

Научная статья | Original paper

Практико-ориентированное обучение специалистов методам работы с детьми с РАС: модель наставничества

А.И. Козорез 

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы,
Москва, Российская Федерация

 kozorezai@edu.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. При значительной потребности педагогов и специалистов в эффективных методах работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) во время внедрения их в практику часто возникают трудности, снижающие результативность обучения. Необходима модель профессиональной подготовки, которая обеспечит не только обучение специалистов, но и реализацию знаний в работе, что позволит преодолеть разрыв между теорией и практикой. **Цель.** Разработка и апробация модели наставничества, используемой при обучении специалистов работе с детьми с РАС. Модель предназначена для использования методов в практике в условиях реальной профессиональной деятельности. **Гипотеза.** Обучение специалистов в малых группах с использованием модели наставничества более результативно, быстрее повышает профессиональную компетентность специалистов, по сравнению с традиционными формами обучения. **Методы и материалы.** В апробации модели наставничества приняли участие 73 специалиста Городского психолого-педагогического центра Департамента науки и образования города Москвы. Результативность модели оценивалась методом анкетирования, включающего самоанализ участников и обратную связь по основным этапам курса. **Результаты.** По результатам апробации модели обучения, 86% участников отметили, что формат наставничества позволил им почувствовать уверенность в своих знаниях и навыках применения методов работы с детьми с РАС. **Выводы.** При организации дополнительного профессионального обучения специалистов, работающих с детьми с РАС, необходимо обеспечивать не только обучение, но и системную поддержку процессов внедрения методов в практику. Как показало исследование, сопровождение в формате наставничества, видеорефлексии и обратной связи значительно повышает результативность обучения, позволяя специалистам уверенно применять новые методики в практической деятельности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), инклюзивное образование, коррекционное образование, доказательные методы, дополнительное профессиональное образование, обратная связь, наставники, онлайн-формат

Для цитирования: Козорез, А.И. (2025). Практико-ориентированное обучение специалистов методам работы с детьми с РАС: модель наставничества. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 53–61. <https://doi.org/10.17759/autdd.20250306>

Practice-oriented professional training of specialists for working with children with ASD: A mentorship-based model

A.I. Kozorez 

State Budget Institution of Moscow city center of psychological and educational assistance,
Moscow, Russian Federation
 kozorezai@edu.mos.ru

Abstract

Context and relevance. Despite the high demand among teachers and specialists for effective methods of working with children with autism spectrum disorders (ASD), difficulties often arise when these methods are introduced into practice, reducing the overall effectiveness of training. There is a need for a professional training model that ensures not only the acquisition of knowledge but also its implementation in real professional contexts, thus bridging the gap between theory and practice. **Objective.** To develop and test a mentorship-based model for training specialists to work with children with ASD. The model is designed to support the practical application of methods in real professional settings. **Hypothesis.** Training specialists in small groups using a mentorship-based model is more effective and leads to a faster increase in professional competence compared to traditional training formats. **Methods and materials.** The pilot implementation of the mentorship model involved 73 specialists from the City Psychological and Pedagogical Center of the Moscow Department of Science and Education. The effectiveness of the model was assessed through questionnaires that included participants' self-analysis and feedback on the main stages of the course. **Results.** According to the results of the pilot, 86% of participants reported that the mentorship format helped them feel more confident in their knowledge and skills in applying methods of working with children with ASD. **Conclusions.** Effective professional development programs for specialists working with children with ASD should provide not only theoretical instruction but also systematic support for the practical implementation of learned methods. The study demonstrated that mentorship, combined with video reflection and structured feedback, significantly enhances training effectiveness and enables specialists to apply new techniques with greater confidence in their professional practice.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), inclusive education, special education, evidence-based practices, professional development, feedback, mentors, online format

For citation: Kozorez, A.I. (2025). Practice-oriented professional training of specialists for working with children with ASD: A mentorship-based model. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 53–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230306>

Введение

Необходимость активного включения в образовательную среду детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) ведет к растущему спросу на квалифицированных специалистов, способных оказывать эффективную психолого-педагогическую поддержку (Хаустов, 2020). При этом от уровня компетентности педагогов и специалистов напрямую зависит успешность адаптации ребенка с РАС, его развитие и качество жизни в долгосрочной перспективе (Алмазова и др., 2021).

Тем не менее анализ действующих программ дополнительного профессионального образования (ДПО) в области коррекционной и инклюзивной педагогики выявляет целый ряд серьезных ограничений (Колпакова, 2019). Большинство курсов ориентированы преимущественно на теоретическое освоение методик и часто не включают этап их практического применения в условиях реальной работы с детьми. Те краткосрочные курсы, которые предполагают практические занятия, как правило, не обеспечивают до-

статочного качества поддержки и индивидуального сопровождения.

Я определила наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются слушатели таких курсов:

- необходимость значительного временного ресурса на обучение, что не всегда возможно без отрыва от основной работы;
- отсутствие системы отслеживания и оценки результатов усвоения материала;
- отсутствие поддержки при попытке применить знания на практике;
- несоответствие получаемых знаний реальным задачам специалиста, работающего с конкретным ребенком.

В связи с этим у специалистов нередко остается впечатление «разрыва» между знаниями и практическими навыками. Это снижает мотивацию к внедрению новых методов, ограничивает развитие профессиональных компетенций и в целом уменьшает эффективность коррекционной и образовательной работы с детьми (Алхимина, Блинов, 2023).

Особую значимость данная проблема приобретает в условиях инклюзивного образования, когда педагоги массовых школ не имеют достаточной подготовки по прикладным поведенческим технологиям и другим доказательным методам работы с детьми с РАС (Давыдова и др., 2022; Хаустов, Шумских, 2023). Такие методы требуют не только поэтапного освоения, но и регулярной практики, адаптации к индивидуальным особенностям каждого ребенка, а также наличия обратной связи, позволяющей справляться с возникающими трудностями и развивать уверенность специалиста (Бугреева, 2023).

Таким образом, ключевой задачей становится разработка форматов ДПО, которые бы обеспечивали не только передачу знаний, но и их эффективную интеграцию в повседневную практику специалистов (Исаева, 2023).

В рамках деятельности Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы (ГППЦ) реализуются в том числе коррекционно-развивающие программы, направленные на поддержку детей с расстройствами аутистического спектра. Работа с детьми осуществляется специалистами различных направлений: педагогами-психологами, учителями-дефектологами и учителями-логопедами. Специалисты центра регулярно принимают участие в мероприятиях по повышению квалификации, однако проведенный за трехлетний период анализ форматов и результатов таких мероприятий выявил ряд системных трудностей, влияющих на эффективность обучения (Малгаждарова, 2021; Иващенко, Двойникова, 2022).

Анализ мероприятий по повышению квалификации специалистов, работающих с детьми, имеющими РАС, показал следующие особенности:

- специалисты отдают предпочтение обучающим мероприятиям в онлайн-формате;
- в большинстве случаев участие в вебинарах не сопровождается требованием активного присутствия (например, с включенной камерой), что способствует снижению вовлеченности: многие участники лишь формально подключаются к эфиру, планируя позже изучить запись или вспомогательные материалы;
- онлайн-формат позволяет формировать крупные учебные группы, однако это ограничивает возможности преподавателя в обеспечении индивидуального подхода, контроле усвоения материала и предоставлении обратной связи;
- при проведении обучения в очном формате специалистам нередко приходится пропускать занятия по причине выполнения текущих рабочих задач;
- даже после прохождения обучения многие специалисты не начинают внедрение новых методик в практику или ограничиваются единичными попытками, после чего возвращаются к привычным способам работы из-за отсутствия системной методической поддержки на этапе первичного внедрения;
- у части специалистов не было возможности сразу применить полученные знания, поскольку содер-

жание курса не совпадало с актуальными задачами их практики, что снижало значимость и прикладную ценность обучения.

В соответствии с этим была поставлена цель — разработать и апробировать модель обучения специалистов работе с детьми с РАС, обеспечивающую непосредственное внедрение изучаемых методов в практику в условиях реальной профессиональной деятельности. Была выдвинута гипотеза, что комплексное применение трех ключевых элементов — обучения в малых группах, наставничества и технологии видеозаписи с оперативной обратной связью — создает синергетический эффект, превосходящий результативность традиционных моделей обучения. Во-первых, малые группы способствуют созданию безопасной психологической атмосферы для отработки навыков. Во-вторых, наставник обеспечивает целенаправленное руководство и поддержку. В-третьих, видеозапись позволяет специалисту провести рефлексивный самоанализ, а оперативная обратная связь — немедленно скорректировать действия. В совокупности это приводит к трем основным результатам: более прочному усвоению методик, облегченному внедрению этих методик в повседневную практику, значительному росту профессиональной уверенности, как следствию успешного применения знаний и позитивного подкрепления со стороны наставника и коллег.

Условия исследования

Разработка и апробация модели наставничества проводилась на базе 19-ти территориальных отделений ГППЦ в период с января 2024 года по май 2025 года.

Исследование проводилось в несколько этапов. С января по июнь 2024 года разрабатывалась модель обучения с применением наставничества, и обучались десять специалистов-наставников из числа наиболее опытных педагогов.

В 2024–2025 учебном году был проведен цикл внедрения и оценки представленной модели обучения специалистов.

Описание выборки

В апробации модели приняли участие 73 специалиста, работающие в ГППЦ с детьми с РАС. Из них: 21 педагог-психолог, 31 учитель-логопед и 21 учитель-дефектолог.

Все специалисты имели опыт работы с детьми, у каждого был минимум один ребенок с РАС в качестве клиента во время обучения, и они не имели опыта использования изучаемых методов в своей работе.

Описание процесса

На подготовительном этапе проекта проводилось обучение наставников. В качестве наставников были отобраны педагоги, имеющие наибольший опыт работы с детьми с РАС. Обучение проводилось по модели Train-the-Trainer, в которой участники

осваивают не только содержание, но и методы его преподавания другим специалистам (Suhrheinrich, Stahmer, Schreibman, 2014; Hajiaghahmohseni, Drasgow, Wolfe, 2021). Целью данного этапа было не только овладение методиками, но и подготовка будущих наставников, способных обучать и сопровождать своих коллег в процессе внедрения новых подходов в практику (Нугуманова, Шайхутдинова, Яковенко и др., 2020; Мясищева и др., 2021).

Отбор участников проекта осуществлялся в начале учебного года в течение сентября. Поскольку обучение было ориентировано на применение конкретных методов работы с детьми с РАС, в проект включались те педагоги, в практике которых на тот момент были такие дети. Специалистам, которые в данный период не работали с детьми с РАС, но проявили интерес к обучению, предлагались материалы для самостоятельного изучения (статьи, книги, видеолекции), а также возможность участия в первых вводных вебинарах, посвященных теоретическому описанию методов.

Все участники были распределены на 10 учебных групп, каждая закреплялась за одним наставником. Средняя численность группы составляла 7 человек. Специалисты самостоятельно выбирали учебную группу, исходя из удобства расписания. Встречи проводились раз в неделю на протяжении восьми месяцев. Продолжительность одной встречи составляла от полутора до двух часов.

На первом (вводном) этапе курса, длившегося 3 месяца, проводились вебинары, в рамках которых подробно разбирались методы и программы, применяемые в работе с детьми с РАС. В частности, изучались следующие методы:

- система коммуникации через обмен изображениями (PECS);
- Денверская модель раннего вмешательства (ESDM);
- метод обучения отдельными блоками (discrete trial teaching);
- визуальное расписание;
- система жетонов;
- протокол формирования сотрудничества со взрослым (Shillingsburg, Hansen, Wright, 2019).

Наставники давали подробное описание каждого метода, включая показания к его применению, алгоритм реализации и возможные трудности. Также использовались ролевые модели. Для отработки навыков участники получали описание практической ситуации, в которой метод может быть использован, и пошаговую инструкцию. Каждый участник должен был разыграть предложенную ситуацию с другим человеком (коллегой или членом семьи), записать процесс на видео и направить его наставнику для анализа. Наставник давал подробную обратную связь по технике выполнения. При наличии ошибок участнику предлагалось повторять задание до тех пор, пока применение метода не будет соответствовать целевой модели.

Второй этап обучения включал наблюдение участников в течение месяца за работой наставников с детьми, в ходе которой применялись все изученные методы. Участники могли наблюдать как за занятиями в своей группе, так и за работой наставников из других групп. Теоретическим основанием этого этапа послужила теория социального обучения А. Бандуры, согласно которой новые формы поведения усваиваются в процессе наблюдения за моделью. Структурированное наблюдение за действиями более опытного коллеги, особенно с последующим обсуждением, способствует ускоренному формированию практических навыков и повышению уверенности в собственных действиях (Зритнева, Найманова, 2024). Участники могли без ограничений наблюдать за работой наставников, но не менее четырех часов за весь этап.

На заключительном, третьем, этапе обучения, который продолжался с февраля по конец мая, педагоги переходили к самостоятельному применению освоенных методов в работе с детьми с РАС. Совместно с наставником проводился анализ целей и задач сопровождения каждого ребенка, на основании чего определялся наиболее подходящий метод. Перед началом работы родители подписывали информированное согласие на участие детей в обучающем курсе и на видеофиксацию занятий для использования в образовательных целях педагогов.

Педагоги записывали занятия на видео, а затем получали от наставника индивидуальную обратную связь и рекомендации по повышению результативности применения метода. Большое внимание уделялось применению метода в соответствии с индивидуальными особенностями конкретного ребенка, а также преодолению затруднений, возникающих у специалиста на этапе внедрения. В дополнение к этому участники имели возможность наблюдать за занятиями своих коллег по группе, что способствовало расширению репертуара практического применения методов, а также более глубокому пониманию принципов их работы. Обратная связь предоставлялась не только наставниками, но и коллегами, что создавало среду профессионального взаимодействия и взаимного обучения.

В течение всего курса для специалистов-наставников проводились групповые консультации, направленные на оказание поддержки, совместное решение возникающих трудностей в учебных группах и на обсуждение способов повышения эффективности обучения для каждого участника.

Инструмент измерения

Для оценки эффективности курса использовался онлайн-опрос участников. Были составлены две анкеты. Первую анкету предложили специалистам во время второго этапа курса. Опрос был направлен на оценку удовлетворенности программой обучения, оценку восприятия учебного материала, уровня сформированности навыков и готовности к их применению.

Участникам предлагалось оценить курс по следующим пятью пунктам:

- удовлетворенность форматом и организацией обучения;
- удовлетворенность поддержкой наставника;
- доступность и понятность учебных материалов;
- уверенность в знаниях и собственных возможностях применения методов на практике;
- готовность к использованию изученных подходов в работе с детьми.

Вопросы в анкете были закрытыми диахотическими с ответами да/нет. Анкетирование проводилось в анонимной форме, чтобы участники могли свободно выражать свое мнение, не ориентируясь на возможную реакцию наставников на критические замечания.

По завершении заключительного этапа среди участников проводился второй онлайн-опрос, в котором специалистам предлагалось ответить на два закрытых вопроса: удалось ли им достичь запланированных результатов в работе с детьми с РАС в рамках обучающегося курса и планируют ли они применять освоенные методы в своей работе.

Наставникам в конце курса было предложено в рамках отдельного онлайн-опроса оценить участников своих групп и отнести их к одной из категорий:

- может применять изученные методы без методического сопровождения или с периодическим методическим сопровождением;
- может применять изученные методы с постоянным методическим сопровождением;
- не может применять в своей работе изученные методы по тем или иным причинам.

В случае если наставники оценивали участников своей группы как специалистов, которые не могут применять в своей работе изученные методы, им предлагалось в свободной форме указать причины, которые, на их взгляд, повлияли на такую оценку.

Результаты

Для обработки данных анкетирования использовался метод простого процентного распределения ответов. Все приведенные ниже проценты рассчитаны от общего числа респондентов (N=73) по каждому вопросу анкеты.

Результаты анкетирования участников во время второго этапа обучения показали (рис. 1):

- 78 % участников в ответе на первый вопрос отметили, что чувствовали себя комфортно при обучении в предложенном формате;
- 97 % на второй вопрос анкеты сообщили, что получали достаточную поддержку от наставников;
- на третий вопрос 98 % респондентов ответили, что материал курса был доступным и понятным;
- 86 % педагогов ответили на четвертый вопрос анкеты, что чувствовали уверенность в своих знаниях и навыках перед началом третьего этапа;
- в ответ на пятый вопрос все участники выразили готовность применять изученные методы в своей работе.

По итогам опроса, в конце третьего этапа курса 64% от общего числа участников сообщили, что им удалось реализовать поставленные цели в работе с детьми с РАС при использовании усвоенных методов.

Кроме того, все участники выразили уверенность в том, что будут применять новые методы в дальнейшей профессиональной деятельности.

В рамках опроса наставники оценили участников следующим образом (рис. 2):

- 19% могут применять изученные методы без методического сопровождения или с периодическим методическим сопровождением;
- 53% могут применять изученные методы с постоянным методическим сопровождением;

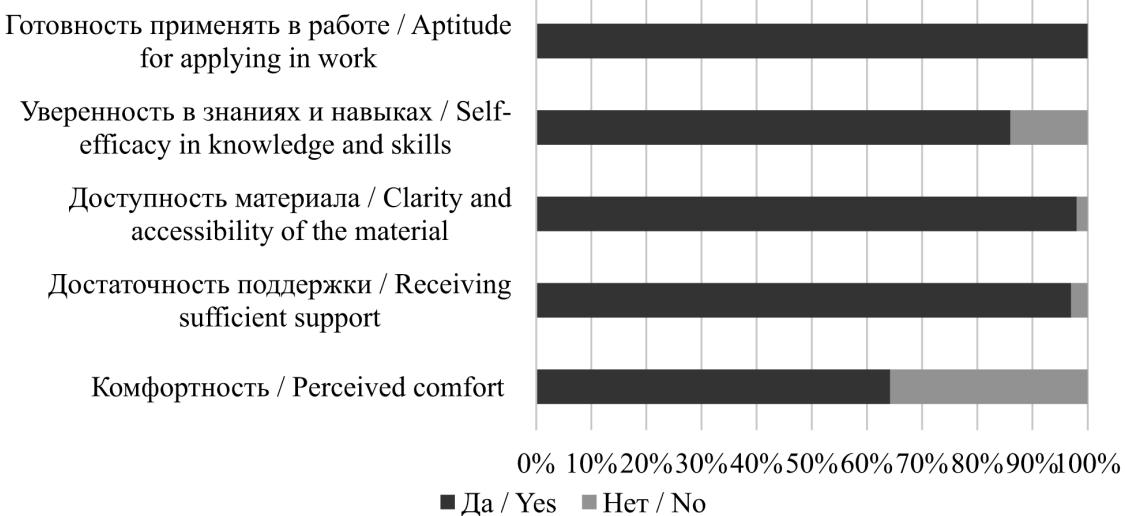


Рис. 1. Результаты онлайн-опроса участников курса на втором этапе (N=73)
Fig. 1. Results of the online survey of course participants during the second stage (N=73)

— 28% не могут применять в своей работе изученные методы по тем или иным причинам.

Среди причин, препятствующих применению предложенных методов, были указаны как факторы, связанные с индивидуальными особенностями специалистов (сопротивление изменению стиля работы), так и факторы, обусловленные организационными (смена направления работы) и методологическими (ошибки в процедуре реализации метода) проблемами.

Ограничения исследования

Несмотря на полученные положительные результаты, настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые важно учитывать при интерпретации выводов.

1. Выборка исследования. Участниками программы являлись сотрудники одной организации, что, с одной стороны, обеспечило однородность условий реализации, но, с другой стороны, может ограничивать возможность прямого переноса результатов на другие профессиональные коллективы. На результаты мог повлиять специфический корпоративный контекст и сложившаяся в центре практика работы.

2. Инструменты сбора данных. Основным источником данных послужили опросы удовлетворенности и самоотчеты участников и наставников. Хотя эти данные отражают субъективную оценку программы, они могут быть подвержены влиянию социальной желательности (тенденции давать социально одобряемые ответы). Для будущих исследований целесообразно дополнить субъективные отчеты объективными методами оценки, такими как стандартизированное наблюдение за работой специалистов с детьми до и после обучения или анализ видеозаписей занятий.

3. Отсутствие контрольной группы. Исследование было построено без включения контрольной группы

специалистов, не проходивших обучение. Это не позволяет в полной мере утверждать, что все позитивные изменения являются следствием именно данной программы наставничества, а не других внешних факторов (например, общего профессионального роста сотрудников в течение учебного года).

Учет этих ограничений указывает на возможные темы дальнейших исследований.

Заключение

Полученные в ходе реализации модели наставничества данные подтверждают ее результативность как элемента дополнительного профессионального образования специалистов, работающих с детьми с РАС. Участники курса демонстрировали не только высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс, но и готовность к практическому применению полученных знаний, что особенно важно при обучении методам, ориентированным на индивидуальные особенности и поведенческие проявления детей с РАС.

Одним из ключевых факторов успешности модели стало включение практико-ориентированных элементов, в том числе: анализ конкретных кейсов, видеосъемка, обратная связь от наставников, а также возможность наблюдения за работой более опытными специалистами. Эти компоненты способствовали постепенному и устойчивому формированию профессиональных навыков у участников. Высокий уровень удовлетворенности респондентов поддержкой наставников (97 %) и доступностью учебных материалов (98 %) говорит о том, что формат курса оказался комфорtnым и профессионально значимым.

Однако важно отметить, что несмотря на положительные оценки структуры и содержания курса, лишь 86 % участников отметили уверенность в своих

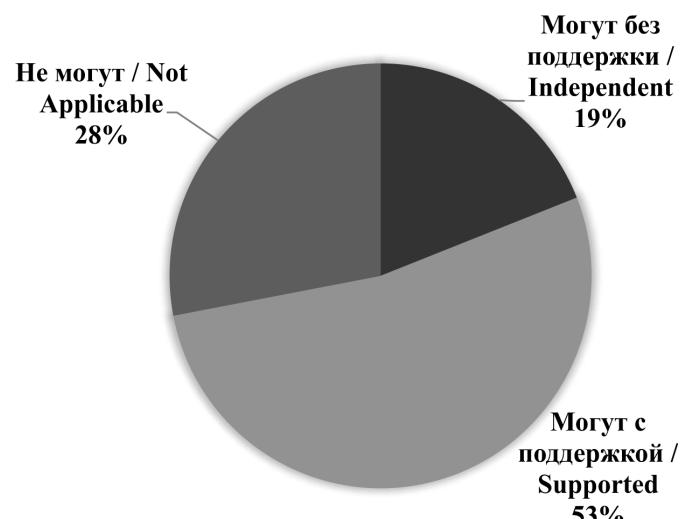


Рис. 2. Оценка наставниками возможностей участников курса применения освоенных методов
Fig. 2. Mentors' Assessment of Participants' Ability to Apply the Acquired Methods in Their Work

знаниях и навыках перед переходом к практическому этапу. При том, что по оценке наставников, лишь 72% участников могут в итоге применять представленные методы работы с детьми с РАС с разным уровнем методического сопровождения. Это может свидетельствовать о необходимости более длительной подготовки к самостоятельному применению методов. Данный аспект может быть учтен при последующих доработках и воспроизведениях курса, например, путем усиления сопровождения участников на этапе перехода от теории к практике.

Важное значение имеет высокая степень мотивации участников к применению методов: все специалисты выразили готовность внедрять изученные подходы в свою профессиональную деятельность. По оценке наставников, лишь 1% участников демонстрировали признаки сопротивления необходимости адаптации привычного стиля работы для оптимального применения методов в занятиях с детьми. При этом 64% специалистов отметили достижение запланированных результатов. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной модели не только как средства обучения, но и как инструмента, способствующего трансформации профессиональной практики специалистов.

Также следует подчеркнуть значение компонента насмотренности. Возможность видеть применение

методов в реальной работе с детьми с последующим обсуждением и анализом сыграла важную роль в формировании профессиональной уверенности участников и в переносе теоретических знаний в практическую деятельность. Это соответствует положениям упомянутой теории социального обучения А. Бандуры, согласно которой наблюдение за моделью поведения и ее анализ способствуют овладению новым поведенческим репертуаром.

Наконец, важным результатом является тот факт, что специалисты не только освоили методы, но и вовлеклись в рефлексивную позицию и активную профессиональную деятельность. Возможность обмена опытом и взаимной обратной связи между участниками внутри учебных групп сформировала атмосферу профессионального сотрудничества и создала условия для устойчивого профессионального роста.

Проведенная апробация построенной модели наставничества продемонстрировала, что такая форма организации дополнительного профессионального образования позволяет повысить уровень не только теоретической, но и практической подготовки специалистов, повышает их профессиональную уверенность, способствует формированию профессионального сообщества и обеспечивает условия для эффективного внедрения доказательных методов в повседневную работу с детьми с РАС. ■■■

Список источников / References

1. Алмазова, А.А., Никандрова, Т.С., Тушева, Е.С., Хаустов, А.В. (2021). Концептуальные подходы к разработке проекта основной образовательной программы подготовки кадров в области обучения, воспитания и сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*, 10(4), 1–23. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100401>
Almazova, A.A., Nikandrova, T.S., Tusheva, E.S., Khaustov, A.V. (2021). Conceptual Approaches to the Development of the Main Educational Program Project for Personnel Training in the Field of Education, Upbringing and Support of Students with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(4), 1–23. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100401>
2. Алхимина, Н.А., Блинов, Л.В. (2023). Психолого-педагогическое обеспечение подготовки педагогов к работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра. *Современное педагогическое образование*, 12, 192–199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obespechenie-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-obuchayuschimisy-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 09.08.2025).
Alkhimina, N.A., Blinov, L.V. (2023). Psychological and Pedagogical Support for Teacher Training to Work with Students with Autism Spectrum Disorder. *Modern Pedagogical Education*, 12, 192–199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obespechenie-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-obuchayuschimisy-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (viewed: 09.08.2025).
3. Бугреева, А.С. (2023). Вопросы реализации и повышения эффективности обратной связи в учебном процессе в сфере высшего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*, 4(101), 142–144. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-142-144>.
Bugreeva, A.S. (2023). Issues of Implementation and Improving the Effectiveness of Feedback in the Educational Process in Higher Professional Education. *The World of Science, Culture, Education*, 4(101), 142–144. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-142-144>.
4. Давыдова, Е.Ю., Сорокин, А.Б., Давыдов, Д.В., Тюшкевич, С.А., Хаустов, А.В. (2022). На пути к доказательности: принципы описания практик помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*, 11(4), 264–279. <https://doi.org/17759/cpse.2022110411>
Davydova, E.Y., Sorokin, A.B., Davyдов, D.V., Tyushkevich, S.A., Khaustov, A.V. (2022). On the way to evidence-based practice: Principles for describing practices of helping individuals with autism spectrum disorders. *Clinical and Special Psychology*, 11(4), 264–279. <https://doi.org/17759/cpse.2022110411>
5. Зритнева, Е.И., Найманова, М.М. (2024). Технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов. *Мир науки, культуры, образования*, 1(104), 352–354. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-352-354>

- Zritneva, E.I., Naimanova, M.M. (2024). Mentoring technologies in the professional and personal development of students. *The World of Science, Culture, Education*, 1(104), 352–354. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-352-354>
6. Иващенко, Т.А., Двойникова, Е.С. (2022). Дистанционное обучение как феномен современного образования: мнение педагогов. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 14(3), 75–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-kak-fenomen-sovremenennogo-obrazovaniya-mnenie-pedagogov> (дата обращения: 09.08.2025)
- Ivashchenko, T.A., Dvoynikova, E.S. (2022). Distance learning as a phenomenon of modern education: Teachers' opinions. *Vestnik of Maikop State Technological University*, 14(3), 75–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-kak-fenomen-sovremenennogo-obrazovaniya-mnenie-pedagogov> (viewed: 09.08.2025).
7. Исаева, Т.Н. (2023). Формирование профессиональной культуры дефектолога в процессе подготовки к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 21(3), 62–69. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>
- Isaeva, T.N. (2023). Formation of a defectologist's professional culture in the process of training to work with children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 62–69. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>
8. Колпакова, Е.А. (2019). Проблемы дополнительного профессионального педагогического образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 65(1), 155–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-dopolnitelnogo-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.04.2024)
- Kolpakova, E.A. (2019). Problems of additional professional pedagogical education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 65(1), 155–158. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-dopolnitelnogo-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (viewed: 25.04.2024).
9. Малгаждарова, Ж.З. (2021). Дистанционное обучение: опыт и результат. *Deutsche Internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft*, 23, 14–15. <https://doi.org/10.24412/2701-8369-2021-23-14-15>
- Malgazhdarova, Z.Z. (2021). Distance learning: Experience and result. *Deutsche Internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft*, 23, 14–15. <https://doi.org/10.24412/2701-8369-2021-23-14-15>
10. Мясищева, Е.Н., Яхтанигова, Ж.М., Чуприкова, Е.В., Лагода, К.С. (2021). Наставничество в сфере образования – фактор развития региональной системы образования. *Проблемы современного образования*, 5, 91–100 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-faktor-razvitiya-regionalnoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 09.08.2025).
- Myashishcheva, E.N., Yakhtanigova, Zh.M., Chuprikova, E.V., Lagoda, K.S. (2021). Mentoring in education as a factor in the development of the regional education system. *Problems of Modern Education*, 5, 91–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-faktor-razvitiya-regionalnoy-sistemy-obrazovaniya> (viewed: 09.08.2025).
11. Нугуманова, Л.Н., Шайхутдинова, Г.А., Яковенко, Т.В. (2020). Наставничество как эффективная практика управления профессиональным развитием педагога в условиях сетевого взаимодействия. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2(38), 54–59 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-effektivnaya-praktika-upravleniya-professionalnym-razvitiem-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 09.08.2025).
- Nugumanova, L.N., Shaikhutdinova, G.A., Yakovenko, T.V. (2020). Mentoring as an effective practice for managing a teacher's professional development in the context of networking. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(38), 54–59. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-effektivnaya-praktika-upravleniya-professionalnym-razvitiem-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-vzaimodeystviya> (viewed: 09.08.2025).
12. Хаустов, А.В. (2020). О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с ПАС в Российской Федерации. *Вестник практической психологии образования*, 17(2), 79–86. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>
- Khaustov, A.V. (2020). On the training of teaching staff for the organization of education for students with ASD in the Russian Federation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(2), 79–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>
13. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. (2023). Тенденции включения детей с ПАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга. *Аутизм и нарушения развития*, 21(3), 5–17. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301>
- Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A. (2023). Trends in the inclusion of children with ASD in the general education system: Results of the All-Russian monitoring. *Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 5–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301>
14. Hajiaghamohseni, Z., Drasgow, E., Wolfe, K. (2021). Supervision Behaviors of Board Certified Behavior Analysts With Trainees. *Behavior Analysis in Practice*, 14(1), 97–109. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00492-1>
15. Mandal, Md Abdul Aziz. (2023). Social Learning Theory: An Overview and Application in Understanding Human Behaviour. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 7(5), 265–274. URL: <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd59886.pdf> (viewed: 14.07.2025).
16. Shillingsburg, M.A., Hansen, B., Wright, M. Rapport Building and Instructional Fading Prior to Discrete Trial Instruction: Moving From Child-Led Play to Intensive Teaching. *Behav Modif.* (2019). Mar;43(2):288–306. doi: 10.1177/0145445517751436.

17. Suhrheinrich, J.B., Stahmer, A.C., Schreibman, L. (2014). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training. *Autism*, 18(6), 859–871. <https://doi.org/10.1177/1362361314552200>
18. Whelan, C.R., Rajaraman, A., Ruppel, J.A., Jessel, J., Hanley, G.P. (2021). Randomized controlled trial of seminar-based training on accurate and general implementation of practical functional assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(4), 1323–1343. <https://doi.org/10.1002/jaba.845>

Информация об авторах

Анастасия Ивановна Козорез, старший методист, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1637-1489>, e-mail: kozorezai@edu.mos.ru

Information about the authors

Anastasia I. Kozorez, Methodologist, State Budget Institution of Moscow City Center of Psychological and Educational Assistance, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1637-1489>, e-mail: kozorezai@edu.mos.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 15.07.2025

Received 2025.07.15

Поступила после рецензирования 09.08.2025

Revised 2025.08.09

Принята к публикации 05.09.2025

Accepted 2025.09.05

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30