

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS

Научная статья | Original paper

Модульно-компетентностная модель дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с РАС. Результаты исследования

И.А. Нигматуллина¹ ✉, В.В. Гаращенко¹, О.В. Баландина²

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

² Приволжский исследовательский медицинский университет Минздрава РФ, Нижний Новгород, Российская Федерация

✉ irinigma@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Для системы образования лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) необходима дополнительная подготовка педагогических кадров, поскольку наблюдается разрыв между теоретической подготовкой и реальной профессиональной деятельностью педагогов. **Цель.** Разработка модульно-компетентностной модели дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов, обучающихся детей с РАС, для усиления кадрового потенциала системы образования. **Гипотеза.** Повышение значимости практико-ориентированных модулей в ДПО и сопровождение педагогов в период вхождения в профессию ведут к более эффективному применению технологий работы. **Методы и материалы.** Проведено анкетирование 149-ти педагогов Приволжского федерального округа (воспитателей, учителей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов), прошедших курсы повышения квалификации «Применение технологий, методов и приемов профилактики и коррекции нарушений развития у обучающихся с РАС». Применялась описательная статистика по каждому оцениваемому показателю для каждой категории педагогов. **Результаты.** На основе выявленных дефицитов разработана модульно-компетентностная модель ДПО, реализуемая через две самостоятельные преемственные программы — повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Модель предполагает сопровождение педагога при вхождении в профессию. Выявлен средний уровень сформированности профессиональных компетенций у всех категорий педагогов. Наиболее дефицитными оказались: работа в междисциплинарной команде сопровождения детей с РАС и их семей (1,59–2,24 балла) и применение технологий пропедевтики и профилактики прогрессирования РАС (1,73–2,31 балла). У воспитателей и учителей дефициты выражены сильнее, чем у учителей-логопедов и учителей-дефектологов. **Выводы.** Практическая значимость модели заключается в преодолении разрыва между теоретической подготовкой педагогов и требованиями реальной профессиональной деятельности. В перспективе предполагается оценка динамики сформированных компетенций.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, РАС, дополнительное профессиональное образование, ДПО, модульно-компетентностная модель, профессиональные дефициты, педагоги общего и дефектологического профиля

Финансирование. Работа выполнена за счет гранта, предоставленного Академией наук Республики Татарстан, научным и научно-педагогическим работникам обособленных структурных подразделений Академии наук Республики Татарстан с целью их стимулирования к защите докторских диссертаций и выполнению научно-исследовательских работ, соглашение от 22.12.2025 г. № 12/25-ПД-КФУ.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Приволжский исследовательский медицинский университет, г. Нижний Новгород оказанную в рамках реализации программы «ПРИОРИТЕТ 2030».

Для цитирования: Нигматуллина, И.А., Гаращенко, В.В., Баландина, О.В. (2026). Модульно-компетентностная модель дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с РАС. Результаты исследования. *Аутизм и нарушения развития*, 24(3), 58–70. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240307>

A modular competency-based model of additional professional education for teachers working with children with ASD. Research findings

I.A. Nigmatullina¹ ✉, V.V. Garachshenko¹, O.V. Balandina²

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

² Volga Research Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation, Kazan, Russian Federation

✉ irinigma@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The education system for individuals with autism spectrum disorder (ASD) requires additional training of teaching staff, since there is a gap between theoretical preparation and the real professional practice of teachers. **Objective.** To develop a modular competency-based model of additional professional education (APE) for teachers working with children with ASD in order to strengthen the human resource capacity of the education system. **Hypothesis.** Increasing the weight of practice-oriented modules in APE and supporting teachers during their entry into the profession lead to more effective application of work technologies. **Methods and materials.** A survey was conducted among 149 teachers from the Volga Federal District (preschool educators, school teachers, special education teachers, and speech-language pathologists) who completed the advanced training course “Application of Technologies, Methods, and Techniques for the Prevention and Correction of Developmental Disorders in Students with ASD”. Descriptive statistics were applied to each assessed indicator for each category of teachers. **Results.** Based on the identified deficits, a modular competency-based model of APE was developed, implemented through two standalone, successive programs — advanced training and professional retraining. The model provides for supporting teachers as they enter the profession. An average level of professional competence development was found across all categories of teachers. The most deficient areas were: work in an interdisciplinary team supporting children with ASD and their families (1,59–2,24 points) and the application of technologies for propaedeutics and prevention of ASD progression (1,73–2,31 points). Deficits were more pronounced among preschool educators and school teachers than among speech-language pathologists and special education teachers. **Conclusions.** The practical significance of the model lies in bridging the gap between the theoretical preparation of teachers and the requirements of real professional practice. In the future, it is planned to assess the dynamics of the formed competencies.

Keywords: children with autism spectrum disorder, ASD, additional professional education, APE, modular competency-based model, professional deficits, general education, special education teachers

Funding. This work was supported by a grant from the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan — awarded to the Academy's separate structural subdivisions to incentivize the defense of doctoral dissertations and the conduct of research — under Agreement No. 12/25-PD-KFU dated December 22, 2025.

Acknowledgements. The authors thank the Privolzhsky Research Medical University (Nizhny Novgorod) for their assistance in data collection for the study.

For citation: Nigmatullina, I.A., Garachshenko, V.V., Balandina, O.V. (2026). A modular competency-based model of additional professional education for teachers working with children with ASD. Research findings. *Autism and Developmental Disorders*, 24(03), 58–70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240307>

Введение

В настоящее время система непрерывного педагогического образования в России претерпевает существенные изменения, обусловленные сменой приоритетов государственной политики в области образования, обновлением нормативно-правовой базы и ростом числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), нуждающихся в квалифицированном сопровождении (Хаустов и др., 2025). Наибольшую актуальность указанная проблема представляет для педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Нигматуллина и др., 2026). По результатам Всероссийского мониторинга состояния образования обучающихся с РАС, проведенного в 2025 году, одним из актуальных мероприятий является развитие кадрового потенциала за счет подготовки и переподготовки специалистов в области сопровождения лиц с РАС (Хаустов и др. 2025). При этом важно разграничивать категории педагогов. Педагогами общего профиля в настоящем исследовании называются воспитатели дошкольных образовательных организаций и учителя общеобразовательных школ, не имеющие углубленной дефектологической подготовки. Специалистами дефектологического профиля называются учителя-дефектологи и учителя-логопеды, получившие базовое дефектологическое образование. Под базовым педагогическим образованием понимается образование, осуществляемое по основным профессиональным образовательным программам высшего образования (ОПОП ВО), которые реализуются по направлениям укрупненной группы «Образование и педагогические науки».

Базовое педагогическое образование педагогических кадров общего профиля содержит недостаточное количество часов на освоение технологий работы с детьми с ОВЗ, в том числе с РАС, подготовка специалистов дефектологического профиля закладывает фундаментальные профессиональные основы, однако в условиях стремительного обновления технологий и роста числа детей с РАС нуждается в усилении практико-ориентированных модулей и в сопровождении в период вхождения в профессию (Алхимова, Блинов, 2023; Исаева, 2023, Хаустов и др., 2025). Ряд профессиональных компетенций, в том числе связанных с применением современных технологий работы с детьми с РАС, осваивается выпускниками непосредственно в условиях профессиональной деятельности. Это актуализирует поиск эффективных моделей повышения квалификации, ориентированных на обучение технологиям работы с данной категорией детей. Одно из перспективных направлений решения данной проблемы — дополнительное профессиональное образование, позволяющее целенаправленно формировать недостающие профессиональные компетенции с учетом специфики нозологической группы.

В связи с этим особую значимость приобретает разработка и внедрение вариативных моделей, реализуемых на основе модульно-компетентностного подхода, позволяющего выстраивать процесс обучения без отрыва от работы за счет применения современных интерактивных технологий.

Научно-методологическую основу настоящего исследования составила концепция профессионального развития Э.Ф. Зеера (Дорожкин, Зеер, 2014).

При разработке модели были использованы результаты исследований, посвященных изучению профессиональных дефицитов у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, которые подтверждают, что основной проблемой является сложность переноса теоретических знаний в профессиональную деятельность (Лобанов, 2022; Макарова, Блинов, 2024; Petersson-Bloom; Nigmatullina et al., 2024). Ряд современных исследователей доказывают, что педагоги осознают трудности в применении методов работы с детьми с РАС, испытывают затруднения с выстраиванием взаимодействия на уровнях «специалист — родитель» и «взрослый — ребенок», что связано с отсутствием четких программ обучения (Исаева, 2023; Рымханова, 2023; Ниязова, Гибадуллина, Бибалаева, 2026).

Зарубежные исследования (Esqueda Villegas, Van der Steen, 2024; Feather, Dahl-Jacinto, Headley, 2024; Gómez-Marí, Sanz-Cervera, Tárraga-Mínguez, 2022; Lessner Listiakova, Preece, 2020; Petersson-Bloom, Holmqvist, 2022; Feather, Dahl-Jacinto, Headley, 2024; Esqueda, Villegas Van der Steen, Minnaert, 2024;) показывают, что многие учителя считают себя не готовыми к обучению детей с РАС из-за отсутствия навыков применения эффективных технологий. Отмечается потребность в профессиональном развитии, описаны барьеры внедрения новых педагогических программ для дошкольников с РАС.

При разработке модели были учтены результаты анализа современных подходов и применен модульно-компетентностный подход, который предполагает организацию учебного процесса в профессиональном образовании, при котором в пределах отдельного модуля осуществляется комплексное освоение знаний и умений в рамках формирования конкретной компетенции (Nigmatullina et al., 2024).

Цель — выявить профессиональные дефициты педагогов, работающих с детьми с РАС, и обосновать модульно-компетентностную модель дополнительного профессионального образования, обеспечивающую их преодоление.

Материалы и методы

Дизайн исследования — однократное анкетирование. Данные собирались в течение 3-х месяцев, через 6 месяцев после завершения педагогами курсов повышения квалификации, без повторных замеров и без

экспериментального воздействия на образовательный процесс.

Для сбора данных была разработана онлайн-анкета в Яндекс-форме, которая состоит из двух частей и включает 20 вопросов. В первой части представлены вопросы, содержащие общие сведения (специальность, место работы, регион, пройденные КПК); вторая часть содержит вопросы, касающиеся оценки сформированности профессиональных компетенций, полученных по итогам прохождения курсов повышения квалификации и их соответствия трудовым функциям профессиональных стандартов. Система оценки: каждый вопрос анкеты включает три варианта ответа, где 1 балл — «знания, умения и навыки затрудняюсь применить»; 2 балла — «знания, умения и навыки применяю с помощью наставника»; 3 балла — «знания, умения и навыки применяю самостоятельно».

Участники исследования. В анкетировании приняли участие 149 педагогов (воспитатели, учителя, учителя-дефектологи и учителя-логопеды). Критерии включения: педагоги, работающие в образовательных организациях Приволжского федерального округа, где обучаются дети с РАС, и прошедшие в 2024 году курсы повышения квалификации «Применение технологий, методов и приемов профилактики и коррекции нарушений развития у обучающихся с РАС». Апробация анкеты включала пилотное исследование по типу предварительного тестирования 10-ти педагогов, не вошедших в выборку, для оценки понимания респондентами формулировок вопросов. Для анализа полученных эмпирических данных применялся метод описательной статистики. Вычислялись средние арифметические значения по каждому из оцениваемых показателей для каждой категории педагогов.

Результаты

По результатам анкетирования были получены данные, представленные на рисунке 1.

Проведенный статистический анализ средних показателей сформированности знаний, умений и навыков применения технологий, методов и приемов профилактики и коррекции нарушений развития у обучающихся с РАС позволил сравнить результаты всех специалистов педагогического профиля (рис. 1). Средние баллы по десяти оцениваемым позициям распределились следующим образом:

1. Применение новых методов и приемов в работе с детьми с РАС: воспитатели — 1,95; учителя — 2,54; учителя-дефектологи — 2,53; учителя-логопеды — 2,5.

2. Реализация приемов адаптации стимульного материала к возможностям детей с РАС: воспитатели — 1,91; учителя — 2,54; учителя-дефектологи — 2,47; учителя-логопеды — 2,5.

3. Применение в работе результатов психолого-педагогических исследований детей с РАС: воспитатели — 1,82; учителя — 2,50; учителя-дефектологи — 2,24; учителя-логопеды — 2,34.

4. Использование в работе документации разных ведомств (ФГОС, ФАООП и др.): воспитатели — 1,73; учителя — 2,50; учителя-дефектологи — 2,39; учителя-логопеды — 2,24.

5. Применение методов анализа результатов психолого-педагогического обследования детей с РАС: воспитатели — 1,86; учителя — 2,46; учителя-дефектологи — 2,31; учителя-логопеды — 2,3.

6. Применение технологий пропедевтики и профилактики прогрессирования РАС: воспитатели — 1,73; учителя — 2,31; учителя-дефектологи — 2,02; учителя-логопеды — 2,16.

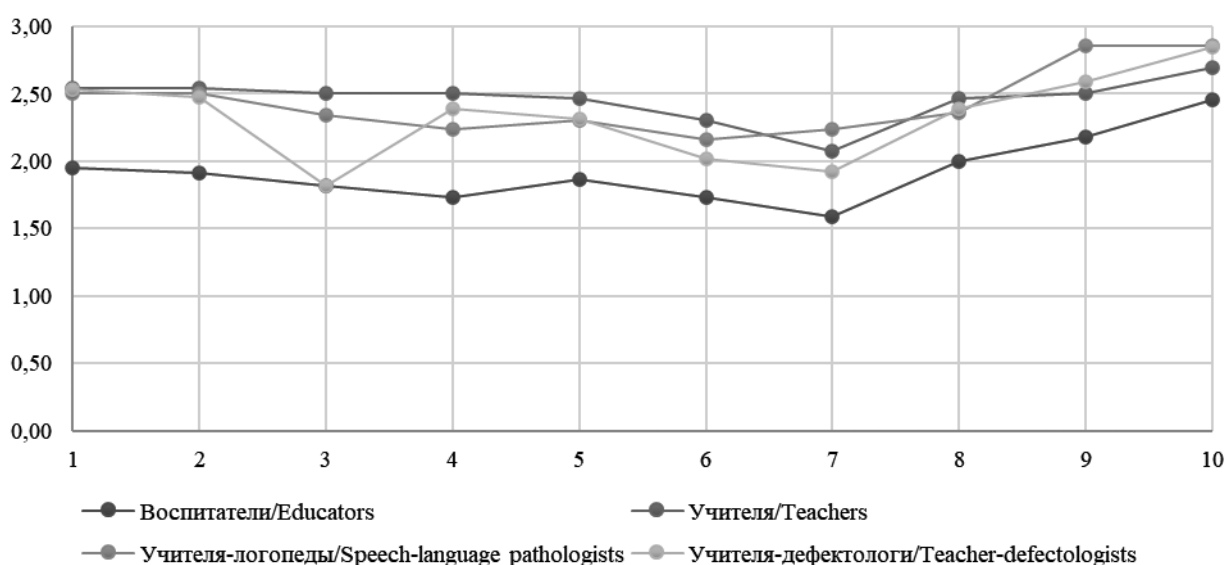


Рис. 1. Оценка сформированности компетенций у педагогов, работающих с детьми с РАС
 Fig. 1. Assessment of the level of competence development among teachers working with children with ASD

7. Применение технологий работы в междисциплинарной команде сопровождения детей с РАС и их семей: воспитатели — 1,59; учителя — 2,08; учителя-дефектологи — 1,92; учителя-логопеды — 2,24.

8. Использование средств образовательных ресурсов (в том числе цифровых и дистанционных) для консультирования родителей и специалистов: воспитатели — 2,0; учителя — 2,46; учителя-дефектологи — 2,39; учителя-логопеды — 2,36.

9. Организация работы с учетом правовых, нравственных и этических норм профессиональной этики: воспитатели — 2,18; учителя — 2,50; учителя-дефектологи — 2,59; учителя-логопеды — 2,86.

10. Применение в профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, полученных на курсах повышения квалификации: воспитатели — 2,45; учителя — 2,69; учителя-дефектологи — 2,84; учителя-логопеды — 2,86.

Установлена неравномерность сформированных компетенций между категориями педагогов. Полученные данные позволили выявить общие слабые стороны сформированности профессиональных компетенций. Наибольшие затруднения у всех категорий специалистов вызывает применение технологий работы в междисциплинарной команде сопровождения детей с РАС и их семей (баллы от 1,59 до 2,24), а также использование технологий пропедевтики и профилактики прогрессирования РАС (1,73–2,31). У воспитателей и учителей дополнительно фиксируются трудности в работе с документацией, применении данных психолого-педагогических исследований и методов анализа результатов обследования, а также в реализации новых методов и приемов адаптации стимульного материала к образовательным возможностям детей с РАС. У учителей-дефектологов и учителей-логопедов наряду с названными дефицитами отмечена недостаточность владения методами анализа результатов обследования. С учетом выявленных дефицитов сформированности компетенций была разработана структура модели, определены компоненты, принципы, функции, методы, формы и уточнено содержание модулей. Низкая готовность педагогов к использованию технологий работы с детьми с РАС определила модульное построение, с применением интерактивных и практико-ориентированных форм, методов организации процесса обучения. С учетом выявленных дефицитов содержание модулей ориентировано на формирование компетенций в сфере нормативно-правового обеспечения, психолого-педагогической диагностики, проектирования адаптированных образовательных программ и индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы, а также междисциплинарного взаимодействия. Модульно-компетентный подход обеспечил дифференциацию образовательного процесса обучения с учетом категории обучающихся и возможность гибкого конструирования индивидуальных образовательных маршрутов в рамках модели (рис. 2).

Обсуждение результатов

Наиболее уязвимой категорией оказались воспитатели и учителя, а наиболее подготовленной — учителя-логопеды и учителя-дефектологи. Это расхождение может объясняться различиями в базовом педагогическом образовании: если программа подготовки учителей-логопедов и учителей-дефектологов изначально включает углубленное изучение нарушений развития, методов диагностики и коррекции, то подготовка общепедагогических кадров содержит недостаточное количество часов на освоение технологий работы с детьми с ОВЗ, в том числе и с детьми с РАС. Как следствие, педагоги общего профиля осваивают технологии работы с детьми с РАС преимущественно в системе дополнительного профессионального образования, уже в условиях реальной практики (Исаева, 2023). Это согласуется с данными зарубежных исследований, в которых отмечается, что учителя чаще испытывают неуверенность при работе с детьми с РАС (Gómez-Marí, et al., 2022; Lessner Listiakova, Preece, 2020). Полученные нами результаты подтверждают эту закономерность на российской выборке педагогов.

Наибольшие затруднения у всех категорий педагогов вызвали два направления: работа в междисциплинарной команде сопровождения детей с РАС и их семей (1,59–2,24 балла) и применение технологий пропедевтики и профилактики прогрессирования РАС (1,73–2,31 балла). Эти результаты представляются закономерными и взаимосвязанными. Междисциплинарное взаимодействие требует не только владения профессиональной терминологией, но и готовности к согласованной работе с другими специалистами, что редко становится предметом целенаправленного формирования в рамках базового педагогического образования (Al Jaffal, 2022; Mazon et al., 2022; Chow et al., 2024; Weiss, et al., 2022). В свою очередь, пропедевтика и профилактика РАС предполагают раннее вмешательство и предупреждение вторичных нарушений, что требует системных знаний о закономерностях развития ребенка с РАС и умения выстраивать профилактическую работу, — эти компетенции также формируются преимущественно в профессиональной деятельности.

У воспитателей и учителей дополнительно зафиксированы трудности в работе с документацией, применении данных психолого-педагогических исследований и методов анализа результатов обследования, а также в реализации новых методов и приемов адаптации стимульного материала. Это может объясняться тем, что указанные виды деятельности не входят в типовой круг профессиональных задач воспитателя и учителя. У учителей-дефектологов и учителей-логопедов эти компетенции формируются в рамках профильных дисциплин, что подтверждается более высокими средними баллами.

Концептуально-методологический блок			
Компетенция и ее проявление у профессионала Э.Ф. Зера		Модуль о компетентностный подход	
мотивационно-ценностный компонент	когнитивно-процессуальный компонент	рефлексивно-аналитический компонент	организационно-деятельностный компонент
Функции и аналитический блок			
Цель, формируемые у педагогов, работающих с детьми с РАС, способности самостоятельно применять современные технологии с доказанной эффективностью в профессиональной деятельности			
Задачи: сформировать способность применять актуальные знания в области современных доказательных методов работы с РАС, сформировать практические умения и навыки вывешивать и применять технологии с доказанной эффективностью в профессиональной деятельности; сформировать способность разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы сопровождения, сформировать мотивацию к профессиональному совершенствованию и самообразованию, обеспечить условия для рефлексии и самооценки профессионального роста			
Приемы: - методологические: гуманизация, научность, опережающий характер обучения - организационно-педагогические: профессиональная мобильность, вариативность, практико-ориентированность, рефлексивность		Функции: обучающая, развивающая, мотивационно-стимулирующая, проектировочная; рефлексивно-оценочная, адаптивная	
Структурно-содержательный блок			
Курс профессиональной переподготовки «Методы прикладного анализа поведения в образовании»			
Модуль 1. МКК «Введение в прикладной анализ поведения»		Цель: формирование готовности педагогов к применению технологий в профессиональной деятельности с детьми с РАС	
Модуль 2. Нарушения развития у детей с РАС: классификация и терминология-правовые основы обучения и коррекции; Модуль 3. Теоретические основы прикладного анализа поведения; Модуль 4. Технологический анализ вербальных и невербальных взаимодействий у детей с РАС; Модуль 5. Методы измерения поведения у детей с РАС		Цель: формирование когнитивного, мотивационно-ценностного, рефлексивно-аналитического компонентов готовности педагогов к освоению конкретной технологии и способности самостоятельно применять в профессиональной деятельности	
Организационно-педагогический блок			
Организовано-педагогическое условие к мотивационно-ценностным, содержательно-методическим, технологическим, кадровым, оценочно-рефлексивным		Организованные формы: лекции, практикумы, тренинги, стажировки на рабочих местах, супервизия, дистанционные консультации, онлайн-тестирование	
Оценочно-результативный блок			
Критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный		Показатели: самостоятельно применяет инструментальный и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; разрабатывает (совместно с другими специалистами) и реализовывает совместно с родителями (законными представителями) программы индивидуального развития, самостоятельно осуществляет психологическую коррекцию поведения и развития детей и обучающихся с РАС, испытывая трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.	
РЕЗУЛЬТАТ СФОРМИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНО ПРИМЕНЯТЬ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ			

Рис. 2. Модульно-компетентностная модель дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с РАС

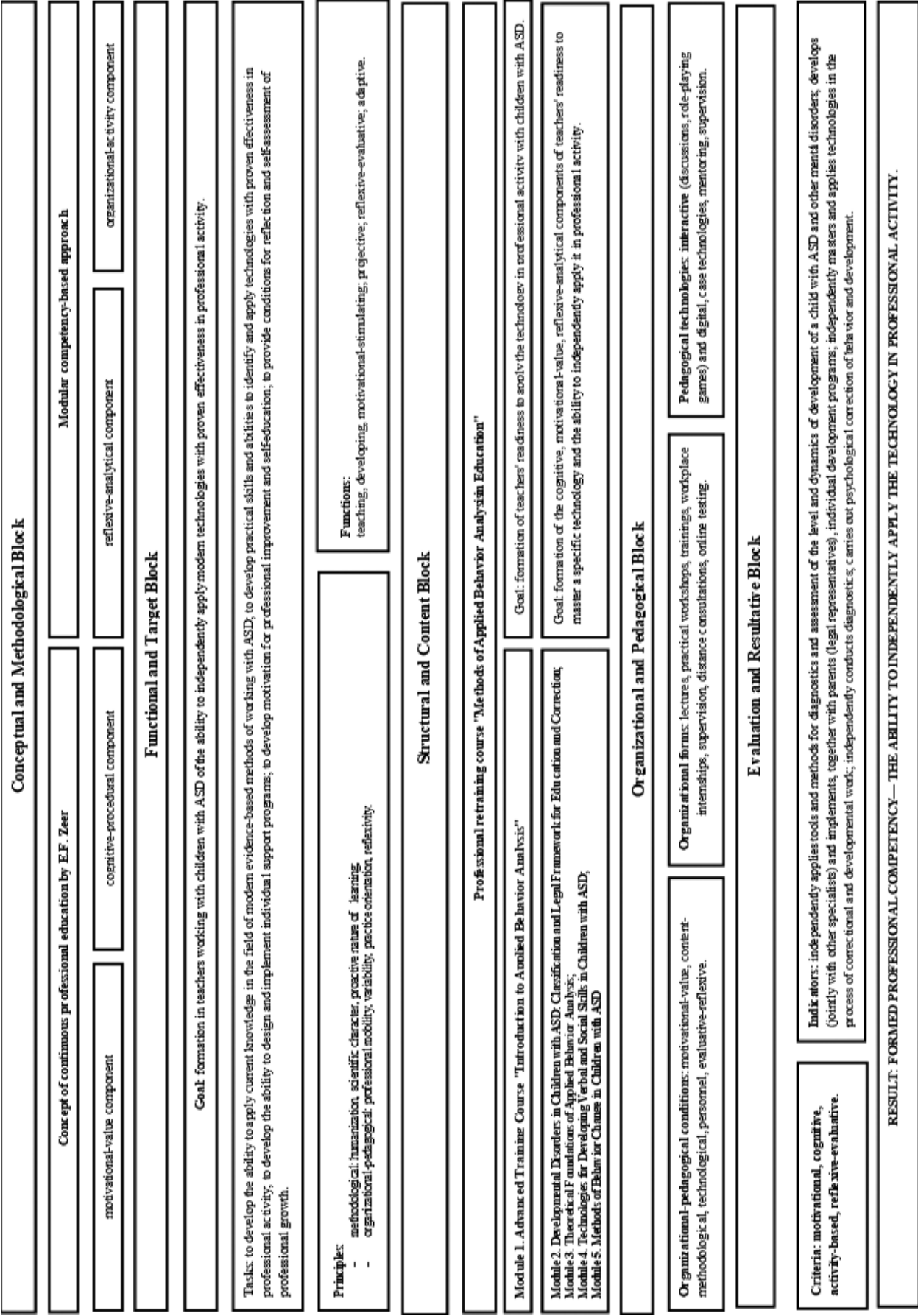


Fig. 2. Modular competency-based model of additional professional education for teachers working with children with ASD

Полученные результаты соотносятся с исследованиями, в которых отмечается сложность переноса теоретических знаний в профессиональную деятельность у педагогов, работающих с детьми с РАС (Лобанов, 2022; Макарова, Блинов, 2024; Шевелева, 2024; Фархутдинова, 2024; Petersson-Bloom, Holmqvist, 2022; Nigmatullina et al., 2024). Вместе с тем наше исследование дополняет эти данные: оно показывает, что дефициты имеют не общий, а дифференцированный характер, — они различаются в зависимости от категории педагогов и от конкретного направления профессиональной деятельности. Именно этот вывод стал основанием для разработки модульно-компетентностной модели дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с РАС. С учетом выявленных дефицитов сформированности компетенций была разработана структура модели, определены компоненты, принципы, функции, методы, формы и уточнено содержание модулей. Низкая готовность педагогов к использованию технологий работы с детьми с РАС определила модульное построение с применением интерактивных и практико-ориентированных форм, методов организации процесса обучения, что позволяет по окончании каждого модуля сформировать у педагогов способность применять освоенную технологию в профессиональной деятельности. С учетом выявленных дефицитов содержание модулей ориентировано на формирование компетенций в сфере нормативно-правового обеспечения, психолого-педагогической диагностики, проектирования адаптированных образовательных программ и индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы, а также междисциплинарного взаимодействия. Модульно-компетентностный подход обеспечил дифференциацию образовательного процесса обучения с учетом категории обучающихся и возможность гибкого конструирования индивидуальных образовательных маршрутов в рамках модели (рис. 2).

Выбор курса профессиональной переподготовки «Методы прикладного анализа поведения в образовании» в качестве примера реализации данной модели обусловлен тем, что прикладной анализ поведения (ПАП) является одним из наиболее исследованных и широко применяемых подходов к обучению детей с РАС (Weiss et al., 2022) и соответствует критериям оценки эффективности инклюзивных образовательных практик, разработанных коллективом Федерального центра инклюзивного общего и дополнительного образования (Алехина, Быстрова, 2025). ПАП рассматривается не как единственная технология, а как один из инструментов, дополняющий другие эффективные практики.

Концептуально-методологический блок модели опирается на концепцию непрерывного профессионального образования Э.Ф. Зеера.

Функционально-целевой блок представлен описанием цели, задач, принципов и функций реализации модели. Задачи модели: сформировать способность применять актуальные знания в области современных методов работы с РАС; сформировать практические умения и навыки выявлять и применять технологии в профессиональной деятельности; сформировать способность разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы сопровождения; сформировать мотивацию к постоянному профессиональному совершенствованию и самообразованию; обеспечить условия для рефлексии и самооценки профессионального роста. Данный блок модели представлен системой принципов: методологические принципы служат основаниями реализации модели, а организационно-педагогические выступают как регуляторы ее практической реализации.

Модель направлена на реализацию комплекса взаимосвязанных функций: обучающей, развивающей и мотивационно-стимулирующей (которые непосредственно обеспечивают формирование знаний, умений и внутренней мотивации), проектировочной (которая направляет теоретические знания в практическую плоскость), рефлексивно-оценочной, (которая создает условия для самоанализа и коррекции профессионального роста), адаптивной функции (которая обеспечивает гибкость модели в ответ на изменяющиеся условия).

Важным компонентом модели является структурно-содержательный блок, реализованный в виде двух самостоятельных, но преемственных программ дополнительного профессионального образования, которые реализуются на онлайн-платформе с применением интерактивных технологий в ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» и могут быть выстроены в индивидуальную образовательную траекторию педагога. Преемственность обеспечивается тем, что отдельные модули курса профессиональной переподготовки могут использоваться при проектировании курса профессионального повышения квалификации, но программы имеют самостоятельные цели, результаты и учебные планы. Выбор данных курсов обусловлен тем, что согласно Клиническим рекомендациям «Расстройства аутистического спектра»¹, комплексная программа вмешательства на основе принципов ПАП рекомендуется для развития когнитивных способностей, речевых навыков и адаптивного поведения у детей с РАС, а инструментарий ПАП соответствует трудовым функциям всех категорий педагогов, работающих с РАС.

В модуле 1 представлен курс повышения квалификации «Введение в прикладной анализ поведения» объемом 72 часа. Для родителей и лиц, участвующих в воспитании и образовании детей с РАС, аналогичный курс представлен на образовательной онлайн

¹ Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра» (утв. Минздравом России, 2024). zddi.rnd.socinfo.ru.

платформе «Stepik»². Программа данного курса направлена на получение первичных знаний о конкретной технологии и умений ее применения.

Модули 2, 3, 4, 5 представлены курсом профессиональной переподготовки, объемом 330 часов.

В ходе освоения каждого модуля теоретические знания закрепляются на практических занятиях и стажировках, а также при выполнении практических заданий (кейсы, ситуационные задачи) и тестирования в онлайн-ресурсе, что позволяет обучающимся приобрести умения и навыки, необходимые для самостоятельной реализации технологии в профессиональной деятельности.

Оценочно-результативный блок представлен критериями и показателями сформированности готовности педагогов к работе с детьми с РАС:

Мотивационный критерий: устойчивый интерес к профессиональной тематике; активность в поиске дополнительной информации; стремление участвовать в супервизиях и конференциях.

Когнитивный критерий: полнота и системность знаний в области ПАП и специфики РАС; умение оперировать профессиональной терминологией.

Деятельностный критерий: умение проводить функциональную оценку; навык разработки и корректировки индивидуальной программы; эффективность применения методик на практике (по данным супервизии).

Рефлексивно-оценочный критерий: способность анализировать успешность своих действий; адекватная самооценка профессиональных возможностей и дефицитов; наличие плана профессионального развития.

Результатом реализации модели является сформированная профессиональная компетенция — способность самостоятельно применять технологию в профессиональной деятельности.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило выявить неравномерность сформированности профессиональных компетенций у разных категорий педагогов, работающих с детьми с РАС. Дискуссионным является вопрос сравнения разных групп педагогов. Это расхождение может объясняться различиями в базовом педагогическом образовании: если программа подготовки учителей-логопедов и учителей-дефектологов изначально включает углубленное изучение технологий работы с детьми с ОВЗ, в том числе и с детьми с РАС, то подготовка общепедагогических кадров содержит недостаточное количество часов на их освоение (Алехина, Блинов, 2023; Исаева, 2023). Это согласуется с данными зарубежных исследований, в которых отме-

чается, что учителя чаще испытывают сложности при работе с детьми с РАС (Gómez-Mari et al., 2022; Lessner Listiakova, Preece, 2020; Feather, et al., 2024). Полученные нами результаты подтверждают эту закономерность на российской выборке педагогов.

Наибольшие затруднения у всех категорий педагогов вызвали два направления: работа в междисциплинарной команде сопровождения детей с РАС и их семей (1,59–2,24 балла) и применение технологий пропедевтики и профилактики прогрессирования РАС (1,73–2,31 балла). Эти результаты представляются закономерными и взаимосвязанными. Междисциплинарное взаимодействие требует не только владения профессиональной терминологией, но и готовности к согласованной работе с другими специалистами, что редко становится предметом целенаправленного формирования в рамках базового педагогического образования. В свою очередь, пропедевтика и профилактика РАС предполагает предупреждение вторичных нарушений, что требует системных знаний о закономерностях развития ребенка с РАС и умения выстраивать профилактическую работу.

У воспитателей и учителей дополнительно зафиксированы трудности в работе с документацией различных ведомств, применении данных психолого-педагогических исследований и методов анализа результатов обследования, а также в реализации новых методов и приемов адаптации стимульного материала. Это может объясняться тем, что указанные виды деятельности не входят в типовой круг профессиональных задач воспитателя и учителя.

Полученные результаты соотносятся с исследованиями, в которых отмечается сложность переноса теоретических знаний в профессиональную деятельность у педагогов, работающих с детьми с РАС (Лобанов, 2022; Макарова, Блинов, 2024; Шевелева, 2024; Petersson-Bloom, Holmqvist, 2022; Nigmatullina et al., 2024). Вместе с тем наше исследование дополняет эти данные: оно показывает, что дефициты имеют не общий, а дифференцированный характер — они различаются в зависимости от категории педагогов и от конкретного направления профессиональной деятельности. Именно этот вывод стал основанием для разработки модульно-компетентностной модели дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с РАС.

Выбор курса профессиональной переподготовки «Методы прикладного анализа поведения в образовании» в качестве примера обусловлен тем, что ПАП является одним из наиболее исследованных и широко применяемых подходов к обучению детей с РАС (Weiss et al., 2022) и соответствует критериям оценки эффективности инклюзивных образовательных практик (Алехина, Быстрова, 2025). ПАП

² Семейная академия. Информационно-образовательный курс направлен на поддержку родителей и лиц, участвующих в воспитании и образовании детей с расстройствами аутистического спектра. URL: <https://stepik.org/course/115174/promo>

рассматривается как один из инструментов, дополняющий другие эффективные практики образования детей с РАС.

Ограничением данной работы явилось то, что исследование проведено на выборке 149 педагогов, работающих в образовательных организациях Приволжского федерального округа, в которых обучаются дети с РАС. Полученные результаты отражают региональную специфику и не могут быть автоматически распространены на все субъекты Российской Федерации без дополнительной проверки. Не все педагоги имели мотивацию для работы в инклюзивном пространстве с детьми с РАС, что ограничивает интерпретацию результатов в части их готовности к профессиональной деятельности. На будущее важно учесть мотивационные моменты для обучения взаимодействию с детьми с РАС и провести входное тестирование, а не только опрос по результатам обучения. В данной работе представлены результаты только констатирующего этапа исследования, этап апробации предложенной модели может стать целью проведения последующих исследований. В практическом плане результаты исследования могут быть учтены при разработке и реализации программ ДПО по обучению педагогов, работающих с детьми с РАС.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы. Установлена неравномерность сформированности компетенций между разными категориями педагогов.

На основе выявленных профессиональных дефицитов разработана модульно-компетентностная модель дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с РАС, включающая пять блоков.

Модель реализуется через две преемственные программы: повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Каждая программа имеет самостоятельные цели, результаты и учебные планы. Преемственность обеспечивается тем, что отдельные модули могут использоваться при проектировании программы повышения квалификации.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная модель позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой педагогов и требованиями реальной профессиональной деятельности за счет модульного построения, применения интерактивных и практико-ориентированных форм обучения, а также дифференциации содержания в зависимости от категории педагогов.

Перспективы исследования связаны с апробацией модели и оценкой ее эффективности, с выявлением динамики сформированности компетенций педагогов до и после обучения. В практическом плане результаты исследования могут быть учтены при разработке и реализации программ ДПО по обучению педагогов, работающих с детьми с РАС, другим эффективным инклюзивным практикам, например, методам эмоционально-смыслового подхода.

Ограничения. Исследование проведено на выборке 149 педагогов, полученные результаты отражают региональную специфику и не могут быть автоматически распространены на все субъекты Российской Федерации без дополнительной проверки. Они требуют содержательной интерпретации и соотнесения с данными других исследований.

Limitations. The study was conducted in a sample of 149 teachers. The findings reflect the regional context and cannot be automatically generalized to all regions of the Russian Federation without further validation. They require careful interpretation and consideration in relation to findings from other studies. ■

Список источников / References

1. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Система критериев доказательной оценки инклюзивности образовательной практики. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 22–29. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230303>
Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). System of criteria for evidence-based assessment of inclusiveness of educational practice. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 22–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230303>
2. Алхимова, Н.Ю., 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-sobuchayuschimisya-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 12.01.2026).
Alkhimova, N.Yu., 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 (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obespechenie-podgotovki-pedagogov-k-rabote-sobuchayuschimisya-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (viewed: 12.01.2026).
3. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. (2014) Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования). *Образование и наука*, (9), 4–19. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-9-4-20>
Dorozhkin, E.M., Zeer, E.F. (2014). Methodology of professional pedagogical education: theory and practice (theoretical and methodological foundations of professional pedagogical education). *The Education and Science Journal*, (9), 4–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-9-4-20>

4. 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 professional culture of a special education teacher in the process of preparation for work with children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 62–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>
5. Карпушкина, Н.В., Зуданова, А.А. (2022). Особенности ценностно-мотивационной сферы личности специалистов службы сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра. *Проблемы современного педагогического образования*, 77(2), 445–447. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostno-motivatsionnoy-sfery-lichnosti-spetsialistov-sluzhby-soprovozhdeniya-lits-s-rastroystvami-autisticheskogo> (дата обращения: 06.08.2026).
Karpushkina, N.V., Zudanova, A.A. (2022). Features of the value-motivational sphere of the personality of specialists of the support service for persons with autism spectrum disorders. *Problems of modern pedagogical education*, 77(2), 445–447. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostno-motivatsionnoy-sfery-lichnosti-spetsialistov-sluzhby-soprovozhdeniya-lits-s-rastroystvami-autisticheskogo> (viewed: 06.08.2026).
6. Леонова, Е.В. (2021). Совершенствование профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в условиях дополнительного профессионального образования. В: *Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции; 22 мая 2021 г.*, (с. 121–126). М.: РосНОУ.
Leonova, E.V. (2021). Improving professional competencies of teachers working with children with autism spectrum disorders in additional professional education. In: *Modern approaches to the problem of teachers' professional competence in the field of psychological and pedagogical support for children with disabilities: collection of works from the All-Russian scientific and practical conference; May 22, 2021.* (pp. 121–126). Moscow: RosNOU Publ. (In Russ.).
7. Лобанов, Д.В. (2022). Особенности творческого потенциала у педагогов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. В: *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (А.И. Савенков, ред.)* (с. 22–26). М.: ИППО ГАОУ ВО МГПУ URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49344241&pff=1> (дата обращения: 12.01.2026).
Lobanov, D.V. (2022). Features of creative potential in teachers working with children with autism spectrum disorders. In: *A child in the modern educational space of a metropolis: materials of the 9th All-Russian scientific and practical conference with international participation.* (A.I. Savenkov, ed.) (pp. 22–26). Moscow: IPPO GAOU VO MGPU Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49344241&pff=1> (viewed: 12.01.2026).
8. Макарова, И.А., Блинов, Л.В. (2024). Анализ профессиональных дефицитов педагогов в работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. Часть 1. Научно-методическая база и дизайн исследования. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, (6), 45–55. https://doi.org/10.47639/2074-4986_2024_6_45.
Makarova, I.A., Blinov, L.V. (2024). Analysis of professional deficits of teachers in working with preschoolers with autism spectrum disorders. Part 1. Scientific and methodological basis and research design]. *Education and upbringing of children with developmental disorders*, (6), 45–55. (In Russ.). https://doi.org/10.47639/2074-4986_2024_6_45
9. Нигматуллина, И.А., Васина, В.В., Гаращенко, В.В. (2026). Дефицит профессиональных компетенций у будущих учителей общеобразовательных и дефектологических профилей (на примере работы с детьми с расстройствами аутистического спектра). *Перспективы науки и образования*, (3), 160–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-professionalnyh-kompetentsiy-u-budushih-uchiteley-obscheobrazovatelnyh-i-defektologicheskikh-profiley-na-primere-raboty-s> (дата обращения: 30.07.2026).
Nigmatullina, I.A., Vasina, V.V., Garashchenko, V.V. (2026). Deficit of professional competencies among future teachers of general education and special education profiles (on the example of work with children with autism spectrum disorders). *Prospects for science and education*, (3), 160–174. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-professionalnyh-kompetentsiy-u-budushih-uchiteley-obscheobrazovatelnyh-i-defektologicheskikh-profiley-na-primere-raboty-s> (viewed: 30.07.2026).
10. Ниязова, А.А., Гибадуллина, Ю.М., Бибалаева, У.Н. (2026). Инклюзивные практики в формировании готовности будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 11(4), 843–852. <https://doi.org/10.30853/ped20260103>
Niyazova, A.A., Gibadullina, Yu.M., Bibalaeva, U.N. (2026). Inclusive practices in shaping the readiness of future teachers to work with students with disabilities. *Pedagogy. Theory & Practice*, 11(4), 843–852. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/ped20260103>
11. Рымханова, А.М. (2023). Проблемы кадрового обеспечения работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра. *Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина*, 105(2), 143–154. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-143-154>.
Rymkhanova, A.M. (2023). Scientific and pedagogical journal "Bilim" of the I. Altynsarin National Academy of Education, 105(2), 143–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-143-154>
12. Фархутдинова, Л.В., Цилюгина, И.Б., Биктимирова, Е.В. (2024). Комплексное исследование функционального состояния педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра, с подходы к его коррекции. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, (11-2), 71–76. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-11-2-71-76>

- Farkhutdinova, L.V., Tsilyugina, I.B., Biktimirova, E.V. (2024). Comprehensive study of the functional state of teachers working with children with autism spectrum disorders and approaches to its correction]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (11-2), 71–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-11-2-71-76>
13. Хаустов, А.В., Шумских, М.А., Разухина, Е.В., Хилькевич, Е.В., Дон, Г.В., Задорожная, М.А. (2025). Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 30–43. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230304>
- Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A., Razukhina, E.V., Khil'kevich, E.V., Don, G.V., Zadorozhnaya, M.A. (2025). The development of the system of education and psychological-pedagogical support for students with ASD in Russia at the present stage. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 30–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230304>
14. Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
15. Esqueda Villegas, F., van der Steen, S., Minnaert, A. (2024). Interactions between teachers and students with autism spectrum disorder in mainstream secondary education: Fundamental, yet under-researched. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(2), 442–457. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00346-2>
16. Feather, K.A., Dahl-Jacinto, H., Headley, J.A. (2024). Counselors' Perceptions of Competencies in the Treatment of Children with Autism. *The Family Journal*, 32(4), 647–655. <https://doi.org/10.1177/10664807241226706>
17. Gómez-Mari, I., Sanz-Cervera, P., Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
18. Lessner Listiakova, I., Preece, D. (2020). In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: A review of the literature. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica*, 12, 177–199. <https://doi.org/10.24917/20845596.12.9>
19. Nigmatullina, I., Vasina, V., Pavlova, L., Garachshenko, V., Sin, K.F.K. (2024). Competencies of Specialists Working with Children with ASD in the System of Continuing Education. *Education and Self Development*, 19(3), 56–71. <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.05>
20. Petersson-Bloom, L., Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students – A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 23969415221123429. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
21. Weiss, M.J., Tereshko, L., Bowman, K., Marshall, K., Rose, K. (2022). Effective collaboration: Maximizing outcomes in autism intervention in an interdisciplinary model. In: J.B. Leaf, J.H. Cihon, J.L. Ferguson, M.J. Weiss (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice* (pp. 125–149). Cham: Springer International Publishing, pp. 125–149. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8_8

Информация об авторах

Ирина Александровна Нигматуллина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования К(П)ФУ (420008 Казань, ул. Кремлевская, 18, Российская Федерация), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6151-6164>, e-mail: irinigma@mail.ru

Виолетта Владимировна Гаращенко, ассистент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования К(П)ФУ (420008 Казань, ул. Кремлевская, 18, Российская Федерация) ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-8576-8867>, e-mail: gr.violetta97@mail.ru

Оксана Венедиктовна Баландина, детский психиатр, руководитель Центра ментального здоровья, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-1162>, neurorazvitie@yandex.ru

Information about the authors

Irina A. Nigmatullina, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education Institute of Psychology and Education K(P)FU (420008 Kazan, Kremlevskaya St., 18, Russian Federation), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6151-6164>, e-mail: irinigma@mail.ru

Violetta V. Garachshenko, Assistant of the Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, K(P)FU (420008 Kazan, 18, Kremlevskaya St., Kazan, Russian Federation), ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-8576-8867>, e-mail: gr.violetta97@mail.ru

Oksana V. Balandina, Child Psychiatrist, Head of the Centre for Mental Health, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volga Region Research Medical University", Ministry of Health of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-1162>, neurorazvitie@yandex.ru

Вклад авторов

Нигматуллина И.А. — проведение теоретического анализа по проблематике исследования, сбор эмпирических данных, обсуждение полученных результатов, работа с текстом.

Гаращенко В.В. — определение целей и задач исследования, разработка методологии исследования, проведение теоретического анализа по проблематике исследования, интерпретация полученных результатов, работа с текстом.

Баландина О.В. — проведение сбора эмпирических данных, математико-статистическая обработка эмпирических данных. Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Irina A. Nigmatullina — theoretical analysis of the research problem, collection of empirical data, discussion of the results, work on the manuscript.

Violetta V. Garashchenko — setting the goals and objectives of the study, development of the research methodology, theoretical analysis of the research problem, interpretation of the results, work on the manuscript.

Oksana V. Balandina — collection of empirical data, mathematical and statistical processing of empirical data.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Все педагоги, участвовавшие в опросе, дали информационное согласие.

Ethics statement

All teachers participating in the survey provided informed consent.

Поступила в редакцию 13.05.2026

Поступила после рецензирования 08.09.2026

Принята к публикации 15.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.05.13.

Revised 2026.09.08.

Accepted 2026.09.15.

Published 2026.09.30.