребенка с РАС в инклюзивной образовательной среде.

Одним из компонентов развития системы помощи детям с РАС является обеспечение специалистов готовыми алгоритмами, которые позволили бы установить унифицированный порядок действий при обращении за помощью семьи, воспитывающей ребенка с РАС. Примером такого алгоритма является разработанный специалистами ФРЦ РАС МГППУ Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей, далее — Протокол (Хаустов и др., 2026). Протокол описывает основные этапы деятельности специалиста и определяет возможности и порядок диагностического обследования и психолого-педагогического консультирования.

Ключевой задачей, которую решает Протокол, является разработка индивидуального маршрута ребенка с учетом уровня его развития, возраста, особых образовательных потребностей, запроса семьи. Индивидуализация образовательного процесса выступает необходимым условием для профилактики и преодоления трудностей в обучении у детей с особыми образовательными потребностями (Исаев, Марголис, 2023). Особенно важно это становится в критические и переходные периоды, в том числе при постановке диагноза, включении в систему ранней помощи и переходе с одного уровня образования на другой.

Алгоритм консультационного приема строится вокруг запроса семьи. Выделяется 5 наиболее типичных запросов: (1) выявление риска РАС, получение рекомендаций по работе с ребенком; (2) определение особенностей и уровня развития ребенка с РАС, определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ребенка; (3) получение рекомендаций по выбору образовательного маршрута, программы обучения для ребенка с РАС; (4) получение рекомендаций по преодолению трудностей школьного обучения; (5) консультирование подростка с РАС и получение рекомендаций родителями в связи с жалобами и вопросами, возникающими у самого подростка. Задачей специалиста в рамках 2-го запро-

са является выбор, приоритизация и обучение родителей формированию навыков, необходимых для социализации и адаптации ребенка, в том числе в образовательной среде. Такой подход, предполагающий включение семьи в повседневную целенаправленную работу с ребенком, может являться перспективным, поскольку обеспечивает непрерывную помощь для него.

Исследования подтверждают, что родитель может выполнять роль непосредственного исполнителя коррекционной работы с ребенком с РАС, хотя успешность будет зависеть от многих факторов (Ouyang et al., 2024; Conrad et al., 2021). На базе британского мультицентрового исследования (Green et al., 2010) было показано, что родители детей 2–4 лет, обученные стратегиям взаимодействия и оказывающие поддержку ребенку в дополнение к обычным коррекционным занятиям, добились более выраженного улучшения симптомов социальной коммуникации (синхронный отклик родителя на ребенка, инициативы ребенка во взаимодействии с родителем, совместное внимание родителя и ребенка) по сравнению с группой, получавшей только стандартную помощь; эти эффекты сохранились спустя в среднем 5,75 года после окончания вмешательства (Pickles et al., 2016). Согласно другому исследованию (Anderson et al., 2024), эффект от программы помощи, согласно которой ребенок получал 4 часа поведенческой терапии плюс 1 час занимало обучение родителей, значимо не отличался от модели 15 часов поведенческой терапии с самим ребенком. Принимая во внимание приведенные выше исследования, возникает следующий вопрос: каким образом должна быть устроена консультация, чтобы специалист смог решить задачу выбора, приоритизации навыков и обучения родителей способом их формирования? Применительно к Протоколу — насколько описанный там алгоритм консультирования позволяет достичь этой цели? Насколько формат консультационного приема является подходящим для обучения семьи формированию необходимых навыков? В литературе нам удалось обнаружить лишь несколько исследований, посвященных оценке эффективности

именно консультационного приема. В исследовании Л. Рабл (Ruble, Dalrymple, McGrew, 2010) оценивалась эффективность «Модели сотрудничества для продвижения компетентности и успеха» (COMPASS — collaborative model for promoting competence and success), которая была разработана для улучшения постановки целей при построении индивидуальной образовательной программы для детей с РАС. Оценка качества (эффективности) была построена на анализе *достижимости* поставленных целей. Для этого оценивалось, насколько прогресс ребенка в экспериментальной и контрольной группах по каждой из заявленных целей соответствовал ожиданиям (способ измерения достижения цели — 5-балльная шкала GAS, goal attainment scaling). Было показано, что к концу учебного года диады, прошедшие COMPASS-консультирование, значимо опережали контрольную группу по достижению индивидуализированных целей, размер эффекта составил $d = 1,51$. Дополнительно было установлено, что приверженность педагогов рекомендациям консультанта положительно коррелировала с прогрессом ребенка по шкале GAS на уровне $r = 0,59$.

Целью настоящего исследования является оценка результативности разового консультативного приема, проведенного в соответствии с Протоколом деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. Для исследования был выбран раздел консультирования, связанный с запросом на определение особенностей и уровня развития ребенка с РАС, определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ребенка. Под результативностью в настоящем исследовании понимается достижение ожидаемого уровня освоения индивидуальных целевых навыков у детей с РАС через три месяца после консультации.

Гипотеза исследования. Разовая структурированная консультация, направленная на подбор индивидуальных целевых навыков и обучение родителей способам их формирования, приводит к достижению ожидаемого уровня освоения этих навыков

у детей с РАС после трех месяцев самостоятельной работы родителя.

Для проверки гипотезы было проведено проспективное исследование, дизайн которого опирался на методологию шкалирования достижения целей (Goal Attainment Scaling, GAS). Ниже подробно описываются процедура исследования, участники, алгоритм консультации и меры оценки результатов.

Материалы и методы

Дизайн исследования

Настоящая работа представляет собой одnogрупповое проспективное исследование с измерением исходов через три месяца после однократного консультационного приема. Дизайн оценки исходов опирается на методологию шкалирования достижения целей (Goal Attainment Scaling, GAS) (Ruble, Dalrymple, McGrew, 2010). Единицей анализа выступает индивидуальный целевой навык ребенка, «вложенный» в случай (ребенок). Количественный анализ дополнен разбором одного клинического случая, иллюстрирующим структуру консультации, отбор целевых навыков и характер трехмесячной динамики в реальной семейной практике.

Участники

В исследовании приняли участие 18 семей (7 девочек), обратившихся в ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС. Возраст детей на момент консультации варьировал от 1 года 6 месяцев до 5 лет 5 месяцев ($M = 43,5$ мес., $SD = 13,4$ мес.). Критерием включения был диагноз — аутизм, установленный психиатром согласно МКБ-10.

Процедура консультационного приема

Все семьи получили консультацию, проведенную по единому алгоритму, описанному в Протоколе (см. (Хаустов и др., 2026, с. 11)). Первичная информация о запросе и особенностях развития ребенка собиралась заранее в телефонном разговоре с родителями. На первом этапе (2 часа) осуществлялось очное диагностическое обследование ребенка. При выборе диагностического ин-

струмента мы ориентировались на раздел «Критерии выбора диагностического инструмента для оценки навыков и построения программы развития» Протокола. Второй этап включал обработку полученных данных и составление предварительного перечня рекомендаций. На третьем этапе (2 часа) проводилось очное консультирование семьи: родителям были представлены результаты диагностики, обсуждался и корректировался перечень целей, родителей обучали способам работы с ребенком. На четвертом этапе специалист составлял итоговый пакет документов (результаты диагностики, программу развития ребенка, рекомендации для семьи).

Центральной задачей специалиста в рамках приемов, вошедших в текущее исследование, было определение целевых навыков для последующей самостоятельной работы родителя с ребенком и обучение родителей способам их формирования. При отборе целей специалисты придерживались следующего алгоритма.

1. Оценка уровня развития навыков ребенка по различным сферам: коммуникация и речь, социальное взаимодействие и игра, сотрудничество и обучение, социально-бытовые навыки.

2. Выявление дефицитарных навыков, критически значимых для дальнейшего развития.

3. Приоритизация дефицитарных навыков по трем содержательным критериям: высокая социальная значимость для повседневной жизни ребенка; расположение в зоне ближайшего развития; функция базовой опоры для более сложных навыков.

4. Верификация сформированности преднавыков. Для каждой потенциальной цели специалист проверял наличие необходимых преднавыков по иерархии развития; преднавык признавался сформированным при оценке не менее 3 баллов (стабильное самостоятельное выполнение).

5. Окончательный отбор пяти целевых навыков для каждого ребенка с обеспечением представленности в нескольких содержательных областях развития (коммуникация и речь, социальное взаимодействие и игра, сотрудничество и обучение).

В качестве ведущего принципа отбора целей выступала социальная значимость навыка, т.е. освоение навыка приводит к качественным изменениям в жизни ребенка: расширяет его коммуникативные возможности, повышает уровень самостоятельности, снижает выраженность проблемного поведения и улучшает качество взаимодействия с окружающими. Показано, что развитие коммуникативных навыков снижает риск возникновения проблемного поведения (Park et al., 2012), а сформиро-

ванность навыков игры имеет критическое влияние на взаимодействие со сверстниками (Charlop, Lang, Rispoli, 2018), что делает эти навыки необходимыми для адаптации в дошкольной образовательной среде.

По итогам консультации для каждого ребенка был сформирован индивидуальный план коррекционной работы из пяти целевых навыков с описанием критериев их освоения. Общий алгоритм выбора навыка представлен на рис. 1.

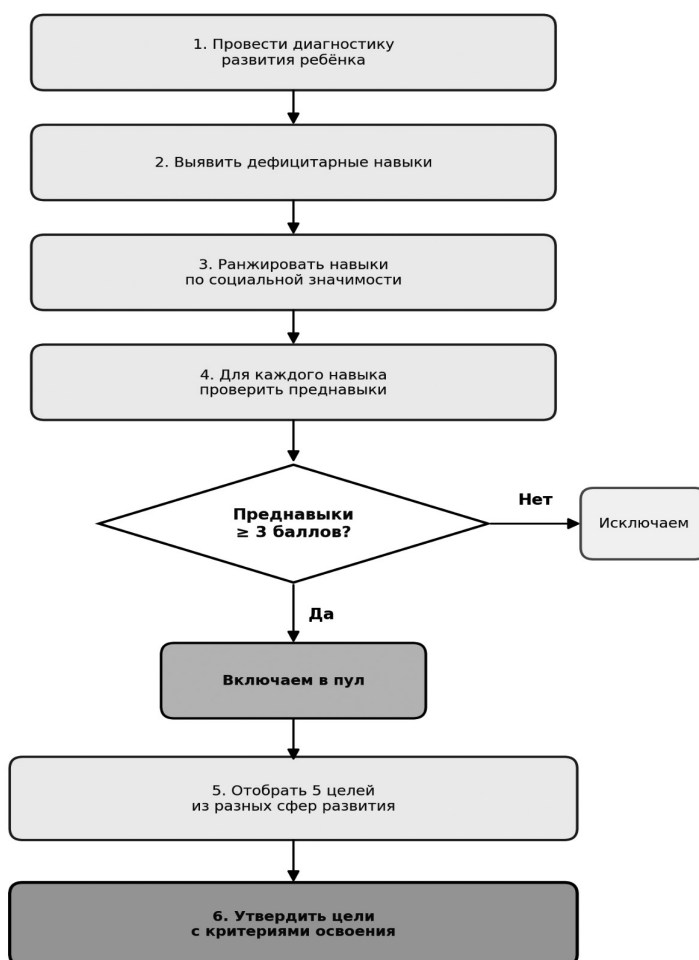


Рис. 1. Алгоритм выбора навыков

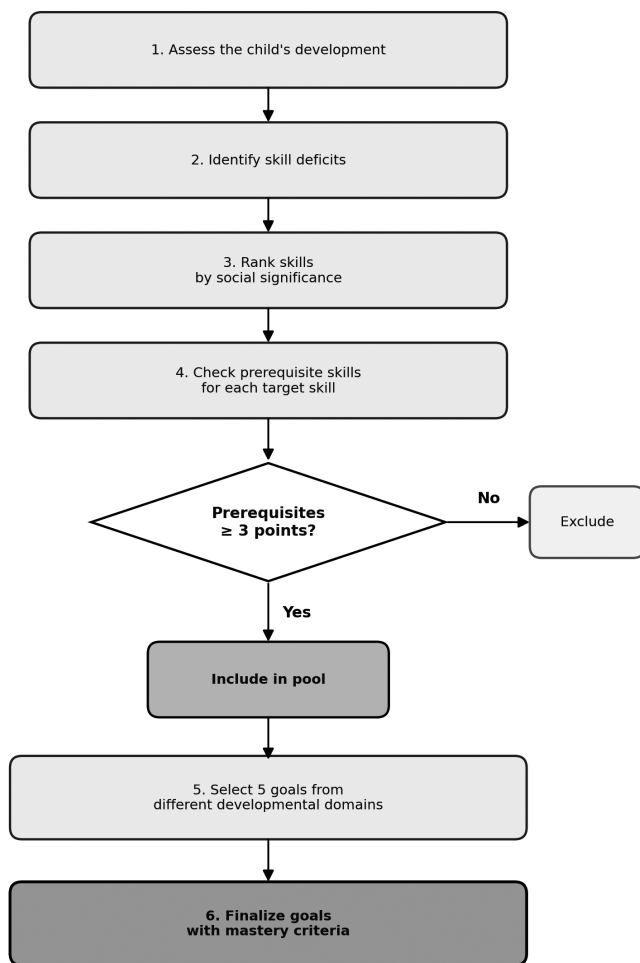


Fig. 1. Algorithm for selecting target skills

Меры оценки результатов

Динамика освоения целевых навыков

Через 90 дней после консультации родителям рассылалась анкета обратной связи, в которой по каждому из пяти целевых навыков необходимо было оценить достигнутый ребенком прогресс. Оценка проводилась по пятибалльной шкале, разработанной в соответствии с методикой шкалирования достижения целей (Ruble, Dalrymple, McGrew, 2010): –2 — навык не сформирован; –1 — в начале

освоения, ребенок проявляет навык редко по частоте или недостаточно по количеству и нуждается в подсказках; 0 — навык в процессе освоения, ребенок продолжает нуждаться в помощи (подсказках), данный уровень рассматривался как ожидаемый результат трехмесячного вмешательства; 1 — навык освоен, но не обобщен в естественной среде; 2 — навык освоен и обобщен в естественной среде.

Критерии оценки динамики уточнялись для каждого конкретного случая и навыка,

чтобы повысить чувствительность оценки. Индивидуальные оценки преобразовывались в стандартизированный Т-балл (среднее — 50, стандартное отклонение — 10) по формуле Кересука-Шермана: значение $T = 50$ соответствует достижению ожидаемого уровня (то есть среднему достижению уровня 2 по всем пяти навыкам), $T \approx 20$ — нулевой динамике (ни один навык не продвинулся от исходного уровня).

Все 90 навыков были классифицированы по трем категориям: коммуникация и речь (48 навыков, 53%); сотрудничество и обучение (25 навыков, 28%); игра и социальное взаимодействие (17 навыков, 19%).

Оценка трудностей работы родителя над навыком

Родителям предлагалось по каждому из пяти целевых навыков оценить субъективную трудность работы над ним по 3-балльной шкале: 0 — мне непонятно, как формировать навык; 1 — у меня возникают затруднения и вопросы, которые препятствуют работе над навыком; 2 — мне полностью понятно, как формировать навык. Эта переменная характеризовала ясность консультативной поддержки с точки зрения родителя.

Статистический анализ проводился с использованием программного обеспечения R-studio. Использовались описательные статистики, одновыборочный t-критерий Стьюдента для оценки значимости отклонения

полученного балла от ожидаемого уровня. Размер эффекта оценивался по коэффициенту d Коэна и Hedges' g с поправкой на малую выборку. Для оценки влияния категории навыка и оценки трудности на результат освоения использовалась линейная модель со смешанными эффектами со случайным интерсептом ребенка.

Анализ клинического случая

В дополнение к количественному анализу групповых данных в работе представлен разбор одного клинического случая. Целью такого анализа является иллюстрация того, как реализуется консультационный прием. Выбор случая для представления определялся полнотой доступной информации (оценка динамики ребенка была проведена на повторном примере).

Результаты

Для каждого ребенка рассчитан индивидуальный Т-балл по формуле Кересука—Шермана; значимость отклонения среднего значения от ожидаемого уровня ($T = 50$) проверена одновыборочным t-критерием Стьюдента. Описательные статистики и результаты тестов приведены в табл. 1.

Средний Т-балл выборки ($M = 59,55$) значимо превысил ожидаемый уровень ($T = 50$), $p = 0,003$. Размер эффекта Cohen's $d_z = 0,82$. Распределение индивидуальных Т-баллов представлено на рис. 2.

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики и одновыборочные критерии Descriptive statistics and one-sample tests

Показатель / Indicator	Значение / Value
Среднее Т-балла / Mean T-score	59,55
Стандартное отклонение / Standard deviation	11,57
Медиана / Median	62,06
95% доверительный интервал среднего / 95% CI of the mean	[53,79; 65,30]
t-критерий относительно $T = 50$ / t-test against $T = 50$	$t(17) = 3,50$; $p = 0,003$
Cohen's d_z	+0,82
95% доверительный интервал d_z / 95% CI of d_z	[+0,28; +1,35]
Доля детей с $T \geq 50$ / Proportion of children with $T \geq 50$	16 из 18 (89%)

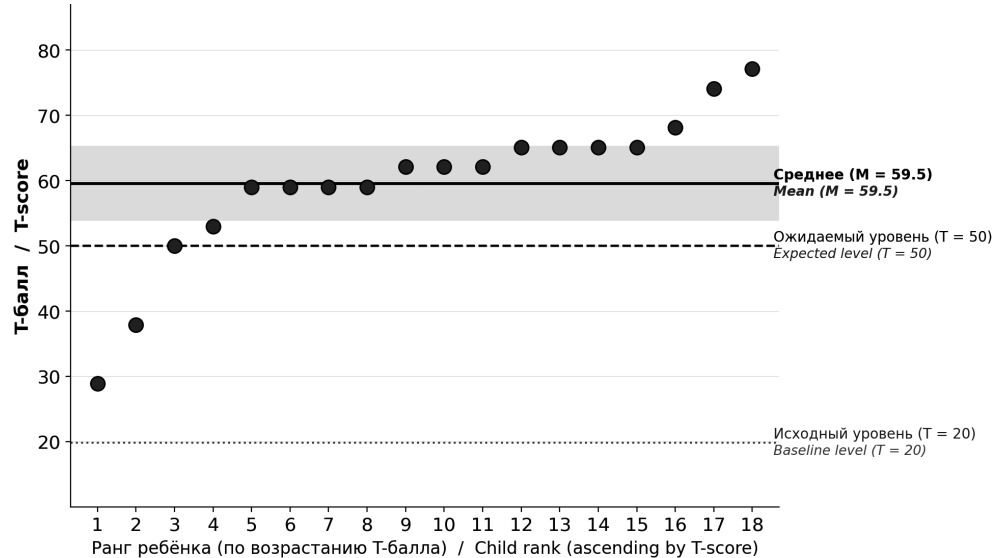


Рис. 2. Индивидуальные Т-баллы
Fig. 2. Individual T-scores

Для оценки влияния категории навыка и трудностей консультации на результат сформированности навыка построена иерархическая линейная модель со смешанными эффектами на уровне отдельных навыков (90 наблюдений, 18 детей). Зависимая переменная — балл по шкале достижения целей (GAS-балл). Случайный

эффект — ребенок, что учитывает зависимость нескольких навыков одного ребенка. Модель строилась в два этапа: шаг 1 — категория навыка, шаг 2 — оценка родительских трудностей. Сравнение моделей проводилось по критерию отношения правдоподобия. Коэффициенты обеих моделей приведены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Иерархический регрессионный анализ для переменных, предсказывающих балл по шкале достижения целей (смешанная модель со случайным эффектом ребенка)
Hierarchical regression analysis of predictors of goal attainment score
(mixed model with random effect of child)

Предиктор / Predictor	Шаг 1: / Step 1:			Шаг 2: / Step 2:		
	B	SE B	p	B	SE B	p
Игра vs Коммуникация / Play vs Communication	−0,37	0,27	0,176	−0,21	0,23	0,352
Обучение vs Коммуникация / Learning vs Communication	+0,16	0,24	0,508	+0,14	0,20	0,492
Оценка трудности / Difficulty rating				+1,05	0,19	< 0,001
Константа / Intercept	+0,66	0,21	0,001	−1,12	0,37	0,003
R²	0,025			0,233		
ΔR²	0,025			0,208		
χ² прироста / χ² of increment	χ² = 2,97, p = 0,226			χ² = 27,44, p < 0,001		

На шаге 1 категория навыка статистической значимости не достигает ($\chi^2(2) = 2,97$; $p = 0,226$). На шаге 2 добавление оценки родительских трудностей значимо улучшает модель ($\chi^2(1) = 27,44$; $p < 0,001$); такая модель объясняет 23% дисперсии зависимой переменной.

Хотя категория навыка как самостоятельный предиктор в иерархической модели значимости не достигает, проверка отклонения каждой категории от ожидаемого уровня

(балл по шкале достижения цели = 0) дает несимметричную картину (табл. 3, рис. 3).

Среднее рассчитано по смешанной модели со случайным эффектом ребенка для подвыборки навыков данной категории.

Коммуникативные навыки ($p = 0,002$) и навыки сотрудничества и обучения ($p = 0,031$) значимо превосходят ожидаемый уровень освоения. Категория «игра и социальное взаимодействие» — нет ($p = 0,230$).

Таблица 3 / Table 3

Отклонение каждой категории от ожидаемого уровня (смешанная модель только по этой категории, проверка интерсепта против 0)
Deviation of each category from the expected level (mixed model within each category, test of intercept against 0)

Категория / Category	Скорректированное среднее GAS-балла / Adjusted mean GAS score	95% ДИ / 95% CI	p
Сотрудничество и обучение / Cooperation and learning	0,66	[+0,06; +1,26]	0,031
Коммуникация и речь / Communication and speech	0,65	[+0,24; +1,06]	0,002
Игра и социальное взаимодействие / Play and social interaction	0,34	[−0,21; +0,89]	0,230

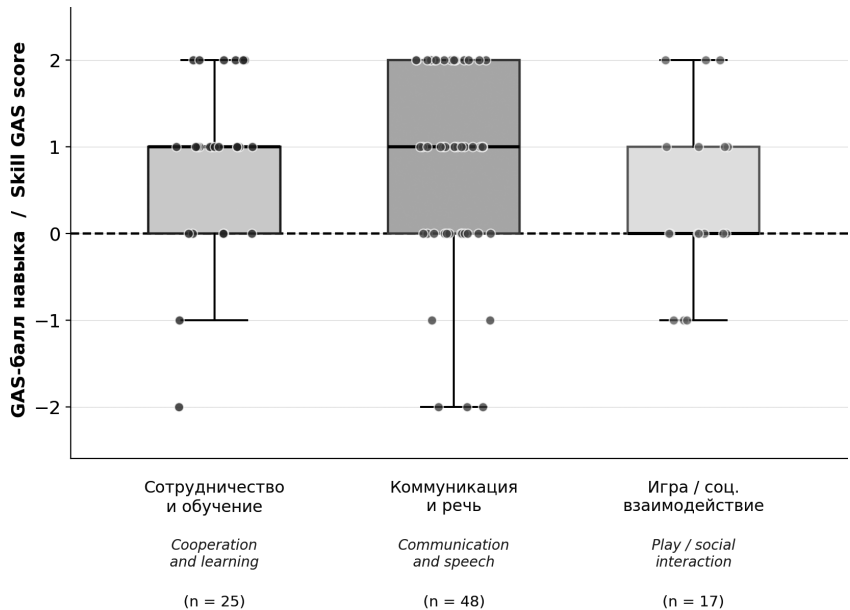


Рис. 3. GAS-баллы навыков по категориям
Fig. 3. GAS scores across skill categories

В табл. 4 показано распределение оценок родительских трудностей по категориям навыков. В категории «игра и социальное взаимодействие» доля полностью понятных родителю навыков заметно меньше — 52,9% против 70–72% в двух других категориях; соответственно, выше доля навыков, по которым родители отмечают затруднения (47,1% против 27–28%). Тем не менее различия не достигают уровня значимости, что может быть связано с малой статистической мощностью текущего анализа (категория «игра / социальное взаимодействие» объединяет только 17 навыков).

Полученные количественные данные характеризуют общую динамику освоения навыков на уровне выборки; для иллюстрации того, как алгоритм Протокола реализуется в конкретной консультативной практике, ниже приводится анализ одного клинического случая.

Анализ клинического случая

Ребенок: М., 2 г. 2 мес., диагноз РАС установлен врачом-психиатром. Речь представлена вокализациями, понимание речи ситуативное, на уровне кратких бытовых инструкций, но выполнение инструкций нестабильное («По настроению»). Указательного жеста нет, не отзывается на имя, не реагирует на слова-запреты «Нет» и «Стоп» («Не слушается»), но обращает внимание на значимые звуки (например,

звук поворота ключа в двери, шуршание пакета с печеньем).

Семья. Мать: 36 лет, в декретном отпуске, планирует заниматься с ребенком дома. Находится в стадии активного поиска информации о диагнозе, путях помощи ребенку. Отец: 42 года, работает полный день. Отношение к диагнозу ребенка, к приему скептическое («Я тоже поздно говорил», «Супруга ищет проблемы там, где их нет»). Строг в требованиях к ребенку и запретах, что, со слов мамы, приводит к эпизодам аутоагрессии у ребенка (М. бьет-ся головой о пол). В семье также есть старшая дочь 15 лет.

В рамках консультационного приема согласно алгоритму, описанному в Протоколе, на первом (диагностическом) этапе была проведена оценка навыков М. с использованием Программы оценки навыков речи и социального взаимодействия VB-MAPP. Специалисты представили родителям результаты тестирования, выделив сильные стороны ребенка (высокая частота и вариативность вокализаций, способность к повторению звуков за другими, интерес к исследованию свойств предметов, умение повторять движения по показу взрослого, сформированность начальных бытовых навыков, отсутствие проблем с питанием и сном) и дефицитарные области, требующие первоочередного внимания (понимание об-

Таблица 4 / Table 4
Распределение оценок трудности по категориям навыков
Distribution of difficulty ratings across skill categories

Категория навыка / Skill category	n	Доля «полностью понятно» (2) / Proportion of «fully clear» (2)	Доля «затруднения» (1) / Proportion of «difficulties» (1)	Доля «непонятно» (0) / Proportion of «not clear» (0)
Сотрудничество и обучение / Cooperation and learning	25	72,0%	28,0%	0%
Коммуникация и речь / Communication and speech	48	70,8%	27,1%	2,1%
Игра и социальное взаимодействие / Play and social interaction	17	52,9%	47,1%	0%

ращенной речи, коммуникация с другими людьми, игровые навыки).

В обсуждении с родителями был определен перечень приоритетных целей на ближайшие 3 месяца, учтены приоритеты родителей (научить М. отзываться на имя и останавливаться, когда мать зовет его, поддерживать контакт с окружающими, снизить частоту эпизодов аутоагрессии). Обозначенные цели являются социально значимыми, напрямую влияют на безопасность ребенка (отклик на имя, соблюдение инструкции «Стоп!»), его адаптацию и качество жизни семьи. Поставленные цели учитывали временной и эмоциональный ресурс семьи, были согласованы с семьей, а включенные в них навыки можно было тренировать в жизненных ситуациях. Такой подход может помочь сохранить мотивацию родителя к занятиям, а в данном случае и создавать основу для постепенного вовлечения отца через наблюдение за видимыми изменениями в поведении сына.

Далее был проведен обучающий тренинг для родителей, построенный на основе 4-компонентной модели Behavioral Skills Training (BST): инструкция → моделирование → практика → обратная связь.

Специалист объяснил ключевые принципы работы с М.: как привлекать внимание ребенка, использовать естественные ситуации для формирования навыков; продемонстрировал, как создать мотивацию для выражения ребенком просьбы, удержать его внимание на совместной игре, как начать обучать ребенка останавливаться по инструкции «Стоп!». На практическом этапе специалист наблюдал за действиями матери, отмечая успешные моменты. При озвучивании обратной связи специалист отметил сильные стороны родителя при работе с ребенком, разобрал возникшие трудности и обсудил способы реагирования на «нежелательные» действия ребенка.

Взаимодействие с отцом ребенка строилось с использованием элементов терапии принятия и ответственности. В ходе беседы со специалистом отец обозначил рас-

терянность от того, что привычные методы воспитания не работают; признал свой страх за будущее ребенка; сформулировал свои ценности как желание видеть сына счастливым, самостоятельным. Удалось перевести фокус внимания отца М. с факта наличия или отсутствия проблемы на конкретные поведенческие шаги, которые он готов предпринять: поддерживать желание матери заниматься с М., попробовать более мягкие способы установления границ в общении с сыном, что может способствовать уменьшению эпизодов проблемного поведения у ребенка.

При повторном визите семьи была проведена оценка динамики в развитии ребенка с марта по июнь 2025 года, результаты отражены на рис. 4.

Наибольшая положительная динамика наблюдается в области речи и коммуникации. В группах социального взаимодействия и игры/сотрудничества и обучения прогресс также присутствует, но требует дальнейшего закрепления и генерализации навыков. Особого внимания заслуживает формирование зрительного контакта как средства коммуникации в игровом взаимодействии, этот навык остается несформированным.

Со слов матери, отец М. перестал использовать сложные фразовые инструкции, которые ребенок не понимал, и требовать от сына самостоятельного выполнения действий, к которым М. еще не готов; стал чаще реагировать на просьбы ребенка о предметах и игрушках. В контексте происходящих изменений в семье и развитии эпизоды аутоагрессии у ребенка стали возникать редко, в ситуациях перегрузки или в период болезни.

Обсуждение результатов

Анализ результатов показал, что после трехмесячной самостоятельной работы родителей средний уровень освоения целевых навыков значимо превысил ожидаемый (M T-балла = 59,55; $t(17) = 3,50$; $p = 0,003$; $d = 0,82$); ожидаемый уровень был достигнут у 89% детей. Эти данные позволяют говорить

Цель работы	Уровень освоения на момент первого визита	Динамика через 90 дней
РЕЧЬ И КОММУНИКАЦИЯ		
1. Отзывать на имя	-2 На приёме не отзывается на имя, не поворачивает голову, не прерывает игру, не меняет выражение лица при повторении имени. При этом поворачивается на шуршание пакета, звонок машинки, звук колокольчика.	+1 Поворачивает голову в сторону произносящего имя в привычной или спокойной обстановке без отвлекающих факторов; в контексте интересного занятия (например, когда мама зовёт его во время катания машинки) отзывается только в половине случаев.
2. Выражать просьбу указательным жестом	-2 Указательный жест не использует в качестве просьбы. Может надавливать пальцем на кнопки, на кусочек пластилина, водит пальцем по материалам различных текстур. Просьбу выражает: тянется рукой к предмету, пытается достать сам, берёт маму за руку и ведёт к желаемому.	+2 Использует указательный жест в ситуациях, когда желаемый предмет находится в зоне видимости (например, когда печенье стоит на видном, но недоступном месте).
СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИГРА		
3. Просить продолжения в сенсорно-моторной игре с помощью взгляда	-2 В игре «Шла большая черепаха...» не использует взгляд для просьбы продолжить; при остановке игры ждёт некоторое время, затем убегает, смеётся, но не подходит и не инициирует возобновление.	-1 Редко использует зрительный контакт после остановки любимой игры, по-прежнему предпочитает убежать и смеяться.
4. Играть в соответствии с функцией игрушки	-2 Интересуется в основном сенсорными свойствами игрушек. Машинки катает туда-сюда по одной траектории, рассыпает игрушки из корзин, увлечён мыльными пузырями, мягким тестом.	+1 Начал выполнять короткие функциональные действия с игрушками: запускает машинки с горок, шагающего бычка по дощечке, строит башню из кубиков, рушит её большим мягким мячом.
СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБУЧЕНИЕ		
5. Останавливаться по инструкции «Стоп!»	-2 Не реагирует на слова-запреты и, со слов мамы, на прогулке может убежать с площадки, не обращая внимания на оклики.	+1 Останавливается, когда мама произносит инструкцию «Стоп!» во время бега по коридору. На улице, со слов мамы, останавливается в 70% случаев, что не является критерием достижения цели.

Рис. 4. Динамика развития навыков (клинический случай)

о том, что формат консультации, описанный в Протоколе, дает возможность при разовой встрече сформулировать индивидуализированные цели, посильные для родителя, и обеспечить их достижимость за трехмесячный период самостоятельной работы.

Эти данные согласуются с другими исследованиями, согласно которым родители могут играть ключевую роль в реализации вмешательств с ребенком с РАС (Cheng et al., 2023). Было также показано, что меди-

атором эффекта коррекционной работы на симптоматику у ребенка с РАС является изменение коммуникативного стиля родителя (Carruthers et al., 2024).

Особенно важным этот результат представляется в консультировании детей раннего возраста. Так, часть исследований показывает, что возраст начала вмешательства является одним из ключевых факторов, от которых зависит успешность адаптации ребенка с РАС (Saban-Bezael,

Target skill	Skill level at the initial visit	Progress after 90 days
SPEECH AND COMMUNICATION		
1. Respond to name	<div>-2</div> <div>During the appointment, does not respond to name: does not turn head, does not interrupt play, does not change facial expression when name is repeated. However, turns to the rustle of a bag, the ring of a toy car, the sound of a small bell.</div>	<div>+1</div> <div>Turns head toward the person calling his name in familiar or calm settings without distractions; in the context of an engaging activity (e.g., when mother calls him while playing with a car) responds in only half of the cases.</div>
2. Express requests using a pointing gesture	<div>-2</div> <div>Does not use the pointing gesture as a request. May press a finger on buttons, on a piece of playdough, runs a finger over materials of various textures. Expresses requests by reaching for the object, trying to get it himself, or taking mother by the hand and leading her to the desired item.</div>	<div>+2</div> <div>Uses the pointing gesture in situations when the desired object is within sight (e.g., when a cookie is placed in a visible but inaccessible location).</div>
SOCIAL INTERACTION AND PLAY		
3. Request continuation in sensorimotor play through eye contact	<div>-2</div> <div>In the game "A big turtle was walking..." does not use eye contact to request continuation; when the game stops, waits for some time, then runs away and laughs, but does not approach the adult or initiate resumption.</div>	<div>-1</div> <div>Rarely uses eye contact after his favorite game is stopped; still prefers to run away and laugh.</div>
4. Play with toys according to their function	<div>-2</div> <div>Interested mainly in the sensory properties of toys. Rolls cars back and forth on the same trajectory, spills toys out of baskets, is captivated by soap bubbles and soft playdough.</div>	<div>+1</div> <div>Has started performing short functional actions with toys: launches cars down slides, walks a walking-bull toy along a board, builds a tower of blocks, and knocks it down with a large soft ball.</div>
COOPERATION AND LEARNING		
5. Stop on the instruction "Stop!"	<div>-2</div> <div>Does not respond to prohibition words; according to the mother, during walks may run away from the playground, ignoring being called.</div>	<div>+1</div> <div>Stops when mother says the instruction "Stop!" while running down the corridor. Outside, according to the mother, stops in 70% of cases, which does not meet the criterion for goal attainment.</div>

Fig. 4. Progress in skill development (case illustration)

2024; Mandelli, 2026). При этом, согласно данным Всероссийских мониторингов 2022 и 2024 годов, в Российской Федерации наблюдается существенный дефицит специалистов, реализующих психолого-педагогическую помощь детям с РАС¹ (Хаустов, Переверзева, 2025). Наиболее проблемным этапом является ранняя помощь. На-

лаживание такого консультационного сопровождения позволит снизить негативный эффект недостатка помощи.

В нашем исследовании было показано, что эффект описанного формата консультации не одинаков для различных навыков. Несмотря на то, что фактор категории навыков не являлся значимым предиктором

¹ Аналитическая справка о получении дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, профессионального образования обучающимися с РАС, результатах их социализации в субъектах РФ в 2025 г. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/5133/analiticheskaya_spravka_monitoring_2025_itog-sayt.pdf (дата обращения 10.09.2026).

динамики ребенка, игровые и социально-коммуникативные навыки показали меньший рост. Характерно также, что именно эти навыки родители чаще всего указывали как наименее понятные для работы. Это подтверждается также анализом клинического случая. В целом, исследования показывают, что и социальные, и игровые навыки показывают хороший результат при родительских вмешательствах. Например, согласно данным метаанализа (Cheng et al., 2023), социальные навыки обнаруживают наиболее сильный эффект. Однако в данном исследовании оценивался эффект от длительного обучения родителей. Можно сделать предварительный вывод о том, что часть навыков требует особых подходов в обучении и, вероятно, более длительного сопровождения в рамках повторных консультаций. Например, игровое взаимодействие требует от родителя гибкости, отслеживания спонтанной инициативы ребенка и быстрого реагирования, чему может быть сложно научить за одну встречу. В целом, качество родительски-опосредованных вмешательств во многом зависит от того, насколько специалист способен обеспечить обучение родителя не только в структурированных упражнениях, но и в естественных повседневных ситуациях, где формируются наиболее сложные для генерализации навыки.

Заключение

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: разовая структурированная консультация, проведенная в соответствии с Протоколом и направленная на подбор индивидуальных целевых навыков и обучение родителей способам их формирования, приводит к достижению ожидаемого уровня освоения этих навыков у большинства детей с РАС в результате трехмесячной самостоятельной работы родителя.

Проведенное исследование показало, что консультативный прием, связанный с запросом на определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ре-

бенка, проведенный в соответствии с алгоритмом Протокола, представляет собой самостоятельную форму поддержки семьи ребенка с РАС. Разовая структурированная консультация с последующей самостоятельной работой родителя обеспечивает значимое продвижение детей по индивидуализированным целям.

Результат, касающийся неравномерности эффекта в зависимости от типа навыка, требует дополнительного исследования на большей выборке. Это позволило бы скорректировать рекомендации по выбору навыков и формату обучения родителей. Дальнейшего изучения также требует вопрос о различных факторах, касающихся ребенка (возраст, уровень интеллектуального и речевого развития, сопутствующие нарушения), родителя (приверженность разработанной программе развития, эмоциональное состояние, наличие поддержки) и самого консультативного приема (удельный вес различных компонентов, таких как психообразование, родительский тренинг, мотивационная беседа), от которых зависят способность семьи создать условия для развития и динамика ребенка.

Ограничения. Полученные результаты следует интерпретировать с учетом ряда ограничений. Исследование проведено на небольшой выборке ($N = 18$), что ограничивает возможности обобщения. Дизайн исследования является однокрупным и не включает контрольной группы. В исследовании приняли участие семьи, посетившие консультацию как на бесплатной, так и платной основе. Влияние этого фактора не учитывалось.

Limitations. The present findings should be interpreted in light of several limitations. First, the study was based on a small sample ($N = 18$), limiting the generalizability of the results. Second, the study employed a single-group design without a control condition. The study included families who attended the consultation on both a free and a paid basis. The influence of this factor was not taken into account.

Список источников / References

- Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. Психологическая наука и образование, 28(5), 7–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
- Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Learning difficulties: Diagnosis, prevention, overcoming. Psychological Science and Education, 28(5), 7–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
- Хаустов, А.В., Переверзева, Д.С. (2025). Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в дошкольном возрасте. В: С.В. Алекина, С.Г. Косарецкий (ред.), Психолого-педагогическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями: Коллективная монография (с. 45–72). М.: МГППУ.
- Khaustov, A.V., Pereverzeva, D.S. (2025). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s RAS v doshkol'nom vozraste [Psychological and pedagogical support of children with ASD at preschool age]. In: S.V. Alekhina, S.G. Kosaretskii (Eds.), Psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' obuchayushchimsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: Kollektivnaya monografiya (pp. 45–72). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.).
- Хаустов, А.В., Переверзева, Д.С., Мамохина, У.А., Духанина, О.С., Загуменная, О.В., Панцырь, С.Н., Давыдова, Е.Ю., Шумских, М.А. (2026). Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. М.: МГППУ.
- Khaustov, A.V., Pereverzeva, D.S., Mamokhina, U.A., Dukhanina, O.S., Zagumennaya, O.V., Pansyr, S.N., Davydova, E. Yu., Shumskikh, M.A. (2026). Protokol deyatel'nosti pedagoga-psikhologa po psikhologo-pedagogicheskomu konsultirovaniyu detei (obuchayushchikhsya) s RAS i ikh roditelei [Protocol of activity of the pedagogical psychologist for psychological and pedagogical counseling of children (students) with ASD and their parents]. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.).
- Anderson, C., Hochheimer, S., Warren, Z., Butter, E., Hyman, S.L., Wang, H., Wallace, L., Levato, L., Martin, R., Stephenson, K.G., Norris, M., Jacqueline, W., Smith, T., Johnson, C.R. (2024). Comparative effectiveness trial: Modular behavior approach for young autistic children compared to comprehensive behavioral intervention. Autism Research, 17(11), 2433–2445. <https://doi.org/10.1002/aur.3240>
- Carruthers, S., Pickles, A., Slonims, V., Howlin, P., Charman, T. (2024). Beyond intervention into daily life: A systematic review of generalisation following social communication interventions for young children with autism. Autism Research, 17(2), 222–236. <https://doi.org/10.1002/aur.2264>
- Charlop, M.H., Lang, R., Rispoli, M. (2018). Play and social skills for children with autism spectrum disorder. Cham: Springer International Publishing.
- Cheng, W.M., Smith, T.B., Butler, M., Taylor, T.M., Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: A meta-analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(11), 4147–4163. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>
- Conrad, C.E., Rimestad, M.L., Rohde, J.F., Petersen, B.H., Korfitsen, C.B., Tarp, S., Cantio, C., Lauritsen, M.B., Händel, M.N. (2021). Parent-mediated interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychiatry, 12, Article 773604. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.773604>
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Hudry, K., Byford, S., Barrett, B., Temple, K., Macdonald, W., Pickles, A. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. The Lancet, 375(9732), 2152–2160. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)60587-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60587-9)
- Mandelli, V., Busuoli, E.M., Godel, M., Kojovic, N., Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Contaldo, A., Courchesne, E., Pierce, K., Golan, O., Narzisi, A., Muratori, F., Colombi, C., Rogers, S.J., Vivanti, G., Schaer, M., Ruta, L., Lombardo, M.V. (2026). Predicting early intervention outcomes in autism via individual participant data mega-analysis. Molecular Autism, 17(1), Article 33. <https://doi.org/10.1186/s13229-026-00736-x>
- Ouyang, Y., Feng, J., Wang, T., Xue, Y., Mohamed, Z.A., Jia, F. (2024). Comparison of the efficacy of parent-mediated NDBIs on developmental skills in children with ASD and fidelity in parents: A systematic review and network meta-analysis. BMC Pediatrics, 24(1), Article 270. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04752-9>
- Park, C.J., Yelland, G.W., Taffe, J.R., Gray, K.M. (2012). Brief report: The relationship between language skills, adaptive behavior, and emotional and behavior problems in pre-schoolers with autism. Journal of Autism and Developmental

- Disorders, 42(12), 2761–2766. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1534-8>
13. Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., Gammer, I., Lowry, J., Vamvakas, G., Byford, S., Aldred, C., Slonims, V., McConachie, H., Howlin, P., Parr, J.R., Charman, T., Green, J. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): Long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, 388(10059), 2501–2509. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31229-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31229-6)
14. Ruble, L.A., Dalrymple, N.J., McGrew, J.H. (2010). The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 286–301. <https://doi.org/10.1177/1053815110382973>
15. Saban-Bezalet, R., Zachor, D.A., Avni, E., Ben-Itzhak, E. (2024). Younger age is associated with better outcomes in autism severity, language, and adaptive skills after one school year in autism special education classes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 113, Article 102350. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102350>
16. Zeidan, J., Fombonne, E., Scorch, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Информация об авторах

Дарья Станиславовна Переверзева, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Ольга Сергеевна Духанина, педагог-психолог, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Ольга Юрьевна Каширина, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-7173>, e-mail: volodinaoyu@mgppu.ru

Артур Валерьевич Хаустов, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Information about the authors

Daria S. Pereverzeva, Candidate of Sciences (Psychology), Senior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Olga S. Dukhanina, Educational Psychologist, Methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Olga Yu. Kashirina, Speech-Language Pathologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-7173>, e-mail: volodinaoyu@mgppu.ru

Artur V. Khaustov, Candidate of Sciences (Pedagogy), Director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы внесли равный вклад в концепцию, проведение исследования, анализ данных и подготовку рукописи.

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

Contribution of the authors

All authors contributed equally to the conception, design, data analysis, and preparation of the manuscript.

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.

Поступила в редакцию 02.07.2026

Поступила после рецензирования 31.08.2026

Принята к публикации 05.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.02

Revised 2026.08.31

Accepted 2026.10.05

Published 2026.10.25