
ПРАКТИКИ РАБОТЫ С РАС: ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД
INTERVENTIONS FOR ASD: EVIDENCE-BASED APPROACH

**Организация тьюторского сопровождения
учебного процесса младших школьников с РАС:
технология «Классный тьютор»**

Шмелева Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Давыдова Е.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Тюшкевич С.А.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsa@mgppu.ru

Шведовский Е.Ф.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Хаустов А.В.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Неоднородность и сложность расстройств аутистического спектра (РАС) определяет необходимость создания специальных условий в процессе обучения и сопровождения детей с РАС, учитывающих их особые образовательные потребности. Тьюторское сопровождение является необходимым и гарантируемым условием для эффективной адаптации ребенка с аутизмом в школьном пространстве независимо от модели обучения. Представлена технология «Классный тьютор», которая является оригинальной разработкой в рамках концепции инклюзивного образования и представляет систему группового сопровождения тьютором отдельного класса для детей с ограниченными возможностями здоровья (РАС). Цели технологии включают адаптацию учащихся к условиям образовательного процесса, включение обучающегося в детский коллектив; участие в проведении групповой урочной деятельности и оказание помощи группе (классу) в освоении адаптированной общеобразовательной программы (АООП); создание индивидуальных условий обучения, отработку навыков и снижение эпизодов нежелательного поведения. Представлены конкретные задачи предварительного, адап-

CC BY-NC

тационно-диагностического, основного и завершающего этапов реализации технологии. Приведены примеры эффективных приемов коррекции нежелательного поведения, разработанные в рамках прикладного анализа поведения и применяющиеся тьютором в групповой работе: использование мотивационных стимулов, дозированное применение подсказок различного уровня, гашение, положительное ослабление, установление руководящего контроля, увеличение периода беспроблемного поведения, поддержка и закрепление альтернативной и замещающей форм поведения, поддержание адекватного темпа работы, тренинг функциональной коммуникации. На примере игрового взаимодействия дано описание организации деятельности детей с РАС на перемене в соответствии с поставленными целями работы тьютора. Описан дизайн запланированного пилотного исследования результативности применения технологии «Классный тьютор», включающий методологические принципы множественных случаев (multiple-case) и множественных срезов (multiple-baseline).

Ключевые слова: аутизм, тьютор, тьюторское сопровождение, расстройства аутистического спектра (РАС), школьники с РАС, инклюзия, нежелательное поведение, прикладной анализ поведения

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Шмелева Е.В., Давыдова Е.Ю., Тюшкевич С.А., Шведовский Е.Ф., Хаустов А.В. Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС: технология «Классный тьютор» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 3–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200401>

Tutor Support of the Educational Process of Junior Schoolchildren with ASD: «Class Tutor» Intervention

Elena V. Shmeleva

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Svetlana A. Tyushkevich

Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsa@mgppu.ru

Evgeny F. Shvedovskiy

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Arthur V. Khaustov

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

The heterogeneity and complexity of autism spectrum disorders (ASD) determines the need to develop special education and support environment for children with ASD, considering children special educational needs. Tutor support is a necessary, guaranteed and learning model-independent condition for the effective adaptation of a child with autism in the school environment. The «Class tutor» technology is an original education intervention developed within the framework of the concept of inclusive education. The technology focuses on the group tutor support in a grade for children with ASD. Goals of the intervention are: the adaptation of students to the educational process;

the individual inclusion of the student in the team; participation of a tutor in group lesson activities and tutor assistance to the group in the mastering of the education program (special type of the educational program for children with ASD); developing of the individual learning conditions, developing of the functional skills and reducing of the episodes of unwanted behavior. The specific tasks of the stages (preliminary, adaptive-diagnostic, main, final) of the technology implementation are presented. During the work with the unwanted behavior tutor uses following applied behavioral analysis techniques implemented in the «Class tutor» intervention: the use of motivational stimuli; the dosed use of prompts of various levels; extinction; positive weakening; the establishment of instructional control; an increase in the period of problem-free behavior; support and consolidation of alternative and replacing forms of behavior, maintaining an adequate pace of work; training functional communication. The game interaction during the break has been chosen as the model for the description of the intervention scheme. The principles of the intervention effectiveness study design include multiple case and multiple-baseline methodology.

Keywords: autism, tutor, tutor support, autism spectrum disorders (ASD), schoolchildren with ASD, inclusion, inappropriate behavior, applied behavior analysis

Funding: The research was carried out within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (theme No. 073-00110-22-02, 08.04.2022) «Comprehensive support for children with ASD based on evidence-based approach».

For citation: Shmeleva E.V., Davydova E.Yu., Tyushkevich S.A., Shvedovskiy E.F., Khaustov A.V. Tutor Support of the Educational Process of Junior Schoolchildren with ASD: «Class Tutor» Intervention. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 3–16. DOI:10.17759/autdd.2022200401 (In Russ.).

Введение

В настоящее время профессия тьютора становится крайне востребованной, что во многом связано с развитием инклюзивного образования. Право на доступное и качественное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обеспечено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, в рамках которого тьюторское сопровождение включено в перечень специальных условий, и их обеспечение для обучающихся с ОВЗ гарантируется государством.

Само понятие «тьюторское сопровождение» во многих источниках рассматривается как педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, включающей цели и ценности образования, его содержание, формы и варианты представления результатов обучения [11; 12].

В инклюзивной образовательной среде тьютор выступает в роли посредника между ребенком и образовательным пространством школы: с одной стороны, специалист организует и адаптирует образовательную среду, образовательную программу и учебные материалы, обеспечивает более тесную связь в работе разных педагогов и специалистов, тем самым способствуя развитию целостного подхода к работе с ребенком. С другой стороны, тьютор помогает ребенку: контролирует его состояние, поддерживает обучающего в образовательных и социальных процессах. Таким образом, в инклюзивном образовании тьютор, учитывая особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ и его индивидуально-личностные осо-

бенности, организует условия для успешной адаптации, эффективной интеграции в образовательную и социальную среду образовательного учреждения [1].

На сегодняшний день в своей работе тьютор может использовать достаточно эффективные практики и технологии. В большинстве случаев авторами работ исследуется и анализируется специфика тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [19; 37]. Как правило, такие работы показывают эффективность, но преимущественно в условиях индивидуального обучения в формате персонального тьютора для ребенка (формат 1:1) и при условии структурированного подхода [15; 18; 28]. Например, в рандомизированном исследовании было показано, что в сравнении с учащимися с ОВЗ из списка ожидания, учащиеся с ОВЗ, получающие тьюторское сопровождение, демонстрировали снижение вербальной и физической агрессии, рост академической вовлеченности, повышение уровня адаптивных и социальных навыков [37].

Существуют работы, в которых показана и отрицательная динамика в развитии так называемых «soft skills» (навыков общения в коллективе) у ребенка с ОВЗ: за счет более близких и более частых взаимоотношений в диаде ребенок — тьютор у обучающегося с ОВЗ снижается интерес к взаимодействию с одноклассниками и развивается пассивное участие в уроках, наблюдается эффект социальной изоляции [32; 33].

Исследований, посвященных данной проблематике, в отечественной науке представлено достаточно мало. В основном встречаются работы методологического характера [3; 6; 8; 9] и описания случаев [4; 15]. Вероятнее всего это связано с тем, что тьюторство в России — достаточно новое явление. Так, в работе Екжановой Е.А. с соавторами [3] на примере описания

тьюторского сопровождения ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзии предложена модель процессуальной деятельности в работе тьютора. В работах Самсоновой Е.В. с соавторами описывается модель тьюторства в парадигме деятельностного подхода [9]. Однако авторы работ указывают на необходимость исследований с целью проверки эффективности предложенных моделей.

Значимое место в инклюзивном движении занимают учащиеся с РАС. В течение последних лет, по данным мониторинга, в системе образования отмечается значительный рост численности детей с аутизмом. [7; 14]. Расстройства аутистического спектра представляют достаточно обширную группу нарушений, в которой ключевыми признаками являются социально-коммуникативные дефициты и проявления стереотипных форм поведения. Высокая гетерогенность клинической картины при РАС дополняется разнообразием паттернов когнитивного функционирования и выраженностью нежелательного поведения (НП), что значительно осложняет процесс адаптации и социализации ребенка в жизни класса. Показано, что учащиеся с аутизмом часто демонстрируют сниженный уровень вовлеченности в обучение по сравнению со своими нормативно развивающимися сверстниками [41], и эта вовлеченность снижается по мере увеличения тяжести РАС [22]. Одной из самых больших проблем, о которых сообщают учителя, является совладание с деструктивным поведением детей с аутизмом во время проведения уроков или на переменах [16; 29; 31; 39]. Направленные поведенческие вмешательства могут привести к усилению мотивации к обучению и к снижению проблемного поведения [26; 34].

Неоднородность и сложность РАС определяет необходимость создания специальных условий в процессе обучения и специального сопровождения, учитывающих особые образовательные потребности детей с РАС. Тьюторство — необходимое условие для эффективной адаптации ребенка с аутизмом в школе. Кроме того, присутствие тьютора является доминирующей формой поддержки для данной группы детей [40]. В настоящее время выделяют несколько основных задач в рамках профессиональной деятельности тьютора по сопровождению обучающегося с РАС: обеспечение индивидуального (формат 1:1) академического обучения [25; 33]; адаптация учебных материалов; стимулирование к общению между одноклассниками [35]; общение с родителями [38]; обучение детей социальным навыкам [21; 36]; обучение грамоте [20; 27].

В настоящей работе представлена модель сопровождения тьютором группы детей, реализуемая в отдельных классах для учащихся с ОВЗ (РАС), обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, варианты 8.2 и 8.3. Технология «Классный тьютор» разработана сотрудниками Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета (ФРЦ

МГППУ) и апробирована в 2019–2022 г.г. в учебном процессе школы «РАСсвет» ФРЦ МГППУ.

Технология «Классный тьютор»

Технология организации сопровождения учащихся в процессе школьного обучения «Классный тьютор» является оригинальной разработкой в рамках концепции инклюзивного образования. Технология регламентирует деятельность тьютора во время уроков и внеурочной деятельности учащихся и включает программу мероприятий по индивидуальной отработке навыков у детей с РАС.

Так как класс численностью 8 человек сопровождает один, реже два тьютора, это требует четкой постановки индивидуальных целей работы для каждого ребенка и группы в целом. Основные цели применения технологии и задачи тьютора представлены в таблице 1.

Для достижения поставленных целей применяются средства, разработанные в рамках прикладного анализа поведения [5; 34]. Первостепенная задача тьютора — своевременное и дозированное предоставление подсказок различного уровня, не дублирующих инструкцию педагога (физических, указательных и жестовых, визуальных, словесных, модулирующих). Объем подсказки должен быть минимально достаточным для активации ожидаемой деятельности и должен уменьшаться по мере формирования навыка. Методы коррекции нежелательного поведения применяются тьютором как во время организации внеурочной деятельности, так и в ходе урока по необходимости. Основными являются:

— Установление руководящего контроля (тьютор постоянно анализирует актуальные мотивационные стимулы для каждого обучающегося, держит их вне доступа детей и предоставляет как поощрение при адаптивном поведении ребенка или выполнении нового формируемого умения).

— Увеличение периода беспроблемного поведения (тьютор предоставляет поощрение ребенку в тот момент, когда он не показывает признаков нежелательного поведения).

— Поддержка и закрепление альтернативного поведения (тьютор предоставляет поощрение, если ребенок демонстрирует новое адаптивное поведение в ситуации, которая раньше вызывала у него нежелательное поведение).

— Поддержка и закрепление замещающей формы поведения (тьютор предоставляет поощрение обучающемуся, если ребенок демонстрирует другое, новое, не совместимое с нежелательным, поведение). Например, ребенок играет и смотрит в калейдоскоп, вместо того чтобы стереотипно трясти руками перед лицом: невозможно одновременно смотреть в калейдоскоп и трясти руками.

— Оптимизация уровня сложности задания (по согласованию с учителем тьютор может сократить

Таблица 1

Цели применения технологии «Классный тьютор» и задачи тьюторского сопровождения

Цель	Задача тьютора
Адаптация учащихся к условиям образовательного процесса	Применение средств визуализации (расписание, инструкции, социальные истории и др.), тренировка режимных моментов и навыков учебного поведения
Включение обучающегося в детский коллектив	Организация игрового, учебного и бытового взаимодействия
Создание индивидуальных условий обучения с учетом специфики и выраженности нарушений поведения	Организация пространства с учетом индивидуальных особенностей, подбор мотивационных стимулов и поощрений
Оказание помощи группе (классу) обучающихся с РАС в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы	Индивидуальная поддержка деятельности учащихся по мере необходимости. Помощь в организации внимания, предоставление мотивационных стимулов
Индивидуальная ситуативная отработка навыков у обучающихся с РАС	Создание ситуаций для реализации навыка, использование поощрения, использование подсказок
Снижение частоты нежелательного и стереотипного поведения обучающихся с РАС	Применение проактивных стратегий работы с нежелательным поведением. Обеспечение индивидуального режима работы на уроке, переключение внимания, применение системы визуальной поддержки, специальных технических средств обучения, сенсорного оборудования

часть задания, если видит предвестники нежелательного поведения у обучающегося).

— Адекватный темп работы (по согласованию с учителем тьютор может менять темп подачи задний, если видит предвестники нежелательного поведения у ребенка). Одним обучающимся необходим быстрый темп работы и соответственно, частое поощрение, что поможет лучше концентрировать внимание, т.к. нет времени на отвлечение. Другим обучающимся необходим медленный темп работы и паузы для переработки информации, при этом поощрение за достигнутый результат должно быть более значительным, чем при частом поощрении.

— Разнообразии заданий (по согласованию с учителем тьютор может дать некоторым детям альтернативное или дополнительное задание, если видит признаки нежелательного поведения, связанного с отказом от выполнения). Разнообразие заданий помогает неуверенным обучающимся, которые быстро устают от выполнения монотонных заданий.

— Тренинг функциональной коммуникации (тьютор постоянно подсказывает, как выразить просьбу, ответить или задать вопрос). Для этого он может использовать контекст ситуации, например, ответ на вопрос учителя в ходе урока, или моделировать ситуацию, например, организовать игровое взаимодействие обучающихся в ходе перемены.

При необходимости также применяются следующие приемы, относящиеся к реактивным стратегиям работы с нежелательным поведением:

— гашение. Тьютор не предоставляет желаемых последствий, которых добивается ребенок с помощью нежелательного поведения. Например, не прекращает предъявление заданий, если ребенок пытается отказать от их выполнения с помощью нежелательного поведения [30];

— положительное ослабление. Тьютор может предоставить дополнительный нежелательный стимул при проявлениях нежелательного поведения, например, предложить дополнительную строчку прописей, если обучающийся «капризничал» во время выполнения этого задания) [17];

— отрицательное ослабление. Тьютор может изъять часть поощрения и не предоставлять его вовсе после эпизодов нежелательного поведения [17].

Применение перечисленных методов и приемов в групповой работе в ходе образовательного процесса имеет свои особенности, так как в этой ситуации нет возможности следовать за ребенком, не нарушая последовательности урока. Для этого тьютору необходимо ориентироваться в текущих учебных задачах, чтобы учитывать их при отработке навыков, а также реализовывать по мере возможности индивидуальные цели коррекционной работы по индивидуальным планам коррекционной работы (ИПКР).

Дополнительной задачей тьютора в ходе сопровождения учебного процесса в групповом формате является торможение неуместных побуждений ребенка и помощь в следовании инструкции, подаваемой для всех. Для выполнения этой задачи тьютор должен быть хорошо знаком с особенностями каждого ученика, иметь представление об индивидуальной эффективности определенных поощрений и способов мотивации. Иными словами, деятельность тьютора является важной составляющей комплексного сопровождения ребенка в период его пребывания в образовательном учреждении, именно тьютор имеет самые актуальные сведения о состоянии каждого ребенка и предоставляет эту информацию педагогам и специалистам.

Реализация многоаспектных задач тьютора возможна при конструктивном взаимодействии всех сопровождающих специалистов и при установлении

отношений сотрудничества с родителями. Таким образом, представляемая технология «Классный тьютор» является ключевым компонентом комплексного сопровождения детей с РАС.

Этапы реализации технологии «Классный тьютор»

Технология реализуется в несколько этапов.

1. Предварительный этап (до 1 сентября)

До начала школьных занятий проводится ознакомление педагогов с документами (заключением ПМПК и профильных специалистов других организаций). Также проводится беседа с родителями, знакомство с ребенком (результаты наблюдения фиксируются в специальном протоколе). Каждый специалист группы сопровождения составляет план диагностических мероприятий на начальный период по своему направлению работы. Классный руководитель совместно с тьютором проводят предварительный подбор индивидуальных условий обучения с учетом рекомендаций специалистов.

2. Начальный (адаптационно-диагностический) этап (сентябрь)

Осуществляется комплексная диагностика всех сфер развития ребенка командой профильных специалистов: педагог-психолог оценивает уровень когнитивного функционирования и адаптивного поведения с применением Шкалы адаптивного поведения Вайнленд и детского варианта теста Векслера [13; 23]; учитель-логопед определяет уровень речевого развития с помощью логопедических карт для диагностики речевых расстройств [2]. Непосредственно тьютором по результатам наблюдения осуществляется оценка уровня сформированности навыков (сотрудничества, работы в группе, обращения с просьбой, общения, бытовых навыков (переодевание, прием пищи), гигиенических навыков, проведение досуга). Также оценивается эффективность поощрений. В целях унификации процедуры наблюдения применяются отдельные субтесты диагностического инструмента ABLLS-R [10].

По окончании адаптационно-диагностического периода (в начале октября) проводится психолого-педагогический консилиум (ППК) и составляется индивидуальный план коррекционной работы с ребенком, в котором для каждого специалиста фиксируются цели на начальный период работы. Цели работы тьютора формулируются коллегиально с учетом особенностей ребенка и наиболее актуальных трудностей интеграции в учебный процесс, например: спокойно ровно сидеть за партой; выражать отказ спокойно с помощью фразы «Я не хочу»; просить о помощи словом «Помоги».

3. Основной этап

В ходе образовательного процесса и внеучебной деятельности учащихся реализуются цели тьютор-

ского сопровождения. Тьютор сопровождает группу обучающихся с РАС на протяжении всего учебного дня. На уроках тьютор предоставляет детям необходимые подсказки при выполнении заданий, согласованно с педагогом реализует отдельные учебные задачи и организует отработку детьми приемлемого поведения.

Вне уроков тьютор сопровождает учащихся все время пребывания в школе, организуя переход к различным видам деятельности. Также проводится индивидуальная отработка адаптивных и социальных навыков (коммуникации, самообслуживания, умения выбирать деятельность для досуга и т.д.). Пример организации деятельности учащихся на перемене с учетом ИПКР представлен ниже. Отработка навыков реализуется как в процессе специально организованного игрового взаимодействия, так и в ходе решения повседневных бытовых задач, связанных с приемом пищи, переодеванием, подготовкой к различным видам учебной деятельности. Совместно с родителями тьютор решает задачу генерализации навыков самообслуживания и бытовой ориентировки.

В конце первого полугодия осуществляется промежуточная диагностика и вносятся изменения в ИПКР. Для тьютора формулируются новые цели на второе полугодие.

4. Завершающий, диагностический, этап

Проводится повторная комплексная диагностика всех сфер развития, фиксируется динамика формирования у детей навыков. Проводится ППК, по результатам которого составляются рекомендации по дальнейшему сопровождению каждого ребенка. Также по итогам учебного года проводятся консультации для родителей.

Пример организации игрового взаимодействия

Реализация задач тьютора по сопровождению группы учащихся представлена на примере организации на перемене игрового взаимодействия обучающихся одного класса. Будут представлены модели взаимодействия тьютор — ученик и ученик — ученик с описанием методов формирования навыка в соответствии с целями ИПКР.

Вид деятельности: игра с мыльными пузырями.

Методы: визуальная, вербальная, указательная подсказки; мотивационный стимул и поощрение; предоставление выбора.

В представленном примере описаны типичные варианты целей тьюторской работы в первом классе 3-го года обучения для детей с РАС и нарушениями интеллектуального развития по адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 8.3. Возраст обучающихся 10–11 лет.

Индивидуальные характеристики детей, особенности поведения и цели коррекционно-развивающей работы тьютора (из ИПКР) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Индивидуальные особенности учащихся 1 класса и цели коррекционно-развивающей работы тьютора

Характеристика развития ребенка	Особенности поведения	Цели коррекционно-развивающей работы тьютора (из ИПКР)
<p><i>Петя Н., 11 лет</i> Мало использует речь, есть нарушения звукопроизношения. Уровень социально-коммуникативных навыков низкий: не всегда устанавливает глазной контакт, редко отвечает на свое имя, выполняет только знакомые просьбы в контексте ситуации. Сам редко выражает просьбы. Уровень сформированности учебного поведения низкий: не всегда садится за парту по звонку на урок, не выполняет фронтальные инструкции, не следит за ходом урока, выполняет задания при постоянной помощи тьютора. Отмечаются эпизоды нежелательного поведения: плач, агрессия по отношению к педагогам с целью доступа к желаемому или отказа от выполнения требований</p>	<p>Отмечаются трудности коммуникативного взаимодействия: Петя иногда может установить кратковременный глазной контакт, очень редко выражает просьбы вербально, чаще указывает на желаемый объект, тянет руку взрослого к этому объекту. Если желаемый объект находится вне доступа (например, тьютор изъясил игрушку в конце перемены или закончилось любимое лакомство ребенка), то у него отмечается нежелательное поведение. Петя начинает плакать, иногда ударяет тьютора и отказывается от выполнения учебных требований и заданий</p>	<p>Обучать смотреть на взрослого сразу, когда тот позвал ребенка по имени. Обучать садиться за парту после индивидуальной инструкции «Садись за парту». Обучать систематически короткое время (2 минуты) смотреть на учителя во время урока. Обучать просить желаемый объект, называя его.</p>
<p><i>Илья К., 10 лет</i> Для коммуникации пользуется речью, использует короткие фразы из 2–3 слов для выражения некоторых просьб. Речь разборчивая. Отмечается низкий уровень сформированности социально-коммуникативных навыков. Не всегда отвечает на собственное имя. Редко выражает просьбы о помощи. Не всегда может приемлемым способом привлечь к себе внимание, громко пищит, чтобы на него посмотрел взрослый. Уровень сформированности учебного поведения низкий. Не всегда садится за парту по звонку на урок. Не следует фронтальным инструкциям. Следит за учителем в ходе урока короткое время (4–5 минут). Нежелательное поведение проявляется криками для привлечения внимания взрослого, может проявить агрессию с целью получения доступа к желаемому или отказа от выполнения требований</p>	<p>У мальчика отмечаются особенности социального взаимодействия: Илья интересуется игрой других одноклассников, следит за их игровыми действиями, подходит, пытается включиться в игру с другими детьми. Но часто он отнимает игрушки у другого ребенка, не хочет возвращать или делиться игрушками, а в подвижных играх, например, в догонялках, толкает детей, расталкивает их в очереди на горку. Если тьютор просит Илью вернуть игрушку или подождать свою очередь, то у мальчика наблюдаются эпизоды нежелательного поведения: он громко визжит, пытается ударить тьютора и сломать игрушку</p>	<p>Обучать просить о помощи одним словом «Помоги». Обучать выполнять знакомые фронтальные инструкции. Обучать привлекать внимание взрослого или одноклассника, позвав его по имени. Обучать предлагать однокласснику игру. Обучать выполнять короткие игровые действия по очереди с другими одноклассниками. Обучать короткое время (1–2 минуты) ждать своей очереди в игре.</p>
<p><i>Ира С., 11 лет</i> Мало использует речь, коммуницирует с помощью системы альтернативной коммуникации PECS. Уровень сформированности навыков социально-коммуникативного взаимодействия низкий. Редко проявляет инициативу в общении, глазной контакт не устанавливает, редко выражает просьбы, предпочитает находиться в стороне от других детей и взрослых. Уровень сформированности учебного поведения низкий. Не следит за ходом урока, не смотрит на учителя, не выполняет фронтальные инструкции. В ходе обучения нуждается в постоянной помощи тьютора. Наблюдаются проявления стереотипного поведения: практически все свободное время девочка трясет руками перед лицом, издает громкие мычащие звуки, раскачивается, когда сидит или стоит</p>	<p>Девочка не интересуется игрой сверстников, не наблюдает за их игровым взаимодействием, практически никогда по собственной инициативе не подключается к игре одноклассников. Чаще всего стереотипно манипулирует заинтересовавшим её предметом или игрушкой в стороне от окружающих. Часто в свободное время стереотипно трясет руками перед лицом, мычит, раскачивается. Такое стереотипное поведение занимает практически все свободное от учебной деятельности время. Иногда может во время перемены самостоятельно собирать пазлы, рисовать, лепить из пластилина, если ей предоставлен необходимый материал</p>	<p>Обучать выражать просьбы о желаемом с помощью PECS, подходя к взрослому и отдавая ему карточку. Обучать смотреть короткое время (1–2 минуты) на учителя в ходе урока. Обучать выполнять простые бытовые инструкции в контексте ситуации (встань, сядь, положи и пр.). Обучать делать выбор (игрушки, занятия) в свободное время на перемене</p>

Для каждого ребенка были выбраны следующие цели из ИПКР, реализуемые в ходе игрового взаимодействия:

- ученик 1 (Петя) – обучение навыкам выражения просьбы о желаемом, названия этого объекта и установления глазного контакта;
- ученик 2 (Илья) – обучение навыку выполнения коротких игровых действий по очереди с другими одноклассниками;
- ученик 3 (Ира) – обучение навыку выбора (игрушки, занятия).

Организация игрового взаимодействия

На перемене тьютор предлагает детям поиграть в мыльные пузыри. Он держит баночку с пузырями в руке, показывает её детям и говорит: «Давайте поиграем в пузыри!». Баночка с мыльными пузырями в данном случае служит детям визуальной подсказкой, которая помогает понять, какая деятельность предстоит. Когда ребята подходят к тьютору, он, не дожидаясь их просьбы, выдувает несколько пузырей. Таким образом тьютор демонстрирует мотивационный стимул, чтобы заинтересовать обучающихся в игровом взаимодействии.

Взаимодействие тьютора и Пети

В соответствии с задачей для Пети тьютор во время игры в мыльные пузыри закрывает баночку, подносит ее к своему лицу и говорит: «Пузыри». Ребенок смотрит на тьютора, что позволяет установить глазной контакт. Слово «Пузыри» – вербальная подсказка, и ребенок повторяет вслед за тьютором «Пузыри», тем самым научаясь вербально выражать просьбу. После этого тьютор сразу открывает баночку и выдувает несколько пузырей: тьютор сразу же выдувает пузыри, поощряя реакцию ребенка, чтобы такое успешное поведение повторялось в будущем. Взаимодействуя с Петей, тьютор одновременно следит за другими детьми, замечая проявления интереса к игре.

Взаимодействие тьютора и Ильи

Тьютор замечает заинтересованность Ильи и предлагает следующий вариант игры. В соответствии с задачей для Ильи тьютор отдает палочку для выдувания пузырей в его руки и говорит: «Дуй», – а успешную попытку сопровождает радостной похвалой: «Молодец! Как много пузырей! Здорово!». После того как мальчик выдул все пузыри, тьютор протягивает руку и просит вернуть палочку: «Дай». Таким образом тьютор решает дополнительную задачу и формирует у обучающихся навык выполнения вербальных инструкций, используя контекст ситуации и мотивационную деятельность. Поскольку баночка с мыльным раствором остается в руке тьютора, он контролирует мотивационный стимул и предоставляет его как поощрение за адаптивное поведение детей в ходе игрового взаимодействия, что увеличивает ве-

роятность повторения адаптивного поведения. Если у детей наблюдаются признаки нежелательного поведения, тьютор убирает пузыри и заканчивает игру, уменьшая вероятность повторения нежелательного поведения в будущем.

Групповое взаимодействие.

Тренировка очередности

Тьютор набирает палочкой мыльный раствор, говорит: «Сейчас дует Петя, а потом Илья», – отдает палочку Пете и показывает визуальную подсказку, на которой написано «Сейчас – потом» и размещены фотографии детей. После того как Петя выдул все пузыри и вернул палочку, тьютор говорит: «Сейчас Илья, потом Петя», – и меняет места фотографии детей на визуальной подсказке, отдав палочку с забранным вновь мыльным раствором Илье. С помощью визуальной подсказки тьютор демонстрирует детям очередность в игре. Обучающиеся понимают, когда придет их очередь, и сохраняют спокойствие. Проводится несколько циклов игры, которая заканчивается до того как дети потеряют к ней интерес.

Взаимодействие тьютора и Иры

Дети, не вовлеченные в общую игру, самостоятельно выбирают деятельность на перемене, но находятся под постоянным присмотром тьютора, который направляет деятельность или предоставляет выбор по мере необходимости. Например, Ира не демонстрирует интереса к мыльным пузырям. Одна из задач ее индивидуального коррекционного плана – обучение выбору. Исходя из этого, тьютор перед началом игры в пузыри подводит девочку к «стеллажу выбора», предоставляя возможность самостоятельно взять игрушку для игры на перемене. На открытом стеллаже расположены различные игрушки и принадлежности для самостоятельной деятельности: пирамидка, конструктор, юла и т.д. Игрушки структурированы разложены на стеллаже отдельно друг от друга, каждая в своей корзинке: таким образом ребенку проще их рассмотреть. Более того, на стеллаже лежат пазлы, которые для девочки являются высокомотивационным стимулом, в отличие от других игрушек, не интересных для Иры. Тьютор спрашивает у девочки: «Что ты хочешь?», – показывает рукой в сторону игрушек на стеллаже и указывает на пазлы. Таким образом тьютор использует мотивационный стимул и указательный жест как средства формирования навыка выбора. Когда Ира протягивает руки в сторону интересующей игрушки и берет её, тьютор поощряет девочку похвалой, тем самым мотивируя выбирать игрушки для самостоятельной игры в будущем. После сделанного Ирой выбора тьютор помогает ей донести игрушки до игрового столика, показывает, как играть. После этого девочка самостоятельно играет с выбранными игрушками.

Дизайн планируемого исследования эффективности технологии «Классный тьютор»

В контексте приведенных выше этапов реализации технологии «Классный тьютор» был разработан дизайн исследования ее эффективности. Так как в рамках применения данной технологии цели подбираются индивидуально для каждого ребенка исходя из результатов первичной диагностики, авторами была выбрана методология множественного исследования случаев (multiple-case design) [42]. В рамках этого методологического подхода исследователь имеет возможность сопоставить данные, полученные в результате применения диагностических методик/протоколов отдельно для каждого участника экспериментальной процедуры.

При этом, учитывая длительность применения технологии и накопительный характер эффекта, в качестве второй методологической основы разработки дизайна был выбран подход множественных срезов (multiple-baseline) [24]. Данная методология обеспечивает возможность наблюдения изменений зависимых переменных (в случае применяемой технологии — освоения участниками определенных навыков или групп навыков) в условиях интенсивного применения технологии.

В качестве экспериментального условия было выбрано средовое условие перемены, так как на перемене ученики имеют возможность взаимодействовать друг с другом в полуструктурированном формате, что позволяет наблюдать за степенью генерализации той

или иной группы целевых навыков. Ниже приведены характеристики предлагаемого дизайна исследования.

Заключение

Технология организации сопровождения учащихся с РАС в процессе школьного обучения представляет собой систему комплексного сопровождения в течение всего времени пребывания ребенка в школе. Индивидуальная и коллегиальная постановка целей работы по различным направлениям обуславливает выполнение принципа единства психолого-педагогических влияний и дает возможность гибко оценивать динамику изменения показателей развития. Эффективность технологии «Классный тьютор» в целом подтверждается как педагогами ФРЦ МГППУ, реализующими образовательную программу, так и специалистами психологической службы, и родителями. Вместе с тем, эффективность применения различных приемов и методов прикладного анализа поведения в формате групповой работы недостаточна изучена, что обуславливает необходимость проведения исследований, результаты которых позволят оптимизировать процесс тьюторского сопровождения детей с РАС.

Авторами запланировано проведение исследования эффективности и эффектов применения технологии «Классный тьютор» в рамках дизайна с несколькими отдельными участниками. В дальнейшем планируется масштабировать исследование на другие средовые условия класса и другие возрастные группы учащихся с РАС. ■

Таблица 3

Характеристики дизайна исследования технологии «Классный тьютор»

Тип исследования	Множественные случаи (multiple case)
Выборка	Число участников: 6–8 учеников с РАС, обучающиеся по АООП начального общего образования обучающихся с РАС, варианты 8.2, 8.3
Участники исследования	Ученики, тьютор, экспериментатор
Количество замеров	Тип: многосрезовые замеры (multiple baseline) Промежутки между срезами: 3–4 недели
Независимые группы переменных	Приемы, применяемые в ходе технологии «Классный тьютор» (например, тип подсказок, временная задержка, тип подкрепления и т.д.)
Зависимые группы переменных	Формируемые навыки: — умение ждать, — умение выбирать из предложенных вариантов, — навык просьбы
Наблюдаемые условия	Перемена между уроками, в ходе которой ученики сталкиваются с искусственно созданными или естественными проблемными ситуациями
Методы измерения	Тьюторский протокол, видеозапись, анализ видеозаписи, стандартизованные методы диагностики уровня интеллектуального развития

Литература

1. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2; ч. 19. С. 113–116.
2. Дмитрова Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств. Москва: АСТ: Харвест, 2008. 144 с. ISBN 978-5-17-049575-7.

3. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения // *Специальное образование*. 2018. № 4. С. 21–40.
4. *Калашикова С.А., Елохина К.А.* Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход // *Учёные записки ЗабГУ: Серия: Педагогические науки*. 2018. Т. 13. № 3. С. 33–40. DOI:10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40
5. *Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л.* Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 864 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
6. *Кутчаева П.Е., Христоробова Л.В., Цыганкова А.В.* Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // *Специальное образование*. 2022. № 1. С. 189–201.
7. *Мамохина У.А., Переверзева Д.С., Тюшкевич С.А. и др.* Проблемы и перспективы реализации доказательного подхода в рамках деятельности региональных ресурсных центров по сопровождению лиц с РАС // *Аутизм и нарушения развития*. 2022. Т. 20. № 3. С. 15–25. DOI:10.17759/autdd.2022200302
8. *Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю. и др.* Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14. № 2. С. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
9. *Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В.* Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10. № 2. С. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210
10. *Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В. и др.* Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // *Аутизм и нарушения развития*. 2015. Т. 13. № 3. С. 3–10. DOI:10.17759/autdd.2015130301
11. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. Алехиной С.В., Самсоновой Е.В. Москва: МГППУ, 2022. 151 с. ISBN 978-5-94051-243-1.
12. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: методическое пособие / под ред. Самсоновой Е.В. Москва: МГППУ, 2017. 173 с. ISBN 978-5-94051-162-5. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (дата обращения: 17.11.2022).
13. *Филимонок Ю.И., Тимофеев В.И.* Тест Векслера: Диагностика структуры интеллекта (детский вариант): Методическое руководство. Санкт-Петербург: Иматон, 2016. 106 с. ISBN 978-5-7822-0065-7.
14. *Хаустов А.В., Шумских М.А.* Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года // *Аутизм и нарушения развития*. 2022. Т. 20. № 3. С. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
15. *Шентунова Т.В.* Коррекция нежелательного поведения у четырех учащихся с РАС в формате групповой работы с помощью индивидуализированной системы поощрений // *Аутизм и нарушения развития*. 2022. Т. 20. № 3. С. 53–64. DOI:10.17759/autdd.2022200306
16. *Anglim J., Prendeville P., Kinsella W.* The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorders // *Educational Psychology in Practice*. 2018. Vol. 34. No. 1. Pp. 73–88. DOI:10.1080/02667363.2017.1391750
17. *Davis T.N., Rispoli M.* Introduction to the Special Issue: interventions to reduce challenging behavior among individuals with autism spectrum disorder // *Behavior modification*. 2018. Vol. 42. No. 3. Pp. 307–313. DOI:10.1177/0145445518763851
18. *Cameron D., Cook B., Tankersley M.* An analysis of the different patterns of 1:1 interactions between educational professionals and their students with varying abilities in inclusive classrooms // *International Journal of Inclusive Education*. 2012. Vol. 16. No. 12. Pp. 1335–1354. DOI:10.1080/13603116.2011.580459
19. *Cameron D.L.* An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2014. Vol. 14. No. 4. Pp. 264–273. DOI:10.1111/1471-3802.12021
20. *Causton-Theoharis J.N., Giangreco M.F., Doyle M.B. et al.* Paraprofessionals: The “Sous-Chefs” of Literacy Instruction // *Teaching Exceptional Children*. 2007. Vol. 40. No. 1. Pp. 56–62.
21. *Causton-Theoharis J.N., Malmgren K.W.* Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training // *Exceptional Children*. 2005. Vol. 71. No. 4. Pp. 431–444.
22. *Dykstra Steinbrenner J.R., Watson L.R.* Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45. No. 8. Pp. 2392–2410. DOI:10.1007/s10803-015-2406-9
23. *Farmer C., Adedipe D., Bal V.H. et al.* Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2020. Vol. 64. No. 1. Pp. 18–26. DOI:10.1111/jir.12691
24. *Gast D.L., Lloyd B.P., Ledford J.R.* Multiple baseline and multiple probe designs [Электронный ресурс] // *Single case research methodology*. 2nd ed. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2014. Pp. 251–296. ISBN 978-0-203-52189-2. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203521892-11/multiple-baseline-multiple-probe-designs-david-gast-blair-lloyd-jennifer-ledford> (дата обращения: 17.11.2022).
25. *Hall L.J., Grunton G.S., Pope C. et al.* Training paraprofessionals to use behavioral strategies when education learners with autism spectrum disorders across environments // *Behavioral Intervention*. 2010. Vol. 25. No. 1. Pp. 37–51. DOI:10.1002/bin.294

26. Koegel L., Matos-Freden R., Lang R. et al. Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2012. Vol. 19. No. 3. Pp. 401–412. DOI:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
27. Lane K.L., Fletcher T., Carter E.W. et al. Paraprofessional-led phonological awareness training with youngsters at risk for reading and behavioral concerns // *Remedial and Special Education*. 2007. Vol. 28. No. 5. Pp. 266–276. DOI:10.1177/07419325070280050201
28. Lekwa A.J., Reddy L.A. Current status and future directions in assessment of paraprofessional practices // *Psychology in the Schools*. 2021. Vol. 58. No. 4. Pp. 648–668. DOI:10.1002/pits.22480
29. Lindsay S., Proulx M., Thomson N. et al. Educators' challenges of including children with autism spectrum disorders in mainstream classrooms // *International Journal of Disability Development and Education*. 2013. Vol. 60. No. 4. Pp. 347–362. DOI:10.1080/1034912X.2013.846470
30. MacNaul H.L., Neely L.C. Systematic review of differential reinforcement of alternative behavior without extinction for individuals with autism // *Behavior Modification*. 2018. Vol. 42. No. 3. Pp. 398–421. DOI:10.1177/0145445517740321
31. Majoko T. Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. Vol. 46. No. 4. Pp. 1429–1440. DOI:10.1007/s10803-015-2685-1
32. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J. Boy in the bubble: effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders // *Journal of Research in Childhood Education*. 2006. Vol. 20. No. 4. Pp. 301–312. DOI:10.1080/02568540609594569
33. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J.N., Trezek B.J. Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training // *Behavioral Disorders*. 2005. Vol. 31. No. 1. Pp. 95–106. DOI:10.1177/019874290503100105
34. Meindl J.N., Delgado D., Casey L.B. Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 111. Article no. 104854. 10 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.104854
35. Minondo S., Meyer L.H., Xin J.F. The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 2001. Vol. 26. No. 2. Pp. 114–119. DOI:10.2511/rpsd.26.2.114
36. Quilty K.M. Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for student with autism spectrum disorders // *Remedial and Special Education*. 2007. Vol. 28. No. 3. Pp. 182–189. DOI:10.1177/07419325070280030701
37. Reddy L.A., Glover T.A., Dudek C.M. et al. A randomized trial examining the effects of paraprofessional behavior support coaching for elementary students with disruptive behavior disorders: Paraprofessional and student outcomes // *Journal of School Psychology*. 2022. Vol. 92. Pp. 227–245. DOI:10.1016/j.jsp.2022.04.002
38. Riggs C.G., Mueller P.H. Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings // *Journal of Special Education*. 2001. Vol. 35. No. 1. Pp. 54–62.
39. Segall M.J., Campbell J.M. Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. Vol. 6. No. 3. Pp. 1156–1167. DOI:10.1016/j.rasd.2012.02.007
40. Sobeck E., Robertson R. Perspectives on current practices and barriers to training for paraeducators of students with autism in inclusive settings // *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. 2019. Vol. 21. No. 1. Pp. 131–151.
41. Sparapani N., Morgan L., Reinhardt V.P. et al. Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. Vol. 46. No. 3. Pp. 782–796. DOI:10.1007/s10803-015-2615-2
42. Towgood K.J., Meuwese J.D.I., Gilbert S.J. et al. Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder // *Neuropsychologia*. 2009. Vol. 47. No. 13. Pp. 2981–2988. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.028

References

1. Grebennikova V.M. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii: problemy i perspektivy [Development of inclusive education in the Russian Federation: problems and prospects]. *Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental Studies]*, 2015, no. 2, pt. 19, pp. 113–116.
2. Dmitrova E.D. Logopedicheskie karty dlya diagnostiki rechevykh rasstroistv [Speech-language therapy cards for diagnosing speech disorders]. Moscow: Publ. AST: Publ. Kharvest, 2008. 144 p. ISBN 978-5-17-049575-7.
3. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya pedagogom-t'yutorom detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh integrirovannogo obucheniya [Model of a teacher-tutor's pedagogical support for children with disabilities in the conditions of integrated education]. *Spetsial'noe obrazovanie [Special Education]*, 2018, no. 4, pp. 21–40.
4. Kalashnikova S.A., Elokhina K.A. T'yutorskoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: sistemno-resursnyi podkhod [Tutoring Support for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School: System-Resource Approach]. *Uchenye zapiski ZabGU: Seriya: Pedagogicheskie nauki [Scholarly Notes of Transbaikalian State University: Series: Pedagogical Sciences]*, 2018, vol. 13, no. 3, pp. 33–40. DOI:10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40
5. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. *Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]*. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 864 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
6. Kupchaeva P.E., Khristolyubova L.V., Tsygankova A.V. Problemy organizatsii t'yutorskogo soprovozhdeniya obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Issues of

- organizing tutor support for students with autism spectrum disorders in inclusive education]. *Spetsial'noe obrazovanie [Special Education]*, 2022, no. 1, pp. 189–201.
7. Mamokhina U.A., Pereverzeva D.S., Tyushkevich S.A. et al. Problemy i perspektivy realizatsii dokazatel'nogo podkhoda v ramkakh deyatelnosti regional'nykh resursnykh tsentrov po soprovozhdeniyu lits s RAS [Problems and Perspectives in the Evidence-Based Approach Implementation in the ASD Support Regional Resource Centers]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 15–25. DOI:10.17759/autdd.2022200302
 8. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu. et al. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
 9. Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Karpenkova I.V. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education]. *Klimicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210
 10. Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V. et al. Opisanie metodiki otsenki bazovykh rechevykh i uchebnykh navykov (ABLLS-R) [Description of the Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited (ABLLS:R)]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2015, vol. 13, no. 3, pp. 3–10. DOI:10.17759/autdd.2015130301
 11. Alekhina S.V., Samsonova E.V. (eds.) Sozdanie inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii dlya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Creating an inclusive educational environment in education organizations: teaching guidelines for administrative and educational workers]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2022. 151 p. ISBN 978-5-94051-243-1.
 12. Samsonova E.V. (ed.) T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Web resource]: metodicheskoe posobie [Tutor support for children with disabilities in the conditions of inclusive education]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2017. 173 p. ISBN 978-5-94051-162-5. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (Accessed 17.11.2022).
 13. Filimonenko Yu.I., Timofeev V.I. Test Vekslera: Diagnostika struktury intellekta (detskii variant): Metodicheskoe rukovodstvo [The Wechsler Intelligence Scale for Children: Diagnosing intelligence structure: Guide]. Saint Petersburg: Publ. Imaton, 2016. 106 p. ISBN 978-5-7822-0065-7.
 14. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dinamika v razvitii sistemy obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossiiskogo monitoringa 2021 goda [Dynamics in the Development of the Education System for Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2021 National Monitoring]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
 15. Sheptunova T.V. Korrektsiya nezhelatel'nogo povedeniya u chetyrekh uchashchikhsya s RAS v formate gruppovoi raboty s pomoshch'yu individualizirovannoi sistemy pooshchrenii [Unwanted Behavior Interventions in the Group of Four Students with ASD. The Individualized Reinforcement System]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 53–64. DOI:10.17759/autdd.2022200306
 16. Anglim J., Prendeville P., Kinsella W. The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice*, 2018, vol. 34, no. 1, pp. 73–88. DOI:10.1080/02667363.2017.1391750
 17. Davis T.N., Rispoli M. Introduction to the Special Issue: interventions to reduce challenging behavior among individuals with autism spectrum disorder. *Behavior modification*, 2018, vol. 42, no. 3, pp. 307–313. DOI:10.1177/0145445518763851
 18. Cameron D., Cook B., Tankersley M. An analysis of the different patterns of 1:1 interactions between educational professionals and their students with varying abilities in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 2012, vol. 16, no. 12, pp. 1335–1354. DOI:10.1080/13603116.2011.580459
 19. Cameron D.L. An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2014, vol. 14, no. 4, pp. 264–273. DOI:10.1111/1471-3802.12021
 20. Causton-Theoharis J.N., Giangreco M.F., Doyle M.B. et al. Paraprofessionals: The “Sous-Chefs” of Literacy Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 2007, vol. 40, no. 1, pp. 56–62.
 21. Causton-Theoharis J.N., Malmgren K.W. Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 2005, vol. 71, no. 4, pp. 431–444.
 22. Dykstra Steinbrenner J.R., Watson L.R. Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, no. 8, pp. 2392–2410. DOI:10.1007/s10803-015-2406-9
 23. Farmer C., Adedipe D., Bal V.H. et al. Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2020, vol. 64, no. 1, pp. 18–26. DOI:10.1111/jir.12691
 24. Gast D.L., Lloyd B.P., Ledford J.R. Multiple baseline and multiple probe designs [Web resource] // Single case research methodology. 2nd ed. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2014. Pp. 251–296. ISBN 978-0-203-52189-2. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203521892-11/multiple-baseline-multiple-probe-designs-david-gast-blair-lloyd-jennifer-ledford> (Accessed 17.11.2022).

25. Hall L.J., Grunton G.S., Pope C. et al. Training paraprofessionals to use behavioral strategies when education learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Intervention*, 2010, vol. 25, no. 1, pp. 37–51. DOI:10.1002/bin.294
26. Koegel L., Matos-Freden R., Lang R. et al. Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2012, vol. 19, no. 3, pp. 401–412. DOI:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
27. Lane K.L., Fletcher T., Carter E.W. et al. Paraprofessional-led phonological awareness training with youngsters at risk for reading and behavioral concerns. *Remedial and Special Education*, 2007, vol. 28, no. 5, pp. 266–276. DOI:10.1177/07419325070280050201
28. Lekwa A.J., Reddy L.A. Current status and future directions in assessment of paraprofessional practices. *Psychology in the Schools*, 2021, vol. 58, no. 4, pp. 648–668. DOI:10.1002/pits.22480
29. Lindsay S., Proulx M., Thomson N. et al. Educators' challenges of including children with autism spectrum disorders in mainstream classrooms. *International Journal of Disability Development and Education*, 2013, vol. 60, no. 4, pp. 347–362. DOI:10.1080/1034912X.2013.846470
30. MacNaul H.L., Neely L.C. Systematic review of differential reinforcement of alternative behavior without extinction for individuals with autism. *Behavior Modification*, 2018, vol. 42, no. 3, pp. 398–421. DOI:10.1177/0145445517740321
31. Majoko T. Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 4, pp. 1429–1440. DOI:10.1007/s10803-015-2685-1
32. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J. Boy in the bubble: effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 2006, vol. 20, no. 4, pp. 301–312. DOI:10.1080/02568540609594569
33. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J.N., Trezek B.J. Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders*, 2005, vol. 31, no. 1, pp. 95–106. DOI:10.1177/019874290503100105
34. Meindl J.N., Delgado D., Casey L.B. Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 111, article no. 104854. 10 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.104854
35. Minondo S., Meyer L.H., Xin J.F. The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 2001, vol. 26, no. 2, pp. 114–119. DOI:10.2511/rpsd.26.2.114
36. Quilty K.M. Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for student with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 2007, vol. 28, no. 3, pp. 182–189. DOI:10.1177/07419325070280030701
37. Reddy L.A., Glover T.A., Dudek C.M. et al. A randomized trial examining the effects of paraprofessional behavior support coaching for elementary students with disruptive behavior disorders: Paraprofessional and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 2022, vol. 92, pp. 227–245. DOI:10.1016/j.jsp.2022.04.002
38. Riggs C.G., Mueller P.H. Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 2001, vol. 35, no. 1, pp. 54–62.
39. Segall M.J., Campbell J.M. Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2012, vol. 6, no. 3, pp. 1156–1167. DOI:10.1016/j.rasd.2012.02.007
40. Soback E., Robertson R. Perspectives on current practices and barriers to training for paraeducators of students with autism in inclusive settings. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2019, vol. 21, no. 1, pp. 131–151.
41. Sparapani N., Morgan L., Reinhardt V.P. et al. Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 3, pp. 782–796. DOI:10.1007/s10803-015-2615-
42. Towgood K.J., Meuwese J.D.I., Gilbert S.J. et al. Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder. *Neuropsychologia*, 2009, vol. 47, no. 13, pp. 2981–2988. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.028

Информация об авторах

Шмелева Елена Владиславовна, педагог-психолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Тюшкевич Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsa@mgppu.ru

Шведовский Евгений Феликсович, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); младший научный сотрудник отдела медицинской психологии, Научный центр психического здоровья, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

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

Information about the authors

Elena V. Shmeleva, Psychologist of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova, PhD in Biology, Leading Researcher of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD; Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Faculty of «Clinical and Special Psychology», Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Svetlana A. Tyushkevich, Senior Researcher of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD; Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Faculty of «Clinical and Special Psychology», Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsa@mgppu.ru

Evgeny F. Shvedovskiy, Methodologist of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE); Junior Researcher of the Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Arthur V. Khaustov, PhD in Education, Director of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Получена 11.11.2022

Принята в печать 15.11.2022

Received 11.11.2022

Accepted 15.11.2022