

Научная статья

УДК 376.4

DOI: 10.15293/1812-9463.2602.09

## **Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образования**

**Рюмина Татьяна Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

**Беркутова Марина Александровна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

**Аннотация.** Цель статьи – разработка, апробация и оценка эффективности модульной программы формирования психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образовательного учреждения. Программа ориентирована на преодоление ключевого противоречия между декларируемой важностью роли семьи и практическим отсутствием систем, переводящих теоретические знания в устойчивые родительские умения и навыки. Основная идея работы: формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра будет эффективным, если оно реализуется через системную, практико-ориентированную модульную программу, комплексно развивающую четыре взаимосвязанных компонента компетентности (когнитивный, функциональный, мотивационный, личностный) в логике деятельностно-компетентностного подхода. Инновационность программы заключается в ее целостном построении, где каждый теоретический блок завершается практическим модулем, обеспечивающим перевод знаний в конкретные умения, а также в дифференцированном и гендерно-чувствительном подходе, повышающем вовлеченность как матерей, так и отцов. Эмпирическое исследование подтвердило, что такая программа приводит к статистически значимому росту уровня знаний, практических навыков, позитивной динамике мотивационной и личностной сфер родителей, способствуя не только развитию специфических компетенций, но и гармонизации детско-родительских отношений и снижению уровня стресса в семье.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая компетентность родителей; расстройства аутистического спектра; инклюзивное дошкольное образование; модульная программа; деятельностно-компетентностный подход; практико-ориентированное обучение; гендерная специфика; детско-родительские отношения; междисциплинарное взаимодействие; психологическое сопровождение семьи.

*Для цитирования:* Рюмина Т. В., Беркутова М. А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного дошкольного образования // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 2 (82). – С. 112–124. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.09>



## Developing Psychological and Pedagogical Competence in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders in an Inclusive Preschool Education Setting

Tatyana V. Ryumina

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Marina A. Berkutova

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

**Abstract.** The purpose of this article is to develop, test, and evaluate the effectiveness of a modular program for developing psychological and pedagogical competence in parents of children with autism spectrum disorders in an inclusive preschool setting. The program aims to overcome the key contradiction between the declared importance of the role of the family and the virtual absence of systems that translate theoretical knowledge into sustainable parenting skills. The main idea of the study is that the development of professional development for parents of children with autism spectrum disorders will be effective if implemented through a systemic, practice-oriented modular program that comprehensively develops four interrelated competence components (cognitive, functional, motivational, and personal) within the logic of an activity-competency approach. The program's innovative nature lies in its holistic design, where each theoretical block culminates in a practical module that translates knowledge into specific skills, as well as in its differentiated and gender-sensitive approach, which increases the engagement of both mothers and fathers. An empirical study confirmed that this program leads to a statistically significant increase in knowledge, practical skills, and positive dynamics in the motivational and personal spheres of parents, contributing not only to the development of specific competencies but also to the harmonization of parent-child relationships and the reduction of family stress.

**Keywords:** psychological and pedagogical competence of parents; autism spectrum disorders; inclusive preschool education; modular program; activity-competence approach; practice-oriented learning; gender specificity; parent-child relationships; interdisciplinary interaction; psychological support of the family.

*For Citation:* Ryumina T. V., Berkutova M. A. Developing Psychological and Pedagogical Competence in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders in an Inclusive Preschool Education Setting. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 2 (82), pp. 112–124. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2602.09>

**Введение.** Современная образовательная парадигма, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», провозглашает принципы гуманизации и инклюзии, признавая семью ребенка с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) ключевым субъектом образовательного и коррекционно-развивающего процесса. Особую актуальность данная позиция приобретает в контексте воспитания

детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), чье успешное развитие напрямую зависит от непрерывности и согласованности усилий специалистов и родителей, выступающих их основными «агентами» терапии в повседневной жизни. Как справедливо отмечают Т. В. Рюмина и Н. В. Сергеев, «семья выполняет роль первого и важнейшего агента воспитания в жизни ребенка и сохраняет свое ведущее положение в кон-



курентных условиях воспитательного воздействия внесемейных референтов, таких как дошкольные, внешкольные, школьные учреждения, окружение ребенка, сверстники и т. д.» [8, с. 124]. Именно поэтому задача формирования родительской компетентности носит не теоретический, а сугубо практический характер: без продуктивного и умелого участия родителей самые современные психолого-педагогические технологии в инклюзивном детском саду не дают должного результата [6].

Однако, как показывают исследования, родители детей с РАС зачастую оказываются в ситуации «двойной исключенности»: сталкиваясь с дефицитом доступных и качественных услуг и переживая хронический стресс, они вынуждены опираться на интуитивные, не всегда эффективные модели воспитания. Это вступает в противоречие с необходимостью применения научно обоснованных практик с доказанной эффективностью (например, прикладной анализ поведения – АВА, структурированное обучение – ТЕАССН, Денверская модель раннего вмешательства), требующих от родителей специфической, сформированной компетентности [5]. Таким образом, возникает острое противоречие между теоретическим признанием ключевой роли семьи и практическим отсутствием систем, обеспечивающих перевод этих знаний в конкретные родительские умения и навыки.

На практике работа с семьей в инклюзивных дошкольных образовательных организациях (ДОО) нередко носит эпизодический, проблемно-ориентированный характер и не представляет собой целостной системы, направленной на планомерное развитие родительского потенциала. Следовательно, существует насущная потребность в разработке и внедрении практико-ориентированных, валидированных

программ системного формирования психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей, которые бы напрямую соединяли теоретические знания с повседневной воспитательной деятельностью [1].

Психологические особенности родителей детей с РАС рассматривались многими учеными, включая И. А. Коневу, Е. Н. Краснову [3], Е. Н. Секерину [9]. Исследования показывают, что рождение ребенка с РАС является для семьи глубокой психологической травмой, радикально меняющей жизненный уклад, систему ценностей и миропонимание родителей. Пролонгированный стресс деформирует психику родителей, затрудняя принятие ребенка и построение с ним продуктивных отношений. У родителей отмечается недостаточный уровень практических и теоретических знаний в области воспитания и обучения детей, наблюдаются неадекватные воспитательные установки, недостаток либо отсутствие контакта с детьми с РАС. Одним из основных стилей воспитания является дисгармоничный стиль, проявляющийся в стремлении к инфантилизации, эмоциональному отвержению или завышению требований к детям. В типичных особенностях личности родителя преобладают повышенная личностная тревожность, низкая самооценка. Такие психоэмоциональные особенности родителей, воспитывающих детей с РАС, подвергают изменению систему детско-родительских отношений, нарушая климат в семье, формируя их дисгармоничность [4].

Восстановление психофизического статуса семьи, формирование у нее ресурсов для достижения ребенком максимально возможного уровня независимости и социальной адаптации становятся первостепенными задачами психолого-педагогического сопровождения. При этом важно учитывать гендерную спец-



ифику переживания кризиса: матери чаще принимают самого ребенка, но могут отвергать или минимизировать его диагноз, в то время как отцы нередко испытывают трудности с принятием «дефекта», что может приводить к эмоциональной отстраненности, делегированию ответственности или уходу из семьи. При этом L. S. DaWalt и J. L. Taylor отмечают, что активное вовлечение отцов не только улучшает социальные и когнитивные результаты ребенка, но и укрепляет общую семейную систему, снижая уровень стресса у матерей [11]. Следовательно, эффективная программа формирования ППК не только должна быть дифференцированной, учитывающей эти особенности, но и иметь практический выход в виде конкретных инструментов и стратегий, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений и семейной системы в целом [15].

Целью данной статьи является представление разработки, апробации и результатов оценки эффективности модульной программы формирования ППК родителей детей с РАС в условиях инклюзивной ДОО с акцентом на практическую применимость формируемых компетенций.

**Методология.** Методологической основой исследования выступил деятельностно-компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), в рамках которого развитие компетентности рассматривается как процесс, происходящий в ходе целенаправленной, рефлекслируемой деятельности в конкретной социально-педагогической среде [2; 7; 10]. Этот подход был выбран не случайно: он изначально ориентирован на практический результат и предполагает, что знания (когнитивный компонент) обретают ценность только через умение их применять (функциональный компонент). В рамках данного подхода

психолого-педагогическая компетентность родителей ребенка с РАС определяется нами как интегративное качество личности, характеризующееся наличием системы знаний об особенностях развития при РАС, сформированностью практических умений применения коррекционно-развивающих методов, устойчивой мотивацией к партнерскому взаимодействию с ребенком и специалистами, а также эмоциональной готовностью и ресурсностью для длительной поддерживающей роли. В структуре ППК были выделены четыре взаимосвязанных компонента.

- *Когнитивный компонент*, т. е. расширение объема знаний родителей, необходимых для успешного взаимодействия с ребенком, имеющим РАС. Этот компонент служит теоретической основой для последующего действия.

- *Функциональный компонент*, который состоит в наличии умений и выработанных навыков практического применения полученных знаний в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Это ключевой, практический результат формирования компетентности [13].

- *Мотивационный компонент*, который отражает осознанную готовность, желание и стремление родителей выстроить бесконфликтное общение с ребенком с РАС. Этот компонент обеспечивает внутреннюю движущую силу для применения знаний на практике.

- *Личностный компонент*, который состоит в комплексе психологических, физических и иных персональных качеств родителя, способствующих успешному взаимодействию с ребенком. Он создает психологическую базу для устойчивой практической деятельности в условиях хронического стресса [13; 14].

Гипотеза исследования состояла в предположении, что формирование ППК родителей детей с РАС будет эф-

фективным, если оно реализуется через системную модульную программу, целенаправленно и комплексно развивающую все четыре компонента компетентности в процессе совместной, партнерской деятельности родителей и специалистов ДОО.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 229 “Жаворонок”» и включало четыре этапа: 1) констатирующий (первичная диагностика уровня ППК); 2) формирующий (реализация разработанной программы); 3) контрольный (повторная диагностика); 4) аналитический (обработка и интерпретация данных). Выборку составили 20 законных представителей (11 матерей, 8 отцов, 1 бабушка), непосредственно и ежедневно вовлеченных в воспитание и развитие детей дошкольного возраста с подтвержденным диагнозом РАС. Для диагностики использовался комплекс методик, адекватных выделенным компонентам ППК, с особым вниманием к оценке именно практических умений (функциональный компонент): для когнитивного компонента – опросник ASKSG (R. Grove et al.) в адаптации [12]; для функционального – анкета для оценки коррекционной деятельности родителей (авторская методика), включавшая анализ реальных поведенческих кейсов и самоотчет о применении техник; для мотивационного – опросник «Родительская позиция в семье с особым ребенком» (И. Н. Галасюк, О. В. Митина); для личностного – шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. Л. Ханиным. Обработка количественных данных на контрольном этапе для оценки статистической значимости динамики проводилась с использованием непараметрического критерия Вилкоксона для связанных выборок.

**Разработка и содержание модульной программы формирования ППК.** Ана-

лиз существующего опыта инклюзивных ДОО и научной литературы показал, что эффективная работа по формированию ППК должна носить комплексный, системный характер и преодолевать типичные барьеры: родительскую гиперопеку, пассивную позицию делегирования или эмоциональное выгорание. Ключевыми организационно-педагогическими условиями были определены: 1) работа согласованной междисциплинарной команды (воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор); 2) индивидуализация подхода с учетом особенностей конкретного ребенка и запросов его семьи; 3) создание атмосферы открытости и доверия, где родитель является равноправным партнером, а не объектом воздействия или обучения [1].

На основе теоретического анализа и с учетом выявленных условий была разработана и апробирована модульная программа формирования ППК, рассчитанная на 8 месяцев (16 занятий по 1,5 часа, 2 занятия в месяц). Инновационность программы заключается в ее целостном модульно-тематическом построении, где каждый теоретический блок неизменно завершается практическим модулем или упражнением, обеспечивающим перевод знаний в умения. Программа синтезирует когнитивное просвещение, психологическую коррекцию, практическое инструктирование и отработку навыков в логике последовательного развития всех компонентов компетентности от понимания к действию.

Структура модульной программы формирования ППК родителей детей с РАС была представлена четырьмя тематическими модулями, логика которых отражает движение от теоретического осмысления к практическому мастерству.

1. Информационно-образовательный модуль. Направлен на развитие когнитивного компонента. Инновационность



заклучалась в использовании интерактивных форматов: работа с «Опросником по знаниям об аутизме» (ASKSG) для входной диагностики и актуализации запроса, анализ видео-кейсов и поведенческих описаний для немедленного практического распознавания проявлений РАС, дискуссии в формате «Почему РАС – это спектр?» для дестигматизации и формирования научной картины.

2. Психолого-педагогический модуль. Нацелен на мотивационный и личностный компоненты. Применялись техники, направленные на коррекцию родительской позиции: «Эмоциональная шкала» для отслеживания динамики переживаний, «Два стула» для работы с внутренним конфликтом между ожидаемым и реальным ребенком, «Лестница маленьких шагов» для формирования реалистичной мотивации и практической профилактики выгорания через постановку и достижение конкретных, достижимых целей.

3. Модуль психологической поддержки. Развивал личностный компонент, делая акцент исключительно на практико-ориентированном овладении навыками саморегуляции. Родители не просто узнавали о техниках, а осваивали их на занятиях: диафрагмальное дыхание, прогрессивную мышечную релаксацию, «заземление», а также когнитивную реструктуризацию для управления тревожными мыслями. Особое внимание уделялось теме родительского выгорания: проводилась самодиагностика, составлялся индивидуальный «ресурсный круг» и конкретный план восстановления для ежедневного использования.

4. Практико-ориентированный модуль. Формировал функциональный компонент. Его особенностью стало последовательное и критическое знакомство родителей с широким спектром методик: от строго доказательных (ABA, TEACCH, ESDM, Floortime) до дискус-

сионных (холдинг-терапия, метод Томатиса). Это позволяло не только теоретически познакомиться, но и на практике отрабатывать конкретные алгоритмы (АВС-анализ, создание визуальных расписаний), формируя критическое мышление и способность к самостоятельному, осознанному выбору и применению методов, адекватных потребностям ребенка в реальной жизни.

Каждое занятие в рамках модулей представляет собой комплексный образовательно-психологический модуль, сочетающий теорию, практику, рефлексию и обмен опытом.

Важным методическим принципом стал отход от линейного информирования к интегративному воздействию на все компоненты ППК в рамках каждого занятия, где практический элемент являлся обязательным. Кроме того, в программе реализовывался дифференцированный и гендерно-чувствительный подход, направленный на повышение вовлеченности всех членов семьи, особенно отцов, которые традиционно реже участвуют в психолого-педагогическом сопровождении.

Работа с отцами строилась с учетом их типичных запросов и стиля восприятия. Акцент делался на практико-ориентированной деятельности и конкретных результатах, чтобы подчеркнуть прикладную ценность участия в программе. В рамках занятий:

- особое внимание уделялось обсуждению будущего ребенка с РАС, что позволило отцам осознать свою ключевую роль в формировании жизненных перспектив и социальной адаптации;
- правовое и организационное просвещение давало отцам инструменты для эффективной защиты интересов ребенка в образовательных и социальных учреждениях, усиливая их восприятие себя как активных «адвокатов семьи»;
- в практических модулях отцы активно вовлекались в освоение конкрет-

ных поведенческих техник (АВА, создание расписаний), что соответствовало их склонности к решению четко поставленных задач и работе с инструментальными методами;

- для формирования мотивации использовались техники, подчеркивающие отцовскую компетентность и влияние (упражнение «Ресурсное зеркало», планирование «маленьких шагов»), что способствовало укреплению их родительской идентичности и уверенности в своих силах.

Работа с матерями, традиционно несущими основную эмоциональную и организационную нагрузку, была направлена на коррекцию психологического состояния, переконструирование ценностей («ценно то, что он есть») и поиск практических ресурсов для творческой реализации возможностей ребенка в повседневной жизни, включая техники саморегуляции и профилактики выгорания.

Такой дифференцированный подход позволил повысить адресность программы, увеличить вовлеченность отцов в процесс развития ребенка и создать более сбалансированную систему семейной поддержки, где оба родителя чувствуют свою значимость и обладают необходимыми компетенциями.

**Оценка профессиональной готовности педагогов.** Параллельно с работой по формированию ППК родителей проводилась оценка профессиональной готовности педагогов ДОО, выступающих ключевыми агентами данного процесса. В рамках реализации программы для оценки и повышения профессиональной готовности педагогов ДОО было проведено анкетирование по авторскому опроснику, разработанному на основе модели четырех компонентов ППК. Опросник включал самооценку умений педагогов формировать у родителей когнитивный, функциональный,

мотивационный и личностный компоненты компетентности, анализ частоты использования различных форм работы и выявление трудностей в практике. Полученные данные выявили ряд закономерностей: педагоги наиболее уверенно оценили свои умения в передаче знаний (когнитивный компонент), тогда как навыки в организации практических занятий для родителей (функциональный компонент), навыки работы с эмоциональным состоянием родителей (личностный компонент) и коррекцией родительской позиции (мотивационный компонент) были оценены ниже. Наиболее часто используемыми формами работы оказались индивидуальные консультации и создание памяток; такие формы, как родительские клубы, дистанционная поддержка и «ресурсные» мероприятия, применялись реже. Основными трудностями, отмеченными педагогами, стали сопротивление родителей новой информации, сложность переноса навыков в бытовые условия, высокая родительская тревожность и необходимость соблюдения профессиональных границ. В качестве ключевой потребности педагоги указали необходимость в дополнительном обучении конкретным методикам (например, базовым приемам АВА), супервизиях сложных случаев и готовых программах для работы с родителями. Результаты анкетирования были использованы для корректировки программы формирования ППК, в частности для усиления модуля психологической поддержки, включения практикумов по отработке сложных ситуаций и расширения использования групповых и дистанционных форм взаимодействия с семьями, что способствовало повышению адресности и эффективности работы с родителями.

**Результаты эмпирического исследования и их обсуждение.** Сравнительный анализ данных констатирующего



(до реализации программы) и контрольного (после реализации) этапов выявил положительную динамику по всем компонентам ППК. Изменения являются статистически значимыми ( $p \leq 0.05$ ) согласно критерию Вилкоксона.

1. Когнитивный компонент. Сократилось количество родителей с низким уровнем информированности о РАС и методах помощи – с 45 % до 15 %. Соответственно, возросла доля респондентов со средним и высоким уровнем знаний. Родители стали лучше ориентироваться в специфике расстройства, что является необходимой теоретической основой для осознанной практики взаимодействия с ребенком и специалистами.

2. Функциональный компонент. Наблюдался рост практических умений, однако у 20 % респондентов сохранялись выраженные трудности в применении знаний. Этот результат указывает на необходимость дальнейшей практической индивидуализации, увеличения времени на отработку навыков в условиях, максимально приближенных к повседневным, и, возможно, введения индивидуальных супервизий для наиболее нуждающихся семей.

3. Мотивационный компонент. Повышение показателей партнерской, принимающей позиции по отношению к ребенку (средний балл вырос с 3 до 6) отражает готовность родителей чаще воспринимать ребенка не только как объекта коррекции, но и как субъекта взаимодействия, учитывать его сенсорные и коммуникативные особенности и стремиться к эмоциональному контакту. Снижение отвергающей позиции (с 6 до 1 балла) особенно значимо, поскольку эмоциональная отстраненность родителей усиливает у ребенка с РАС риск социальной изоляции и ограничивает возможности для освоения новых форм поведения. Эти изменения в мотивации напрямую влияют на практическую вовлеченность родителя.

4. Личностный компонент. Отмечено достоверное снижение уровня ситуативной тревожности. Динамика личностной тревожности была менее выраженной, но также позитивной, что создает основу для более устойчивых изменений в эмоциональной сфере родителей и повышения их стрессоустойчивости, что является критически важным условием для последовательного и качественного применения любых практических навыков в долгосрочной перспективе.

Таким образом, эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу. Системная модульная программа, комплексно воздействующая на знания, умения, мотивацию и личностные ресурсы родителей в партнерском взаимодействии со специалистами ДОО, с явным доминированием практико-ориентированных форм работы, доказала свою эффективность как инструмент формирования ППК. Полученные результаты согласуются с выводами других исследований, подчеркивающих, что эффективное сопровождение семьи ребенка с ОВЗ – это длительный системный процесс интеграции знаний и навыков в повседневную жизнь, а не разовые информационные мероприятия.

#### **Выводы.**

1. Формирование ППК родителей детей с РАС является критически важным, системообразующим направлением работы инклюзивной ДОО, непосредственно влияющим как на эффективность инклюзивного процесса, так и на качество жизни и адаптационный потенциал всей семьи. Ключевым в этом процессе является не информирование, а формирование устойчивых практических умений.

2. ППК родителей детей с РАС может быть операционализирована как интегративное качество личности, структурируемое в четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, функцио-



нальный, мотивационный и личностный. Развитие этих компонентов должно осуществляться синхронно в рамках единой программы, где функциональный (практический) компонент выступает целевым ориентиром, а остальные – поддерживающими условиями для его достижения. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эмпирически подтвердил положительную и статистически значимую динамику по всем четырем компонентам ППК, что доказывает правомерность выбранной структурной модели и эффективность комплексного воздействия на нее.

3. Разработанная и апробированная 8-месячная модульная программа, основанная на деятельностно-компетентностном подходе и реализуемая в условиях междисциплинарного взаимодействия, индивидуализации и партнерства, является эффективным инструментом формирования ППК. Ее инновационность заключается в целостном модульном построении, где теория неразрывно связана с практикой, а также в учете гендерной специфики. Эффективность программы доказана количественно: выявлен значимый рост информированности родителей (сокращение доли с низким уровнем с 45 % до 15 %), повышение практических умений, существенное изменение родительской позиции (рост партнерской позиции с 3 до 6 баллов, снижение отвергающей с 6 до 1) и снижение уровня ситуативной тревожности.

4. Программа способствует не только развитию специфических родительских компетенций, необходимых для воспитания ребенка с РАС, но и решению более глубоких задач психологического сопровождения семьи: снижению хронического стресса и тревожности, коррекции неконструктивных родительских позиций, гармонизации детско-родительских отношений. Это создает необходимую

психологическую и мотивационную основу для успешного применения практических навыков и достижения конечной цели – максимально возможной социальной адаптации и повышения уровня независимости самого ребенка. Полученные данные – снижение отвергающей позиции и уровня тревожности – прямо указывают на достижение этой психологической цели. Повышение мотивационного компонента (принятие ребенка как субъекта) и снижение эмоциональной отстраненности напрямую влияют на практическую вовлеченность родителя, создавая цикл позитивной обратной связи для развития ребенка.

5. Учет гендерной специфики переживания семейного кризиса и дифференциация форм работы в программе повышают ее адресность, вовлеченность участников и, как следствие, результативность, поскольку позволяют подбирать наиболее эффективные практические инструменты для каждого родителя. Выявленный факт сохранения выраженных трудностей в применении знаний у 20 % респондентов подтверждает необходимость дальнейшей индивидуализации, в том числе с учетом гендерных и личностных особенностей, и указывает на целесообразность введения дополнительных мер поддержки, таких как индивидуальные супервизии.

Научная новизна проведенного исследования заключается в комплексной разработке и эмпирической валидации структурно-содержательной модели ППК родителей детей с РАС и программы ее формирования, интегрирующей деятельностный и гендерно-дифференцированный подходы. Практическая значимость подтверждается полученными статистически значимыми результатами, которые демонстрируют, что программа реально улучшает знания, навыки, мотивацию и психоэмоциональное состояние родителей, что является фундаментом



для повышения эффективности инклюзивного образования и реабилитации детей с РАС.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с адаптацией предложенной программы для родителей детей с другими нозологиями, углублением дифференциации работы с отцами, лонгитюдным изучением отдаленных эффектов сформированной ро-

дительской компетентности на развитие и образовательную траекторию детей с РАС, с особым вниманием к устойчивости практических навыков родителей во времени (учитывая выявленные трудности у 20 % группы), а также с расширением исследования до многоцентрового формата с привлечением нескольких учреждений.

### Список источников

1. *Алехина С. В.* Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – М.: Изд-во МГППУ, 2022. – 151 с.
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. *Конева И. А., Краснова Е. Н.* Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 113–116.
4. *Кузьмина А. С., Стоянова И. Я., Кривошей К. О.* Психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22, № 4. – С. 21–30.
5. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинз М. М.* Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2022. – 247 с.
6. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов. – М.: Изд-во МГППУ, 2024. – 114 с.
7. *Попова Е. В.* Влияние психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих дошкольников, на качество образования детей в условиях цифровизации // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов V Региональной научно-практической конференции с международным участием (Тула, 14 мая 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 150–153.
8. *Рюмина Т. В., Сергеев Н. В.* Условия формирования психологической безопасности личности ребенка в процессе семейного воспитания // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 123–128. DOI: [https://doi.org/10.54158/27132838\\_2024\\_5\\_4\\_123](https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_4_123)
9. *Секерина Е. Н.* Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей международной научно-практической конференции (Пенза, 05 января 2020 г.): в 2 ч. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 162–165.
10. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя. – М.: Владос-пресс, 2005. – 383 с.
11. *Ogourtsova T., O'Donnell M. E., Chung D., Gavin F., Bogossian A., Majnemer A.* Fathers Matter: Enhancing Healthcare Experiences Among Fathers of Children With Developmental Disabilities // Frontiers in Rehabilitation Sciences. – 2021. – Vol. 21, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.709262>



12. McClain M. B., Harris B., Schwartz S. E., Benallie K. J., Golson M. E., Benney Ch. M. Brief Report: Development and Validation of the Autism Spectrum Knowledge Scale General Population Version: Preliminary Analyses // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2019. – Vol. 49. – Pp. 3007–3015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04019-8>
13. Lichtlé J., Downes N., Engelberg A., Cappe E. The Effects of Parent Training Programs on the Quality of Life and Stress Levels of Parents Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of the Literature // *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2020. – Vol. 7, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00190-x>
14. Schwartzman J. M., Millan M. E., Uljarevic M., Gengoux G. W. Resilience Intervention for Parents of Children with Autism: Findings from a Randomized Controlled Trial of the AMOR Method // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2021. – Vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04977-y>
15. Koerting J., Smith E., Knowles M. M., Latter S., Elsey H., McCann D. C., Thompson M., Sonuga-Barke E. J. Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: a qualitative synthesis of studies of parents' and professionals' perceptions // *European Child & Adolescent Psychiatry*. – 2013. – Vol. 22. – Pp. 653–670. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0401-2>

## References

1. Alekhina S. V. *Creating an Inclusive Educational Environment in Educational Organizations: Methodological Recommendations for Management and Teaching Staff of General Education Organizations*. Edited by S. V. Alekhina, E. V. Samsonova. Moscow, 2022, 151 p. (In Russian)
2. Zimnyaya I. A. Key Competencies – a New Paradigm of Educational Outcomes. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian)
3. Koneva I. A., Krasnova E. N. Features of Parent-Child Relationships in Families Raising Children with Autism Spectrum Disorders, and Their Correction. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 63-4, pp. 113–116. (In Russian)
4. Kuzmina, A. S., Stoyanova I. Ya., Krivoshey K. O. Psychological Resources of Mothers Raising Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 2024, vol. 22, issue 4, pp. 21–30. (In Russian)
5. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Liebling M. M. *Autism and Autism Spectrum Disorders: Diagnostics and Correctional Assistance: Textbook*. Moscow: Yurait Publ., 2022, 247 p. (In Russian)
6. *Organization of Psychological Support for Students in an Inclusive Educational Environment: Methodological Recommendations for Educational Psychologists*. Moscow, 2024, 114 p. (In Russian)
7. Popova E. V. The Impact of Psychological and Pedagogical Competencies of Parents Raising Preschoolers on the Quality of Children's Education in the Context of Digitalization. *Psychological and Pedagogical Research – for the Tula Region: Collection of Materials of the V Regional Scientific and Practical Conference with International Participation* (Tula, May 14, 2025). Cheboksary: Sreda Publ., 2025, pp. 150–153. (In Russian)
8. Ryumina T. V., Sergeev N. V. Conditions for the Formation of Psychological Security of a Child's Personality in the Process of Family Education. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*, 2024, vol. 5, issue 4, pp. 123–128. (In Russian) DOI: [https://doi.org/10.54158/27132838\\_2024\\_5\\_4\\_123](https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_4_123)
9. Sekerina E. N. The Problem of the Low Level of Psychological and Pedagogical Competence of Parents in Matters of Upbringing and Teaching Children with Disabilities. *Actual problems of modern science and education: collection of articles of the international scientific and practical conference* (Penza, January 5, 2020): in 2 parts. Part 2. Penza: Nauka i Prosveshcheniye Publ., 2020, pp. 162–165. (In Russian)



10. Khutorskoy A. V. *Methodology of Personally-Centered Learning. How to Teach Everyone Differently: Teacher's Manual*. Moscow: Vldos-press publ., 2005, 383 p. (In Russian)

11. Ogourtsova T., O'Donnell M. E., Chung D., Gavin F., Bogossian A., Majnemer A. Fathers Matter: Enhancing Healthcare Experiences Among Fathers of Children With Developmental Disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2021, vol. 21, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.709262>

12. McClain M. B., Harris B., Schwartz S. E., Benallie K. J., Golson M. E., Benney Ch. M. Brief Report: Development and Validation of the Autism Spectrum Knowledge Scale General Population Version: Preliminary Analyses. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, pp. 3007–3015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04019-8>

13. Lichtlé J., Downes N., Engelberg A., Cappe E. The Effects of Parent Training Programs on the Quality of Life and Stress Levels of Parents Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of the Literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 7, issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00190-x>

14. Schwartzman J. M., Millan M. E., Uljarevic M., Gengoux G. W. Resilience Intervention for Parents of Children with Autism: Findings from a Randomized Controlled Trial of the AMOR Method. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04977-y>

15. Koerting J., Smith E., Knowles M. M., Latter S., Elsey H., McCann D. C., Thompson M., Sonuga-Barke E. J. Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: a qualitative synthesis of studies of parents' and professionals' perceptions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2013, vol. 22, pp. 653–670. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0401-2>

### Информация об авторах

**Рюмина Татьяна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0001-8078-4957>, [ryuminatv@mail.ru](mailto:ryuminatv@mail.ru)

**Беркутова Марина Александровна** – студент, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [marina.berc@mail.ru](mailto:marina.berc@mail.ru)

### Information about the Authors

**Tatyana V. Ryumina** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, of the Department of Psychology and Pedagogy of the Institute of Social and Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0001-8078-4957>, [ryuminatv@mail.ru](mailto:ryuminatv@mail.ru)

**Marina A. Berkutova** – Student, Program 44.03.02 Psychological and Pedagogical Education, Specialization “Psychology and Pedagogy of Inclusive Education”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [marina.berc@mail.ru](mailto:marina.berc@mail.ru)

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

**Authors' contribution:** Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 18.02.2026; одобрена после рецензирования: 10.03.2026; принята к публикации: 16.04.2026.

Received: 18.02.2026; approved after peer review: 10.03.2026; accepted for publication: 16.04.2026.

