

Аутизм и нарушения развития. № 3. Том 23

Autism and Developmental Disorders (Russia). № 3. Vol. 23

2025



Научно-практический журнал АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

Главный редактор

Хаустов А.В. (Россия), кандидат педагогических наук, директор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ)

Члены редакционной коллегии

- Алексина С.В. (Россия), кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ
- Алмазова А.А. (Россия), доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МГППУ
- Артемова Е.Э. (Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета Клинической и специальной психологии МГППУ
- Ахутина Т.В. (Россия), доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- Баландина О.В. (Россия), руководитель Центра ментального здоровья ФГБОУ ВО «При-волжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России
- Бородина Л.Г. (Россия), кандидат медицинских наук, детский психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ
- Владимирова О.Н. (Россия), доктор медицинских наук, доцент, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов»
- Волосовец Т.В. (Россия), кандидат педагогических наук
- Горбачевская Н.Л. (Россия), доктор биологических наук, заведующая научной лабораторией Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с ПАС, профессор кафедры нейропатопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- Давыдова Е.Ю. (Россия), кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с ПАС, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ
- Демилханова А.М. (Кыргызская Республика), кандидат психологических наук, доцент Кыргызско-Российского славянского университета
- Дименштейн Р.П. (Россия), председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики»
- Жигорева М.В. (Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования Института детства МГППУ
- Касаткин В.Н. (Россия), доктор медицинских наук, профессор, директор Научноисследовательского института развития мозга и высших достижений, Российский университет дружбы народов
- Корнев А.Н. (Россия), кандидат медицинских наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейропсихологических технологий, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
- Левченко И.Ю. (Россия), доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, дефектологический факультет Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова
- Мовкебаева З.А. (Казахстан), доктор психологических наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая
- Морозов С.А. (Россия), кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, руководитель РОБО «Общество помощи аутичным детям "Добро"»
- Никандрова Т.С. (Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренипедагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)
- Овян Г.Р. (Республика Армения), кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета специального и инклюзивного образования Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абояна
- Орехова Е.В. (Швеция), кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Гётеборгский университет
- Пови К. (Великобритания), доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust
- Польская Н.А. (Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ
- Поликов А.М. (Республика Беларусь), доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет
- Приходько О.Г. (Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор Института специального образования и психологии, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет (МГПУ)
- Самарина Л.В. (Россия), директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»
- Сорокин А.Б. (США), кандидат биологических наук
- Стоянова И.Я. (Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования, Томский государственный университет
- Туманова Т.В. (Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института детства МГПГУ
- Феклистова С.Н. (Республика Беларусь), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Белорусский государственный педагогический университет имени Максимиана Танка
- Хитрюк В.В. (Республика Беларусь), доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максимиана Танка
- Черенева Е.А. (Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной психологии, директор Международного института аутизма, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
- Шведовская А.А. (Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
- Шор С.М. (США), EdD, клинический доцент, Университет Адельфи
- Шницберг И.Л. (Россия), руководитель по научной и методической работе Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»
- Эдельсон С.М. (США), PhD, исполнительный директор Института исследований аутизма
- Эль-Ансари А. (ОАЭ), PhD, научный консультант Центра аутизма Центра холистической медицины Lotus, исследователь Центра исследований и терапии аутизма Университета Короля Сауда
- Эрц Ю.М. (Израиль), руководитель проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА», АНО Центр «Наш Солнечный Мир», Москва
- Яковleva И.М. (Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренипедагогики и клинических основ специальной педагогики МГППУ

Editor-in-chief

Khaustov A.V. (Russia), PhD in Education, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)

Editorial board members

- Alekhina S.V. (Russia), PhD in Psychology, director of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education
- Almazova A.A. (Russia), Doctor of Education, associate professor, director of the Institute of Childhood, head of the Department of Speech Therapy of MSPU
- Artemova E.E. (Russia), PhD in Education, associate professor, dean of the Faculty of Clinical & Special Psychology of MSUPE
- Akhutina T.V. (Russia), Doctor of Psychology, leading research fellow of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University
- Balandina O.V. (Russia), head of the Center for Mental Health, Privalzhsky Research Medical University
- Borodina L.G. (Russia), PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of Clinical and Forensic Psychology of MSUPE
- Vladimirova O.N. (Russia), Doctor of Medicine, rector of St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts
- Volosovets T.V. (Russia), PhD in Education
- Gorbachevskaya N.L. (Russia), Doctor of Biology, professor of the Chair of Neuro and Patho-psychology of the Faculty of Clinical and Special Psychology of MSUPE
- Davydova E.Yu. (Russia), PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, associate professor of the Chair of Differential Psychology & Psychophysiology of MSUPE
- Demilkhanova A.M. (Kyrgyz Republic), PhD in Psychology, associate professor of the Kyrgyz-Russian Slavic University
- Dimensteyn R.P. (Russia), member of the board of the Center for Curative Pedagogy
- Zhibgoreva M.V. (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Department of Inclusive Education, Institute of Childhood of MSPU
- Kasatkin V.N. (Russia), Doctor of Medicine, professor, director of the Research Institute of Brain Development and Higher Achievements, Peoples' Friendship University of Russia
- Kornev A.N. (Russia), PhD in Medicine, Doctor of Psychology, head of the Department of Logopathology, head of the Laboratory of Neurocognitive Technologies, St. Petersburg State Pediatric Medical University
- Levchenko I.Yu. (Russia), Doctor of Psychology, head of the Chair of Special Pedagogics and Psychology, Faculty of Special Education of Sholokhov Moscow State University for Humanities
- Movkebaeva Z.A. (Kazakhstan), Doctor of Psychology, Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University
- Morozov S.A. (Russia), PhD in Biology, associate professor, leading research fellow of the Federal Institute of the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; head of the Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care "Dobro"»
- Nikandrova T.S. (Russia), PhD in Education, associate professor, head of the Department of Special Education and Special Psychology, Moscow Pedagogical State University (MSPU)
- Ovyan G.R. (Republic of Armenia), PhD in Education, Professor, Dean of the Faculty of Special and Inclusive Education of the Khachatur Aboyan Armenian State Pedagogical University
- Orekhova E.V. (Russia), PhD in Psychology, senior researcher of the Center for Neuro-Cognitive Research (MEG-Center), MSUPE
- Povey C. (Great Britain), trust director of the Seashell Trust
- Pol'skaya N.A. (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology of MSUPE
- Polyakov A.M. (Republic of Belarus), Doctor of Psychology, associate professor, head of the Department of General and Medical Psychology, Faculty of Philosophy & Social Sciences, Belarusian State University
- Prikhodko O.G. (Russia), Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Special Education and Psychology, Head of the Department of Speech Therapy, Moscow City University (MCU)
- Samarina L.V. (Russia), director of the St. Petersburg Institute for Early Intervention
- Sorokin A.B. (USA), PhD in Biology
- Stoyanova I.Y. (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University
- Tumanova T.V. (Russia), Doctor of Education, professor of the Department of Speech Therapy, Institute of Childhood of MSPU
- Feklistova S.N. (Republic of Belarus), Doctor of Education, Professor, Vice-Rector for Research, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University
- Khitruk V.V. (Republic of Belarus), Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of the Inclusive Education, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University
- Chereneva E.A. (Russia), Doctor in Psychology, Professor, Head of the Chair of Special Psychology, Director of the International Institute of Autism, Krasnoyarsk State Pedagogical University, V.P. Astafieva
- Shvedovskaya A.A. (Russia), PhD in Psychology, associate professor of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology of Education of MSUPE
- Shore S.M. (USA), EdD, clinical assistant professor of the Adelphi University
- Spitzberg I.L. (Russia), head of scientific and methodological work of the Rehabilitation Center for Disabled Children «Our Sunny World»
- Edelson S.M. (USA), PhD, executive director of the Autism Research Institute
- El-Ansari A. (UAE), PhD, Scientific Consultant at the Autism Center of the Lotus Holistic Medicine Center, Researcher at the Autism Research and Treatment Center, King Saud University
- Ertz Yu.M. (Israel), head of the project «Autism: work based on ABA», ANO Center «Our Sunny World»
- Yakovleva I.M. (Russia), Doctor of Education, professor, head of the Department of Special Education and Clinical Foundations of Special Pedagogy of MCU

На 1-й странице обложки –

фото здания Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с ПАС МГППУ

(Архитектурная мастерская А.А. Черникова).

На 4-й странице обложки рисунок «Бабочка» ученика школы-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ

Сударевой Миланы

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.

Редактор – Садикова И.В.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-66995 от 30 августа 2016 г.

Журнал издается с марта 2003 г.

Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.

Уважаемые читатели!

Редакция напоминает о том, что журнал распространяется только по подписке через объединенный каталог «Пресса России»

Подписной индекс – 82287

Сервис по оформлению подписки на журнал <https://www.pressa-rf.ru>

Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке» www.akc.ru

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:

<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>

Страница журнала в Научной электронной библиотеке:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

При перепечатке

ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития» обязательна.

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.

Телефон: 8 916 294 55 94

E-mail: autism@mgppu.ru

On the Front cover –

the view of the Federal Resource

Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders

(A. Chernichov Architectural Studio)

On the 4th page of the cover an illustration by Sudareva Milana, student of the Preschool and School Department of FRC MSUPE, "The Butterfly"

Layout design – Baskakova M.A.

Editing – Sadikova I.V.

Journal «Autism and Developmental Disorders»

is registered at the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications,

information technology and mass communications. Mass media registration certificate ПИ №. ФС77-66995 dated August 30, 2016

The Journal published since March 2003.

Periodicity – 4 issues per year, volume 72 pages.

Dear Readers!

Printed version of the Journal distributed by "Press of Russia".

Subscription index – 82287

Service on subscription to the journal

<https://www.pressa-rf.ru>

Internet-shop of periodical editions

"Subscription press"

www.akc.ru

Open access online-version available

<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>

In case of duplication a reference to the journal «Autism and Developmental Disorders» is required.

Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7

tel. 8 916 294 55 94

E-mail: autism@mgppu.ru



© Московский государственный психолого-педагогический университет



© Moscow State University of Psychology & Education

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 23. № 3 – 2025

Тематический выпуск
«Инклюзивное образование: исследования и лучшие практики»

Тематический редактор:
С.В. Алексина, кандидат психологических наук

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

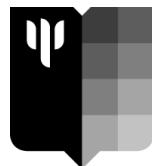
Vol. 23. No 3 – 2025

Thematic Issue:
“Inclusive Education: Research and Best Practices”

Thematic editor:
Svetlana Alekhina, PhD in Psychology

Московский государственный психолого-педагогический университет
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического спектра

Moscow State University of Psychology & Education
Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with ASD



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА

C.B. Алексина

Инклюзивное образование:
исследования и лучшие практики

CONTENTS

THEMATIC EDITOR NOTE

S.V. Alekhina

Inclusive education:
research and best practices

3

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС

*A.B. Лобзова, В.В. Лобзова, А.Ш. Турдиеев,
А.С. Турдиеева, А. Канан, Я.А. Фаиз*

Оценка готовности педиатров к выявлению
аутизма в Кыргызстане

3

A.I. Богданова

Специфика функций самоконтроля
письменной деятельности у младших
школьников с дисграфией

5

14

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ

C.B. Алексина, Ю.А. Быстрова

Система критериев доказательной оценки
инклюзивности образовательной практики

22

*A.V. Хаустов, М.А. Шумских, Е.В. Разухина,
Е.В. Хилькевич, Г.В. Дон, М.А. Задорожная*
Становление системы образования
и психолого-педагогического сопровождения
обучающихся с РАС в России
на современном этапе

30

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

Ю.В. Преснякова, Е.Е. Мень

Сверстнико-опосредованные вмешательства
при аутизме: методология формирования
социально-коммуникативных групп

44

A.I. Козорез

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

53

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СПОРТ

С.С. Брикунова, А.В. Грищенко, Т.А. Финаева

Адаптированные музейные занятия
для младших школьников с РАС.
Программа «Мой край родной»

62

RESEARCH OF ASD

*A.V. Lobzova, V.V. Lobzova, A.Sh. Turdiev,
A.S. Turdieva, A. Kanan, Ya.A. Faiz*

Assessing pediatricians' preparedness
for autism detection in Kyrgyzstan

5

A.I. Bogdanova

Specific features of self-control functions
in writing activity among primary school
children with dysgraphia

14

COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS

S.V. Alekhina, Yu.A. Bystrova

A system of evidence-based criteria for assessing
the inclusiveness of educational practice

22

*A.V. Khaustov, M.A. Schumskih, E.V. Razukhina,
E.V. Khilkevich, G.V. Don, M.A. Zadorozhnaya*
The development of the system
of education and psychological-pedagogical
support for students with ASD in Russia
at the present stage

30

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Yu.V. Presnyakova, E.E. Men

Peer-mediated interventions in autism:
methodology for developing social-
communication groups

44

A.I. Kozorez

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

53

SOCIOCULTURAL INTEGRATION & SPORTS

S.S. Brikunova, A.V. Gritsenko, T.A. Finaeva

Adapted museum lessons for primary
school children with ASD:
The program “My native land”

62

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА THEMATIC EDITOR NOTE

Редакторская заметка | Editorial

Инклюзивное образование: исследования и лучшие практики

Дорогие друзья!

Вместе с выходом федерального закона, закрепляющего понятие «инклюзивное образование» в образовательной политике и практике нашей страны, появилось определение «обучающийся с расстройством аутистического спектра». Эти два понятия изменили многое в профессиональном мышлении, общественном сознании и политической активности в сфере образования. Инклюзия, признающая разнообразие потребностей и индивидуальных особенностей детей, ставшая источником трансформации образования, и обучающиеся с РАС, которые обратили внимание педагогов на то, что все мы разные, — имеют одну историю.

Официальная статистика фиксирует в России постоянный рост числа детей с РАС, впрочем, как и во всем мире. Это связано не только с качеством диагностической работы, но и с формированием системного и компетентного взгляда на проблему аутизма. В России создаются условия для систематизации опыта государственных и негосударственных организаций, накопленного более чем за 40 лет в разных регионах нашей страны, на законодательном уровне закрепляются нормы непрерывного межведомственного сопровождения лиц с РАС и их семей. Все это позволяет сформировать необходимые механизмы для успешной социализации детей с РАС, создает условия для их включения в общее и профессиональное образование.

Изменения происходят не только на политическом уровне, активно трансформируется профессиональное поле: появляются новые знания, формируются компетенции, создаются сервисы и сервисы. Важной технологической единицей опыта и обучения становится инклюзивная практика в работе с детьми с РАС, которая сегодня нуждается в использовании доказательного подхода.

Современной проблемой инклюзии в образовании является надомное обучение. Немало детей с аутизмом получают образование в форме надомного обучения: почти в два раза больше, чем приходят в класс инклюзивной школы. С другой стороны, растет число детей с аутизмом, которые обучаются в условиях инклюзивной модели «Ресурсный класс». Все существующие формы и модели обучения и психологического сопровождения детей с РАС в образовании — предмет широкого методического обмена в профессиональной педагогической среде. Вариативность этих форм поможет обеспечить право на качественное и доступное образование каждому ребенку с аутизмом.

Тема образования и сопровождения детей с РАС не перестает быть актуальной на многих площадках научных и практиков. Она будет обсуждаться и в рамках VIII Международной конференции «Актуальные вопросы обеспечения инклюзивного образования в Российской Федерации», которая пройдет в Москве 16 и 17 октября 2025 года.

Представляемый специальный выпуск журнала посвящен теме инклюзивного образования и приурочен к конференции, организатором которой выступило Министерство просвещения Российской Федерации.

Светлана Владимировна Алехина
кандидат психологических наук,
директор Федерального центра по развитию
инклюзивного общего и дополнительного образования
Московского государственного психолого-педагогического университета

Inclusive education: research and best practices

Dear colleagues and friends,



With the adoption of the federal law that officially introduced the concept of “inclusive education” into Russia’s educational policy and practice, the term “learner with autism spectrum disorder (ASD)” also entered professional and public discourse. These two notions have profoundly transformed professional thinking, public awareness, and policy-making in education. Inclusive education — recognizing the diversity of children’s needs and individual characteristics — and students with ASD, who have drawn educators’ attention to the fact that we are all different, share a common history.

Official statistics indicate a steady increase in the number of children diagnosed with ASD in Russia, as in the rest of the world. This trend reflects not only improved diagnostic quality but also the development of a more systemic and competent understanding of autism. Across Russia, conditions are being created to systematize the experience accumulated by state and non-state organizations over more than 40 years, while legislative frameworks now secure continuous interagency support for individuals with ASD and their families. These developments enable the creation of mechanisms that promote the successful socialization of children with ASD and their inclusion in general and vocational education.

Transformations are occurring not only at the policy level but also within the professional field itself: new knowledge is emerging, competencies are being formed, and new services and learning environments are being developed.

Inclusive practices in working with children with ASD have become an essential unit of professional experience and training — an area that now requires the application of an evidence-based approach.

One of the pressing issues in inclusive education today is home-based learning. A considerable number of children with autism receive education in this form — almost twice as many as those attending inclusive classrooms. At the same time, the number of students with autism learning within the inclusive “Resource Class” model continues to grow. All existing forms and models of education and psychological-pedagogical support for children with ASD are subjects of active methodological exchange among educators. The diversity of these approaches helps ensure every child’s right to quality and accessible education.

The topic of education and support for children with ASD remains highly relevant across both scientific and practical domains. It will be discussed at the VIII International Conference “Current Issues in Ensuring Inclusive Education in the Russian Federation”, to be held in Moscow on October 16–17, 2025.

This special issue of the journal is devoted to the theme of inclusive education and is dedicated to the conference organized by the Ministry of Education of the Russian Federation.

Svetlana Alekhina,
PhD in Psychology,
Director of the Federal Center for the
Development of Inclusive General and Supplementary Education
Moscow State University of Psychology & Education

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС RESEARCH OF ASD

Научная статья | Original paper

Оценка готовности педиатров к выявлению аутизма в Кыргызстане

А.В. Лобзова^{1,2}, В.В. Лобзова^{1,2}, А.Ш. Турдиев¹, А.С. Турдиева¹ , А. Канан², Я.А. Фаиз²

¹ Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Российская Федерация

² Международный университет Алла-Тоо, Бишкек, Кыргызская Республика
 aliyaturdieva@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Дефицит знаний врачей о расстройствах аутистического спектра (РАС) ограничивает их своевременное выявление и возможности ранней помощи. Врачи-педиатры играют ключевую роль в ранней диагностике расстройств аутистического спектра (РАС). Настоящее исследование – первая работа по оценке осведомленности педиатров столицы Кыргызской Республики г. Бишкек о теме аутизма. **Цель.** Определить уровень знаний педиатров Бишкека об аутизме для обоснования включения тематики РАС в образовательные программы для медицинских работников. **Гипотеза.** Уровень знаний врачей коррелирует с доступом к специализированному обучению и с информированностью о «Клиническом руководстве по диагностике и терапии расстройств аутистического спектра у лиц до 19 лет». **Методы и материалы.** Проведено одномоментное анкетирование 46-ти педиатров из медицинских учреждений города Бишкек с использованием валидированного опросника КСАНВ (19 вопросов по 4-м сферам: социальное взаимодействие, коммуникация, стереотипное поведение, коморбидность/возраст дебюта). Статистический анализ выполнен в программе XLSTAT. **Результаты.** Средний балл осведомленности по всем сферам: 12,69 из 19-ти (умеренный уровень). Лучшая осведомленность выявлена в сфере социальное взаимодействие (75,5% верных ответов). Критически низкий уровень осведомленности о коморбидных заболеваниях (эпилепсии) – у 15,2% респондентов, о возрасте дебюта РАС даны 21,8% ошибочных ответов, о пищевых расстройствах при РАС (30,46%). 73,9% врачей не знакомы с национальным клиническим руководством по РАС. **Выводы.** Выявлен дефицит знаний педиатров, особенно в области диагностики коморбидности и ранних признаков РАС. Результаты подтверждают необходимость: 1. Включения модулей по РАС в базовое и последипломное медицинское образование; 2. Систематического обучения применению клинических рекомендаций; 3. Развития в Кыргызстане программ непрерывного медицинского образования по РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), ранняя диагностика, педиатры, медицинское образование, опросник КСАНВ, Кыргызстан

Финансирование. Авторы заявляют об отсутствии финансирования.

Дополнительные данные. Наборы данных можно запросить у Лобзовой А.В.

Для цитирования: Лобзова, А.В., Лобзова, В.В., Турдиев, А.Ш., Турдиева, А.С., Канан, А., Фаиз, Я.А. (2025). Оценка готовности педиатров к выявлению аутизма в Кыргызстане. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 5–13. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230301>

Assessing pediatricians' preparedness for autism detection in Kyrgyzstan

A.V. Lobzova^{1,2}, V.V. Lobzova^{1,2}, A.Sh. Turdiev¹, A.S. Turdieva¹ , A. Kanan², Ya.A. Faiz²

¹ Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia Federation

² Ala-Too International University, Bishkek, Kyrgyzstan

 aliyaturdieva@gmail.com

Abstract

Context and relevance: Limited physician knowledge about Autism Spectrum Disorder (ASD) remains a major barrier to its timely detection and to the provision of early intervention. Pediatricians play a crucial role in the early identification of ASD. This study is the first to evaluate autism awareness among pediatricians in Bishkek, the capital of the Kyrgyz Republic. **Objective:** To determine the level of autism-related knowledge among pediatricians in Bishkek in order to substantiate the inclusion of ASD-specific content in medical education programs. **Hypothesis:** It was hypothesized that physicians' knowledge levels would correlate with their access to specialized training and familiarity with the national Clinical Guidelines for the Diagnosis and Therapy of Autism Spectrum Disorder in Individuals Under 19 Years of Age. **Methods:** A cross-sectional survey was conducted among 46 pediatricians from medical institutions in Bishkek using the validated Knowledge about Childhood Autism among Health Workers (KCAHW) questionnaire. This 19-item instrument assesses knowledge across four domains: social interaction, communication, stereotyped behaviors, and comorbidity/age of onset. Statistical analysis was performed using XLSTAT. **Results:** The mean total knowledge score was 12.69 out of 19, indicating a moderate level of knowledge. The highest awareness was observed in the social interaction domain (75.5% correct responses). Critically low knowledge was found regarding comorbid conditions (e.g., epilepsy, correctly identified by 15.2% of respondents) and the typical age of ASD onset (21.8% error rate). Knowledge about eating disorders associated with ASD was also limited (30.46% correct responses). Notably, 73.9% of physicians were unfamiliar with the national clinical guidelines on ASD. **Conclusions:** The study revealed substantial knowledge gaps among pediatricians, particularly in diagnosing comorbidities and recognizing early signs of ASD. These findings highlight the need to: 1. Integrate ASD-related modules into undergraduate and postgraduate medical curricula; 2. Provide systematic training on the use of national clinical guidelines; and 3. Develop continuing medical education programs on ASD in Kyrgyzstan.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, early detection, pediatricians, medical education, KCAHW questionnaire, Kyrgyzstan

Funding. The authors declare that there is no funding.

Supplemental data. Datasets available from Lobzova A.V.

For citation: Lobzova, A.V., Lobzova, V.V., Turdiev, A.S., Turdieva, A.S., Kanan, A., Faiz, Ya.A. (2025). Assessing pediatricians' preparedness for autism detection in Kyrgyzstan. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 5–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230301>

Введение

Расстройства аутистического спектра (PAC) – это комплексные расстройства развития, характеризующиеся устойчивыми нарушениями социального взаимодействия и ограниченными, повторяющимися формами поведения (Diagnostic and statistical manual..., 2013). Раннее выявление и своевременное вмешательство являются ключевыми факторами, способствующими улучшению жизненных перспектив людей с PAC, особенно в развивающихся странах, где доступ к специализированным услугам может быть ограничен. Медицинские работники играют важнейшую роль в распознавании ранних признаков аутизма, направлении пациентов на диагностику и для

поддержки семей (Alaghband-Rad, Ardeshir, Kazazi et al., 2023; Corden, Brewer, Cage, 2021).

Несмотря на растущее мировое внимание к проблеме аутизма, исследования показывают, что многим медицинским работникам не хватает достаточных знаний о клинических признаках, диагностических критериях и стратегиях ведения PAC. Этот дефицит знаний может привести к задержке диагностики и упущенными возможностям раннего вмешательства. Проблема особенно актуальна для регионов с ограниченной инфраструктурой обучения и отсутствием специализированных ресурсов.

Расстройства аутистического спектра (PAC) – это сложное нарушение развития, имеющее широкие социальные и клинические последствия и затрагиваю-

щее миллионы семей во всем мире. Согласно DSM-5 (Diagnostic and statistical manual..., 2013), эти состояния характеризуются устойчивым дефицитом в двух фундаментальных сферах: социальной коммуникации (трудности установления контакта, ограниченное понимание невербальных сигналов, отсутствие согласованности взаимодействия) и поведенческих паттернов (стереотипные движения, ритуализированное поведение, гипер- или гипочувствительность к сенсорным стимулам). По некоторым оценкам, глобальная распространенность РАС достигла 1-го случая на 36 детей (Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder..., 2023), увеличившись на 31% за два десятилетия. В развивающихся странах ситуация осложняется диагностическим лагом (запаздыванием) в 3–5 лет – критическим временным промежутком, когда мозг ребенка наиболее пластичен для коррекции.

Ранняя помощь детям с РАС оказывает решающее влияние на их дальнейшую судьбу. В метаанализе 42-х исследований (Cooper, Kumareeswaran, Barona, 2024) делается вывод, что терапия, начатая до 3-х лет, эффективнее более поздних вмешательств. Каждый упущеный год значительно снижает шансы на развитие функциональной речи. Отмечается, что расходы на пожизненную поддержку человека с поздно диагностированным РАС сопоставимы с годовым бюджетом районной больницы.

В Кыргызстане, в частности в Бишкеке, до настоящего времени не проводились комплексные исследования, направленные на оценку знаний медицинских работников об аутизме. На фоне роста заболеваемости и распространенности аутизма во всем мире, крайне важно оценить текущий уровень осведомленности среди медицинских специалистов и выявить пробелы, требующие адресного образовательного вмешательства. Цель настоящего исследования – выявить возможный недостаток знаний медицинских работников в Бишкеке об аутизме, что послужит основой для будущих программ обучения и совершенствования системы здравоохранения.

Система здравоохранения сталкивается с взаимосвязанными проблемами, в первую очередь с кадровым дефицитом. Дело в том, что число детских психиатров в республике – 0,03 на 10 000 детей (в 100 раз ниже числа, рекомендованного ВОЗ). В рутинных осмотрах детей не используются скрининговые инструменты (M-CHAT). И нельзя не упомянуть о встречающихся у родителей предубеждениях и стигмах: к примеру, вера в то, что ребенок «перерастет» нарушение, приводит к отказу 40% семей от помощи.

Таким образом, Кыргызстан только встает на путь серьезных решений в области системной помощи детям с РАС по нескольким причинам. Во-первых, отсутствует системная работа по оценке распространенности РАС: данные колеблются от 1:250 до 1:68. Во-вторых, и самое важное в настоящее время, – это отсутствие образовательных программ для медицин-

ских работников. На курс детской психиатрии в медицинских вузах отводится лишь 12 часов (в Российской Федерации – 72 часа). В республике нет ни одного педиатра, сертифицированного по ADOS-2 – «золотому стандарту» тестовой диагностики РАС. Зачастую диагнозы РАС ставятся детям с большим опозданием. Показательна история одного ребенка (из интервью с его родителями): *Айгерим в 2 года перестала откликаться на имя и часами раскачивалась в кроватке, но участковый педиатр не определил у ребенка проблему. Лишь в 5 лет невролог распознал РАС*. Сегодня девочка учится писать буквы, но ее речь потеряна, – такова типичная цена запоздалой диагностики.

Цель представленной работы – оценить готовность бишкекских педиатров к выявлению РАС. Подобное исследование – первое в республике и обосновано оно стратегической необходимостью, поскольку без понимания масштабов дефицита знаний в области РАС невозможно построить эффективную систему помощи детям и их семьям. Мы фокусировались на трех ключевых темах: распознают ли врачи ранние маркеры аутизма (отсутствие указательного жеста к 12-ти месяцам, реакции на имя), знают ли о коморбидных заболеваниях и состояниях (например, об эпилепсии, встречающейся у 30% детей с РАС), используют ли медицинские работники «Клиническое руководство по диагностике и терапии расстройств аутистического спектра у лиц до 19 лет» (клиническое руководство).

Материалы и методы

Исследование проводилось как кросс-секционное анкетирование (cross-sectional survey) – оптимальный дизайн для оценки уровня знаний врачей на конкретный момент времени. Сбор данных осуществлялся в течение 5-ти месяцев (сентябрь 2024 г. – январь 2025 г.), что обеспечило репрезентативный охват медицинских учреждений столицы Кыргызстана.

Участники исследования. В анкетировании приняли участие 48 практикующих врачей-педиатров, представляющих: городские поликлиники (65%), детские стационары (25%), частные медицинские центры (10%). Критерии включения: не менее 3-х лет практики в педиатрии, регулярный прием детей до 5-ти лет, информированное согласие респондента на проведение исследования. Критерии исключения данных: 2 анкеты были отбракованы из-за незавершенных разделов (более 30% пропусков) и нарушения инструкции (использование смартфона во время заполнения). Финальная выборка: 46 анкет. Демографический профиль участников включал стаж работы: более 15-ти лет – 67%, 5–15 лет 23% респондентов, меньше 5-ти лет: 10%. Возраст 78% респондентов старше 40 лет, пол: 85% респондентов женщины.

Применяемые инструменты. Опросник KSAHW (Knowledge about Childhood Autism among

Health Workers), разработанный М.О. Bakare с коллегами (2008). Психометрические свойства: Кронбаха $\alpha = 0.81$ (Bakare, Ebigo, Agomoh et al., 2008). Чувствительность – 89%, специфичность – 76% (Qadir et al., 2023). Опросник апробирован в 12-ти странах (включая Пакистан, Нигерию, Саудовскую Аравию). В таблице 1 представлена структура опросника KCAHW, включающего четыре сферы.

Система оценки: за 1 правильный ответ – 1 балл, максимальный балл 19. Классификация уровней знаний: 15–19 баллов – высокий, 8–14 – средний, 0–7 – низкий. Социodemографический блок включал дополнительные 8 вопросов: о стаже и месте работы, прохождении обучающих курсов по РАС, знаком ли с клиническим руководством и о том, как часто врачи подозревали у ребенка РАС на практике.

С целью культурной адаптации опросник был переведен методом обратного перевода при участии носителей русского и английского языков. Для контроля социально желательных ответов организовывались анонимность и минимизация эффекта наблюдателя. Использование опросника KCAHW позволяет провести прямое сравнение результатов исследования с результатами, полученными в 12-ти других странах, где в качестве инструмента оценки знаний врачей о детском аутизме также был использован KCAHW (Hayat, Meny, Salahuddin et al., 2019; Clarke L., Fung, 2022; Gerçek, Celikkol, Sagdic, et al., 2024).

К ограничениям метода можно отнести риск завышения уровня знаний из-за субъективности оценки. Кроме того, выборка была составлена из врачей Бишкека, – столицы Кыргызстана, в ней не были представлены врачи из областных и сельских районов. Также не проводилась оценка фактических диагностических навыков врачей, поскольку это не было целью исследования. К тому же, по мнению М.О. Bakare с коллегами, KCAHW – не инструмент для оценки клинических компетенций, но точный «термометр» для измерения базовой осведомленности. Примене-

ние опросника – первый шаг к пониманию глубины проблемы (Bakare, 2008).

Апробация опросника включала пилотное исследование по типу предварительного тестирования 5-ти педиатров, не вошедших в выборку, для оценки понимания респондентами формулировок. Обязательным было проведение инструктажа: каждому участнику устно разъяснялись, что существует запрет на использование внешних источников, всем участникам гарантирована анонимность данных, время заполнения 15-20 мин. Важным компонентом был контроль условий: анкетирование проводилось в отдельных кабинетах без посторонних лиц.

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом Международного университета «Ала-Тоо» (протокол № 5 от 12.02.2025 г.).

Статистический анализ

Обработка данных проводилась в программе XLSTAT 2023.3.1.1416. Рассчитывалась описательная статистика (средние значения (M) и стандартное отклонение (SD) для количественных данных, проценты для категориальных переменных). Сравнение 2-х групп врачей с разным стажем работы проводили с помощью t-критерия Стьюдента; корреляционный анализ для проверки связи между знакомством с рекомендациями и баллами KCAHW – с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Проверка надежности анкеты осуществлялась с помощью вычисления коэффициента -Кронбаха.

Результаты

Надежность анкеты для 19-ти вопросов по РАС была оценена по коэффициенту -Кронбаха: $\alpha = 0.81$, и это подтверждает надежность опросника, выбранного для нашего исследования. В результате анализа полученных данных выявлено, что средний по-

Таблица 1 / Table 1

Структура опросника Questionnaire structure

Сфера / Domain	Количество вопросов / Number of questions	Ключевые аспекты оценки / Key aspects of assessment	Пример вопроса / Question sample
1. Социальное взаимодействие / Social interaction	8	Зрительный контакт, совместное внимание, эмпатия / Eye contact, lack of social reciprocity	Избегает ли ребенок зрительного контакта? / Does the child avoid eye contact?
2. Коммуникация / Communication	1	Задержка речи, использование жестов / Language delay	Типична ли задержка или полное отсутствие разговорной речи? / Delay or total lack of development of spoken language?
3. Стереотипное поведение / Stereotyped behavior	4	Ритуалы, сенсорные стереотипии, сопротивление изменениям / Stereotyped or repetitive movement	Характерна ли приверженность режиму? / Love for regimented routine activities?
4. Общие знания о РАС / General knowledge about ASD	6	Коморбидность, возраст дебюта, этиология / Comorbidity, age of debut, etiology	Связан ли аутизм с эпилепсией? / Is autism related to epilepsy?

казатель правильных ответов составил $12,7 \pm 3,2$ из 19-ти вопросов анкеты). Максимальное количество верных ответов было получено от респондентов по вопросам из сферы 1 – 75,5%, при этом наибольшие затруднения возникли у опрашиваемых с вопросами из сферы: только 57,5% смогли дать правильные ответы (таблица 2).

Следует отметить, что среди опрошенных 67,39% составили педиатры с опытом работы 15 и более лет в возрасте старше 40 лет. Для проверки гипотезы о равенстве средних в двух независимых группах (группа 1 – педиатры со стажем работы 15 и более лет; группа 2 – педиатры со стажем менее 15 лет) был применен t-критерий Стьюдента. В 1-й группе $t = -1,32$, $p = 0,20$, во 2-й группе $t = -0,78$, $p = 0,44$, отсутствие различий между группами ($p > 0,05$) предполагает, что опыт работы докторов не влияет на выявление ими признаков РАС. Тенденция к более высокой частоте выявления симптомов аутизма у опытных врачей может отражать накопленную клиническую наблюдательность, но требует проверки на большей выборке.

В 2018 году в Кыргызстане издано Клиническое руководство по диагностике и терапии расстройств аутистического спектра (РАС) у лиц до 19-ти лет (Министерство Здравоохранения Кыргызской Республики, Кыргызская Психиатрическая Ассоциация и Институт Поведенческого Здоровья Американского Университета в Центральной Азии) При опросе респондентов выявлено, что чуть более четверти всех опрашиваемых знакомы с данным документом, а 73,9% врачей не знали о данном Клиническом руководстве.

К наиболее частым симптомам РАС, о которых знали врачи, относятся: сложности в коммуникации со сверстниками (94,6% опрашиваемых дали правильный ответ на этот вопрос), задержка или полное отсутствие разговорной речи (84,7% правильных ответов) и сосредоточенность на деталях объекта, а не на объекте в целом (80,4% верных ответов).

Корреляционный анализ Пирсона выявил слабую незначимую связь ($r = 0,24$, $p = 0,11$) между знакомством педиатров с Клиническим руководством по диагностике и терапии расстройств аутистического спектра у лиц до 19-ти лет и оценкой ими способностей к социальному взаимодействию у детей, что может указывать на тенденцию к лучшему выявлению специалистами симптомов при обучении, но требует подтверждения.

Только 15,2% опрошенных врачей знали, что РАС и эпилепсия коморбидны; менее трети респондентов (30,5%) указали, что у пациентов с РАС могут быть пищевые расстройства, и более половины (52,2%) ответили неверно на вопрос об особой потребности аутичных детей строго следовать заведенному режиму дня и занятий.

Только 78,2% педиатров ответили верно на вопрос относительно возраста ребенка, в котором можно заподозрить первые признаки РАС. При этом респонденты согласны с утверждением, что ранняя диагностика и своевременно начатая коррекционная помощь имеют решающую роль в социальной адаптации ребенка с РАС и существенно сказываются на его дальнейшей жизни.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования мы пришли к заключению, что большинство опрошенных имеют дефицит знаний о РАС, особенно о коморбидных РАС состояниях.

Средний общий балл по опроснику КСАНВ составил в нашей выборке 12,7, что в целом соответствует среднему уровню знаний медицинских работников о РАС, согласно имеющейся классификации (высокий – 15–19 баллов; средний – 8–14 баллов; низкий – 0–7 баллов).

Наше исследование выявило противоречивую картину осведомленности педиатров о РАС. С одной стороны, базовые социальные симптомы распознаются уверенно (75,5% точных ответов по сфере 1, что согласуется с общими данными, приведенными в работах других исследователей с использованием опросника КСАНВ (Qadir, Burki, Abbasi et al, 2023; Hayat, Meny, Salahuddin et al., 2019). С другой стороны, – критически недостает понимания клинической сложности РАС, коморбидность РАС остается пока неизученной областью: лишь 15,2% врачей связывают РАС с эпилепсией, хотя наличие обоих этих диагнозов у детей достигает 30% случаев. Возраст дебюта РАС – ключевой для ранней диагностики параметр – известен 78,2% специалистов, что в совокупности с фактом, что 1 из 4-х врачей может пропустить базовые социальные симптомы аутизма, создает риски упущенного

Таблица 2 / Table 2

Структура правильных ответов о детском аутизме среди врачей-педиатров (N = 46)
Distribution of Correct Answers on Childhood Autism Among Pediatricians (N = 46)

Сфера / Domain	Количество вопросов / Number of questions	Частота правильных ответов / Percentage of correct answers, %
Социальное взаимодействие / Social interaction	8	75,5
Коммуникация / Communication	1	60,0
Стереотипное поведение / Stereotyped behavior	4	57,5
Общие знания о РАС / General knowledge about ASD	6	64,8

«терапевтического окна» (18–36 мес.). 73,9% педиатров не знакомы с национальным клиническим руководством (2018). Вызывает особую тревогу один сделанный вывод: врачи со стажем работы более 15-ти лет (67% выборки) демонстрируют те же проблемы, что и молодые коллеги. Это указывает на системный кризис непрерывного образования: знания о РАС не обновляются десятилетиями, а результаты новых исследований не доходят до практиков. Рассматривая проблему в международном контексте, можно отметить, что ситуация в Кыргызстане (Бишкеке) сходна с ситуацией в Пакистане (Qadir, Burki, Abbasi et al., 2023), в Саудовской Аравии (Hayat, Meny, Salahuddin et al., 2019) и в Онтарио (Davin, Watson, Harding et al., 2024) но невыгодно отличается от российской практики, где баллы знаний выше на 10-15%, что объясняется введением в РФ в 2020 году обязательных курсов по РАС для педиатров. В Кыргызстане аналогичные программы носят факультативный характер.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует применимость анкеты КСАНВ для оценки уровня знаний о расстройствах аутистического спектра среди медицинских работников Кыргызстана. Полученные данные выявили тревожную картину: педиатры Бишкека демонстрируют дефицит знаний, особенно в вопросах коморбидных состояний, где показатели осведомленности достигают катастрофически низких значений: всего 15,2% врачей знают о частой связи РАС и эпилепсии. Эта ситуация требует немедленных системных изменений в подготовке медицинских кадров.

Как представляется, первостепенное значение имеет глубокая реформа медицинского образования. Необходимо внедрить в учебные программы медицинских вузов обязательный модуль «Диагностика РАС», рассчитанный минимум на 72 академических часа. В его рамках следует сделать особый акцент на практическом освоении ранних диагностических маркеров: отсутствии указательного жеста к 12-ти месяцам, неспособности откликаться на собственное имя, отсутствии совместного внимания и социальной улыбки. При этом критически важно не ограничиваться базовыми проявлениями РАС, но и детально освещать коморбидные состояния: эпилепсию, гастроэнтерологические нарушения (пищевые расстройства встречаются у 46-84% детей с РАС), нарушения сна и сенсорной интеграции. Теоретическое обучение должно подкрепляться клиническими стажировками в центрах раннего вмешательства, где студенты смогут отрабатывать навыки скрининга с использованием инструментов M-CHAT-R/F под руководством опытных наставников.

Одновременно требуется кардинальное обновление системы непрерывного медицинского образования. Существующие курсы повышения квалификации для врачей неэффективны, их следует заменить аккредитованными программами нового поколения, построенными по принципу «перевернутого класса». Онлайн-модули должны охватывать фундаментальные аспекты (классификацию РАС, нейробиологию, эпидемиологию), тогда как очные сессии фокусироваться на разборе реальных клинических случаев с использованием симуляционных технологий. Особую ценность добавят ежеквартальные телемосты с международными центрами доказательной медицины, где врачи смогут обсуждать сложные диагностические случаи в режиме реального времени. Для усиления мотивации целесообразно внедрить балльную систему поощрения — присваивать дополнительные рейтинговые баллы педиатрам, выявившим случаи РАС в возрасте до 24-х месяцев.

Цифровизация диагностического процесса — еще один приоритет. Опубликованные клинические руководства 2018 года фактически не используются, и только 26,1% опрошенных заявляют о знакомстве с «Клиническим руководством по диагностике и терапии расстройств аутистического спектра у лиц до 19 лет», поэтому необходимо разработать и внедрить мобильную платформу «РАС-контроль». Это приложение должно включать чек-листы для скрининга во время приема, автоматизированные алгоритмы дифференциальной диагностики (с возможностью сравнения симптоматики с ЗПРР, СДВГ, тревожными расстройствами), а также шаблоны направлений к профильным специалистам с функцией электронной записи. Пилотное внедрение такой системы в пяти поликлиниках Бишкека позволит отработать модель перед внедрением во всей стране. Дополнительный контроль качества обеспечат ежегодные онлайн-аудиты знаний через платформу Минздрава с обязательным тестированием по ключевым аспектам диагностики РАС.

Для врачей сельских районов особенно важное значение приобретают выездные образовательные школы. Мобильные бригады, включающие детского невролога, сертифицированного поведенческого аналитика (ВСВА) и представителя родительской НКО, должны регулярно посещать отдаленные регионы. В программу таких выездов следует включить мастер-классы по экспресс-диагностике («5 признаков РАС за 5 минут приема»), тренинги по эффективной коммуникации с семьями из консервативных сообществ и распространение портативных скрининг-наборов (специальные карточки для оценки совместного внимания, компактные сенсорные тесты). Практика показывает, что личное взаимодействие с родителями детей с РАС, которые выступают как опытные эксперты, существенно меняет отношение врачей к проблеме.

Краеугольным камнем системы раннего выявления должно стать партнерство с родительскими орга-

низациями. Создание платформы «Обратная связь» с анонимным чат-ботом для жалоб на медицинское обслуживание и с ежемесячными круглыми столами при Минздраве позволит выявлять системные проблемы. Одновременно следует запустить проект «Дневник развития» — мобильное приложение для родителей с функцией автоматического оповещения педиатра о появлении тревожных симптомов у ребенка. Такой подход уже доказал эффективность в Казахстане, где за три года удалось повысить выявляемость РАС у детей до 3-х лет на 42% и снизить средний возраст диагностики с 4,2 до 2,8 лет (Заяц, Калиева, Садвакасова и др., 2021).

Прогнозируемые экономические эффекты от предложенных мер представляются существенными, снижение возраста диагностики уменьшит затраты на пожизненную поддержку человека с РАС. При ежегодной когорте из 500 новых случаев это означает существенную экономию ресурсов. Однако главная ценность — не финансовые показатели, а качество жизни тысяч детей, которые благодаря своевременной диагностике смогут реализовать свой потенциал. Эксперт Всемирной организации здравоохранения доктор Асель Турсунбаева отме-

чала, что инвестиции в образование педиатра по теме РАС — это инвестиции в человеческий капитал всей нации. При своевременной диагностике у каждого ребенка повышается шанс стать полноценным членом общества. Преодоление выявленных исследованием пробелов в знаниях требует консолидации усилий медицинского сообщества, образовательных институтов и родительских организаций, но опыт соседних стран доказывает — это не только необходимо, но и достижимо в обозримой перспективе.

Ограничения. Результаты исследования основаны на данных анкетирования, которые могут быть в некоторой степени субъективными, так как анкетирование является методом самооценки. Кроме того, ограниченное число участников сдерживает возможность обобщения полученных результатов на более широкую популяцию.

Limitations. This study has certain limitations. The results are based on questionnaire data, which can be subjective since it is a self-report measure. Additionally, the relatively small sample size constrains the generalizability of the findings to wider populations. ■

Список источников / References

1. Заяц, О.В., Калиева, Ш.А., Садвакасова, Г.М., Тусупбекова, А.К. (2021). Осведомленность педиатров о ранних признаках расстройств аутистического спектра в Казахстане. *Наука и здравоохранение*, 23(4). 132–140.
Zayats, O.V., Kalieva, Sh.A., Sadvakasova, G.M., Tusupbekova, A.K. (2021). Awareness of pediatricians about early signs of autism spectrum disorders in Kazakhstan. *Science and Healthcare*, 23(4). 132–140. (In Russ.).
2. Зверева, Н.В., Казьмина, О.Ю., Каримуллина, Е.Г. (2025). *Патопсихология детского и юношеского возраста: учебник для вузов*. М.: Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/565040> (дата обращения: 22.09.2025)
Zvereva, N.V., Kaz'mina, O.Yu., Karimulina, E.G. (2025). *Pathopsychology of childhood and adolescence: textbook*. Moscow: Urait. (In Russ.). URL: <https://urait.ru/bcode/565040>. (viewed: 20.09.2025).
3. Клиническое руководство по диагностике расстройств аутистического спектра. Министерство здравоохранения Кыргызской Республики (2021). Бишкек. URL: <https://diseases.medelement.com/disease/2024/18590> (дата обращения: 20.08.2025).
Clinical guideline: Early diagnosis of autism spectrum disorders in children. Ministry of Health of the Kyrgyz Republic (2021). Bishkek. (In Russ.). URL: <https://diseases.medelement.com/disease/2024/18590> (viewed: 20.08.2025).
4. Коичуева, Т.Н. Состояние проблемы аутизма в Кыргызской Республике: анализ и перспективы (2020). *Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета*, 20(12), 168–172.
Koichueva, T.N. The state of the autism problem in the Kyrgyz Republic: analysis and prospects (2020). *Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University*, 20(12), 168–172. (In Russ.).
5. Alaghband-Rad, J., Ardeshir, M., Kazazi, E.H., Motamed, M. (2023). Adult autism spectrum disorder: knowledge, attitude and practice of health system professionals. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 18(3). 185–194. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-07-2022-0066>
6. Bakare, M.O., Ebigbo, P.O., Agomoh, A.O., Menkiti, N.C. (2008). Knowledge about childhood autism among health workers (KCAHW) questionnaire: description, reliability and internal consistency. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, (4). Art. 17. <https://doi.org/10.1186/1745-0179-4-17>
7. Cage, E., Di Monaco, J., Newell, V. (2018). Experiences of Autism Acceptance and Mental Health in Autistic Adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(2), 473–484. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3342-7>
8. Clarke L., Fung L. K. (2022). The impact of autism-related training programs on physician knowledge, self-efficacy, and practice behavior: A systematic review. *Autism: the international journal of research and practice*, 26(7), 1626–1640. <https://doi.org/10.1177/13623613221102016>
9. Corden, K., Brewer, R., Cage, E. (2021). A systematic review of healthcare professionals' knowledge, self-efficacy and attitudes towards working with autistic people. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 386–399. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00263-w>
10. Cooper, K., Kumarendran, S., Barona, M. (2024). A systematic review and meta-synthesis on perspectives of autistic young people and their parents on psychological well-being. *Clinical psychology review*, 109, 102411. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102411>

11. Davin, N., Watson, S.L., Harding, K.D., Ghaderi, G. (2024). A cohort of Ontario physicians' knowledge regarding autism spectrum disorder: a mixed methods study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70, 915–924. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2149101>
12. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed.* (2013). American Psychiatric Association. Washington, DC: APA.
13. Gercek, H.G., Celikkol Sagdic C., Kara, A. (2024). The level of knowledge about autism spectrum disorders among a university hospital healthcare professionals in Turkey. *Turkish Jounral of Clinical Psychology*, 27, 12-20. <https://10.5505/kpd.2024.86836>
14. Hayat, A.A., Meny, A.H., Salahuddin, N., Alnemary, F.M., Ahuja, K.R., Azeem, M.W. (2019). Assessment of knowledge about childhood autism spectrum disorder among healthcare workers in Makkah, Saudi Arabia. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 35(4), 951–957. <https://doi.org/10.12669/pjms.35.4.605>
15. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. (2023). *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2). 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
16. Qadir, N.A., Burki, S.U.R., Abbasi, A., Ahmad U. (2023). Knowledge of childhood autism among health workers of Peshawar: a cross-sectional study. *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 3(2). 848–854. <https://doi.org/10.61919/jhrr.v3i2.2211>
17. World Health Organization. Autism spectrum disorders. Fact sheet (2023). URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (viewed: 21.09.2025).

Информация об авторах

Александра Владимировна Лобзова, кандидат медицинских наук, доцент кафедры педиатрии и реабилитологии, Высшая школа медицины, Институт медицины и наук о жизни; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9102-6120>, e-mail: alexandralobzova@gmail.com

Вера Владимировна Лобзова, ассистент кафедры фундаментальной медицины Высшая школа медицины, Институт медицины и наук о жизни; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4671-0380>, e-mail: betula.87@mail.ru

Азиз Широевич Турдиев, ассистент кафедры педиатрии и реабилитологии, Высшая школа медицины, Институт медицины и наук о жизни; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4047-6315>, e-mail: aturdiev@kantiana.ru

Алия Сагынбековна Турдиева, кандидат медицинских наук, доцент кафедры акушерства и гинекологии, Высшая школа медицины, Институт медицины и наук о жизни; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9603-5296>, e-mail: aliyaturdieva@gmail.com

Айхан Канан, студент Международного университета Ала-Тоо, Бишкек, Кыргызстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3817-9754>, e-mail: ayhancanan20@gmail.com

Ясин Хусsein Адем Фаиз, студент 6 курса Международного Университета Ала Тоо, Бишкек, Кыргызстан, <https://orcid.org/0009-0005-1182-8166>, fayz.yassinhusseinadem@alatoo.edu.kg

Information about the authors

Alexandra V. Lobzova, MD, PhD, Associate Professor, Department of Pediatrics and Rehabilitation, Higher School of Medicine, PSC "Institute of Medicine and Life Sciences", Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9102-6120>, e-mail: alexandralobzova@gmail.com

Vera V. Lobzova, Assistant, Department of Fundamental Medicine, Higher School of Medicine, PSC "Institute of Medicine and Life Sciences", Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4671-0380>, e-mail: betula.87@mail.ru

Aziz Sh. Turdiev, Assistant Professor, Department of Pediatrics and Rehabilitation, Higher School of Medicine, PSC "Institute of Medicine and Life Sciences", Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4047-6315>, e-mail: aturdiev@kantiana.ru

Aliya S. Turdieva, MD, PhD, Associate Professor, Department of Obstetrics and Gynecology, Higher School of Medicine, PSC "Institute of Medicine and Life Sciences", Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9603-5296>, e-mail: aliyaturdieva@gmail.com

Aykhan Kanan, student, International Ala-Too University, Bishkek, Kyrgyzstan ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3817-9754>, e-mail: ayhancanan20@gmail.com

Yasin A. Faiz, student, International Ala-Too University, Bishkek, Kyrgyzstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1182-8166>, e-mail: fayz.yassinhusseinadem@alatoo.edu.kg

Вклад авторов

Лобзова А.В. — концепция и дизайн исследования, написание текста;

Лобзова В.В., Канан А., Фаиз Я.А. — сбор и обработка материала;

Турдиев А.Ш., Турдиева А.С. — анализ данных и написание текста.

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

Contribution of the authors

Lobzova A.V. — concept and design of the study, writing the text;

Lobzova V.V., Canan A., Fayz Ya.A. — collection and processing of materials; Turdiev A.Sh., Turdieva A.S. — analysis of the obtained data and writing the text.

All authors took part in the discussion of the results and agreed on 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

Исследование рассмотрено и одобрено Этическим комитетом Международного университета «Ала-Тоо» (протокол № 5 от 12.02.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Ala-Too International University (report no. 5 dated 2025.02.12).

Поступила в редакцию 16.06.2025

Received 2025.06.15

Поступила после рецензирования 18.09.2025

Revised 2025.09.18

Принята к публикации 19.09.2025

Accepted 2025.09.19

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

Специфика функций самоконтроля письменной деятельности у младших школьников с дисграфией

А.И. Богданова 

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
 e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Функции регуляции и контроля деятельности — одни из важнейших для освоения школьной программы. Особую значимость приобретают исследования операций самоконтроля у младших школьников с нарушениями письма в контексте междисциплинарного подхода: именно дефицит регуляторного компонента может быть причиной большого количества специфических ошибок письма. **Цель.** Изучить особенности функций самоконтроля в письменной деятельности у младших школьников с дисграфией. **Гипотеза:** регуляторный компонент письменной деятельности при выполнении учебной задачи — наиболее сложный для младших школьников вид самоконтроля. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 52 ученика третьих классов. В логопедическом заключении у всех детей выделено нарушение письма на почве несформированности операций языкового анализа и синтеза. Для изучения уровня сформированности регуляторного компонента письменной деятельности использованы модифицированный тест простых поручений и модифицированные задания по русскому языку. **Результаты.** Выявлено, что 100% школьников экспериментальной группы справились с тестом поручений безошибочно, при этом с диагностическими заданиями, направленными на оценку состояния функций самоконтроля в структуре письменной деятельности, 36% учащихся справились на среднем уровне и 64% учеников испытывали значительные трудности. **Выводы.** Для детей с нарушением письма характерен дефицит развития функций самоконтроля в письменных работах. Также существуют особенности контроля за выполнением инструкций: учащиеся не выделяют ее ключевые моменты, отсутствует сравнение полученного результата с начальным заданием. Возможно, эти трудности связаны с многокомпонентностью заданий и с отсутствием направляющего контроля со стороны педагога. Полученные данные могут быть использованы специалистами коррекционного профиля и учителями начальных классов для уточнения методов работы с заданиями и текстовыми инструкциями.

Ключевые слова: регулятивные функции, дисграфия, младшие школьники, письменная деятельность, нарушения речи

Для цитирования: Богданова, А.И. (2025). Специфика функций самоконтроля письменной деятельности у младших школьников с дисграфией. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 14–21. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230302>

Specific features of self-control functions in writing activity among primary school children with dysgraphia

А.И. Bogdanova 

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation,
 e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Abstract

Context and Relevance. Regulatory and control functions are among the most essential for mastering the school curriculum. Research on self-monitoring operations in primary school children with writing disorders is particularly important in
© Богданова А.И., 2025



CC BY-NC

the context of an interdisciplinary approach, as deficits in the regulatory component may underlie a large number of specific writing errors. **Objective.** To examine the specific features of self-monitoring functions in writing activity among primary school children with dysgraphia. **Hypothesis.** The regulatory component of writing activity during academic tasks is the most challenging type of self-monitoring for primary school children. **Methods and Materials.** The study involved 52 third-grade students. According to speech therapy reports, all children demonstrated writing impairments associated with underdeveloped operations of language analysis and synthesis. To assess the level of formation of the regulatory component of writing activity, a modified "Simple Instructions Test" and modified Russian language tasks were used. **Results.** It was found that 100% of the students in the experimental group successfully completed the Simple Instructions Test without errors. However, when completing diagnostic tasks aimed at assessing self-monitoring functions within writing activity, 36% of the students performed at an average level, while 64% experienced significant difficulties. **Conclusions.** Children with writing disorders are characterized by an underdevelopment of self-monitoring functions in writing tasks. Specific difficulties were also observed in following instructions: students failed to identify key points of the instruction and did not compare the obtained result with the original task. These difficulties may be related to the multicomponent nature of the tasks and the lack of guiding control from the teacher. The findings can be used by special education professionals and primary school teachers to refine methods for working with tasks and text-based instructions.

Keywords: regulatory functions, dysgraphia, primary school students, written activity, speech disorders

For citation: Bogdanova, A.I. (2025). Specific features of self-control functions in writing activity among primary school children with dysgraphia. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 14–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230302>

Введение

Овладение письмом, как его технической, так и смысловой стороной, требует от ребенка определенного уровня сформированности познавательных функций, речевого развития, физиологической и функциональной зрелости (Волковская, 2024; Выготский, 2025; Талызина, 2024; Эльконин, 1998; Šafárová, 2021; Shevchenko, Dubiaha, Saienko, 2024; Tarvainen et al., 2020). Регулятивные функции являются одними из важных для младших школьников, так как являются основой успешной учебной деятельности.

По мнению отечественных исследователей в области психологии (Алмазова и др., 2024; Чернокова, 2014), функции самоконтроля заключаются в возможности сопоставлять выполняемые действия с предложенным эталоном и конечной целью и необходимы для становления базовых учебных навыков, при формировании мотивационного компонента у учащегося. В современных Федеральных образовательных стандартах отводится значимое место вопросам формирования регулятивных компонентов у обучающихся и указано, что именно младший школьный возраст – период активного формирования функций планирования, контроля и оценки деятельности.

Согласно данным всероссийского опроса (Величенкова и др., 2019) на сегодняшний день наиболее частотным среди младших школьников является нарушение письма. Стоит отметить, что оно может проявляться как первичная патология, и в структуре другого нарушения развития.

В отечественной науке навык письма рассматривается как сложный психофизиологический процесс (Букинич и др., 2024; Корнеев и др., 2023; Лурия, 2002), реализующийся за счет работы нескольких анализаторов. Также письмо определяют как компонент

письменной деятельности, состоящий из последовательности операций, образующих систему (Андиашина, Тишина, 2024, Кузь, 2013; Мисаренко, 2024),

Таким образом, вопросы изучения функций регуляции и контроля деятельности в контексте междисциплинарного подхода остаются актуальными и на сегодняшний день, и особую значимость приобретают исследования операций самоконтроля у младших школьников с нарушениями письма.

На сегодняшний день существует несколько подходов к определению механизмов нарушений письма, существует и несколько классификаций дисграфии. С точки зрения психологического подхода, нарушения письма обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в этом процессе. Современные исследователи (Муршрова, 2021; Андиашина, Тишина, 2023), рассматривая проблематику с точки зрения нейропсихологического подхода, в качестве частотной причины нарушения письма определяют дефицит регуляторного компонента в процессе письменной деятельности, который проявляется как в наличии специфических ошибок на письме, так и в трудностях поиска собственных ошибок, удержании инструкции, составлении алгоритма действий, применении изученных правил. Поскольку перечисленные навыки являются базой при обучении в школе, исследование поставленного вопроса с точки зрения различных подходов, на наш взгляд, достаточно значимо.

Программа исследования

С целью изучения особенностей функций самоконтроля в письменной деятельности у младших школьников с дисграфией, был проведен констати-

рующий эксперимент. Стоит отметить, что значимым для нас было рассмотрение регуляторного компонента именно в структуре выполнения учебных задач, так как, мы предполагаем, что это наиболее сложный вид контроля, при этом необходимый школьнику в условиях любого урока.

В исследовании приняли участие 52 ученика третьих классов с нарушениями речи, имеющие сохранный интеллект, слух и регулярно посещающие школу. У всех детей в структуре логопедического заключения было выделено нарушение письма на почве несформированности операций языкового анализа и синтеза. По данным психолого-педагогической документации, все обучающиеся получают коррекционную помощь: посещают занятия с педагогом-психологом, направленные на развитие познавательной сферы, и учителем-логопедом, направленные на коррекцию нарушений письменной речи, — согласно рекомендациям Центральной психолого-медико-педагогической комиссии.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов (рис. 1).

Основной этап исследования включал два блока заданий.

В первом блоке был предложен модифицированный тест простых поручений, задания в котором были направлены именно на оперирование языковыми единицами. Например, «в первом квадрате, если в слове «пожар» букв и звуков одинаковое количество, нарисуйте квадрат, если разное — круг»; «в пятом квадрате нарисуйте на один треугольник меньше, чем букв в слове соловей». При этом условия проведения теста соответствовали классической форме.

Второй блок диагностических заданий включал типичные задания по русскому языку, применяемые на уроках в рамках школьной программы, но в них, с учетом принципов нейропсихологического подхода, инструкции были модифицированы следующим образом. Предложенные задания частично соответствовали привычным для школьников упражнениям,

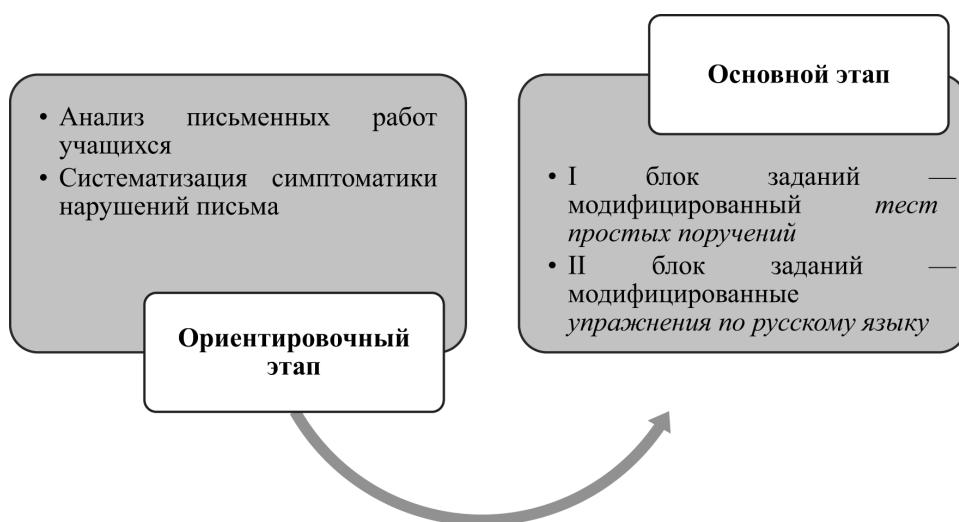


Рис. 1. Структура констатирующего эксперимента

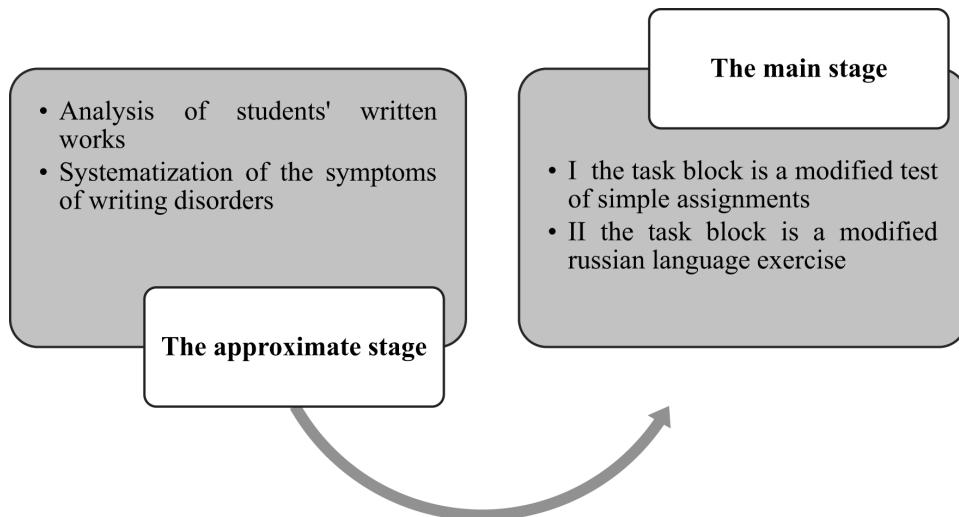


Fig. 1. Structure of the ascertaining experiment

однако вводилось условие, требующее дополнительного контроля и ориентировки на конкретную инструкцию. Например, «заполни пропуск только там, где пропущена гласная буква»; «прочитай текст. В именах существительных обведи ударный слог».

Количественная оценка проб позволила выделить общий уровень сформированности изучаемых функций, а также оценить и сравнить качество выполнения каждого задания.

При составлении диагностических проб учитывался тип дисграфии и предлагались именно задания на оперирование языковыми единицами. При качественной оценке выполнения заданий детьми обеих групп учитывался способ выполнения заданий, способность к самокоррекции, стратегия работы с инструкцией и возможность удержания инструкции. При анализе ошибок, допущенных при выполнении заданий, учитывались только ошибки, связанные с нарушением инструкции, орфографические и смысловые ошибки не анализировались.

Результаты

На ориентировочном этапе были проанализированы письменные работы обучающихся. Полученные результаты позволили определить типологию допущенных ошибок и их количественное распределение (таблица 1).

Количественное распределение специфических ошибок, допущенных в письменных работах
Quantitative distribution of specific errors made in written works

Тип ошибки / Error type	Количество ошибок / number of errors	%
Нарушение обозначения границ предложений / Violation of the designation of sentence boundaries	257	53
Пропуск букв / Deleting letters	124	25
Пропуск слогов / Deleting syllables	48	10
Пропуск предлога / Deleting prepositions	35	7
Персеверации / Perseveration	24	5
Всего / Total:	488	100

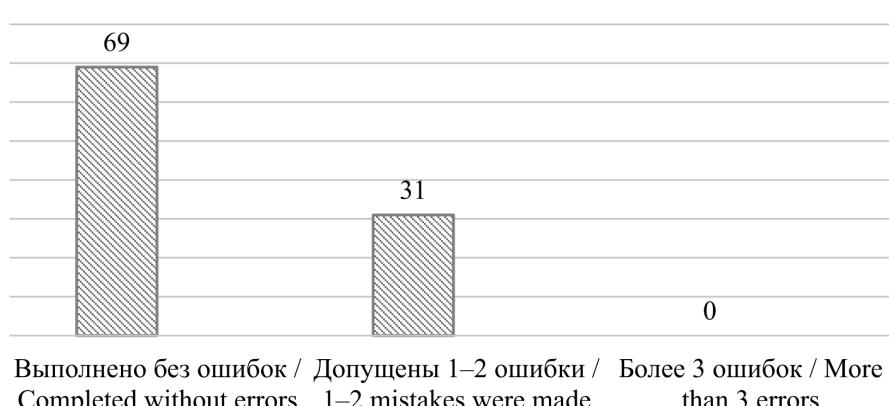


Рис. 2. Качество выполнения первого блока диагностических заданий обучающимися с дисграфией (в %)
Fig. 2. The quality of the first block of diagnostic tasks performed by students with dysgraphia (in %)

чество выполнения заданий детьми с дисграфией и уровни сформированности функций самоконтроля в структуре письменной деятельности (таблица 2).

Проанализировав полученные данные, мы определили, что для школьников с дисграфией со *средним уровнем* сформированности функций самоконтроля характерно игнорирование фрагментов инструкции. У этих учеников отмечалось увеличение количества ошибок к концу работы, что может свидетельствовать о снижении концентрации внимания. Случаев само-коррекции при выполнении диагностических заданий не было. Также дети этой группы не обращались за помощью к педагогу. Обучающимся с дисграфией с *критическим уровнем* сформированности операций саморегуляции в структуре письма свойственны ошибки, связанные с действием по отработанным, привычным алгоритмам работы с текстом или словами. Школьники игнорировали фрагмент инструкции и выполняли задание, ориентируясь на ее начало. Фиксировались случаи, когда дети начинали выполнение задания верно, а затем переходили на привычный для них тип решения подобных упражнений. Так в одной из проб, где необходимо было выделить ударный слог, дети начинали выделять корень в слове. Такой тип заданий как работа с морфемами на уроках русского языка в третьем классе встречается чаще, чем работа со слоговым составом слова. На наш взгляд, переход на привычную стратегию решения учебной задачи связан с неспособностью самостоятельно удерживать контроль при работе с нетипичной инструкцией. У детей этой группы также отмечалась инертность при переходе от одного задания к другому, которая выражалась в ошибочном определении языковых единиц. Процесс самокоррекции у всех детей был затруднен. Также трудности возникали при проверке правильности выполнения задания с помощью сравнения результата с изначальной инструкцией.

Рассмотрим качество выполнения детьми с дисграфией каждого задания второго блока основного этапа (рис. 3).

Отметим, что лучше всего дети справились с заданием, где необходимо было только вставить гласные буквы в места пропусков. Наиболее сложной для всех детей оказалась проба, где необходимо было найти определенный тип ошибки и исправить только его. Часто школьники начинали исправлять все найденные ошибки или исправляли слово без ошибки. На мой взгляд, это связано с многокомпонентностью представленного задания, требующей от ребенка самостоятельного определения последовательности действий, сформированности орографических на-

Таблица 2 / Table 2

Распределение обучающихся с дисграфией по уровню сформированности операций самоконтроля в структуре письменной деятельности
The distribution of students with dysgraphia according to the level of formation of self-control operations in the structure of writing activity

Уровень сформированности / Level formations	число обучающихся / quantity of students	%
Оптимальный / Optimal	0	0
Средний / Average	19	36
Критический / Critical	33	64
Всего / Total:	52	100

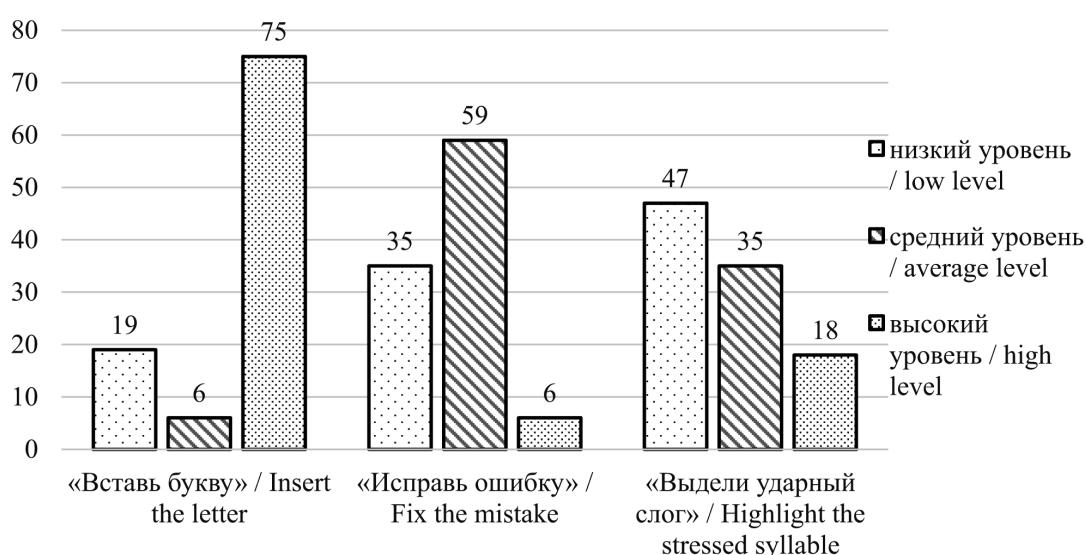


Рис. 3. Качество выполнения письменных заданий обучающимися с дисграфией (в%)
Fig. 3. The quality of written assignments performed by students with dysgraphia (in%)

выков, достаточной степени сформированности функций контроля и внимания.

Также мы сопоставили результаты выполнения школьниками заданий, схожих с учебными упражнениями, и результаты выполнения теста простых поручений (таблица 3).

Все дети, вошедшие в экспериментальную группу, справились с тестом на высоком уровне. На наш взгляд, это связано с тем, что ученикам не нужно было длительно держивать одну инструкцию во внимание; также присутствовал внешний направляющий контроль со стороны педагога, который озвучивал инструкции, в то время как письменные задания дети выполняли полностью самостоятельно.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования отмечено, что у обучающихся в рамках освоения школьной программы формируются регулятивные универсальные действия. Предполагается, что к концу третьего класса ученик способен самостоятельно выстраивать план действий для решения орфографической задачи, определять последовательность действий для достижения верного выполнения учебного задания, находить ошибку при работе с языковым материалом и сравнивать результаты своей деятельности с поставленной задачей, а также корректировать свои действия для исправления ошибки. Рассмотренные в ходе исследования параметры являются структурными компонентами перечисленных действий. Таким образом, способность оперирования различными языковыми единицами, понимание особенностей стратегий работы с инструкцией, специфики состояния функций самоконтроля в различных учебных

ситуациях является необходимыми для планирования работы специалистов общего и коррекционного профиля с обучающимися с нарушениями письма, а также для выбора ими технологий, методов и приемов работы с детьми.

Заключение

Обобщив данные, можно утверждать, что для детей с нарушением письма характерен дефицит развития функций самоконтроля в письменных работах. Существуют особенности контроля за выполнением инструкции: учащиеся не используют стратегии сравнения полученного результата с начальной инструкцией и при работе с ней не выделяют ключевые моменты. На наш взгляд, это требует внимания к специфике разработки и определения содержания коррекционной работы педагога-психолога и учителя-логопеда с обучающимися, чьи образовательные результаты должны полностью соответствовать результатам нормотипичных сверстников.

Учитывая тенденцию к увеличению числа детей с нарушениями письма в начальной школе, можно говорить об актуальности продолжения исследования для создания конкретных методических рекомендаций. Это обусловлено тем, что полученные данные могут быть использованы не только специалистами коррекционного профиля, но и учителями начальных классов для уточнения методов работы над формированием навыка выполнения заданий и работы с текстовыми инструкциями, с текстом и при подготовке к написанию выпускных проверочных работ. ■■■

Таблица 3 / Tabl 3

Распределение обучающихся с дисграфией по уровню сформированности регуляторных функций на письме

The distribution of students with dysgraphia by the level of formation of regulatory functions in writing

Уровень сформированности / Level formations	Письменные задания/ Written tasks		Тест простых поручений/ Test of simple assignments	
	количество учащихся / quantity of students	%	количество учащихся / quantity of students	%
Оптимальный / Optimal	0	0	52	100
Средний / Average	19	36	0	0
Критический / Critical	33	64	0	0
Всего / Total:	52	100	52	100

Список источников / References

1. Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Асланова, М.С. (2024). Развитие регуляторных функций у детей 5–9 лет. *Сибирский психологический журнал*, 93, 130–154. <https://doi.org/10.17223/17267080/93/8>
- Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Aslanova, M.S. (2024). Development of regulatory functions in children aged 5–9 years. *Siberian journal of psychology*, 93, 130–154. <https://doi.org/10.17223/17267080/93/8>
2. Андриашина, А. И., Тишина, Л.А. (2023). Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении. *Специальное образование*. 1(69), 81–89. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2023_01_07

- Andriashina, A. I., Tishina, L.A. (2023). The specifics of the formation of verbal-logical thinking operations in younger schoolchildren with learning difficulties. *Special Education*, 1(69), 81–89. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2023_01_07
3. Андриашина, А.И., Тишина Л.А. (2024). Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении. *Клиническая и специальная психология*, 13(40), 135–148. <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130407>
- Andriashina, A.I., Tishina L.A. (2024). General and Specific Problems of the Formation of Intellectual Operations in Younger Schoolchildren with Learning Difficulties. *Clinical Psychology and Special Education*, 13(40), 135–148. <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130407>
4. Букинич, А.М., Сорокина, В.В., Корнеев, А.А., Матвеева, Е.Ю. (2024). Исследование способности к обобщению у младших школьников: связь с функциями регуляции и переработки информации. *Вопросы психологии*, 70(4), 66–75.
- Bukinich, A.M., Sorokina, V.V., Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu. (2024). A study of the generalization ability of younger schoolchildren: the relationship with the functions of information regulation and processing. *Voprosy psychologii*, 70(4), 66–75.
5. Величенкова, О.А. (2021). Основные подходы к развитию неречевых функций в системе коррекции дисграфии. *Специальное образование*, 3(63), 23–37. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_02
- Velichenkova, O.A. (2021). The main approaches to the development of non-speech functions in the dysgraphia correction system. *Special Education*, 3(63), 23–37. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_02
6. Величенкова, О.А., Ахутина, Т.В., Русецкая, М.Н., Гусарова, З.В. (2019). Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса. *Специальное образование*, 3(55), 36–49. <https://doi.org/10.26170/sp19-03-03>
- Velichenkova, O.A., Akhutina, T.V., Rusetskaya, M.N., Gusalova, Z.V. (2019). The problem of writing and reading disorders in children: data from an All-Russian survey. *Special Education*, 3(55), 36–49. <https://doi.org/10.26170/sp19-03-03>
7. Волковская, Т.Н. (2023). Междисциплинарная связь логопедии и логопсихологии в решении проблемы социализации детей с тяжелыми нарушениями речи. В: *Большая конференция МГПУ: Сб. тезисов Том 2*, С. 326–329. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54328299_55036752.pdf (дата обращения 30.09.2025)
- Volkovskaya, T.N. (2023). Mezhdistsiplinarnaya svyaz' logopedii i logopsikhologii v reshenii problemy sotsializatsii detei s tyazhelyimi narusheniyami rechi . *Big Conference MGPU: collection of abstracts. Vol. 2*, pp. 326–329. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54328299_55036752.pdf
8. Выготский, Л.С. (2025). *Психология развития. Избранные работы*. М.: Юрайт.
- Vygotsky, L.S. (2025). *Developmental Psychology. Selected Works*. Moscow: Yurait (In Russ.).
9. Корнеев, А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина, Т.В. (2023). Нейропсихологический анализ структуры функций программирования и контроля у дошкольников и младших школьников. *Вестник Московской международной академии*, 47(2), 201–218. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-21>
- Kornev, A.A., Matveeva E.Yu., Akhutina, T.V. (2023). Neuropsychological analysis of the structure of programming and control functions in preschoolers and younger schoolchildren. *Bulletin of the Moscow International Academy*, 47(2), 201–218. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-21>
10. Кузь, Н.А. (2013). Прикладные аспекты исследования регуляторных функций в письме учащихся с ЗПР. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 4(14), 19–28. <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnye-aspekyt-issledovaniya-regulyatornyh-funktsiy-v-pisme-uchaschihsy-a-s-zpr> (дата обращения: 24.09.2025)
- Kuz', N.A. (2013). Applied aspects of the study of regulatory functions in the writing of students with mental retardation. *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, 4(14), 19–28. <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnye-aspekyt-issledovaniya-regulyatornyh-funktsiy-v-pisme-uchaschihsy-a-s-zpr> (viewed: 24.09.22025).
11. Лурья, А.Р. (2002). *Письмо и речь: Нейролингвистические исследования*: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Академия. 352 с.
- Luria, A.R. (2002). *Writing and Speech: Neuro-linguistic Research: a textbook for students of psychology faculties*. Moscow: Akademiya, 352 p.
12. Мисаренко, Г.Г. (2024). *Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями: учебник и практикум для вузов*. М.: Юрайт.
- Misarenko, G.G. (2024). *Methods of teaching Russian with correctional and developmental technologies: textbook and workshop for universities*. Moscow: Yurait.
13. Мурашова, И.Ю. (2021). Развитие самоконтроля письма младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. Т. 35, С. 84–96.
- Murashova, I.Yu. (2021). Development of self-control of writing in elementary school students in an inclusive educational environment . *Izvestiya Irkutsk State University. Series: Psychology*. T. 35, pp. 84–96.
14. Талызина, Н.Ф. (2024). *Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников*: учебное пособие для вузов М.: Юрайт.
- Talyzina, N.F. (2024). *Psychology of primary school children: formation of cognitive activity of younger schoolchildren: a textbook for universities*. Moscow: Yurait.
15. Тишина, Л.А. (2023). Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект. Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. В: *Сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. С. 102–104. Чебоксары: Среда.

- Tishina, L.A. (2023). The variability of impairments in students with dysgraphia: a linguocognitive aspect. Psychological and pedagogical support of general, special and inclusive education of children and adults. *Collection of materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation*. pp. 102–104. Cheboksary: Sreda.
16. Чернокова, Т.Е. (2014). Типы самоконтроля в познавательной деятельности. *Science Time*, 7, С. 413–418.
- Chernokova, T.E. (2014). Types of self-control in cognitive activity. *Science Time*, 7, pp. 413–418.
17. Эльконин, Д.Б. (1998). *Развитие устной и письменной речи учащихся*. (В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой, ред). М.: ИНТОР.
- El'konin, D.B. (1998). *Development of students' oral and written speech*. (V.V. Davydova, T.A. Nezhnovoi, ed.). M.: INTOR.
18. Šafárová, K. (2021). Developmental Dysgraphia: A New Approach to Diagnosis. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(1), 143–160. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/cgp/v28i01/143-160>
19. Shevchenko, Yu., Dubiaha, S., Saienko, Yu. (2024). Exploring dysgraphia in elementary school students: assessment and tailored intervention strategies from a psycholinguistic perspective. *Multidisciplinary Science Journal*, 6. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0714>
20. Tarvainen, S., Stolt, S., Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1–8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism and Developmental Language Impairments*. Vol. 5, 1–24/ <https://doi.org/10.1177/2396941520946999>

Информация об авторах

Богданова Анастасия Ивановна, преподаватель кафедры специальное (дефектологическое) образование, факультет клиническая и специальная психология, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>, e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Information about the authors

Anastasia I. Bogdanova, Lecturer of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>, e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Перед началом проведения исследования было получено согласие родителей (законных представителей) на участие детей в исследовании.

Ethics statement

Before the start of the study, the consent of the parents (legal representatives) for the participation of children in the study was obtained.

Поступила в редакцию 08.05.2025

Received 2025.05.08

Поступила после рецензирования 27.08.2025

Revised 2025.08.27

Принята к публикации 11.09.2025

Accepted 2025.09.11

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS

Научная статья | Original paper

Система критериев доказательной оценки инклюзивности образовательной практики

С.В. Алешина , Ю.А. Быстрова

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
 alehinasy@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Оценка качества процесса включения обучающихся с расстройствами аутистического спектра (PAC) требует разработки критериев инклюзивности образовательной практики. **Цель.** Представить экспертному сообществу в сфере развития инклюзивного образования критерии оценки эффективности инклюзивных образовательных практик по включению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду с целью их обсуждения и дальнейшего применения в экспертизе образовательных проектов. **Методы и материалы.** Методологической основой разработки критериев стали рефлексивный и доказательный подходы, сочетающие рефлексивную динамичность экспертизы (постоянное уточнение критериев) и рамочную доказательность, что позволило создать гибкие, но валидные критерии оценки инклюзивных практик. **Результаты.** Авторский коллектив Федерального центра инклюзивного общего и дополнительного образования (ФЦ ИО МГППУ) разработал систему критериев оценки эффективности инклюзивных образовательных практик. Два критерия из предложенных относятся к обеспечению условий, необходимых для реализации практик с учетом основных образовательных потребностей обучающихся, — это критерии оценки доступности и поддержки. Еще два критерия характеризуют непосредственно результат практики — это критерии оценки принятия и участия: именно доказанное наличие в результатах практики этих параметров позволяет рассматривать ее как инклюзивную. **Выводы.** Показано, что использование описанных критериев в их совокупности может стать основой для доказательной оценки инклюзивности практик включения обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе учеников с PAC, в сообщество сверстников в условиях общего и дополнительного образования. Настоящая разработка может применяться при проведении конкурсов социальных и образовательных проектов в сфере развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дети с расстройствами аутистического спектра (PAC), критерии оценки, доказательный подход, инклюзивная практика, экспертный метод

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания от 5 июня 2025 г. № 073-00069-25-04 «Психологическая помощь обучающимся с учетом всех образовательных потребностей в инклюзивной общеобразовательной организации».

Для цитирования: Алешина, 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.20252303>

A system of evidence-based criteria for assessing the inclusiveness of educational practice

S.V. Alekhina , Yu.A. Bystrova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 alehinasy@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Assessing the quality of inclusion processes for students with autism spectrum disorders (ASD) requires the development of clear criteria for evaluating the inclusiveness of educational practices. **Objective.** To present to the expert community in the field of inclusive education development a set of criteria for assessing the effectiveness of inclusive educational practices aimed at integrating children with special educational needs into mainstream educational environments – for discussion and subsequent application in the evaluation of educational projects. **Methods and materials.** The methodological basis for developing these criteria combined reflective and evidence-based approaches. This combination – pairing the reflective dynamism of expert evaluation (continuous refinement of criteria) with a framework of evidence-based validity – made it possible to create flexible yet reliable criteria for assessing inclusive practices. **Results.** The research team of the Federal Center for Inclusive General and Supplementary Education developed a system of criteria for evaluating the effectiveness of inclusive educational practices. Two of the proposed criteria concern the conditions necessary for implementing such practices with regard to the main educational needs of students – namely, the criteria of accessibility and support. The other two directly characterize the outcomes of the practices – the criteria of acceptance and participation. The demonstrated presence of these two outcome parameters serves as evidence that a given practice can be considered genuinely inclusive. **Conclusions.** The study shows that using the described criteria in combination can provide a foundation for an evidence-based assessment of the inclusiveness of educational practices involving students with special educational needs, including those with ASD, in peer communities within both general and supplementary education settings. The proposed framework can also be applied in the evaluation of social and educational projects promoting inclusive education.

Keywords: students with disabilities, autism spectrum disorders (ASD), evaluation criteria, evidence-based approach, inclusive practice, expert method

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment of June 5, 2025, No 073-00069-25-04 “Psychological assistance to students taking into account all educational needs in an inclusive general education organization”.

For citation: Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). A system of evidence-based criteria for assessing the inclusiveness of educational practice. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 22–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.20252303>

Введение

В условиях развития инклюзивного процесса объективно встает вопрос оценки инклюзивности образовательной организации, среды, отдельных практик. Напряжение дискурса относительно качества инклюзивного образования не спадает в нашей стране уже много лет, а сложность самого феномена инклюзии и разработка критериев оценки результативности ее внедрения вызывают научное обсуждение и новые разработки (Алехина и др., 2024; Нестерова, 2017; Хитрюк, 2016).

Вопрос оценки качества процесса включения детей с аутизмом в общеобразовательную среду всегда был предельно сложным и актуальным. Причина проста – в стране нет отдельных школ для детей с расстройствами аутистического спектра (ПАС). Еще десять лет назад профессионалы, развивающие ин-

клюзивное образование, отмечали: если мы научимся включать учеников с ПАС в массовые школы, то научимся решать любую задачу инклюзии. Но дело в разнообразии особенностей этих детей, которое снимает нозологическую специфику и ставит вопросы учета индивидуальных особенностей каждого отдельного ученика. Данные всероссийского мониторинга образования обучающихся с ПАС говорят о росте численности детей с ПАС, родители которых выбирают инклюзивное образование, и о снижении числа детей с ПАС, получающих обучение на дому (Хаустов, Шумских, 2023).

Оценка качества процесса включения детей с ПАС в образовательную практику массовых школ поднимает вопросы о социальном аспекте образовательной практики и критериях эффективности включения, о месте коррекционно-развивающих методов в инклюзивном образовании и способах

диагностики особых образовательных потребностей детей с РАС. Разработка критериев инклюзивности образовательной практики — важная научная задача, позволяющая проводить объективные измерения качества и результативности образовательной практики как единицы профессиональной деятельности специалистов и создавать модели обучения профессионалов, обеспечивая переход от теоретических знаний к применению их на практике и формированию необходимых навыков.

Цель настоящей работы — анализ и обсуждение критериев оценки эффективности инклюзивных образовательных практик по включению детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с РАС, в сообщество сверстников. Выявленные критерии могут применяться при разработке инструментов доказательной оценки, построении исследовательских программ, проведении конкурсных процедур, а также при измерении результативности экспериментальной работы.

Материалы и методы

Разработка критериев оценки инклюзивных образовательных практик базируется на двух ключевых методологических основаниях: рефлексивном и доказательном подходах. В основе рефлексивного подхода лежит системно-деятельностная парадигма (Щедровицкий, 2001; Леонтьев, Иванченко, 2008; и др.), предполагающая циклическую работу экспертов с критериями оценки. Этот подход позволяет учитывать мнения профессионального сообщества в сфере инклюзивного образования, обеспечивает динамическое развитие критериев на основе экспертной оценки, способствует выявлению скрытых противоречий в оценивании.

В основе доказательного подхода лежит учет рамочных требований и рекомендаций к процедурам оценивания (проверки эффективности) образовательных практик в соответствии с положениями доказательного подхода в психологии и образовании и исходя из международного опыта (Сорокова и др., 2024). Особенности применения подхода в инклюзивном образовании заключаются в отказе от жесткого следования рандомизированным контролируемым исследованиям в пользу гибких методов, в учете уникальности образовательных ситуаций, вовлечении всех участников (включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) в процесс оценки.

Предложенные подходы сочетают рефлексивную динамичность (постоянное уточнение критериев) и доказательную строгость (научную обоснованность). Это позволяет создавать гибкие, но валидные критерии оценки инклюзивных практик, учитывающие как теоретические основы доказательного подхода, так и реальный образовательный контекст практики, направленный на создание условий, удовлетворяющих

образовательным потребностям всех без исключения обучающихся.

Результаты

Авторским коллективом Федерального центра инклюзивного общего и дополнительного образования (ФЦИО МГППУ) разработаны критерии оценки образовательных практик на основе показателей, отражающих принципы инклюзивности. Критерии были вынесены на общественное обсуждение в профессиональное и родительское сообщества на II Всероссийском Форуме «Инклюзивная школа. Успешность каждого ребенка», проведенном в г. Сургут в 2024 г. Критерии апробировались при оценке практик инклюзивных школ, принявших участие в конкурсе «Лучшая инклюзивная школа России — 2024», и прошли процедуру экспертной оценки. Содержание критериев подробно описано в Методическом руководстве по доказательной оценке инклюзивных практик, подготовленном авторским коллективом ФЦИО МГППУ по заказу АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» (Доказательная оценка инклюзивных..., 2024).

Всего было выделено 4 критерия для оценки инклюзивной практики. При этом два из предложенных критериев относятся к обеспечению необходимых условий, чтобы практика была реализована с учетом основных образовательных потребностей обучающихся, — это критерии «Доступность» и «Поддержка». Вторые два критерия характеризуют непосредственно результат практики: критерии «Принятие» и «Участие», — доказанное наличие в результатах практики этих двух параметров позволяет нам рассматривать ее как инклюзивную.

Критерий «Доступность» оценивает предоставляемый организаторами практики комплекс необходимых условий и услуг, которые могут самостоятельно использовать большинство обучающихся независимо от их образовательных потребностей. В основе данного критерия лежит базовый принцип инклюзивного образования: «все люди нуждаются в доступном, качественном образовании, адаптированном к их индивидуальным образовательным потребностям» (Алехина и др., 2024, с. 16).

Критерий «Доступность» относится к критериям оценки **условий** практики и включает: оценку физической доступности объектов проведения практики; доступности методов и технологий; вариативности форм и приемов подачи материала; вариативности программ; доступности информации» (Алехина и др., 2024, с. 17).

Требования к доступности находят свое выражение в приказе Минпросвещения («Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности..., 2025).

Критерий «Поддержка» оценивает комплекс мер, направленных на помощь и сопровождение обучаю-

щегося в достижении результатов образовательной деятельности (Алехина и др., 2020; Быстрова, 2022; Алехина и др., 2023; Самсонова и др., 2025; Доказательная оценка инклюзивных..., 2024).

Основой данного критерия выступает еще один важный принцип инклюзивного образования: «Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников» (Алехина и др., 2024, с. 17).

Критерий «Поддержка» относится к критериям **условий** практики и включает: поддержку индивидуальных интересов и учет особых образовательных потребностей участников практики; поддержку самостоятельности участников практики в достижении цели, принятии решений, разрешении проблемы, преодолении трудностей; многоуровневую поддержку (индивидуальную, групповую); поддержку в преодолении трудностей в обучении; поддержку в преодолении трудностей в межличностном взаимодействии и коммуникации со сверстниками и взрослыми; поддержку в разрешении конфликтных ситуаций; поддержку специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Критерий «Принятие» оценивает психологические показатели, связанные с уважением и пониманием индивидуальных различий других людей, со способностью ценить других и позитивно относиться к их разнообразным особенностям как к ресурсу развития личности и коллектива.

Критерий «Принятие» относится к критерию **результативности** практики, потому что целью инклюзивного процесса является принятие себя и другого как необходимое условие преодоления собственных психологических барьеров и социальных установок. Данный критерий основан на результатах психологических исследований, выделяющих потребность личности каждого в принятии окружающими (Ксензкий С., Меррей Г., Мехрабиан А., Хекхаузен Х. и др.) и «самопринятие» (Братченко С.Л., Леонтьев Д.А., Пантилеев С.Р., Прохорова Н.Л., Роджерс К., Столин В.Б., Хазанова М.А. и др.).

Объективный анализ критерия «Принятие» в доказательной оценке практики требует измерения психологических показателей развития личности и отношений, например: уровня групповой сплоченности, сформированности навыков конструктивной коммуникации в совместных формах деятельности, справедливости, уважения друг к другу, социальных выборов и др.

Критерий «Участие» оценивает осознанное включение участников практики в ее процесс, «активные самостоятельные действия участников практики по достижению образовательных результатов (личностных, предметных, метапредметных) и целей индивидуального и социального развития в процессе межличностного взаимодействия участников практики» (Доказательная оценка инклюзивных..., 2024, с. 18). Данный критерий базируется на принципе «развития субъектности в деятельности, поощряющем самостоятельность, ответственность и инициативность

участников образовательного процесса» (Доказательная оценка инклюзивных..., 2024, с. 18).

Критерий «Участие» также относится к критериям **результативности** образовательной практики и включает совокупность показателей, оценивающих способность участников практики самостоятельно принимать решения, оценивать свои результаты, ответственно относиться к деятельности и к отношениям с другими людьми, принимать на себя социальные роли и функции.

Обсуждение результатов

В отечественной науке уже сделаны попытки разработки критериев инклюзии. Их направленность зависит от того, что является предметом оценки, — инклюзивная культура, образовательная среда, образовательный процесс или отдельная образовательная практика. Так, критерии оценивания инклюзивности образовательного процесса в организации представлены в функционально-модельной методике, предложенной А.А. Нестеровой, анализирующей становление инклюзии в контексте «измерения полноты и вариативности разрабатываемых условий для обучения и социализации лиц с особыми образовательными потребностями» (Алехина, Быстрова, 2024). В качестве критериев эффективности инклюзивного образования исследователь выделяет: «результаты обучения, социализации и благополучия ребенка; оценку среды и качество сопровождения, которые школа создает для обучающихся» (Нестерова, 2017). Критерии оценки «инклюзивности сообщества» и становления «инклюзивных ценностей» представлены в исследованиях Е.Л. Тихомировой и Е.В. Шадровой (Тихомирова, Шадрова, 2016), в методике «отечественного мягкого рейтинга инклюзии» Е.Р. Ярской-Смирновой и Т. Разумовской (Доклад по представлению промежуточных... 2016), в гибких показателях инклюзии, предложенных М. Эйнскоу и Т. Бутом (Показатели инклюзии... 2007). Критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования предложены белорусскими учеными (Хитрюк, 2016). Так, автор выделяет: качество потенциала, качество процесса, качество результата образования; качество образовательного процесса, критерии качества условий образования, критерии качества конечного результата образования (Хитрюк, 2016).

В ранее разработанной авторской модели оценки инклюзивного образовательного процесса в качестве параметров оценки результатов инклюзивного процесса в школе рассматривались «ценостные ориентиры процесса инклюзии: повышение уровня участия всех заинтересованных субъектов этого процесса (учителей, администрации, учащихся, родителей, местного сообщества, представленного попечительским советом, родительским комитетом, и т.п.), принятие и поддержка разнообразия, ожи-

дание высоких результатов от всех, создание оптимальных условий для качественного образования и развития для всех» (Алехина и др., 2020, с. 62–78). Таким образом, подходы к оценке инклюзивного образовательного процесса представляют собой широкий набор количественных и качественных индикаторов, учитывающих сложность и динамичность процесса инклюзии и позволяющих, с одной стороны, оценить социальную активность и академическую результативность обучающихся с особыми потребностями, а, с другой, – оценить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения всех лиц в инклюзивные образовательные практики и для обеспечения преемственности инклюзивного процесса на всех уровнях его развития.

Предложенные критерии доказательности разработаны с учетом существующих в науке параметров оценки инклюзии. Их следует рассматривать как систему показателей оценки инклюзивности образовательной практики как единицы профессиональной деятельности, что значительно дополнит существующую в отечественной науке методологию доказательного подхода, которая до сегодняшнего времени касалась оценки социальных и образовательных практик без учета разнообразия образовательных потребностей обучающихся и объединяла четыре взаимосвязанных требования к их оценке: регламентированность, теоретическую обоснованность, результативность и обоснованность данных о результатах практик (Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2020; Бусыгина, Подушкина, Зевина, 2021). При этом, как полагают ряд ведущих ученых-специалистов по инклюзивному образованию (Boyle et al., 2020), при развитии практик инклюзивного образования общие стандарты доказательного исследования, опирающиеся на представительное контролируемое эмпи-

тическое изучение педагогических практик, должны применяться не формально, а основываться на принципах инклюзивности и значит – учитывать разнообразие образовательных потребностей обучающихся, уникальный и специфический контекст применения этих стандартов для каждого.

Заключение

Разработанные авторским коллективом Федерального ресурсного центра по развитию общего и дополнительного образования МГППУ критерии доказательности инклюзивных практик представляют собой взаимосвязанную систему, позволяющую оценить уровень доказательности инклюзивной практики в части обеспечения условий ее успешной реализации и в части ее результативности: а методология доказательного подхода (Стандарт доказательности практик в сфере детства, 2018) задает четыре ключевых направления доказательного анализа каждого из критериев инклюзивности. Система критериев позволяет разработчикам практик оценить регламентированность и теоретическую обоснованность условий (доступность и поддержка) и результатов (принятие и участие) инклюзивной образовательной практики, оценить ее результативность (достижение образовательных результатов) и уровень проверки результатов практики по параметрам принятия и участия.

Предложенная разработка может применяться экспертами в сфере развития инклюзивного образования для оценки эффективности образовательных проектов, членами жюри при проведении конкурсов социальных и образовательных проектов в данной сфере, педагогами образовательных организаций для самооценки эффективности реализуемых ими практик. ■■■

Список источников / References

1. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2024). *Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2024). *Evaluation of inclusive educational environment in educational organization: study guide*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
2. Алехина, С.В. Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В. (2024). Внедрение системы оценки инклюзивной практики в общем образовании. *Социальная педагогика в России*, 6, 59–70. URL: <https://clck.ru/3PK2TU> (дата обращения: 25.08.2025).
Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V. (2024). Implementation of the system of evaluation of inclusive practice in general education. *Social pedagogy in Russia*, 6, 59–70. (In Russ.). URL: <https://clck.ru/3PK2TU> (viewed: 25.08.2025).
3. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов А.Ю. (2023). Использование в конкурсных процедурах критерии оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода. *Психологическая наука и образование*, 28(3), 33–46. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>
Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V., Shemanov A.Yu. (2023). Use of criteria for evaluation of inclusive practices based on evidence-based approach in competitive procedures. *Psychological Science and Education*, 28(3), 33–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>
4. Алехина, С.В., Мельник, Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов, А.Ю. (2020). Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании. *Клиническая и специальная психология*, 9(2), 62–78. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>
Alekhina, S.V., Mel'nik, Yu.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2020). Expert assessment of the parameters of the inclusive process in education. *Clinical and Special Psychology*, 9(2), 62–78. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>

5. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Андреева, Е.К., Некрасов, А.С. (2024). *Доказательная оценка инклюзивных практик: методическое руководство для экспертов*. М.: АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов»; МГППУ.
Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A., Andreeva, E.K., Nekrasov, A.S. (2024). *Evidence-Based Assessment of Inclusive Practices: A Methodological Guide for Experts*. Moscow: ANO “Agency for Strategic Initiatives to Promote New Projects”; MSUPE. (In Russ.).
6. Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Зевина, Д.А. (2021). Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик. *Социальные науки и детство*, 2(1), 24–36. <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020102>
Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Zevina, D.A. (2021). Methodological Problems of Evidence-Based Description of Psychological and Social Practices. *Social Sciences and Childhood*, 2(1), 24–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020102>
7. Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Станилевский, В.В. (2020). Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы. *Социальные науки и детство*, 1(1), 8–26. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>
Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Stanilevsky, V.V. (2020). Evidence-Based Approach in the Social Sphere: Basic Concepts and Principles, History, Prospects. *Social Sciences and Childhood*, 1(1), 8–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>
8. Бут, Т., Эйнскоу, М. (2007). *Показатели инклюзии: практическое пособие* (М. Боган, ред; пер. с англ.: И. Аникеев; Н. Борисова, науч. ред, М. Перфильева, общ. ред.). М.: РООИ «Перспектива». URL: <https://clck.ru/3PK3dz> (дата обращения: 25.06.2025).
Booth, T., Einscow, M. (2007). *Indicators of inclusion: a practical guide* (edited by M. Vogan, ed., Transl. from English: I. Anikeev; N. Borisova, scientific ed.; M. Perfil'eva: gen. ed.). Moscow: ROOI “Perspektiva . (In Russ.). URL: <https://clck.ru/3PK3dz> (viewed: 25.06.2025).
9. Быстрова, Ю.А. (2022). Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(4), 143–162. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>
Bystrova, Yu.A. (2022). Possibilities of psychological support and assistance for young people with intellectual disabilities during employment. *Counseling psychology and psychotherapy*, 30(4), 143–162. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>
10. Доклад по представлению промежуточных результатов проекта «*Опыт проведения оценки инклюзии в школе: разработка и апробация инструментов исследования*». (Е.Р. Ярская-Смирнова, науч. рук.; Т. Разумовская, рук.). (2016). М., 19 с. URL: <http://new.groteck.ru/images/catalog/30828/cc3be54d4866cc261b737feb41092eb9.pdf> (дата обращения: 25.06.2025)
Report on the presentation of the intermediate results of the project “*Experience of assessing inclusion in schools: development and testing of research tools*”. (E.R. Yarskaya-Smirnova, scientific director, T. Razumovskaya, project director). (2016). Moscow, 19 p. (In Russ.). URL: <http://new.groteck.ru/images/catalog/30828/cc3be54d4866cc261b737feb41092eb9.pdf> (viewed: 25.06.2025)
11. Леонтьев, Д.А., Иванченко, Г.В. (2008). *Комплексная гуманитарная экспертиза. Методология и смысл*. М.: Смысл. ISBN 978-5-89357-235-3.
Leontiev, D.A., Ivanchenko, G.V. (2008). *Comprehensive humanitarian examination. Methodology and meaning*. Moscow: Smysl. (In Russ.). ISBN 978-5-89357-235-3.
12. Нестерова, А.А. (2017). Критерии оценки качества инклюзивного образования. В: *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Межд. науч.-практ. конф.* С. 38–41. М.: МГППУ.
Nesterova, A.A. (2017). Criteria for assessing the quality of inclusive education. In: *Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: collection of materials of the IV Int. scientific-practical. conf.* 38–41 pp. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
13. «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере общего, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, организации отдыха и оздоровления детей, а также оказания им при этом необходимой помощи». Приказ Минпросвещения России от 31.03.2025 № 253. (2025). М. URL: <https://ukn-minobr.nobl.ru/documents/active/278522/> (дата обращения: 25.08.2025).
“On approval of the Procedure for ensuring accessibility conditions for persons with disabilities of facilities and services provided in the field of general, secondary vocational education and relevant additional vocational education, vocational training, additional education for children and adults, organizing recreation and health improvement for children, as well as providing them with the necessary assistance . Order of the Ministry of Education of Russia dated March 31, 2025. No. 253. (2025). Moscow. (In Russ.). URL: <https://ukn-minobr.nobl.ru/documents/active/278522/> (viewed: 25.08.2025).
14. *Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методическое пособие*. (С.В. Алехина, ред., Е.В. Самсонова, ред.). (2022). М.: МГППУ. URL: <https://clck.ru/3PK2jj> (дата обращения: 25.08.2025).
Assessment of the inclusive process in an educational organization: a methodological manual (S.V. Alekhina, ed., E.V. Samsonova, ed.). (2022). Moscow: MSUPE. (In Russ.). URL: <https://clck.ru/3PK2jj> (viewed: 20.08.2025).

15. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Мануйлова В.В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: pilotное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 192–214. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Manuilova V.V. (2024) The Current State of the Inclusive Educational Environment in Vocational Educational Institutions of Secondary Vocational Education: A Pilot Study. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(2), 192–214. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>
16. Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202> Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). Diver sity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
17. Сорокова, М.Г. и др. (2024). *Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие* (А.А. Марголис, ред., М.Г. Сорокова, ред., Г.В. Семья, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. Sorokova, M.G. et al. (2024). *Evidence-Based Approach: Guide to Verification of Programs, Technologies, and Practices in Education and the Social Sphere: textbook* (ed. by A.A. Margolis, M.G. Sorokova, G.V. Semya). Moscow: MSUPE. (In Russ.).
18. Стандарт доказательности практик в сфере детства (2018). (Версия № 2. 31 августа 2018 г.). Фонд президентских грантов. М. URL: https://ep.org.ru/wp-content/uploads/2018/09/СТАНДАРТ-ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ-ПРАКТИК_31.08.2018_фин_2.0.pdf (дата обращения: 25.06.2025). *Evidence-based practice standard in the field of childhood* (2018). (Version no. 2. August 31, 2018). Presidential Grants Foundation. Moscow. (In Russ.). URL: https://ep.org.ru/wp-content/uploads/2018/09/СТАНДАРТ-ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ-ПРАКТИК_31.08.2018_фин_2.0.pdf (viewed: 25.06.2025).
19. Тихомирова, Е.Л., Шадрова, Е.В. (2016). Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 8(5-3), 163–168. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27652085_82472360.pdf (дата обращения: 25.06.2025). Tikhomirova, E.L., Shadrova, E.V. (2016). Methodology for Assessing the Formation of an Inclusive Culture of a University. *Historical and Social-Educational Thought*, 8(5-3), 163–168. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27652085_82472360.pdf (viewed: 25.06.2025).
20. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. (2023). Тенденции включения детей с РАС 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>
21. Хитрюк, В.В. (2016). Критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования: постановка проблемы. В: *Инклюзивные процессы в образовании: материалы междунар. конф.* (г. Минск, 27–28 окт. 2016 г.). (Министерство образования Республики Беларусь. А.М. Змушко и др.). С. 360–362. Минск: БГПУ. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/22214> (дата обращения: 22.07.2025). Khitryuk, V.V. (2016). Criteria complexes for assessing the quality of inclusive education: problem statement. In: *Inclusive processes in education: proc. int. conf. (Minsk, October 27–28, 2016)*. (Ministry of Education of the Republic of Belarus, editorial board A.M. Zmushko et al.). 360–362 pp. Minsk: BSPU. (In Russ.). URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/22214> (viewed: 22.07.2025)
22. Чупина, В.А. (2010). Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров. *Образование и наука*, 11(79), 12–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyy-metod-i-ego-rol-v-ravzitii-professionalnogo-myshleniya-upravlencheskikh-kadrov> (дата обращения: 20.07.2025). Chupina, V.A. (2010). The reflexive method and its role in the development of professional thinking of management personnel. *Education and Science*, 11(79), 12–22. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyy-metod-i-ego-rol-v-ravzitii-professionalnogo-myshleniya-upravlencheskikh-kadrov> (viewed: 20.07.2025).
23. Щедровицкий, Г.П. (2001). Рефлексия и ее проблемы. *Рефлексивные процессы и управление*, 1(1), 16–28. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5242> (дата обращения: 20.07.2025). Shchedrovitsky, G.P. (2001). URL: Reflection and its problems. *Reflexive processes and management*, 1(1), 16–28. (In Russ.). URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5242> (viewed: 20.07.2025).
24. Boyle, C., Koutsouris, G., Mateu, A.S., Anderson, J. (2020). The matter of ‘evidence’ in the inclusive education debate. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. USA: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019>

Информация об авторах

Светлана Владимировна Алехина, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinav@mgppu.ru

Юлия Александровна Быстрова, доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, Ph.D. in Psychology, Chief of the Federal Center for Inclusive General and Supplementary Education, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinav@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychological Science inPsychology), Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for Inclusive General and Supplementary Education, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Вклад авторов

Алехина С.В. — идеи исследования; аннотирование, написание рукописи; планирование; контроль за проведением исследования.

Быстрова Ю.А. — описание методологии исследования; написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

Svetlana V. Alekhina — research ideas; annotation, writing the manuscript; planning; monitoring the research.

Yuliya A. Bystrova — description of the research methodology; writing and design of the manuscript.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no. 2025/01/10).

Поступила в редакцию 01.08.2025

Received 2025.08.01

Поступила после рецензирования 01.09.2025

Revised 2025.09.01

Принята к публикации 15.09.2025

Accepted 2025.09.15

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе

А.В. Хаустов, М.А. Шумских , Е.В. Разухина, Е.В. Хилькевич,
Г.В. Дон, М.А. Задорожная

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
 shumskihma@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. При заметных положительных результатах, достигнутых в России за последнее десятилетие в образовании и психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), сохраняются системные проблемы, затрудняющие обеспечение качества, доступности и преемственности помощи. Необходима систематизация накопленного опыта для определения дальнейших шагов. **Цель.** Выделение этапов становления, ключевых достижений, проблем и выработка предложений по развитию системы образования и социализации обучающихся с РАС. **Методы и материалы.** Проведены обобщение и анализ данных всероссийских мониторингов состояния образования обучающихся с РАС, федеральных и региональных нормативных документов, межведомственных комплексных планов, экспертных заключений Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. **Результаты.** Выделены три этапа развития системы: 1. Становление начального общего образования и межведомственных механизмов комплексной помощи; 2. Формирование системы дошкольного образования и комплексного сопровождения; 3. Развитие общего и инклюзивного образования, кадрового потенциала и отечественных практик. Ключевые системные результаты: апробирован федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, приняты федеральные адаптированные образовательные программы, также создана сеть региональных ресурсных центров, внедрены инклюзивные модели. Определены ключевые трудности: неравномерность развития систем помощи в регионах, дефицит кадров и недостаточно развитая преемственность в сопровождении детей с РАС. **Выводы.** Для дальнейшего развития системы необходимо формирование целостного межведомственного комплекса мер, обеспечивающих непрерывное сопровождение и образование детей, подростков и молодых взрослых с РАС, ориентированных на их максимальную социализацию.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), адаптированные образовательные программы, инклюзивное образование, ресурсные классы, психолого-педагогическое сопровождение, социализация

Для цитирования: 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>

The development of the system of education and psychological-pedagogical support for students with ASD in Russia at the present stage

A.V. Khaustov, M.A. Schumskih , E.V. Razukhina, E.V. Khilkevich,
G.V. Don, M.A. Zadorozhnaya

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
 shumskihma@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Despite notable positive results achieved in Russia over the past decade in the education and psychological-pedagogical support of students with autism spectrum disorders (ASD), systemic challenges remain that hinder quality, accessibility, and continuity of services. There is a need to systematize the accumulated experience to determine next steps. **Objective.** To identify the stages of development, key achievements, and persistent problems, and to formulate proposals for further advancing the system of education and socialization for students with ASD. **Methods and materials.** We conducted a synthesis and analysis of data from nationwide monitoring studies of the education of students with ASD; federal and regional regulatory documents; interagency comprehensive plans; and expert assessments from the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders. **Results.** Three stages in system development were identified: 1) the emergence of primary general education and interagency mechanisms for comprehensive support; 2) the formation of preschool education and comprehensive support systems; 3) the development of general and inclusive education, workforce capacity, and domestic practices. Key system-level outcomes include: piloted Federal State Educational Standards for primary general education for students with disabilities; adoption of federal adapted educational programs; the creation of a network of regional resource centers; and the implementation of inclusive models. Major challenges include uneven regional development of support systems, staff shortages, and insufficiently developed continuity in supporting children with ASD. **Conclusions.** Further development requires a coherent, interagency set of measures that ensures continuous support and education for children, adolescents, and young adults with ASD, oriented toward their maximal social integration.

Keywords: Autism Spectrum Disorders (ASD), adapted educational programs, inclusive education, resource classes, psychological and pedagogical support, socialization

For citation: Khaustov, A.V., Schumskih, M.A., Razukhina, E.V., Khilkevich, 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>

Введение

Включение категории обучающихся с расстройствами аутистического спектра (ПАС) в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ¹ и принятие федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)² способствовали масштабному вхождению детей и подростков с ПАС в систему образования и ее интенсивному развитию в последние десять лет (Хаустов, Шумских, 2023).

Развитие нормативной базы, разработка и внедрение примерных и федеральных адаптированных образовательных программ, моделей инклюзии, формирование сети региональных ресурсных центров по сопровождению детей с ПАС позволили значительно расширить доступ к образованию и повысить его качество. Вместе с тем, становление системы сопровождения и социализации сопряжено с рядом трудностей: различными уровнями доступности помощи и образования в разных регионах; ограниченностью применения инклюзивных практик во многих организациях; с трудностями обеспечения преемствен-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями на 31 июля 2025 года). (2025). Москва. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 19.08.2025)

² Федеральный государственный образовательный стандарт «Начальное общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (2014). Москва. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/>. (дата обращения: 20.08.2025).

ности и непрерывности образования при подготовке обучающихся к профессиональной и трудовой деятельности; недостатком ресурсной поддержки во многих регионах; с кадровым дефицитом.

В статье проанализированы этапы становления системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в Российской Федерации, сформулированы актуальные проблемы и направления ее дальнейшего развития.

Методы и материалы

В качестве источников информации использованы данные всероссийских мониторингов состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (Хаустов, Шумских, 2022; Хаустов, Шумских, 2023), проведен анализ действующих федеральных и региональных нормативно-правовых актов, в том числе региональных межведомственных комплексных планов и программ³, экспертные заключения и методические материалы Федерально-го ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета (ФРЦ РАС МГППУ).

Результаты

Анализ динамики развития системы образования и сопровождения обучающихся с РАС в Российской Федерации за последние 10 лет позволил выделить несколько этапов ее становления.

Этапы развития системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России

2015–2017 гг. Этап системной организации начального общего образования обучающихся с РАС, становления и апробации межведомственных механизмов развития региональных систем комплексной помощи детям с РАС

В 2016 г. вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ)⁴. Разработана и одобрена Федеральным учебно-методическим объединением (ФУМО) Министерства образования и науки РФ. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования

обучающихся с РАС (ПАООП НОО РАС). Внедрение ФГОС НОО ОВЗ и АООП обеспечивает реальный механизм качественного начального общего образования обучающихся с РАС по адаптированным образовательным программам с созданием необходимых специальных образовательных условий.

В общеобразовательных (инклюзивных) школах начинается внедрение инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс», прототип которой был создан и апробирован на базе МГППУ с 2012 г. Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июля 2017 г. № ТС-267/07 «О направлении информации» разъясняет специфику данной модели.

Реализован Пилотный проект Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра, в котором приняли участие три субъекта РФ (Воронежская область, Красноярский край, Новосибирская область) при экспертизно-методическом сопровождении ФРЦ РАС МГППУ. Проект реализован при поддержке Министерства труда и социальной защиты РФ, Министерства здравоохранения РФ и Министерства образования и науки РФ. В ходе проекта отработаны механизмы создания системы комплексной помощи детям с РАС, межведомственного взаимодействия на региональном уровне, экспертизного консультиционно-методического сопровождения выстраивания системы помощи детям с РАС. По итогам проекта издан информационно-методический сборник по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра (Комплексная медико-социальная..., 2016).

В 2016 году в рамках реализации Межведомственного комплексного плана по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2017 годы создан ФРЦ РАС МГППУ на базе университетского ППМС-центра. Это положило начало развитию региональных систем комплексной помощи детям с РАС.

Разработаны и направлены в субъекты РФ методические рекомендации по организации деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, положившие начало развитию сети региональных ресурсных центров в системе образования РФ при поддержке ФРЦ РАС МГППУ.

В 2016 г. утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до

³ Карта регионов, сопровождаемых Федеральным ресурсным центром. URL: <https://autism-frc.ru/work/support-regions/366> (дата обращения: 27.08.2025).

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт «Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья)»: официальный сайт. Москва. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения 20.08.2025)

2020 г., которая дала старт развитию ранней помощи в субъектах РФ. В региональных системах образования начинается создание служб ранней помощи, в том числе для детей с риском наличия РАС, на базе дошкольных образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

2018–2020 гг. Этап становления системы дошкольного образования и развития системы комплексного сопровождения обучающихся с РАС

Разработан проект Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС и 31 августа 2018 г. заместителем министра просвещения Российской Федерации утверждена «Дорожная карта» по ее апробации. Апробация программы проведена в период с 2018 по 2020 гг. на базе семи pilotных (апробационных) площадок: ФРЦ РАС МГППУ (г. Москва); детский сад комбинированного вида № 214, г. Краснодар; Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, г. Тамбов; Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, г. Псков; Центр раннего развития – детский сад № 196, г. Воронеж; детский сад № 133 и детский сад № 51, г. Тюмень.

Приказом Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 утвержден Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования.

Утвержденные распоряжениями Министерства просвещения РФ примерное Положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации и примерное Положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, позволили структурировать в образовательных организациях механизм взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения и деятельность учителей-логопедов при оказании логопедической помощи обучающимся с РАС.

Письмо Министерства просвещения РФ от 14.08.2020 № ВБ-1612/07 «О программах основного общего образования»⁵, направленное в субъекты РФ, информировало о том, что:

– проводится работа по внесению изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, в том числе, в части обеспечения преемственности со ФГОС НОО ОВЗ;

– для пролонгации работы, начатой при организации образования обучающихся с ОВЗ на ступени начального общего образования, по заданию Министерства просвещения РФ разработаны примерные адаптированные «рабочие» основные общеобразовательные программы первого года обучения в основной школе.

Разработаны и утверждены клинические рекомендации по оказанию помощи детям с РАС «Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация» (2020 г.)⁶, способствовавшие последующей интенсивной интеграции методов с доказанной эффективностью в работу специалистов, проводящих психолого-педагогическое сопровождение детей (Мамохина и др., 2022).

При поддержке ФРЦ РАС МГППУ в субъектах РФ активно открываются региональные ресурсные центры (РРЦ), обеспечивающие сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, и оказывающие консультационную помощь региональным и муниципальным организациям системы образования. Всего до 2020 г., по данным всероссийского мониторинга, создано 39 РРЦ в системе образования и социальной защиты. Устанавливается сетевое взаимодействие между созданными РРЦ и ФРЦ РАС МГППУ. Обеспечивается системная поддержка региональных систем образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС, по программам дополнительного профессионального образования (ДПО) обучаются специалисты, им предоставляются необходимые программно-методические ресурсы, методические пособия, специалисты ФРЦ консультируют семьи из различных регионов России.

Развитие системы комплексной помощи детям с РАС стимулирует также и активная деятельность родительских ассоциаций – «Аутизм-регионы» и Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (ВОРДИ).

2021–2025 гг. Этап развития системы общего (в т.ч. инклюзивного) образования, подготовки кадров, разработки и аprobации российских практик сопровождения обучающихся с РАС

Разработанные в системе образования в этот период комплексы мер и обновленная нормативно-правовая база позволили создать условия для интенсивного развития системы общего образования для обучающихся с РАС. Ключевые утвержденные документы:

– Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования в Российской Федерации

⁵ О программах основного общего образования. Письмо Минпросвещения России от 14.08.2020 № ВБ-1612/07 URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14082020-n-vb-161207-o-programmakh/> (дата обращения: 19.08.2025).

⁶ Клинические рекомендации. Расстройства аутистического спектра / Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику. Текст: электронный. Юридическая информационная система «Легалакт - законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации»(электронный ресурс). URL: <https://legalacts.ru/doc/klinicheskie-rekomendatsii-rasstroistva-autisticheskogo-spektra-utv-minzdravom-rossii/> (дата обращения 19.06.2025).

нительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)⁷.

– Документы Министерства просвещения РФ:

– федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287);

– одобренные ФУМО Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра;

– «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (Приказ Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115).

– Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (Приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022), Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (Приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1023), Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ОВЗ (Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025);

– Положение о психолого-педагогической комиссии (Приказ Минпросвещения России от 1 ноября 2024 г. № 763).

Разработанные нормативные документы позволили создать условия для включения в систему образования России более 45-ти тысяч детей (обучающихся) с РАС, из них, по итогам всероссийского мониторинга за 2022 год, 28% обучаются на уровне дошкольного образования, 68,5% – на уровнях начального, основного и среднего общего образования⁸. Отмечается ежегодный прирост обучающихся с РАС на 6000 детей.

Также данный мониторинг показал, что группы компенсирующего вида среди применяемых моделей организации дошкольного образования имеют ведущую позицию: 7232 ребенка с РАС дошкольного

возраста получают в них образование, что составляет 64% от общей численности детей с РАС в системе дошкольного образования.

Численность школьников с РАС на уровнях начального, основного и среднего общего образования составляет 31396 человек, их доля в общей численности обучающихся с РАС – 68,5%. 38% (10362 чел.) от общей численности школьников с РАС обучаются в отдельных коррекционных классах. Школьников с РАС, посещающих общеобразовательные инклюзивные классы, – 20% (5368 чел.). Численность детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии с применением модели «Ресурсный класс», составила 2105 человек (7,8%); модель получила распространение более чем в шестидесяти регионах.

Востребованность в родительском сообществе инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс» стимулирует ее развитие. В 2024 году разработаны «Методические рекомендации по вопросам организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра с применением модели “Ресурсный класс” в общеобразовательной организации» и методическое пособие, изданное в МГППУ, «Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель “Ресурсный класс”» (Хаустов и др., 2024).

В связи с утверждением Плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, с принятием Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся⁹ получила интенсивное развитие система воспитательной работы в образовательных организациях, осуществляющих обучение детей с РАС. При организации образовательного процесса реализуются адаптированные под их потребности планы воспитательной работы, обеспечивающие возможности их личностного роста и социализации.

Утвержденные Министерством просвещения РФ в 2024 году Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года и План мероприятий № СК-13/07вн на 2024–2030 годы по реализации концепции включают мероприятия, которые будут способствовать повышению качества

⁷ Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утвержен Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8). URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriiatii-po-razvitiyu-inkliuzivnogo/> (дата обращения: 19.06.2025).

⁸ Всероссийский мониторинг состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, 2022. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4263/analiticheskaya_spravka_monitoring_ras_2022_29_12_2022.pdf (дата обращения: 25.08.2025).

⁹ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». Федеральный закон от 08.08.2024 г. № 315-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50963> (дата обращения: 20.06.2025).

психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС.

В целях обеспечения системы образования обучающихся с РАС подготовленными кадрами разработан и утвержден Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» (Приказ Минтруда России от 13.03.2023 № 136н), введена обобщенная трудовая функция «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание обучающихся с расстройствами аутистического спектра»¹⁰, «Оказание психолого-педагогической помощи и поддержки участникам образовательных отношений». Разработана примерная основная образовательная программа высшего образования «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра» по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. В нескольких вузах – Московском государственном психолого-педагогическом университете, Московском педагогическом государственном университете, Московском городском педагогическом университете – открыты программы подготовки специалистов в области РАС. ФРЦ РАС МГППУ реализует девять программ повышения квалификации; разрабатывается программа профессиональной переподготовки «Работа с обучающимися с расстройствами аутистического спектра». Разрабатываются и реализуются программы повышения квалификации также и другими организациями.

Для обеспечения поддержки региональных систем образования обучающихся с РАС осуществляется взаимодействие между ФРЦ РАС МГППУ и субъектами РФ на основе заключенных соглашений. Разрабатываются и реализуются региональные комплексы мер и межведомственные планы действий по оказанию комплексной помощи детям с РАС. Создана и поддерживается сеть региональных ресурсных центров, которые действуют более чем в пятидесяти регионах РФ на базе организаций различной ведомственной принадлежности.

Помимо диагностических инструментов и методов с доказанной эффективностью, рекомендованных Клиническими рекомендациями Минздрава «Расстройства аутистического спектра» (2024 г.), специалистами ФРЦ РАС МГППУ разрабатываются и апробируются оценочные инструменты и технологии, опирающиеся на требования российской системы образования. Разработан и доступен для широкомасштабного использования онлайн-инструмент оценки навыков, необходимых детям для успешного обучения, развития, адаптации в начальной школе «Компас тьютора»¹¹. Разработаны, апробированы и внедряются в работу региональных ресурсных цен-

тров и других организаций системы образования технологий: консультационно-диагностического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг» (Панцырь и др., 2021), подготовки к школе «Скорошкольник» (Дон и др., 2021), тьюторского сопровождения «Классный тьютор» (Шмелева и др., 2022), внеурочной деятельности «Идем в музей!» (Хилькевич, 2021).

Системный опыт регионов по организации образования и сопровождения обучающихся с РАС

С 2016 г. в сопровождаемых ФРЦ РАС МГППУ регионах наблюдается активное развитие и совершенствование систем комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с РАС. Принимаемые меры направлены на поддержку детей и их семей на всех этапах жизненного пути, от этапа раннего выявления РАС до социальной адаптации и интеграции в общество.

ФРЦ РАС МГППУ на основе заключенных соглашений осуществляет консультационно-методическое сопровождение сорока субъектов РФ (по данным на 15.07.2025 г.). В 25-ти из них созданы и работают межведомственные рабочие группы, в 18-ти регионах разработаны и реализуются региональные комплексы мер и/или межведомственные планы действий по оказанию комплексной помощи детям с РАС. Создана и поддерживается сеть региональных ресурсных центров, созданных в этих регионах на базе различных организаций (ППМС-центров, общеобразовательных школ и других организаций). Основными направлениями деятельности РРЦ являются: информационно-аналитическая (проведение мониторингов), организационно-методическая поддержка образовательных организаций с обучающимися с РАС, практическая помощь семьям в вопросах маршрутизации и непрерывного сопровождения ребенка с РАС. Многие РРЦ находятся в стадии становления. Среди наиболее успешно развивающихся можно выделить центры в следующих регионах: Белгородская область, Волгоградская область, Воронежская область, Владимирская область, Нижегородская область, Ростовская область, Самарская область, Свердловская область, Ульяновская область, Республика Башкортостан.

Опыт организации дошкольного образования и сопровождения детей с РАС

В Российской системе дошкольного образования накоплен системный опыт по реализации образовательных моделей, позволяющих отстроить вариативные образовательные маршруты для детей с РАС.

¹⁰ Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог"» (Зарегистрирован в Минюсте России 14.04.2023 № 73027). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304140006> (дата обращения 20.08.2025).

¹¹ Методика «Компас тьютора». URL: <https://autism-frc.ru/work/onlajn-diagnostika/1718> (дата обращения: 17.08.2025). Методика предназначена для оценки навыков детей с РАС или с другими особенностями развития. (Примечание авторов).

Системная работа проведена в шести регионах Российской Федерации (Краснодарский край, г. Москва, Тамбовская, Воронежская, Тюменская, Псковская области) в ходе апробации Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с РАС (Морозов, 2018). В результате апробации были отработаны модели организации дошкольного образования детей с РАС: группа кратковременного пребывания (ФРЦ РАС МГППУ), группа комбинированной направленности (детский сад комбинированного вида № 214, г. Краснодар), группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, г. Псков), группы компенсирующей направленности для детей с интеллектуальными нарушениями, задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи (детский сад № 133 и детский сад № 51, г. Тюмень, Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, г. Тамбов), инклюзивная модель «ресурсная группа» (Центр раннего развития – детский сад № 196, г. Воронеж).

В условиях групп кратковременного пребывания для детей с РАС разработана, апробирована и тиражируется технология индивидуализации АООП дошкольного образования «Скорошкольник» (Дон и др., 2021). На базе ФРЦ РАС МГППУ проведено пилотное исследование по применению методики «Шкалы развития Merrill-Palmer-Revised (MPR) в диагностике детей раннего возраста с риском РАС» (Илюнцева и др., 2024).

Обучение дошкольников с РАС отработано в рамках групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми множественными нарушениями / интеллектуальными нарушениями / задержкой психического развития / тяжелыми нарушениями речи на базе дошкольных организаций Псковской области (Лукашова, 2023), Тюменской, Тамбовской областей. В Тюменской области описан опыт применения комплексной коррекционной работы педагогов в рамках многофункционального образовательного пространства «Поляна активности» (Хабарова, Есаулкова, 2023).

Системный опыт организации работы в группах комбинированной направленности с включением в ресурсную группу получен в Воронежской, Ульяновской областях. Представлены возможности организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в детском саду г. Ульяновск (Аделова, Дыбошина, 2018).

По итогам всероссийского мониторинга 2022 г.¹², наиболее востребованными для детей с РАС являются группы компенсирующей направленности, ха-

рактеризующиеся малой наполняемостью, наличием наиболее компетентных специалистов, владеющих специальными методами работы, проведением структурированных коррекционно-развивающих занятий и другими условиями. В 2022 г. их посещали 7232 ребенка. Группы комбинированной направленности посещали 2624 ребенка, группы комбинированной направленности с включением в ресурсную группу – 886 детей, группы кратковременного пребывания – 451 ребенок с РАС.

В ходе апробации и последующей практической работы регионов выделены, отработаны и описаны ключевые аспекты организации дошкольного образования детей с РАС:

– Особая организация адаптационного периода, включающая предварительную встречу и проведение опроса/анкетирования родителей, организацию ступенчатого режима посещения, индивидуализацию режима дня и расписания занятий, особенности проведения первоначальных коррекционных занятий, способы установления контакта и организации взаимодействия с ребенком.

– Индивидуализация процесса обучения, включающая обучение на основе индивидуальных адаптированных образовательных программ и индивидуально организованного режима дня (Дон и др., 2021).

– Дифференциация процесса обучения при создании для каждого ребенка специальных образовательных условий обучения, необходимых для успешной реализации поставленных образовательных целей, с учетом степени тяжести РАС и потребности ребенка в поддержке.

– Комплексная оценка развития детей с РАС, основанная на междисциплинарном подходе и включающая применение разных диагностических инструментов, в т.ч. оценку сформированности коммуникативных и базовых навыков с помощью ВБ-МАРР (Грязнова, Васина, 2020; Нигматуллина и др., 2021), методики обследования социально-бытовых навыков (Пахтусова, Акмаев, Некрасова, 2023).

– Взаимодействие с родителями (Митрофанова, 2018; Боброва и др., 2022; Кисова, Конева, 2022).

Получены результаты оценки качества образовательной среды в детском саду для детей с РАС с применением Шкалы оценки окружающей среды в раннем детстве (ECERS-R), впервые проведенной специалистами из Казани (Садретдинова и др., 2024).

В целом, наибольший охват детей с РАС системой дошкольного образования (от 300 до 1497 детей) и наиболее обширный опыт реализации описанных моделей получен следующими регионами: г. Москва (ФРЦ РАС МГППУ), Новосибирская, Свердлов-

¹² Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4263/analiticheskaya_spravka_monitoring_ras_2022_29_12_2022.pdf (дата обращения: 14.08.2025).

ская, Челябинская, Нижегородская области, Краснодарский край, Республика Татарстан, Республика Башкортостан.

Опыт организации общего (школьного) образования и сопровождения обучающихся с РАС

В ходе становления системы образования обучающихся с РАС сформированы следующие образовательные модели, применяющиеся в системе образования России: общеобразовательный (инклюзивный) класс, инклюзивная образовательная модель «Ресурсный класс», отдельный класс для детей с ОВЗ, отдельный класс для детей с РАС¹³.

По данным всероссийского мониторинга 2022 г., число школьников с РАС, обучающихся в общеобразовательных (инклюзивных) классах, с 2018 г. по 2022 г. увеличилось более чем в 2 раза; численность школьников с РАС, обучающихся по модели «Ресурсный класс», за этот же период увеличилась в 3 раза; школьников с РАС, обучающихся в отдельных (коррекционных) классах, – примерно в 2 раза. В долевом соотношении, по данным 2022 года, наибольший процент детей с РАС обучается в отдельных (коррекционных) классах – 38%, 20% – в общеобразовательных (инклюзивных) классах, 8% – по модели «Ресурсный класс»¹⁴.

Ресурсные классы, востребованные в соответствии с запросом родительского сообщества, обеспечивают создание для обучающихся с РАС необходимых индивидуальных условий сопровождения: постепенное включение в образовательный процесс; обучение по индивидуальным адаптированным образовательным программам, индивидуальным учебным планам; индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение, в том числе тьюторское. Важными условиями являются: применение доказательных методов работы при формировании у учащихся функциональных навыков (жизненные компетенции, универсальные/базовые учебные действия), необходимых для повседневной жизни, и учебных навыков; включение во внеурочные мероприятия со сверстниками для обеспечения возможностей социализации; специально организованная работа со сверстниками класса и их родителями для формирования толерантных взаимоотношений среди обучающихся.

Активное внедрение модели «Ресурсный класс» проводится в следующих сопровождаемых регионах: Алтайский край, Белгородская область, Воронежская область, Ивановская область, Кабардино-Балкарская Республика, Липецкая область, Нижегородская область, Пермский край, Республика Башкортостан, Республика Северная Осетия – Алания, Республика Татарстан, Ростовская область, Ставропольский край, Тамбовская область, Ульяновская область, Хабаровский край. По данным всероссийского мониторинга 2022 г., наибольшее количество обучающихся по модели «Ресурсный класс» зафиксировано в Белгородской области – 268, в Воронежской области – 242, в Республике Татарстан – 145.

В ходе реализации выделенных моделей образования обучающихся с РАС в соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» от 08.08.2024 № 315-ФЗ определены наиболее значимые специальные образовательные условия:

- адаптация содержания образования, использование адаптированных образовательных программ, адаптированных методов и средств обучения и воспитания;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- использование специальных учебников, учебных пособий, дидактических материалов, технических средств обучения;
- обеспечение тьюторского сопровождения.

В соответствии с выделенными условиями, региональными площадками в Белгороде накоплен опыт индивидуального психолого-педагогического сопровождения¹⁵, в Нижнем Новгороде – опыт адаптации учебных материалов для обучающихся с РАС (Гусева, 2022), в Республике Коми представлен опыт применения различных практик в работе с обучающимися с РАС. Во Владимирской области разработаны методические рекомендации для специалистов ПМПК по определению образовательного маршрута для детей с РАС¹⁶.

Образовательные организации в рамках сетевого взаимодействия успешно проводят внеурочную деятельность, воспитательную работу, реализуют мероприятия, направленные на адаптацию и социализацию обучающихся с РАС. Успешный опыт таких практик представлен в Нижегородской, Ро-

¹³ Выбор образовательного маршрута [Инфографика]. ФРЦ МГППУ2022. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4206/inf_2-page_2_02-2-22.jpg (дата обращения: 14.08.2025).

¹⁴ Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4263/analiticheskaya_spravka_monitoring_ras_2022_29_12_2022.pdf (дата обращения: 14.08.2025).

¹⁵ Коррекционно-развивающее направление сопровождения детей с РАС и другими ментальными нарушениями в системе образовательного процесса: методические рекомендации / С.В. Лебедева и др. Белгород: 2021. 21 с.

¹⁶ Психолого-педагогическое обследование детей с РАС на ПМПК: методические рекомендации / Куликова Н.В., Михеева М.В., Коровина Н.В. Владимир, 2019. 55 с. Методические рекомендации предназначены для специалистов ПМПК по определению образовательного маршрута для детей с РАС. (Примечание авторов).

стовской и Ульяновской областях. В Ульяновской области организовано сопровождение лиц с РАС в Историко-мемориальном центре-музее И.А. Гончарова, на базе которого организована работа по социокультурной реабилитации детей с РАС методом театрализации музейного пространства. В РРЦ Ростовской области активно развивается проект «Музейная педагогика для детей с РАС», к проекту подключены областные образовательные организации и музеи. В Нижегородской области на базе музея истории Выксунского металлургического завода реализуется концепция ресурсного центра по социокультурной инклузии. Центр призван повысить доступность культуры для людей с инвалидностью и с особыми потребностями, расширить возможности для их деятельного участия и самореализации в социокультурных практиках.

Таким образом, за период с 2016 по 2025 годы в сопровождаемых регионах наблюдается активное развитие системы школьного образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС. Накопленный опыт позволяет совершенствовать условия для обеспечения непрерывности и преемственности образования на разных этапах школьного обучения, выстраивать для детей индивидуальные образовательные маршруты.

Опыт регионов по подготовке кадров для работы с детьми с РАС

Одним из важных вопросов развития системы комплексной помощи детям с РАС в регионах остается вопрос обеспечения квалифицированными специалистами. Помимо девяти программ повышения квалификации, реализуемых на базе ФРЦ РАС МГППУ¹⁷, активно включены в разработку и реализацию программ ДПО в системе образования 29-ти субъектов РФ¹⁸, включая сопровождаемые регионы: Белгородская, Волгоградская, Воронежская, Курганская, Нижегородская, Ростовская, Самарская, Свердловская, Тюменская, Ульяновская области, Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Ямало-Ненецкий автономный округ, Ставропольский, Забайкальский, Краснодарский края. Курсы повышения квалификации представлены по разным направлениям работы с РАС, в том числе: диагностика РАС; ранняя помощь детям с РАС; инклузивное образование детей с РАС; реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС; тьюторское сопровождение детей с РАС.

Опыт организации региональных систем непрерывного комплексного сопровождения детей с РАС

Обширный системный опыт накоплен в Приволжском федеральном округе (ПФО) в ходе реализуемого с 2019 г. общественного проекта «Ментальное здоровье». Цель проекта – разработка и внедрение эффективной системы оказания комплексной помощи людям с РАС для интеграции в общество и формирование толерантного отношения к людям с РАС. В реализацию проекта включены 14 субъектов ПФО, в числе которых 11 регионов, с которыми у ФРЦ РАС МГППУ заключены соглашения о сотрудничестве. В основе создающихся региональных систем комплексной помощи лежат принципы непрерывности, межведомственности и социального партнерства. Это позволяет обеспечить детей, подростков и молодых людей с РАС, проживающих на территории ПФО, необходимыми услугами, предоставляемыми организациями различной ведомственной принадлежности и НКО в зависимости от потребностей каждого ребенка. Ключевое значение имеет информационный обмен между различными ведомствами. Большая роль уделяется обучению специалистов по сетевым образовательным программам, реализующимся Приволжским исследовательским медицинским университетом совместно с ФРЦ РАС МГППУ и другими партнерскими организациями и созданию центров компетенций на базе РРЦ. На базе ФРЦ РАС МГППУ с 2019 г. по сетевым программам прошли обучение 2489 человек. Динамика в развитии региональных систем оценивается на основе ежегодных мониторинговых статистических данных, свидетельствующих об увеличении выявленных случаев РАС и доступности для детей необходимых услуг. Созданная система раннего выявления позволила увеличить динамику случаев диагностирования РАС в ПФО: в 2021 году РАС были диагностированы у 3565 детей, в 2024 году этот показатель вырос в четыре раза: до 13748 случаев¹⁹. Отмечаются положительные результаты в обучении и социализации детей с РАС. Так, если в 2018 году образовательные услуги получали 1167 детей с РАС в детских садах и 2460 детей с РАС в школах, то в 2022 году число детей в образовательных организациях ПФО выросло в 2 раза: 2293 и 5207 соответственно.

Таким образом, реализация региональных планов комплексной помощи позволяет увеличить доступность образовательных организаций для обучающихся с РАС и охват детей с РАС, включенных в систему образования.

¹⁷ Список программ повышения квалификации ФРЦ РАС МГППУ. URL: <https://autism-frc.ru/work/trainings> (дата обращения: 12.08.2025).

¹⁸ Программы повышения квалификации по теме РАС в России. URL: https://autism-frc.ru/autism/rus_courses (дата обращения: 12.07.2025).

¹⁹ В Приволжском федеральном округе подвели итоги года окружного проекта «Ментальное здоровье». URL: <http://pfo.gov.ru/press/events/110642/> (дата обращения: 07.06.2025).

Актуальные проблемы и возможности развития системы образования, сопровождения и социализации обучающихся с РАС

Анализ практики внедрения системы образования и сопровождения лиц с РАС в регионах России показывает, что отмечается неполное соответствие содержания ранее принятых ФГОС и федеральных адаптированных образовательных программ (ФАОП) современным нормативным требованиям, что требует их актуализации. Организационной сложностью является недостаточная проработанность механизмов финансирования специальных образовательных условий при реализации адаптированных образовательных программ: необходимы нормативные документы и методические рекомендации, определяющие унифицированный порядок и объемы финансирования реализации АООП, включая ресурсы для социализации на всех уровнях образования.

Развитие системы помощи детям с РАС проходит очень неравномерно: в ряде субъектов РФ отсутствуют комплексные меры и межведомственное взаимодействие, тогда как в других сформированы межведомственные планы и комплексные программы, созданы региональные ресурсные центры. Устранить этот дисбаланс помогут регулярный мониторинг ситуации, расширение сети РРЦ, обеспечение доступности всех уровней образования, развитие дополнительного образования, а также создание условий для профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников с РАС.

Серьезным вызовом остается кадровый дефицит – нехватка педагогов, тьюторов, специалистов, участвующих в обучении, сопровождении обучающихся с РАС и обеспечивающих их социализацию. Решение требует широкомасштабного внедрения программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки, сетевого взаимодействия вузов и поддержки молодых специалистов через наставничество.

Недостаток валидных методик, технологий и цифровых инструментов, адаптированных к российской системе образования, ограничивает качество сопровождения. Для преодоления этого необходима разработка и апробация диагностических и образовательных технологий, основанных на доказательном подходе, унифицированных протоколов сопровождения, методических материалов по вопросам социализации и внедрение цифровых ресурсов, сервисов для реализации АООП.

Материально-техническая база образовательных организаций не всегда отвечает особым потребностям обучающихся с РАС. Решением станет модернизация инфраструктуры с обеспечением современным оборудованием, средствами альтернативной коммуникации, дидактическими материалами.

Таким образом, дальнейшее развитие системы сопровождения обучающихся с РАС требует комплексного межведомственного подхода на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, развития

профессионального и ресурсного потенциала. Продолжение системной и комплексной работы позволит создать инфраструктуру, способствующую эффективному обучению, развитию и полноценной социализации лиц с расстройствами аутистического спектра.

Заключение

В период с 2015 по 2025 гг. отмечается выраженная положительная динамика в развитии системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС, что связано с мерами, принимаемыми на федеральном и региональном уровнях. Анализ последовательности происходящих изменений позволил выделить 3 основных этапа:

– этап системной организации начального общего образования обучающихся с РАС, становления и апробации межведомственных механизмов развития региональных систем комплексной помощи детям с РАС (2015–2017 г.г.);

– этап становления системы дошкольного образования и развития системы комплексного сопровождения обучающихся с РАС (2018–2020 гг.);

– этап развития системы общего, в т. ч. инклюзивного, образования, подготовки кадров, разработки и апробации российских практик сопровождения обучающихся с РАС (2021–2025 г.г.).

Эти преобразования имеют преемственный характер, охватывая все ключевые звенья системы: федеральный уровень, на котором формируются стратегические ориентиры и нормативная база; региональный уровень, обеспечивающий реализацию этих решений в субъектах РФ; уровень образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы и создающих условия для непосредственного обучения и сопровождения детей с РАС.

Отмечается неравномерное развитие региональных систем образования и сопровождения обучающихся с РАС. В наиболее успешных регионах разрабатываются и реализуются комплексы мер, межведомственные комплексные планы, открыты и проводят качественную работу региональные ресурсные центры по сопровождению детей с РАС. В большинстве регионов система только начинает развиваться или проходит этап активного становления, что требует, в том числе, консультативно-методической поддержки со стороны ФРЦ РАС МГППУ. Во многих регионах централизованная системная работа в данном направлении не ведется.

Выявлены также проблемные зоны: неполное соответствие отдельных нормативных документов друг другу и современным требованиям; недостаточная проработанность унифицированных механизмов финансирования для определения затрат, необходимых на реализацию адаптированных образовательных программ и создание специальных образовательных условий; трудности организации непрерывного и

преемственного межведомственного сопровождения и образования детей, подростков и молодых взрослых с РАС; кадровый дефицит; недостаточность методического обеспечения, в том числе, инструментов оценки и технологий сопровождения, учитывающих специфику российской системы образования; недостаточная оснащенность организаций материально-техническими ресурсами.

Преодоление выявленных дефицитов и проблемных зон возможно обеспечить путем применения системного подхода, включающего комплекс мер: актуализацию нормативно-правовой базы; развитие региональных систем помощи, включающих создание региональных ресурсных центров; внедрение вариа-

тивных моделей образования, в том числе инклузивного, на региональном уровне; создание условий для социализации, обеспечение доступности организаций, осуществляющих трудовую и/или профессиональную подготовку, совершенствование системы подготовки кадров; проведение исследований по разработке и апробации оценочных инструментов, технологий сопровождения, электронных ресурсов и сервисов; оснащение организаций необходимым оборудованием, дидактическими материалами, техническими средствами обучения, средствами альтернативной и дополнительной коммуникации; проведение мониторинга динамики условий организации образования детей, подростков и молодых людей с РАС. ■■■

Список источников / References

1. Аделова, А.А., Дыбошина, Е.А. (2018). Опыт организации психолого-педагогического сопровождения инклузивного процесса в детском саду. *Аутизм и нарушения развития*, 16(4), 47–51. <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160408>
Adelova, A.A., Dyboshina, E.A. (2018). Organizational experience of psychological and pedagogical support of the inclusive environment in kindergarten. *Autism and Developmental Disorders*, 16(4), 47–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160408>
2. Баландина, О.В., Гвоздь, У.Ю. (2022). Работа системы комплексной помощи детям с РАС в регионах Приволжского федерального округа. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 5–11. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200101>
Balandina, O., Gvozd, U.Y. (2022). The work of the comprehensive care system for children with ASD in the regions of the Volga federal district. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 5–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200101>
3. Боброва, А.В., Довбня, С.В., Морозова, Т.Ю., Сотова, Е.Н. (2022). Реализация программ поддержки родителей дошкольников с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200105>
Bobrova, A.V., Dovbnya, S.V., Morozova, T.Y., Sotova, E.N. (2022). Implementation of support programs for parents of preschool children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 37–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200105>
4. Грязнова, А.Н., Васина, В.В. (2020). Оценка сформированности коммуникативных навыков с помощью VB-MAPP у детей дошкольного возраста с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 18(4), 23–32. <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180403>
Gryaznova, A.N., Vasina, V.V. (2020). Assessment of the formation of communication skills using VB-MAPP in preschool children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 23–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180403>
5. Гусева, Н.Ю. (2022). Организация работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по инклузивным моделям «Ресурсный класс» и «Автономный класс» в Нижегородской области. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 47–56. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200106>
Guseva, N.Y. (2022). Inclusive models of Resource and Self-Contained Classes for children with Autism Spectrum Disorders in Nizhny Novgorod region. Organizational aspects. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 47–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200106>
6. Гусева, Н.Ю., Чеченина О.А. (2021). *Рекомендации по адаптации учебных материалов для обучающихся с РАС на уровне начального общего образования: методическое пособие*. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования.
Guseva, N.Yu., Chechenina, O.A. (2021). *Recommendations for adapting educational materials for students with autism spectrum disorders at the primary general education level: A methodological guide*. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for Educational Development. (In Russ.).
7. Дон, Г.В., Ерофеева, Ю.И., Салимова, К.Р., Давыдова, Е.Ю., Хаустов, А.В. (2021). Комплексная оценка результативности технологии индивидуализации АООП дошкольного образования для детей с РАС «Скорошкольник». *Аутизм и нарушения развития*, 19(4), 70–85. <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190408>
Don, G.V., Erofeeva, Yu.I., Salimova, K.R., Davydova, E.Yu., Khaustov, A.V. (2021). Comprehensive assessment of the progress of «Skoroshkolnik» technology implementation. The individualization of the Adapted Basic Education Program for preschoolers with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 19(4), 70–85. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190408>
8. Илюнцева, А.А., Мовчан, А.А., Ускова, О.А. (2024). Опыт применения шкал развития MPR в диагностике детей раннего возраста с риском РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 22(3), 20–29. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220303>

- Ilyunceva, A.A., Movchan, A.A., Uskova, O.A. (2024). The use of MPR scales of development in the assessment of children at risk of ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 20–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220303>
9. Кисова, В.В., Конева, И.А. (2022). Родительская позиция в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 12–19. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>
- Kisova, V.V., Koneva, I.A. (2022). Parental Attitude in Families Bringing up Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 12–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>
10. Комплексная медико-социальная и психолого-педагогическая помощь детям с расстройствами аутистического спектра. Информационно-методический сборник. (2016). Смоленск: Смоленская городская типография. 168 с. URL: https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/353/original/Комплексная_медико-социальная_и_психолого-педагогическая_помощь_детям_c_PAC.pdf?1502565870 (In Russ.)
- Comprehensive medical-social and psychological-pedagogical support for children with Autism Spectrum Disorders. Informational-methodological compilation.* (2016). Smolensk: Smolensk City Printing Office. URL: https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/353/original/Комплексная_медико-социальная_и_психолого-педагогическая_помощь_детям_c_PAC.pdf?1502565870 (In Russ.)
11. Лукашова, А.В. (2023). Индивидуальный подход при обучении в группе навыкам социального поведения дошкольников с РАС в структуре тяжелых множественных нарушений развития. *Аутизм и нарушения развития*, 21(2), 25–33. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210204>
- Lukashova, A.V. (2023). An individual approach to the group social behavior skills training in preschoolers with ASD and severe multiple developmental disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 21(2), pp. 25–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210204>
12. Лучшие практики по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра (опыт Республики Коми). Методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций Республики Коми (2019). Сыктывкар.
- Best practices in supporting children with autism spectrum disorders (experience of the Komi Republic). A methodological guide for administrators and teaching staff of educational organizations of the Komi Republic.* (2019). Syktyvkar.
13. Мамохина, У.А., Перееверзева, Д.С., Тюшкевич, С.А., Хаустов, А.В., Давыдова, Е.Ю. (2022). Проблемы и перспективы реализации доказательного подхода в рамках деятельности региональных ресурсных центров по сопровождению лиц с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 20(3), 15–25. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200302>
- Mamokhina, U.A., Pereverzeva, D.S., Tyushkevich, S.A., Khaustov, A.V., Davydova, E.Y. (2022). Problems and perspectives in the Evidence-Based approach implementation in the ASDsupport regional resource centers. *Autism and Developmental Disorders*, 20(3), 15–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200302>
14. Митрофанова, Г.В. (2018). Об эффективности взаимодействия образовательной организации с родителями детей, имеющими РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 16(4), 42–46. <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160407>
- Mitrofanova, G.V. (2018). On the efficiency of the educational organization interactions with the parents of children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 16(4), 42–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160407>
15. Морозов, С.А. (2018). О ходе апробации примерной адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 16(4), 3–11. <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160401>
- Morozov, S.A. (2018). The progress of approbation of the approximate adapted general education program of preschool education for children with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 16(4), 3–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160401>
16. Нигматуллина, И.А., Борисова, Н.С., Фролова, А.С. (2021). Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики ВБ-МАРП. *Аутизм и нарушения развития*, 19(1), 25–33. <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190103>
- Nigmatullina, I.A., Borisova, N.S., Frolova, A.S. (2021). Assessment of basic skills of children of a preschool age with Autism Spectrum Disorder using the VB-MAPP. *Autism and Developmental Disorders*, 19(1), 25–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190103>
17. Панцырь, С.Н., Красносельская, Е.Л., Данилина, К.К., Давыдова, Е.Ю., Хаустов, А.В. (2021). Программа консультивного психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг». Опыт оценки эффективности. *Аутизм и нарушения развития*, 19(4), 50–61. <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190406>
- Pantsyr, S.N., Krasnoselskaya, E.L., Danilina, K.K., Davydova, E.Y., Khaustov, A.V. (2021). «Kashenkin Lug»: program for consultative psychological and educational support for families having children with ASD. Evaluation of efficiency. *Autism and Developmental Disorders*, 19(4), 50–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190406>
18. Пахтусова, Н.А., Акмаев, В.А., Некрасова, О.С. (2023). Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая. *Аутизм и нарушения развития*, 21(2), 42–49. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210206>
- Pakhtusova, N.A., Akmaev, V.A., Nekrasova, O.S. (2023). Integrated approach in the support of the child with Autism Spectrum Disorders. Clinical case exploration. *Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 42–49. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210206>
19. Садретдинова, Э.А., Башинова, С.Н., Нигматуллина, И.А., Васина, В.В. (2024). Оценка качества образовательной среды в детском саду для детей с РАС: методика ECERS-R. *Аутизм и нарушения развития*, 22(3), 30–39. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220304>

- Sadretdinova, E.A., Bashinova, S.N., Nigmatullina, I.A., Vasina, V.V. (2024). Assessment of the quality of the kindergarten educational environment for children with ASD: ECERS-R. *Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 30–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220304>
20. Хабарова, С.Н., Есаулкова, И.Л. (2023). Многофункциональное образовательное пространство «Поляна активности» как элемент комплексной групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 21(2), 34–41. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210205>
Khabarova, S.N., Esaulkova, I.L. (2023). Multifunctional educational area “Glade of Activity”. Complex group work with children with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 34–41. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210205>
21. Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А. (2024). *Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель «Ресурсный класс»: методическое пособие* (А.В. Хаустов, общ. ред.; Е.В. Разухина, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
Khaustov, A.V., Guseva, N.Yu., Zagumennaya, O.V., Shumskikh, M.A. (2024). *Inclusion of children with autism spectrum disorders in the general education system: The inclusive “resource classroom” model: A methodological guide* (A.V. Khaustov, general ed., E.V. Razukhina, ed.). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education.
22. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. (2022). Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года. *Аутизм и нарушения развития*, 20(3), 6–14. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200301>
Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A. (2022). Dynamics in the development of the education system for children with autism spectrum disorders in Russia: Results of the 2021 all-Russian monitoring. *Autism and Developmental Disorders*, 20(3), 6–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200301>
23. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. (2023). Тенденции включения детей с РАС 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., Schumskikh, M.A. (2023). Trends in the inclusion of children with ASD in the general education system: All-Russian monitoring results. *Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 5–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200301>
24. Хилькевич, Е.В. (2021). Внекурочная деятельность обучающихся с РАС и оценка эффективности ее реализации на примере программы «Идем в музей!». *Аутизм и нарушения развития*, 19(4), 62–69. <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190407>
Khilkovich, E.V. (2021). Extracurricular activities for students with ASD and the efficiency assessment of the program «Let's go to the Museum!». *Autism and Developmental Disorders*, 19(4), 62–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190407>
25. Шмелева, Е.В., Давыдова, Е.Ю., Тюшкевич, С.А., Шведовский, Е.Ф., Хаустов, А.В. (2022). Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС. Технология «Классный тьютор». *Аутизм и нарушения развития*, 20(4), 3–16. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200401>
Shmeleva, E.V., Davydova, E.Y., Tyushkevich, S.A., Shvedovskiy, E.F., Khaustov, A.V. (2022). Tutor support of the educational process of junior schoolchildren with ASD: «Class Tutor» Intervention. *Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 3–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200401>

Информация об авторах

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

Марина Алексеевна Шумских, кандидат педагогических наук, заместитель директора, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9878-8558>, e-mail: shumskihm@mgppu.ru

Елена Владимировна Разухина, методист, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8417-2633>, e-mail: razuhinaev@mgppu.ru

Евгения Владимировна Хилькевич, кандидат политических наук, руководитель направления социокультурной интеграции, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Галина Васильевна Дон, методист, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0804-7228>, e-mail: dongy@mgppu.ru

Мария Алексеевна Задорожная, методист, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5083-7281>, e-mail: zadorognayama@mgppu.ru

Information about the authors

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

Marina A. Schumskih, PhD in Education, Deputy Director, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9878-8558>, e-mail: shumskihma@mgppu.ru

Elena V. Razukhina, Methodologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8417-2633>, e-mail: razuhinaev@mgppu.ru

Evgeniya V. Khilkevich, PhD in Political Science, Head of Social-cultural Integration Branch, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Galina V. Don, Methodologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0804-7228>, e-mail: dongv@mgppu.ru

Mariya A. Zadognayama, Methodologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5083-7281>, e-mail: zadognayama@mgppu.ru

Вклад авторов

Хаустов А.В. — планирование, организация и контроль проведения исследования; структурирование и обобщение материалов исследования, написание рукописи;

Шумских М.А. — проведение эксперимента; сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Разухина Е. В. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Хилькевич Е. В. — написание и оформление рукописи.

Дон Г.В. — проведение эксперимента; сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Задорожная М.А. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

Khaustov A.V. — planning, organization, and supervision of the research; structuring and summarizing research materials; manuscript writing.

Shumskikh M.A. — conducting the experiment; data collection and analysis; manuscript writing and preparation.

Razukhina E.V. — data collection and analysis; manuscript writing and preparation.

Khilkevich E.V. — manuscript writing and preparation.

Zadognayama M.A. — data collection and analysis; manuscript writing and preparation.

Don G.V. — conducting the experiment; data collection and analysis; manuscript writing and preparation.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 25.08.2025

Received 2025.08.25

Поступила после рецензирования 10.09.2025

Revised 2025.09.10

Принята к публикации 15.09.2025

Accepted 2025.09.15

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Научная статья | Original paper

Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: методология формирования социально-коммуникативных групп

Ю.В. Преснякова^{1,3}, Е.Е. Мень^{1,2}✉

¹ Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, помощь, защита прав», Москва, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

³ Центр анализа поведения «Верное Решение», Москва, Российская Федерация

✉ info@autismchallenge.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Индивидуальные методы работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (PAC) не всегда обеспечивают генерализацию навыков. В рамках доказательного подхода используются сверстнико-опосредованные вмешательства (СОВА), в которых типично развивающиеся дети демонстрируют модели целевого поведения и выступают партнерами по взаимодействию. **Цель.** Разработка и апробация структурированного протокола организации и проведения социально-коммуникативных групп на основе СОВА, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом и нарушениями развития. **Гипотеза.** Наличие типично развивающихся сверстников в действующих на основе СОВА социально-коммуникативных группах облегчает процесс развития коммуникативных навыков у детей с PAC. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 4 ребенка в возрасте от 10-ти до 12-ти лет: два мальчика — с аутизмом и с расстройствами экспрессивной речи и два типично развивающихся сверстника. Программа включала формирование целевых коммуникативных реакций (поддерживающие комментарии, взаимные высказывания и др.), использование визуальных подсказок и сценариев и подготовку сверстников, выступающих в качестве партнеров по взаимодействию. Сбор данных осуществлялся при помощи специально разработанных чек-листов. **Результаты.** У обоих детей — с PAC и с речевыми нарушениями — отмечена устойчивая положительная динамика: снижение зависимости от подсказок, рост числа самостоятельных высказываний, улучшение навыков поддержания диалога и соблюдения очередности. **Выводы.** Представлен протокол программы СОВА, направленной на развитие коммуникации у детей с нарушениями развития. Ключевые условия ее успешности — тщательный отбор участников, регулярная оценка прогресса и поэтапное усложнение задач. Программа может использоваться в формате обратной инклюзии и быть адаптирована для разных возрастов и уровней развития.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (PAC), сверстнико-опосредованные вмешательства (СОВА), социально-коммуникативные навыки, групповая коррекция, инклюзивное образование, визуальная поддержка

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «СОВА» № 20-1-016295.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в организации практики в рамках общего образовательного процесса директора школы № 1465 А.В. Луцишина, а также Благотворительный фонд «Абсолют-Помощь».

Для цитирования: Преснякова, Ю.В., Мень, Е.Е. (2025). Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: методология формирования социально-коммуникативных групп. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 44–52. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230305>

Peer-mediated interventions in autism: methodology for developing social-communication groups

Yu.V. Presnyakova^{1,3}, E.E. Men^{1,2} 

¹ Autism Challenge Center: Education, Research, Rights Protection, Moscow, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

³ Behavior Analysis Center «Right Solution», Moscow, Russian Federation

 info@autismchallenge.ru

Abstract

Context and relevance. Individualized interventions for children with Autism Spectrum Disorders (ASD) do not always lead to the generalization of acquired skills beyond therapeutic settings. Within the framework of evidence-based practice, peer-mediated interventions (PMIs) have demonstrated efficacy in promoting social and communicative competencies. In these interventions, typically developing peers model target behaviors and serve as partners in social interaction, thereby facilitating the acquisition and transfer of communicative skills. **Aim.** To develop and pilot a structured protocol for the organization and implementation of social-communication groups based on PMIs, aimed at enhancing communicative competence in children with autism and developmental disorders. **Hypothesis.** The inclusion of typically developing peers in PMI-based social-communication groups contributes to more effective development of communication skills in children with ASD. **Methods and materials.** The study involved four children aged 10–12 years: two boys diagnosed with autism and expressive speech disorders, and two typically developing peers. The intervention program targeted the formation of specific communicative responses (e.g., supportive comments, reciprocal utterances), incorporated visual prompts and structured scripts, and included systematic training of peer partners to ensure consistency in modeling and interaction. Data were collected using specially designed behavioral checklists. **Results.** Both participants with ASD and those with speech impairments demonstrated a consistent positive trajectory, characterized by reduced reliance on prompts, an increase in spontaneous verbalizations, and improvements in turn-taking and dialogic maintenance. **Conclusions.** The study presents a structured protocol for PMI-based interventions aimed at fostering communicative development in children with developmental disorders. The effectiveness of the program is determined by several key conditions: careful participant selection, continuous assessment of progress, and gradual task complexity progression. The protocol can be effectively implemented within a reverse-inclusion framework and adapted for varying age groups and developmental levels.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), peer-mediated interventions (PMI), social-communication skills, group intervention, inclusive education, visual supports

Funding. This research was supported by the Presidential Grants Foundation (Project “PMI” no. 20-1-016295)/

Acknowledgments. The authors thank A.V. Lucishin, Principal of School no. 1465, for facilitating the practical implementation within the educational process and the Charitable Foundation “Absolut-Help”.

For citation: Presnyakova, Yu.V., Men, E.E. (2025). Peer-mediated interventions in autism: Methodology for developing social-communication groups. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 44–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230305>

Введение

Дети с расстройствами аутистического спектра (PAC) испытывают выраженные трудности в социальной коммуникации, что существенно ограничивает их включение в образовательную среду (Taubman et al., 2011). Традиционные методы коррекции, основанные на индивидуальной работе с педагогом или поведенческим аналитиком, хотя и обеспечивают формирование базовых навыков, часто не приводят

к их генерализации в естественных условиях взаимодействия со сверстниками. В частности, навыки, отработанные в формате «один на один», могут не переноситься в групповые ситуации из-за высокой изменчивости социальных контекстов, необходимости быстрой обработки информации и гибкости реагирования (Carruthers, Pickles, Slonims et al., 2020).

Впервые сверстнико-опосредованные вмешательства (СОВА, PMI)¹ начали систематически рассматривать в 80-х годах при изучении вопроса взаимо-

¹ PMI – сокращенный перевод с английского Peer-Mediated Interventions, сверстнико-опосредованные вмешательства.

действия между типично развивающимися детьми и сверстниками с РАС (Goldstein et al., 2007). Первые работы в этой области продемонстрировали, что при должной подготовке обычные дети могут выступать эффективными агентами изменений в развитии социальных навыков у детей с аутизмом (Odom, Strain, 1986). Например, было показано, что РМІ-модель «Stay—Play—Talk» способствует значительному увеличению частоты и качества коммуникативных взаимодействий между детьми с нарушениями развития и их типично развивающимися сверстниками в инклюзивной среде (Goldstein et al., 1997).

Этот подход получил институциональное признание, когда Division of Early Childhood (DEC)² в 2014 году включила РМІ в перечень рекомендуемых практик для детей с ограниченными возможностями. Однако, как отмечает R. Aldabas (Aldabas, 2022), около 75% существующих исследований РМІ проводились исключительно в условиях традиционной инклюзии, где дети с особенностями развития включались в обычные классы.

СОВА представляет собой программу вмешательства, в которой типично развивающиеся дети выступают в роли моделей и партнеров по взаимодействию для детей с РАС. Выделяются следующие особенности реализации программы СОВА:

— Естественность условий, способов и приемов взаимодействия. В отличие от структурированных АВА-сессий, взаимодействие со сверстниками происходит в подлинных социальных контекстах.

— Особые мотивационные условия. Дети с РАС часто проявляют большую заинтересованность во взаимодействии с ровесниками, чем со взрослыми.

— Процесс генерализации навыков — «слабое звено» в обучении детей с аутизмом — проходит легче: навыки, приобретенные во взаимодействии со сверстниками, переносятся в повседневные ситуации быстрее.

Согласно результатам систематического обзора, включившего четыре контролируемых рандомизированных исследования (Chang, Locke, 2016), СОВА демонстрируют устойчивую эффективность в развитии социальных инициатив и ответных реакций у детей с РАС. Более поздние исследования (Gunning, Breathnach, Holloway et al., 2019; Due as, Wood, Maher et al., 2022) подтверждают эти выводы, отмечая средний размер эффекта для развития социальных навыков. Отмечается, что у 64% участников через 6 месяцев сохраняется эффект при сочетании СОВА с методами визуальной поддержки.

Эффективность СОВА подтверждается и рядом современных мета-анализов. Систематический обзор (Martinez, Waters, Conroy et al., 2021) 18-ти исследований, проведенных с 2008 по 2017 годы, выявил, что использование СОВА для развития социального

взаимодействия дает средний размер эффекта. Особенно показательными оказались результаты, когда вмешательство сочеталось с интересами детей, — в этом случае продолжительность социальных контактов увеличивалась на 40% (Aldabas, 2022). При этом продемонстрированы и существенные ограничения: только 27% исследований имели стандартизованные протоколы подготовки сверстников, а в 63% случаев отсутствовали данные о долгосрочных эффектах. Эти методологические проблемы частично объясняют противоречивые данные о влиянии РМІ на спонтанные социальные инициативы. J.R. Martinez обнаружил улучшения в данной области лишь у трети участников исследований, включенных в мета-анализ (Martinez, Waters, Conroy et al., 2021). Более позднее исследование эффектов от взаимодействия со сверстниками в рамках театральных практик зафиксировало положительную динамику у 58% детей при использовании структурированных игровых протоколов (Corbett, White, Lerner et al., 2023).

Теоретическое обоснование применения сверстнико-опосредованных вмешательств в работе с детьми с РАС имеет глубокие корни и в отечественной психологической науке. Л.С. Выготский в своих работах подчеркивал, что дефект как социальный феномен может быть компенсирован именно через организацию специальным образом структурированной социальной среды (Выготский, 1982). Его концепция социальной ситуации развития прямо указывает на необходимость создания условий, в которых ребенок с особенностями развития мог бы взаимодействовать с нормативно развивающимися сверстниками, поскольку именно такое взаимодействие создает зону ближайшего развития.

Концепция о «первичных» и «вторичных» дефектах (Выготский, 1983) также является одним из методологических оснований СОВА. Согласно концепции, первичные биологические нарушения (в случае РАС — нарушения развития нервной системы) неизбежно приводят к вторичным социальным последствиям — трудностям коммуникации и социализации. Однако, как подчеркивал Л.С. Выготский, именно эти вторичные нарушения являются наиболее поддающимися коррекции через специально организованное обучение и социальное взаимодействие.

Проблема доступности СОВА стала особенно очевидной в последнее десятилетие. Исследование (Dobres, Posada 2021), проведенное в 45-ти дошкольных учреждениях США, выявило, что лишь 25% детей с РАС в специализированных классах имеют регулярную возможность взаимодействия с типично развивающимися сверстниками за пределами перемен. Основными барьерами выступают жесткие нормативы соотношения педагогов и детей, а также

² Division of Early Childhood (DEC) (2014). DEC recommended practices. URL: <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/7urLPWCt5U> (viewed: 01.07.2025).

хроническая нехватка обученных тьюторов. Эта ситуация побудила исследователей искать альтернативные модели реализации СОВА. Концепция «обратной инклюзии» (reverse inclusion), при которой обычные дети временно включаются в специализированные классы, была детально проанализирована в работе (Boudreau, Corkum, Meko et al., 2015) на выборке из 112 дошкольников. Результаты показали, что при такой модели 68% детей с РАС демонстрировали устойчивое улучшение социальных навыков, причем эффект сохранялся в течение шести месяцев после вмешательства.

Внедрение СОВА в российской практике сталкивается с рядом уникальных трудностей. Несмотря на то, что организация инклюзивного образования обсуждается с 90-х годов прошлого века, полноценная инклюзивная практика, соответствующая ключевым стандартам образовательной инклюзии, сформулированным, в том числе, в тексте Основного комментария № 4 к статье 24 «Об инклюзивном образовании» Конвенции о правах инвалидов (*Организация Объединенных Наций. Замечание общего порядка № 4..., 2016*), начала развиваться в России лишь в последние 10–15 лет. Специфика и национальные особенности становления государственной политики в сфере развития инклюзивного образования подробно отражены в пособии «Философские и методологические основы инклюзивного образования» (Алексина, Шеманов, 2025). До этого дети с РАС, особенно невербальные или с выраженным поведенческими трудностями, либо обучались в коррекционных школах, либо были полностью исключены из системы образования. Это объясняет отсутствие среды для СОВА и их внедрения. Для эффективного применения сверстнико-опосредованных вмешательств необходима постоянная инклюзивная среда, в которой дети с РАС имеют возможность регулярно взаимодействовать с типично развивающимися детьми. Такая среда стала формироваться только с появлением инклюзивных классов в массовых школах, преимущественно там, где квалифицированно и последовательно внедрялась модель инклюзии с технологией ресурсной зоны (так называемая модель «Ресурсный класс»³). Кроме того, именно модель инклюзии «Ресурсный класс» создала возможности для внедрения методов СОВА в формате обратной инклюзии (reverse inclusion), поскольку в организованных ресурсных зонах поддержки имеются необходимые условия для формирования учебных групп с участием нормотипичных наставников-сверстников. При этом следует отметить и еще один объективный барьер в сфере российской инклюзии в виде дефицита подготовленных специалистов.

В отличие от ряда западных стран, где СОВА часто реализуются обученными ассистентами или тьюторами, в России эти функции обычно выполняют педагоги или психологи без специальной подготовки в области поведенческого анализа.

Предлагаемая методология адаптирует имеющийся в зарубежных практиках опыт СОВА к российским образовательным реалиям с учетом следующих особенностей:

— Ограниченность ресурсов. Протокол разработан для реализации в условиях стандартного школьного образования, внедрившего инклюзивный формат обучения, без привлечения дополнительного персонала;

— Разнообразие аутистических проявлений. Включение не только высокофункциональных детей, но и учащихся с минимально развитой речью — за счет визуальных подсказок;

— Культурные особенности. Учет специфики российской школьной среды и социальных норм.

Цель настоящей работы — разработка и апробация структурированного протокола организации и проведения социально-коммуникативных групп на основе СОВА⁴, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом и нарушениями развития. Основная гипотеза состояла в том, что вовлечение типично развивающихся сверстников, демонстрирующих целевое поведение, облегчает процесс формирования коммуникативных навыков у детей с РАС, по сравнению с индивидуальной терапией. К дополнительным гипотезам мы отнесли предположения о том, что групповая динамика снижает тревожность участников с РАС, и что визуальная поддержка компенсирует когнитивные дефициты.

Материалы и методы

Участники исследования. Исследование проведено в 2020–2021 годах на базе школы № 1465 г. Москвы в рамках проекта «Инклюзия», реализуемого совместно с Центром проблем аутизма. Рассматриваемая группа являлась одной из нескольких социально-коммуникативных групп, действовавших в образовательной среде школы. В финальный состав вошли четыре участника: двое детей с особенностями развития (мальчики 10-ти и 12-ти лет; диагнозы — расстройство аутистического спектра и расстройство экспрессивной речи) и двое типично развивающихся мальчика 10 и 11 лет. Отбор осуществлялся на основе наблюдения, индивидуальных бесед и рекомендаций педагогов с учетом личной мотивации и позитивного социального статуса в классе. Все участники ис-

³ «Ресурсный класс» — это технология образовательной инклюзии, разработанная Центром проблем аутизма в 2010 году и внедренная впервые в российскую школу в 2013 году. Модель внесена в Список практик на платформе Смартека Агентства стратегических инициатив (АСИ).

⁴ СОВА. О проекте. Центр проблем аутизма [электронный ресурс]. URL: <https://autismchallenge.ru/sova> (дата обращения: 01.07.2025).

следования и их родители предоставили письменное информированное согласие. Участие было добровольным, с возможностью прекращения. Разница в возрасте между детьми не превышала 2–3-х лет, что важно для обеспечения равного уровня социально-эмоционального взаимодействия.

Описание вмешательства. Вмешательство проводилось в малой группе, включавшей детей с РАС и типично развивающихся сверстников, выступавших моделями социально приемлемого поведения (Ермолаев, Преснякова, 2021). Исследование имело экспериментальный характер с одной независимой переменной — предоставлением модели. Программа реализовывалась в несколько этапов: сбор данных фонового уровня, подготовка сверстников-моделей, определение индивидуальных и групповых целей, проведение занятий и анализ результатов. На каждом этапе фиксировались количественные показатели самостоятельных реакций. Работа строилась на трех ключевых принципах: 1. Использование естественных моделей типичного общения (Sandbank, Bottema-Beutel, Crowley et al., 2020; Carruthers, Charman, Leadbitter et al., 2025); 2. Приоритет стратегий, вызывающих ответное социальное поведение (Schwartz, Beamish, McKay, 2021); 3. Недопущение подчиненных ролей детей с РАС (Alghamdi, 2024). Целевыми реакциями являлись: поддерживающие комментарии, взаимные высказывания и обмен опытом, конструктивное выражение несогласия и сообщения о недостатке информации. В начале занятия проводились очно 1–2 раза в неделю, затем — дистанционно трижды в неделю по 25 минут (в связи с эпидемиологическими ограничениями, введенными в ходе пандемии COVID-19).

Подготовка сверстников, демонстрирующих целевое (модельное) поведение. К участию в работе программы привлекались типично развивающиеся учащиеся, обладающие устойчивым положением в группе, позитивным социальным статусом и выраженной коммуникативной активностью. Отбор проводился с учетом добровольного согласия детей и их родителей, рекомендаций педагогов и наблюдений в естественной среде. На подготовительном этапе проводился краткий тренинг по предоставлению моделей верных реакций и использованию подсказок. Участникам предоставлялись правила взаимодействия, визуализированные в доступной форме и регулярно повторяемые в начале занятий. Темы обсуждений подбирались по интересам детей и оформлялись в виде карточек в постоянно пополняемой колоде. Для поддержания мотивации использовалась система поощрений и визуальных опор, обеспечивающих наглядность правил и последовательности взаимодействия.

Организация занятий. Занятия строились по фиксированной структуре: ведущий инициировал тему, высказывания участников делались по кругу, после каждой реплики остальные участники давали обратную связь. Для соблюдения очередности на на-

чальных этапах применялись визуальные подсказки — цветные фишечки и карточки, позднее замененные естественным распределением реплик. Темы обсуждений подбирались с учетом интересов детей (мультифильмы, фильмы, компьютерные игры, герои). Для тренировки коммуникативных навыков использовались игровые элементы (например, игра в башню «Дженга»), очные встречи завершались совместным просмотром коротких видео и чаепитием. В дистанционном формате эти элементы были исключены.

Инструменты измерения и мониторинг эффективности. Прогресс в ходе вмешательства оценивался по количеству самостоятельных реакций каждого участника, фиксируемых в чек-листах наблюдений. Для каждой целевой реплики подсчитывалось соотношение самостоятельных и подсказанных ответов. После десятого занятия критерии были уточнены: учитывались реакции с визуальным обращением к листу подсказок. Для повышения мотивации и осознанности участников применялись элементы самооценки — визуальные шкалы и карточки с критериями успешности (Hume, Steinbrenner, Odom et al., 2021), что снижало потребность во внешнем контроле со стороны взрослых. Помимо основного наблюдения проводились отдельные «холодные» замеры, включавшие подсчет количества слов в высказывании и числа фраз в ответе, что позволило оценить общий объем речевой продукции независимо от ее содержания. Все данные переносились из бумажных форм в электронную таблицу с применением MS Excel. С целью визуального анализа были построены графики динамики развития навыков.

Результаты

Анализ данных, полученных в ходе реализации социально-коммуникативных групп на основе СОВА, выявил устойчивую положительную динамику в развитии коммуникативных навыков (навык диалога) у обоих детей с особенностями развития. Анализ самостоятельных реакций участников показал, что на 10-м занятии наблюдалось снижение зависимости от визуальных подсказок при одновременном увеличении количества самостоятельных реплик. Ключевые целевые реакции, такие как поддерживающие комментарии (ПК), («здраво», «очень интересно»), взаимные высказывания (ВВ) («Я тоже люблю...»), а также конструктивное выражение несогласия («Я так не думаю»), демонстрировали стабильный рост (рис. 1). Отдельно следует отметить прогресс в развитии навыков инициации беседы и поддержания диалога: если на начальном этапе участник с РАС ограничивался односложными ответами, то к 20-му занятию средняя продолжительность его реплик увеличилась в 2,5 раза. (рис. 3). Важно также отметить, что навыки, сформированные в структурированных условиях, постепенно переносились в естественные коммуникативные ситуации, что подтверждено устными отчетами педагогов и родителей.

Отдельно педагогами было отмечено снижение тревожности у участника с РАС, что проявлялось в уменьшении количества нежелательных поведенческих реакций (например, уход от контакта). Помимо этого, было отмечено снижение количества стереотипий и увеличение количества спонтанных социальных инициатив. Вовлечение типично развивающихся сверстников сыграло в работе важную роль: их способности гибко реагировать на коммуникативные трудности партнеров с РАС (например, умение ждать ответа, использовать уточняющие вопросы) помогали созданию комфортной и поддерживающей среды.

Динамика изменений показала устойчивую положительную тенденцию: постепенно снижалась зави-

симость от подсказок при одновременном росте количества самостоятельных ответов. К концу программы (на 26-м занятии) участники демонстрировали не только улучшение конкретных целевых навыков, но и общее повышение уверенности при взаимодействии в социальных контактах, что открыло педагогам возможности для постановки более сложных коммуникативных задач.

Обсуждение результатов

Проведенная работа продемонстрировала результативность разработанного протокола свер-

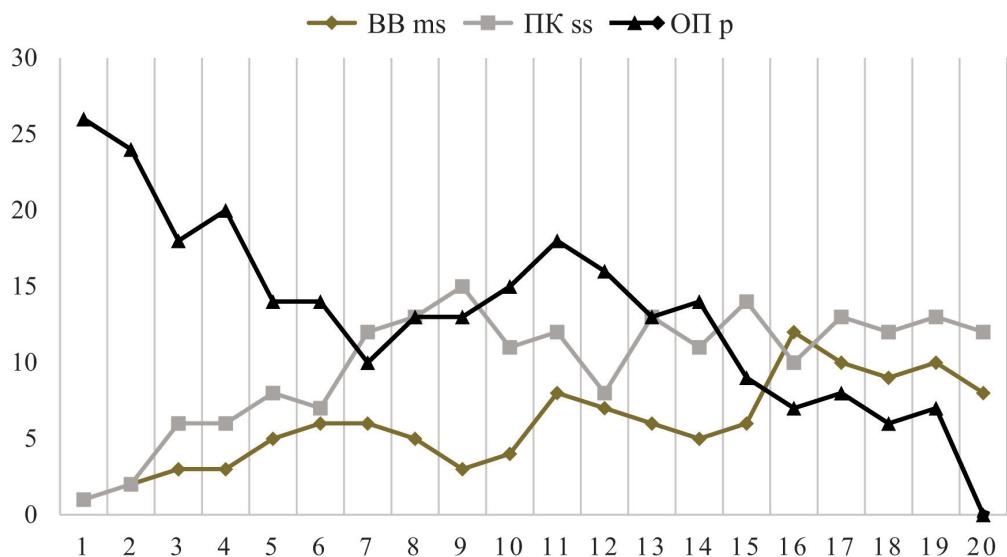


Рис. 1. Развитие навыка беседы у ребенка с РАС. ВВ – взаимные высказывания; ПК – поддерживающие комментарии; ОП – ответы с подсказкой

Fig. 1. Development of the conversational skill in the participant with ASD. MS – mutual saying; SS – supportive statements; P – responses with prompt

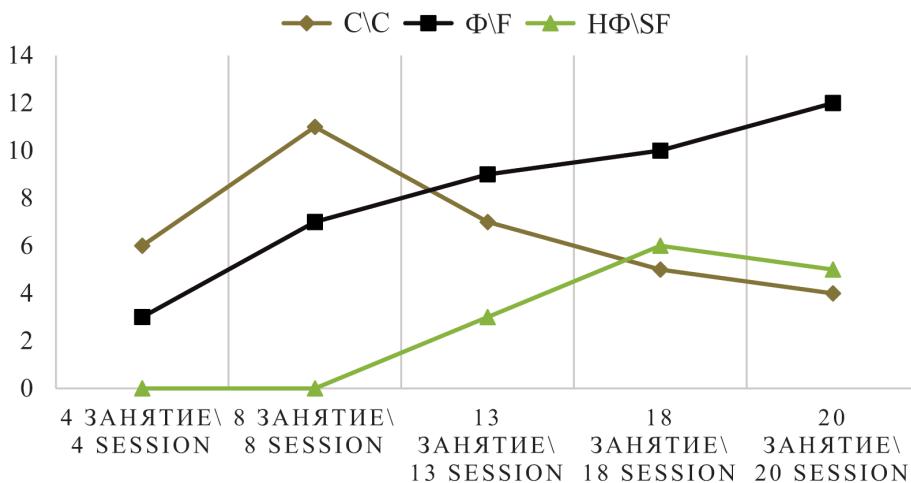


Рис. 2. Динамика развития навыка полноты высказывания у ребенка с РАС. С – использование неполной фразы (1–2 слова); Ф – использование одной фразы (3–4 и более слов); НФ – использование 2-х и более фраз

Fig.2. Development of the statement completeness skill in the participant with ASD. C – using an incomplete phrase (1–2 words); F – using a single phrase (3–4 or more words); SF – using 2 or more phrases

стнико-опосредованного вмешательства (СОВА) для формирования диалогических навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и нарушениями экспрессивной речи. Реализованная программа социально-коммуникативной группы обеспечила заметный прогресс в инициации и поддержании беседы, расширении репертуара реплик и соблюдении очередности в диалоге. Исследование опиралось на положение Л.С. Выготского о том, что «речь первоначально является средством общения между ребенком и окружающими людьми», что подчеркивает необходимость формирования коммуникативных навыков именно в условиях реального социального взаимодействия. Как отмечал Л. С. Выготский, каждая высшая психическая функция изначально возникает как форма коллективного поведения и лишь впоследствии становится внутренним достоянием личности (Выготский, 1983), что обосновывает значимость групповых форм работы.

Анализ результатов позволил выделить ключевые условия успешности подхода. Во-первых, тщательный отбор участников, включающий оценку базовых коммуникативных навыков детей с РАС, социального статуса и особенностей типично развивающихся сверстников, а также учет возрастных и индивидуальных характеристик. Во-вторых, систематический сбор и анализ данных, обеспечивающие объективную оценку динамики, своевременную коррекцию программы и оптимальное усложнение задач. В-третьих, постепенное расширение коммуникативных требований – от поддерживающих комментариев к более сложным формам выражения мнения и от работы с визуальны-

ми подсказками к самостоятельным высказываниям. Особую ценность показала модель обратной инклузии, при которой типично развивающиеся дети включаются в специально организованные группы для детей с особенностями развития. Такой формат особенно актуален для образовательных учреждений, в которых полная инклузия организационно или ресурсно ограничена. Результаты подтверждают, что групповой формат СОВА является действенным инструментом развития социально-коммуникативных навыков у детей с РАС. Наблюдение за поведением сверстников, систематическая практика и постепенное усложнение задач способствуют переносу приобретенных навыков в естественные коммуникативные ситуации, повышая уровень социализации детей.

Ограничения. Ограничения исследования связаны с небольшим числом участников (четыре ребенка, из них двое с особенностями развития) и с проведением программы только в одном образовательном учреждении, что ограничивает возможности обобщения. Кроме того, вынужденный переход на дистанционный формат в период пандемии COVID-19 мог повлиять на динамику формирования навыков.

Limitations. The study included only 4 participants, which restricts the generalizability of the findings. The intervention was implemented within a single educational institution, potentially limiting the reproducibility of the methodology in different contexts. The transition to remote format due to the COVID-19 pandemic may have affected the skill development dynamics in this study. ■■■

Список источников / References

1. Алешина, С.В., Шеманов, А.Ю. (2025). *Философские и методологические основы инклюзивного образования: Учебник для вузов*. М.: Юрайт.
Alekhina, S.V., Shemanov, A.Yu. (2025). *Philosophy and methodology of inclusive education: University textbook*. Moscow: Urait. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 2. Мышление и речь*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1982). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 2. Thinking and Speech*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Thinking and Speech*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
4. Ермолаев, И., Преснякова, Ю. (2021). СОВА. *Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: Методическое пособие* (Е.Е. Мень, общ. ред.). М.: Центр проблем аутизма. URL: https://docs.autismchallenge.ru/SOVA_MET_POS.pdf (дата обращения: 01.07.2025).
Yermolaev, I., Presnyakova, Yu. (2021). *SOVA. Peer-mediated interventions for autism: A methodological guide* (E.E. Men, ed.). Moscow: Center for Autism Problems. (In Russ.). URL https://docs.autismchallenge.ru/SOVA_MET_POS.pdf (viewed: 01.07.2025). нет ссылки
5. Организация Объединенных Наций. Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование / Комитет ООН по правам инвалидов. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4 (дата обращения: 01.08.2025).
United Nations. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4 (viewed: 01.08.2025).
6. Aldabas, R. (2022). Effects of peer network intervention through peer-led play on basic social communication skills of children with autism spectrum disorder in inclusive classroom. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34(6), 1121–1148. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09840-1>
7. Alghamdi, I. (2024). Application of Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII) to Enhance Social Interaction Skills in Early Elementary-Level Saudi Students With Autism Spectrum Disorder (ASD) in an Inclusion Setting: Doctoral dissertation, Duquesne University. Pittsburgh. URL: <https://dsc.duq.edu/etd/2276/> (viewed: 01.07.2025)

8. Boudreau, A.M., Corkum, P., Meko, K., Smith, I.M. (2015). Peer-Mediated Pivotal Response Treatment for Young Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(3), 218–235. <https://doi.org/10.1177/0829573515581156>
9. Carruthers, S., Charman, T., Leadbitter K., Ellis C., Taylor, L., Moore, H., Taylor, C., James, K., Balabanovska, M., Langhorne, S., Aldred, C., Slonims, V., Grahame, V., Howlin, P., McConachie, H., Parr, J., Emsley, R., Le Couteur, A., Green, J., Pickles A. ... the PACT-G (2025). Trial Group Generalisation of social communication skills by autistic children during play-based assessments across home, school and an unfamiliar research setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, 2203–2216. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06370-x>
10. Carruthers, S., Pickles, A., Slonims, V., Howlin, P., Charman, T. (2020). Beyond intervention into daily life: A systematic review of generalisation following social communication interventions for young children with autism. *Autism Research*, 13(4), 506–522. <https://doi.org/10.1002/aur.2264>
11. Chang, Y.-C., Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
12. Corbett, B.A., White, S., Lerner, M., Preacher, K.J., Klemencic, M. E., Simmons, G.L., Pilkington, J., Gable, P., Gioia, A., Key, A.P. (2023). Peers, play, and performance to build social salience in autistic youth: A multisite randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 91(7), 411–425. <https://doi.org/10.1037/ccp0000821>
13. Dobres, J., Posada, L. (2021). Reverse inclusion and the use of peer buddies to teach social skills in public school settings. *Autism Spectrum News*. URL: <https://autismspectrumnews.org/reverse-inclusion-and-the-use-of-peer-buddies-to-teach-social-skills-in-a-public-school-setting/> (viewed: 01.07.2025)
14. Dueñas, A.D., Wood, C., Maher, C.E., Sanchula, G. (2022). Component analysis of a peer training program for teaching social responsiveness to neurotypical preschoolers. *Education and Treatment of Children*, 45(4), 383–387. <https://doi.org/10.1007/s43494-022-00073-7>
15. Goldstein, H., Schneider, N., Thiemann, K. (2007). Peer-Mediated Social Communication Intervention: When clinical expertise informs treatment development and evaluation. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 182–199. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000269932.26504.a8>
16. Goldstein, H., English, K., Shafer, K., Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 33–48. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4001.33>
17. Gunning, C., Breathnach, O., Holloway, J., McTiernan, A., Malone, B. (2019). A systematic review of peer-mediated interventions for preschool children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(1), 40–62. <https://doi.org/10.1007/s40489-018-0153-5>
18. Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Morin, K.L., Nowell, S.W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N.S., Yücesoy-Özkan, S., Savage, M.N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
19. Martinez, J.R., Waters, C.L., Conroy, M.A., Reichow, B. (2021). Peer-mediated interventions to address social competence needs of young children with ASD: Systematic review of single-case research design studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 217–228. <https://doi.org/10.1177/0271121419839136>
20. Odom, S.L., Strain, P.S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59–71. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-59>
21. Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J.I., Crank, J., Albaran, S.A., Raj, S., Mahbub, P., Woynaroski, T.G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1–29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>
22. Schwartz, L., Beamish, W., McKay, L. (2021). Understanding social-emotional reciprocity in autism: Viewpoints shared by teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(1), 24–38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n1.2>
23. Taubman, M., Leaf, R., McEachin, J. (2011). Crafting Connections: Contemporary Applied Behavior Analysis for Enriching the Social Lives of Persons with Autism Spectrum Disorder. New York, NY: DRL Books.

Информация об авторах

Юлия Владимировна Преснякова, психолог, сертифицированный поведенческий аналитик BCaBA, IBA, супервайзор поведенческих программ, Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, защита прав», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1826-5529>, e-mail: jpresnyakova133@gmail.com

Екатерина Евгеньевна Мень, филолог, организационный психолог, президент, Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, защита прав», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0946-3449>, e-mail: Katya-men@yandex.ru

Information about the authors

Yulia V. Presnyakova, Psychologist, BCaBA, IBA certified behavior analyst, Behavioral Program Supervisor, ANO "Autism Challenge Center: Education, Research, Rights Protection", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1826-5529>, e-mail: jpresnyakova133@gmail.com

Ekaterina E. Men, Philologist, organizational psychologist, President of ANO "Autism Challenge Center: Education, Research, Rights Protection", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0946-3449>, e-mail: Katya-men@yandex.ru

Вклад авторов

Преснякова Ю.В. — идеи исследования; разработка методологии и планирование исследования; контроль за проведением исследования, проведение эксперимента, сбор и анализ данных, визуализация результатов, основное описание методов и содержания работ в рамках практики.

Мень Е.Е. — анализ литературы, теоретическое обоснование исследования, аннотирование, написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

YuliaV. Presnyakova: conceptualization, methodology, investigation, data curation, formal analysis, visualization, methodology writing.

Ekaterina E. Men: literature review, theoretical framework, writing — original draft preparation.

All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование соответствует Этическому кодексу российской Ассоциации специалистов анализа поведения, принятому Внеочередным общим собранием Ассоциации специалистов Прикладного Анализа Поведения 08.07.2020 г.

Ethics statement

The research was conducted in accordance with the Ethical Code of the Russian Association of Behavior Analysts (RusABA), approved by the Association's Extraordinary General Assembly on July 8, 2020.

Поступила в редакцию 11.07.2025

Received 2025.07.11

Поступила после рецензирования 05.08.2025

Revised 2025.08.05

Принята к публикации 05.09.2025

Accepted 2025.09.05

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30

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; Hajiaghmohseni, 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 (коллекой 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 научения 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;

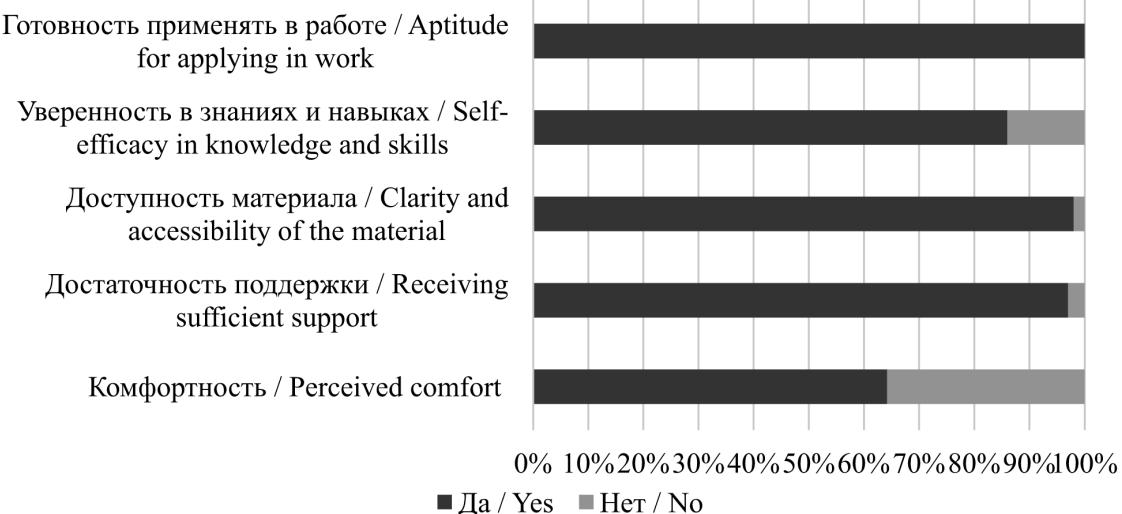


Рис. 1. Результаты онлайн-опроса участников курса на втором этапе (N=73)
Fig. 1. Results of the online survey of course participants during the second stage (N=73)

— 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

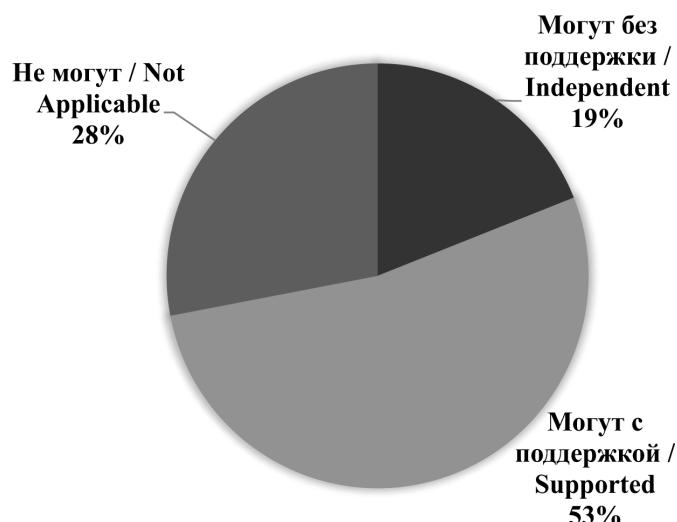


Рис. 2. Оценка наставниками возможностей участников курса применения освоенных методов
Fig. 2. Mentors' Assessment of Participants' Ability to Apply the Acquired Methods in Their Work

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 вошли 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., Блинov, 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-obuchayuschimisya-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-obuchayuschimisya-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.](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., Davydov, 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).
- Myasishcheva, 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. Hajiaghahmohseni, 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

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СПОРТ SOCIOCULTURAL INTEGRATION & SPORTS

Научная статья | Original paper

Адаптированные музейные занятия для младших школьников с РАС. Программа «Мой край родной»

С.С. Брикунова¹, А.В. Гриценко² , Т.А. Финаева²

¹ Ростовская специальная школа-интернат № 42, Ростов-на-Дону, Российской Федерации

² Средняя общеобразовательная школа № 1, Белая Калитва, Ростовская область, Российской Федерации

 gritsenkoanastvlad@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Современные музеи участвуют в педагогическом сопровождении детей с разными формами нарушений развития, но организация системного взаимодействия между музеями и школами находится еще на начальном этапе. Дефицит практик по социокультурной реабилитации детей музейными средствами отмечается в Ростовской области. **Цель.** Апробация и реализация программы дополнительного образования по социализации и творческой абилитации младших школьников с РАС, с ментальной инвалидностью средствами музейной педагогики. **Гипотеза.** Инклюзивная образовательная программа «Мой край родной» способствует развитию и социализации детей с РАС, совершенствованию инклюзивных программ в пространстве музеев. **Методы и материалы.** При анализе результативности музейных занятий по программе «Мой край родной» использовались методы наблюдения за деятельность обучавшихся с РАС, качественного анализа полученных данных и их обобщения, анкетирования педагогов и родителей, анализ чек-листов. Важный принцип совместной работы музейных и школьных педагогов — принцип интеграции в педагогике. **Результаты.** Программа реализуется в ресурсном классе для обучающихся с РАС средней общеобразовательной школы № 1 г. Белая Калитва и в Белокалитвинском историко-краеведческом музее в рамках проекта инклюзивных программ с детьми РАС в музеях Ростовской области. Отмечено, что дети стали быстро адаптироваться в музейной среде, приобрели навыки самостоятельности, коммуникации, осваивают социальные нормы и правила, а новые навыки и впечатления переносят в среду школы и используют в художественной деятельности. **Заключение.** Программа «Мой край родной» — действенный инструмент для комплексного развития детей с особыми потребностями. Трансляция подобного опыта для специалистов разных организаций позволит расширить инструментарий их работы и создать новые возможности социализации за счет совершенствования культурно-развивающей среды.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), инклюзия, социализация, доступная среда, музейная педагогика, инклюзивная музейная программа «Мой край родной», ресурсный класс, социокультурная интеграция

Для цитирования: Брикунова, С.С., Гриценко, А.В., Финаева, Т.А. (2025). Адаптированные музейные занятия для младших школьников с РАС. Программа «Мой край родной». *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 62–71. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230307>

Adapted Museum Lessons for Primary School Children with ASD: The Program “My Native Land”

S.S. Brikunova¹, A.V. Gritsenko² , T.A. Finaeva²

¹ Rostov special boarding school no. 42, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Secondary school no. 1, Belya Kalitva, Rostov region, Russian Federation

 gritsenkoanastvlad@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Modern museums increasingly engage in the educational support of children with various developmental disorders; however, systematic collaboration between museums and schools is still at an early stage. In the Rostov Region, there is a noticeable lack of practices aimed at the socio-cultural rehabilitation of children through museum activities. **Objective** To test and implement a supplementary education program designed to promote the socialization and creative habilitation of primary school children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and intellectual disabilities through the methods of museum pedagogy. **Hypothesis.** The inclusive educational program “My Native Land” fosters the development and socialization of children with ASD and contributes to improving inclusive educational practices within museum settings. **Methods and materials** The effectiveness of the museum lessons under the “My Native Land” program was assessed through observation of the activities of children with ASD, qualitative analysis and synthesis of the obtained data, questionnaires completed by teachers and parents, and analysis of checklists. An important principle of cooperation between museum and school educators was the principle of integration in pedagogy. **Results.** The program is implemented in a resource classroom for students with ASD at Secondary School No. 1 in Belya Kalitva and in the Belya Kalitva Museum of History and Local Lore as part of a regional project on inclusive museum programs for children with ASD in the Rostov Region. The study showed that the children adapted quickly to the museum environment, developed independence and communication skills, learned social norms and rules, and transferred new skills and impressions to the school environment and their artistic activities. **Conclusion.** The “My Native Land” program is an effective tool for the comprehensive development of children with special needs. Disseminating this experience among specialists from different institutions can expand their professional toolkit and create new opportunities for socialization through the enhancement of the cultural and developmental environment.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), inclusion, socialization, accessibility, museum pedagogy, inclusive museum program “My Native Land”, resource class, sociocultural integration

For citation: Brikunova, S.S., Gritsenko, A.V., Finaeva, T.A. (2025). Adapted Museum Lessons for Primary School Children with ASD: The Program “My Native Land”. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 62–71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230307>

Введение

Современные музеи и учреждения культуры в повседневной практике сталкиваются с необходимостью перестраивать деятельность в соответствии с изменившимися запросами общества, проводить целенаправленную работу с разными социальными и возрастными группами, а также участвовать в педагогическом сопровождении детей с нарушениями развития. Речь идет о становлении и развитии инклюзивной культуры как формы толерантных отношений между группами людей. В связи с темой инклюзии в музее прежде всего говорят о создании доступной и дружелюбной среды для различных категорий людей с особыми потребностями. Принятая социокультурная модель инклюзии основана на положении, что участию людей с инвалидностью в разных сферах жизни препятствуют не их индивидуальные особенности, а среда, ограничивающая их

возможности. Именно данный подход лежит в основе формирования инклюзивной среды в учреждениях культуры — такой среды, в которой люди с инвалидностью получают возможность участвовать в процессах социального взаимодействия, творчества и обучения наравне со всеми остальными.

В разных музеях разработаны критерии доступности (Перечень контрольных вопросов..., 2020), создаются сенсорные карты музея (Манелис, Хилькевич, Сорокин, 2022; Аутизм. Дружелюбная среда..., 2016; Сорокин, 2021). Также опубликованы материалы и методические рекомендации по организации и проведению занятий в музее для различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Рекомендации по организации..., 2020; Манелис, Хилькевич, Сорокин, 2022; Хилькевич, Стейнберг, Восков и др. 2024; Сорокин, 2021). Крупные российские музеи, такие как Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина,

Государственный Русский музей, Государственный Дарвиновский музей и др. включились в реализацию проекта «Инклюзивный музей», на практике реализуя адаптированные экскурсионные программы для людей с ОВЗ. При этом невозможно рассматривать организованное посещение музея детьми в отрыве от образовательной организации, школы. Взаимодействие музея и школы гармонично: школа служит стимулом для развития музея, став фактором становления его культурно-просветительной деятельности, а музей, ориентируясь на решение образовательных задач с помощью наглядного предметного метода, системно-деятельностного подхода, является средством обновления образовательного процесса и школы в целом (Юхневич, 2001; Давыдова, Хилькевич, Хаустов и др., 2021; Давыдова, Хилькевич, Сорокин и др., 2022).

В 2025 году Государственное казенное общеобразовательное учреждение Ростовской области «Ростовская специальная школа-интернат № 42» и Региональный ресурсный центр по комплексному сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РРЦ РАС) приступили к реализации регионального проекта «Музейная педагогика» при поддержке Министерства культуры Ростовской области и Министерства образования Ростовской области (Приказ от 22.07. 2025 г. № 63). Цель проекта — создание и развитие практик социализации и творческой абилитации детей с РАС средствами музейной педагогики, направленных на формирование доступной культурно-развивающей и образовательной среды.

Проект реализуется в четырех музеях Ростовской области:

— город Ростов-на-Дону: Ростовский областной музей изобразительных искусств. В нем апробируется и реализуется программа по дополнительному образованию обучающихся Государственного казенного общеобразовательного учреждения Ростовской области «Ростовская специальная школа-интернат № 42». Дети занимаются в кружке по музейной педагогике «Я и музей»;

— город Белая Калитва: Белокалитвинский историко-краеведческий музей. В нем так же проводится апробация и реализация программы по дополнительному образованию обучающихся в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 1 (МБОУ СОШ № 1). Для детей создан кружок по музейной педагогике «Мой край родной»;

— город Азов: Азовский историко-археологический и палеонтологический музей-заповедник им. А.А. Горбенко. Азовский музей-заповедник приглашает к сотрудничеству все учреждения, работающие с людьми с ограниченными возможностями здоровья;

— станица Вешенская: Государственный музей-заповедник М.А. Шолохова. В музее реализуется музейный инклюзивный проект «Лазорики. Навстречу солнышку».

В современных условиях в образовании и воспитании детей роль школ и музеев возрастает. Эти социальные институты не только способствуют повышению образовательного уровня учащихся с особыми образовательными потребностями, но и обеспечивают комфорт и доступность при посещении различных учреждений, стимулируют формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и адаптируют образовательную и культурную среду к их потребностям. Более того, именно сотрудничество с музеем позволяет оптимально решить одну из основных задач, поставленных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно — «формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (Об утверждении федерального..., 2014). Это связано с тем, что важнейшей особенностью музея является обеспечение погружения людей в специально организованную предметно-пространственную и культуротворческую среду. Эта среда может воздействовать на посетителя музея и вызывать у него чувства вовлеченности и сопричастности (Брикунова, Эглит, 2015; Брикунова, 2022).

Использование инклюзивных музейных программ будет способствовать более успешной социализации и интеграции в общество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), если будут созданы условия, в которых школьное образование и ресурсы музеев изобразительного искусства взаимодополняются, происходит формирование культуротворческой среды, обогащающей возможности творческого самовыражения для всех участников образовательного процесса, деятельность музея интегрируется в школьную и внешкольную жизнь, а творческие встречи с музеем становятся регулярной практикой.

Методы и материалы

При разработке оригинальной инклюзивной образовательной программы «Мой край родной» мы опирались на социокультурную модель инклюзии, а также программу социокультурной интеграции «Идем в музей!» Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ РАС МГППУ) (Методические рекомендации по подготовке..., 2023).

В основе инклюзивной программы по музейной педагогике «Мой край родной» лежат теоретические положения:

— Принцип социальной инклюзии. Создание равных возможностей для участия в музейных занятиях детей с различными образовательными потребностями, включая детей с инвалидностью, из социально не-

благополучных семей и испытывающих трудности в обучении. Целью является преодоление социальных барьеров и обеспечение полноценного участия каждого ребенка в культурной жизни.

— Педагогика, ориентированная на ребенка. Учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей каждого ребенка. Педагоги, тьюторы и экскурсоводы используют разнообразные методы и приемы, стимулирующие познавательную активность и развитие творческих способностей каждого участника. (Столяров, 2015).

— Принцип доступности и адаптации. Адаптация к различным образовательным потребностям и возможностям обучающихся. Это включает в себя использование специальных материалов, упрощение учебных задач, предоставление дополнительной визуальной поддержки и индивидуальное планирование. Обеспечивается физическая и коммуникативная доступность музеяного пространства (Давыдова, Хилькевич, Сорокин и др., 2022).

— Музей как образовательная среда. Музей рассматривается как интерактивная и многогранная среда обучения, способствующая развитию познавательных, творческих и коммуникативных навыков. Экспонаты и коллекции используются как отправная точка для изучения истории, культуры и искусства Донского края, для формирования ценностных ориентиров обучающихся с РАС.

— Сотрудничество и партнерство. Тесное сотрудничество с родителями, образовательными и культурными учреждениями, общественными организациями и специалистами. Регулярно проводятся консультации, семинары и тренинги для педагогов, тьюторов, музеиных работников и родителей, чтобы повысить их компетентность в вопросах инклюзивного образования (Халикова, Хилькевич, 2022).

Программа по музейной педагогике «Мой край родной»

Программа предназначена для обучающихся младшего школьного возраста с РАС и разработана в рамках проекта инклюзивных программ с детьми РАС в музеях Ростовской области. Реализуется программа в ресурсном классе для обучающихся с РАС в средней общеобразовательной школе № 1 г. Белая Калитва и в Белокалитвинском историко-краеведческом музее при поддержке Регионального ресурсного центра по комплексному сопровождению детей с РАС. Цель — формирование в музеях Ростовской области доступной культурно-развивающей и образовательной среды, социализация и развитие творческого потенциала у младших школьников с ментальной инвалидностью, с РАС. Это первый опыт создания и апробации в Донском крае специальной музейной программы для детей с ОВЗ.

Наша программа по музейной педагогике направлена на создание таких психолого-педагогических условий, которые способствуют организации культурно-

творческой развивающей среды и решению проблем социокультурной интеграции обучающихся с (РАС), имеющих низкий уровень развития когнитивных способностей, пространственного мышления, сенсорного восприятия и зрительно-моторной координации.

Программа рассчитана на 35 часов, из которых три занятия в месяц проводятся в школе и одно занятие в месяц — в музейной среде. Занятия в группе предусмотрены для обучающихся от 8-ми до 13-ти лет.

Экскурсии в музее проходят в сопровождении тьюторов и педагога-психолога, иногда и в присутствии родителей. Тьюторы обеспечивают соблюдение детьми дисциплины и ведут наблюдение: соблюдаются ли правила посещения музея, сосредотачиваются ли дети внимание на рассказе экскурсовода, участвуют ли в диалоге, нет ли признаков эмоциональной и сенсорной перегрузки или проявления дезадаптивного поведения. Наблюдения фиксируются в чек-лисах (таблица), обсуждаются всеми специалистами: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, экскурсоводом.

При анализе результативности проведенных музейных занятий использовались методы наблюдения за деятельностью обучающихся с РАС, качественный анализ полученных данных и их обобщение, анкетирование педагогов и родителей, анализ информации из чек-листов (таблица).

Ресурсы Белокалитвинского историко-краеведческого музея позволяют реализовать региональный компонент образовательной программы. Программа построена по «сезонному» принципу и состоит из тематических блоков:

1. Сезонные изменения в природе. Времена года на полотнах донских художников.
2. Сезонные работы людей (коневодство, земледелие, рыболовство).
3. Сезонные праздники (православные и гражданские: Покров Пресвятой Богородицы, Рождество, Пасха, День защитника Отечества, День Победы).
4. Животные и птицы Донского края.

На первых этапах реализации программы проводились подготовительные занятия в ресурсном классе школы. В силу специфики развития детям с РАС очень сложно воспринимать новую информацию в новых условиях от незнакомых людей. К посещению музея детей необходимо было готовить. В ходе занятий в классе всесторонне прорабатывалась тема предстоящей музейной экскурсионной программы: проводилось ознакомление с планом проведения экскурсии, пояснение новых понятий, школьников знакомили с визуальной картой «Правила поведения в музее», совместно просматривалась социальная история «Я иду в музей», и детей обучали ею пользоваться, также дети выполняли различные творческие задания по рисованию, лепке, аппликации др.

При проведении предварительной работы (занятия в школе, предшествующего посещению музея) применяется принцип интеграции в педагогике. Так, например, при изучении модуля «Сезонные измене-

Таблица / Table

**Чек-лист анализа поведения обучающихся с РАС в музее
 Checklist for analyzing the behavior of students with ASD in a museum**

Фамилия, имя обучающегося / Last name, first name of the student	Да / Yes	Нет / No	Иногда / Sometimes	Примечания / Notes
Фамилия, имя, отчество тьютора, сопровождающего / Last name, first name, patronymic of the tutor accompanying				
Дата посещения, время / Date of visit , time				
Состав группы, число человек / Group composition, number of people				
Тема, зал / Theme, hall				
Критерий / Criteria	Да / Yes	Нет / No	Иногда / Sometimes	Примечания / Notes
Передвигается по музею за экскурсоводом / Follows the tour guide around the museum				
Слушает экскурсовода / Listens to the guide				
Смотрит туда, куда указывает экскурсовод / He looks where the tour guide is pointing				
Проявляет инициативу к взаимодействию со взрослыми / Takes the initiative to interact with adults				
Проявляет инициативу к взаимодействию со сверстниками / Takes the initiative to interact with peers				
Принимает участие в совместной деятельности с группой сверстников / Participates in group activities with peers				
Спокойно ли воспринимает ребенок новые для него социальные ситуации / Does the child accept new social situations calmly?				
Может ли ребенок попросить о помощи / Can a child ask for help				
Отвечает ли ребенок на вопросы, обращенные к нему / Does the child answer questions addressed to them?				
Проявление дезадаптивного поведения / Manifestation of maladaptive behavior				
Проявление аутостимулирующего поведения / Manifestation of auto-stimulating behavior				
Нештатные ситуации (описать) / Emergency situations (describe)				

ния в природе на полотнах донских художников» педагог опирается на знания учащихся об окружающем мире. Учащиеся знакомятся с творчеством донских художников, с жанрами живописи, оснащением мастерской художника (холст, масло, мольберт и т.д.), учатся рисовать пейзажи и правильно их оформлять (рамка, экслибрис).

Первое посещение историко-краеведческого музея проходило в формате свободной прогулки: дети знакомились с сотрудниками музея, осматривали помещения, учились на практике следовать ранее изученным правилам поведения в музее. При этом учитывался индивидуальный опыт каждого ребенка и возможности постепенного вхождения в пространство музея.

В ходе экскурсии, экскурсоводы и педагоги опираются на принцип полисенсорности, экспозиции исследуются детьми с опорой на чувственное вос-

приятие, инициируется их эмоциональное восприятие экспонатов. Одна из главных целевых установок педагогов при проведении экскурсии с детьми РАС — обеспечение непосредственности переживания вследствие живого соприкосновения с реальными объектами и произведениями культуры, погружения в культурно-историческую среду.

При проведении тематических занятий в пространстве музеев в экскурсионную программу включается интерактивная экскурсия и практическая часть — мастер-класс, на котором дети и взрослые могут заново пережить и творчески осознать замыслы экспозиции, отдельных произведений искусства. Мастер-класс проводится педагогом после экскурсии или разбивается на отдельные творческие задания, перемежающие ход экскурсии.

При разработке мастер-классов ставилась задача ориентироваться на совместную работу детей

и взрослых — педагогов, тьюторов, экскурсоводов. Применялись привычные и несложные для детей виды и формы работы. Участвуя в мастер-классах и образовательных программах, школьники не просто создавали рисунок или поделку, а постепенно формировали собственный взгляд на мир. Например, при изучении модуля «Сезонные праздники» учащиеся знакомятся с сезонными православными и гражданскими праздниками, значимыми в нашем обществе. Дети узнают о значении праздника, его атрибутах, посещают православный храм. При подготовке к празднованию Дня Победы была проведена экскурсия с возложением цветов к памятнику уроженца г. Белая-Калитва Герою Советского Союза Р.И. Петрову. При изучении темы «Занятия казаков. Рыболовство» учащиеся знакомились с экспонатами-рыбами: лещ, карась, щука, однажды детям дали возможность рассмотреть и потрогать выловленную из реки настоящую рыбку. На практической части этого занятия школьники раскрасили заготовленные шаблоны различных видов донских рыб. На следующем занятии по этой теме изучали экспонаты: лодка-долблена, бредень, удочка. На практической части занятия изготавливали поплавки и удочки, после чего «ловили» этими удочками бумажных рыбок, выполненных на предыдущем занятии. При изучении темы «Казачий быт. Коневодство» учащимся были продемонстрированы картины с изображением коней, элементы казачьей упряжи (уздечка, нагайка, хомут), которые можно было потрогать, подержать в руках. На мастер-классе учащиеся сплели нагайки из ниток. В завершении занятия состоялась встреча с казачьим конным разъездом в полной амуниции, предоставленным Усть-Белокалитвинским казачьим юртом.

Дети узнавали повседневную окружающую жизнь, закономерности взаимоотношений между людьми, знакомясь с музейной экспозицией. Экскурсия проходила в сопровождении тьюторов и педагога-психолога. Тьюторы вели наблюдение за поведением детей, фиксировали результаты в чек-лиستах, которые после экскурсии анализировались педагогом-психологом.

Помимо этого, после каждого посещения получена обратная связь как от сотрудников музея, так и от сопровождающих тьюторов и педагогов о том, в какие компоненты программы дети были максимально вовлечены, а что мешало проведению мероприятия и т.д. Педагогами, реализующими проект, анализируется результативность проведенной адаптированной экскурсионной программы, ключевые ситуации успеха, формулируются задачи и рекомендации для будущих мероприятий.

Занятия имеют циклический характер. Предполагается, что в течение всего процесса обучения в начальной школе тематика занятий не меняется, но наполняется новым содержанием — познавательный материал расширяется, практические задания усложняются.

Поскольку работа проводится с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, а также РАС, на

практической части занятия делается упор на тактильные аспекты: прикосновение к экспонатам, их интерактивность, а также на зрительный анализатор: этикетки, схемы, визуальные опоры, — поскольку детям сложнее анализировать вербальную информацию. Например, при прохождении темы «Животные и птицы весной» школьники делали гнезда из перепревшей коры дерева и перьев. При изучении темы «Коневодство» был изготовлен макет конюшни с денниками, подстилку в денники изготовили из соломы и опилок, в кормушки дети сыпали овес.

В завершении изучения темы проводятся экскурсии в конюшни, зоопарк, фермерское хозяйство, храм и т.д. Педагоги выходят за границы традиционной музейной деятельности, расширяя тем самым культурно-развивающую среду для детей. И знакомство с музейной экспозицией осуществляется на живом примере узнавания повседневной окружающей жизни и познания закономерностей взаимоотношений между людьми, между различными объектами природы и культуры. Музейные экспонаты вплетаются в быт ребенка, способствуя развитию восприятия окружающего мира.

Говоря о содержательной стороне музейных занятий, невозможно не отметить принципиальную важность учета специфики учащихся, их общее, когнитивное, коммуникативное развитие, необходимости интегрировать занятия с обучением по общеобразовательным предметам: окружающий мир, ИЗО, труд (технология) (Манелис, Хилькевич, Сорокин, 2022).

Результаты

После прохождения цикла занятий в музее педагоги и родители отметили качественные позитивные изменения в эмоциональном и волевом развитии детей. Как правило, на занятиях у всех детей стабильно фиксировался положительный эмоциональный фон. Благодаря психологической помощи и педагогической поддержке снижался уровень тревожности. Отмечено увеличение случаев переноса полученных в музее знаний и навыков в повседневную деятельность. У детей заметно улучшились моторные навыки, некоторые научились использовать в художественной деятельности новые для них материалы (лоза, кожа, пенопласт). Многие дети усвоили названия основных видов сезонных работ (посев, засолка капусты), жанров живописи (пейзаж, натюрморт), научились различать некоторых животных и птиц донского региона. В музее дети узнали о традиционных православных праздниках (Покров Пресвятой Богородицы, Рождество, Пасха). Школьники научились узнавать и эмоционально-чувственно воспринимать некоторые произведения искусства, элементы окружающей природы. Дети приобрели элементарные навыки посещения музея: знают о его назначении, соблюдают правила поведения, правила обращения

с музеиными предметами; научились слушать экскурсовода, соотносят экспонат и информацию о нем. У большинства школьников проявилась потребность в общении, они постепенно осваивают социальные нормы и правила взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Обучающиеся с РАС стали активными участниками областного детско-юношеского экологического конкурса художественных работ «Красная Книга Ростовской области глазами детей» (2024 год), виртуальной выставки областного конкурса детских рисунков «В краю Тихого Дона», проведенного с целью популяризации Донского края в рамках совместного проекта Регионального ресурсного центра по комплексному сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РРЦ РАС) Ростовской области, Благотворительного фонда поддержки людей с особенностями развития «Я есть» и Ростовского областного отделения Русского географического общества (2025 год).

Результативность представленной практики отмечается и родителями обучающихся: по их мнению, музейные занятия позволили их детям:

- приобрести навыки коммуникации (без опасения вступать во взаимодействие с сотрудниками музея, с другими детьми),
- развить самостоятельность (дети научились соблюдать установленные правила, ориентируются в помещениях музея, умеют самостоятельно выполнять некоторые действия, только иногда используя социальную историю),
- быстрее адаптироваться в незнакомых местах, спокойно реагировать на внешние раздражители и людей.

При реализации инклюзивной образовательной программы «Мой край родной» выявлено, что основным условием успешной адаптации ребенка с РАС к музейной среде является культуротворческая развивающая среда, обеспечивающая:

- доступность образовательного и музейного пространства;
- диалог (полилог) между субъектами образовательного процесса, между культурами, субъектом и объектом познания, видами деятельности, искусствами, ремеслами;
- психологическую помощь и педагогическую поддержку.

Показано, что успешность реализации образовательной инклюзивной программы по работе с детьми РАС определяется выполнением ряда условий:

1. Материально-технических:

- адаптация экскурсионных помещений для посетителей с РАС (на стеллажах, вблизи экспонатов необходимо разместить предупреждающие пиктограммы «руками не трогать», «не кричать», «слушать» и др.);
- выделение помещения для проведения занятия, мастер-класса;

— определение зоны сенсорной разгрузки с минимальным набором оборудования для снятия мышечного напряжения (кресла-груши, силиконовые игрушки и др.);

— подбор экспонатов для показа в ходе интерактивной экскурсии; подбирается не более трех экспонатов (это связано с нарушением концентрации внимания, быстрой утомляемостью школьников, со спецификой восприятия, трудностями понимания речи); выбираются предметы и объекты, значение которых можно объяснить детям, опираясь на их жизненный опыт. Также важно предусмотреть наличие экспонатов, доступных для тактильного ознакомления;

— подбор необходимых средств альтернативной коммуникации (визуальные подсказки, планшеты) и оборудования, учитывающего особенности восприятия (шумопоглощающие наушники, утяжелители для рук и ног, балансировочные подушки и др.).

2. Организационных:

- разработка экскурсионной программы, адаптированной для детей с РАС;
- разработка адаптированной программы по музейной педагогике в системе дополнительного образования «Мой край родной» для учащихся младшего школьного возраста с РАС;
- адаптация текста экскурсии; для облегчения понимания преимущественно используются существительные и прилагательные, новая лексика вводится ограниченно с опорой на иллюстративный и демонстрируемый материал;
- создание социальной истории по аналогии с историей «Я иду в музей» и обучение детей пользованию ею (Хилькевич, 2022);
- подготовка визуального расписания этапов занятия (для группы или индивидуального);
- подготовка необходимого раздаточного материала для занятия;
- разработка чек-листов по сбору данных о поведении детей РАС во время посещения музея и о демонстрируемых навыках.

3. Социальных:

— проведение серии тренингов для тьюторов перед каждым посещением музея (порядок перемещения группы во время экскурсии, расстановка на экскурсионных остановках, этапы проведения мастер-класса, необходимые материалы, степень помощи и формы подсказок);

— проведение тренингов с сотрудниками музея: необходимо информировать о психофизических особенностях обучающихся с РАС, способах реагирования на нежелательное поведение; о готовности детей к контактам с окружающими и к участию в групповой деятельности; о наличии особых предпочтений, сенсорных и поведенческих особенностей; о количестве сопровождающих — тьюторов, родителей и др. В зависимости от состава группы может возникнуть необходимость сократить или изменить маршрут, продумать дополнительные организационные вопросы и т.д.

— проведение предварительной работы с другими сопровождающими лицами (родителями).

Заключение

Основные результаты реализации программы «Мой край родной» были представлены на конференциях, круглых столах, методических семинарах, проводимых как в очных, так и в онлайн-форматах, например, на Международной научно-практической конференции «Современное художественное образование: сотрудничество и взаимодействие» в 2022 г.; на IX Всероссийской (с международным участием) конференции имени Бориса Викторовича Белявского педагогов специальных (коррекционных) образовательных организаций для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в 2022 г.; на Межрегиональной конференции «Инклюзивное образование в Ростовской области: актуальные проблемы и педагогические решения» в 2024 г.; на онлайн-встрече в формате вебинара 9 ноября 2023 г. для педагогов общеобразовательных школ Ростовской области, реализующих образовательную модель «Ресурсный класс», по представлению опыта образовательной инклюзивной практики «Музейная педагогика для детей с РАС: опыт реализации в г. Белая Калитва».

Проведенная работа по реализации и адаптации инклюзивной образовательной программы «Мой край родной» обогащает и уточняет теоретические положения в области музейной педагогики. В ней рассмотрены особенности музейно-педагогической деятельности, выделены типичные для школьной и музейной среды педагогические ситуации (проблемные, эмоционально-ценостные, учебно-познавательные, творческие, практические) и соответствующие им вероятностные педагогические задачи, выявлены особенности становления и развития художественно-эстетических способностей и возможностей обучающихся начальной школы.

Практическая значимость программы дополнительного образования «Мой край родной», пред-

назначенной для художественно-эстетического развития младших школьников с РАС средствами музейной педагогики, заключается в следующем:

— Методические наработки используются в начальной школе для проведения урочной и внеурочной педагогической деятельности, для дополнительного образования.

— Описанные и апробированные методики организации художественно-творческой деятельности открывают возможности для дальнейшей разработки педагогических технологий художественно-эстетического образования в школе.

— Представленная практика может быть использована преподавателями высших и средних специальных учебных заведений в курсе общей педагогики, методики воспитания, в создании на их основе специальных курсов для системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, а также для разработки методических рекомендаций для учителей и родителей.

Кроме того, внедрение инклюзивной образовательной программы по музейной педагогике «Мой край родной» может способствовать сотрудничеству между школами и музеями и дальнейшей разработке совместных проектов, способствующих формированию инклюзивной образовательной среды, развитию компетенций, необходимых для взаимодействия в многообразном обществе. Такое взаимодействие способствует не только социализации детей с особыми образовательными потребностями, но и обогащению всего общества, делая его более отзывчивым и принимающим.

Основные перспективы реализации представленной программы видятся в увеличении числа вовлеченных обучающихся с РАС и ОВЗ, а также обучающихся инклюзивных классов, посещение обучающимися с РАС музеев в других городах донского региона, участие в региональном проекте «Музейная педагогика», организованном при поддержке Министерства культуры Ростовской области и Министерства образования Ростовской области. ■■■

Список источников / References

1. Аутизм.Дружелюбная среда: как адаптировать пространство музея для людей с аутизмом и их семей: Методическое пособие. (2016). М.: Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход». URL: <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2016/09/Druzhelyubnyj-muzej.pdf> (дата обращения: 21.03.2025).
Autism. Friendly environment: how to adapt the museum space for people with autism and their families: A methodological guide. (2016). Moscow: The Vykho Foundation for Autism Support in Russia. URL: <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2016/09/Druzhelyubnyj-muzej.pdf> (viewed: 21.03.2025).
2. Брикунова, С.С. (2022). Сенсорно-творческое развитие детей с РАС. Ростов-на-Дону: Феникс.
Brikunova, S.S. (2022). Sensory-creative development of children with ASD. Rostov-on-Don, Feniks.
3. Брикунова, С.С., Эглит, А.А. (2015). Педагогические возможности музея в художественно-эстетическом развитии личности младшего школьника. Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV. «Педагогика. Психология», 1(36), 9–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-muzeya-v-hudozhestvenno-esteticheskem-razvitiu-lichnosti-mladshego-shkolnika/viewer> (дата обращения: 21.03.2025).
Brikunova, S.S., Eglit, A.A. (2015). *The pedagogical potential of the museum in the artistic and aesthetic development of young schoolchildren.* Vestnik Orthodox St. Tikhon University for the Humanities, Series IV. «Pedagogy. Psychology»,,

- 1(36), 9–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-muzeya-v-hudozhestvenno-esteticheskoy-razvitiy-lichnosti-mladshego-shkolnika/viewer> (viewed: 21.03.2025).
4. Давыдова, Е.Ю., Хилькевич, Е.В., Сорокин, А.Б., Халикова, Д.Р. (2022). Принципы организации исследования инклюзивных музейных программ в русле доказательного подхода. *Аутизм и нарушения развития*, 20(4), 39–49. Davydova, E.Yu., Khil'kevich, E.V., Sorokin, A.B., Khalikova, D.R. (2022) Principles of organizing research on inclusive museum programs based on an evidence-based approach. *Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 39–49.
5. Давыдова, Е.Ю., Хилькевич, Е.В., Хаустов, А.В., Давыдов, Д.В., Сорокин, А.Б. (2021). Исследование проблем организации инклюзивной среды для работы с детьми с РАС в музеях различного профиля. *Консультативная психология и психотерапия*, 29(4), 95–110. http://doi.org/10.17759/cpp.2021290406 Davydova, E.Yu., Hil'kevich, E.V., Haustov, A.V., Davydov, D.V., Sorokin, A.B. (2021). Research on the challenges of creating an inclusive environment for working with children with ASD in various types of museums. *Counseling psychology and psychotherapy*, 29(4), 95–110. http://doi.org/10.17759/cpp.2021290406
6. Манелис, Н.Г., Хилькевич, Е.В., Сорокин, А.Б. (2022). Особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях. Методическое пособие. Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. Manelis, N.G., Hil'kevich, E.V., Sorokin, A.B. (2022). *Features of organizing extracurricular activities for students with ASD in museums. Methodological guide*. A.V. Haustov, ed., N.G. Manelis, ed. Moscow: MSUPE.
7. Методические рекомендации по подготовке и проведению онлайн-занятий по истории искусства и творчеству для людей с ментальными особенностями. (2023).: под общ. ред. Е.В. Хилькевич. М.: АНО «Колесо Обозрения». Guidelines for preparing and conducting online classes on art history and creativity for people with mental disabilities. (2023). (E.V. Hil'kevich, ed.). Moscow: ANO «Koleso Obozreniya».
8. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 № 1598. (2014). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201502060025> (дата обращения: 21.03.2025). “On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education for Students with Disabilities”. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 no. 1598. (2014). (In Russ.) URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201502060025> (viewed: 21.03.2025)
9. Перечень контрольных вопросов и рекомендаций по обеспечению доступности музея для посетителей с ментальными особенностями. (Д.Р. Халикова, общ. ред.) Проект «Инклюзивный музей». (2020). М.: ИКОМ России. URL: https://drive.google.com/file/d/19U1_4DNRMizd-nMjTcfl30-2RjH4rM9K/view (дата обращения: 21.03.2025). List of control questions and recommendations for making the museum accessible to visitors with mental disabilities (D.R. Khalikova, ed.). Inclusive Museum Project. (2020). Moscow: ICOM Rossii. (In Russ.) URL: https://drive.google.com/file/d/19U1_4DNRMizd-nMjTcfl30-2RjH4rM9K/view (viewed: 21.03.2025).
10. Рекомендации по организации и проведению занятий в музее для людей с ментальными особенностями (2020). М.: АНО «Колесо обозрения». URL: <https://kolesobzora.ru/guides> (дата обращения: 21.03.2025). Recommendations for organizing and conducting museum activities for people with mental disabilities (2020). Moscow: ANO «Koleso Obozreniya». (In Russ.). URL: <https://kolesobzora.ru/guides> (viewed: 21.03.2025).
11. Сорокин, А. (2021). Доступный музей. Три экскурсии. Опыт проведения экскурсий для посетителей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями интеллекта и деменцией. М.: Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. Sorokin, A. (2021). *Accessible museum. Three guided tours. Experience in conducting tours for visitors with autism spectrum disorders, intellectual disabilities, and dementia*. Moscow: A.S. Pushkin State Museum of Fine Arts.
12. Столяров, Б.А. (2015). Развитие визуальной культуры у обучающихся в условиях музея. *Педагогика искусства*, 3, 46–59 URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (дата обращения: 21.03.2025). Stolyarov, B.A. (2015). Developing students' visual culture in a museum setting. *Pedagogy of art*, 3, 46–59. (In Russ.). URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (viewed: 21.03.2025).
13. Халикова, Д.Р., Хилькевич, Е.В. (2022). Социокультурная инклюзия: концептуальные основы и тенденции развития. *Аутизм и нарушения развития*, 20(2), 4–12. https://doi.org/10.17759/autdd.2022200201 Halikova, D.R., Hil'kevich, E.V. (2022). Sociocultural Inclusion: Conceptual Foundations and Development Trends. *Autism and Developmental Disorders*, 20(2), 4–12. https://doi.org/10.17759/autdd.2022200201
14. Хилькевич, Е.В. (2022). Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях: методическое пособие. М.: МГППУ. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3879/metodicheskoe-posobie_fin_2.pdf (дата обращения: 21.03.2025). Kil'kevich, E.V. (2022). *Social Stories and Visual Support Tools in Museums: A Guidebook*. Moscow: MSUPE. (In Russ.). URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3879/metodicheskoe-posobie_fin_2.pdf (viewed: 21.03.2025).
15. Хилькевич, Е.В., Сteinberg, A.C., Voskov, A.L., Klevtsova, E.M. (2024) Актуальные потребности людей с РАС и другими ментальными особенностями в доступности учреждений культуры. *Аутизм и нарушения развития*, 22(4), 41–51. Khil'kevich, E.V., Steinberg, A.S., Voskov, A.L., Klevtsova, E.M. (2024) The current needs of people with ASD and other mental disabilities in terms of accessibility to cultural institutions. *Autism and Developmental Disorders*, 22(4), 41–51.
16. Юхневич, М.Ю. (2001). Я поведу тебя в музей: Учебное пособие по музейной педагогике. Министерство культуры РФ. Российский институт культурологии. URL: https://museumstudy.ru/wp-content/uploads/2015/12/uhnevich_ya_povedu_tebya_v_muzei.pdf (дата обращения: 21.03.2025).

Yuhnevich, M.Yu. (2001). *I'll take you to the museum: A textbook on museum pedagogy*. Ministry of Culture of the Russian Federation. Russian Institute of Cultural Studies. (In Russ.). URL: https://museumstudy.ru/wp-content/uploads/2015/12/uhnevich_ya_povedu_tebya_v_muzei.pdf (viewed: 21.03.2025).

Информация об авторах

Брикунова Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, методист, Региональный ресурсный центр по комплексному сопровождению детей с РАС на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Ростовской области «Ростовская специальная школа-интернат № 42»; руководитель творческой мастерской социальной занятости подростков с ментальными нарушениями Благотворительного фонда поддержки людей с особенностями развития «Я ЕСТЬ», Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0009-0000-7408-6095>, e-mail: svetabrik@bk.ru

Гриценко Анастасия Владимировна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, куратор ресурсного класса, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1, Белая Калитва, Ростовская область, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-3581-3436>, e-mail: gritsenkoanastvlad@yandex.ru

Финаева Татьяна Анатольевна, педагог дополнительного образования, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1, Белая Калитва, Ростовская область, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-5581-5672>, e-mail: finaeva-74@mail.ru

Information about the authors

Svetlana S. Brikunova, PhD in Education, Methodologist of the Regional Resource Center for Comprehensive Support for Children with ASD at the Rostov State Government Educational Institution «Rostov Special Boarding School no. 42», Head of the Creative Workshop for Social Employment of Adolescents with Mental Disabilities, “I Exist” Charitable Foundation for the Support of People with Special Needs, Member of the International Union of Art Educators, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID: <http://orcid.org/0009-0000-7408-6095>, e-mail: svetabrik@bk.ru

Anastasia V. Gritsenko, Deputy Director for Educational Work, Curator of the Resource Class, Speech Therapist Teacher, Municipal General Education Institution Secondary School No. 1, Belya Kalitva, Rostov region, Russian Federation, ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-3581-3436>, e-mail: gritsenkoanastvlad@yandex.ru

Tatiana Finaeva, Supplementary Education Teacher, Speech Therapist Teacher, Municipal General Education Institution Secondary School No. 1, Belya Kalitva, Rostov region, Russian Federation, ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-5581-5672>, e-mail: finaeva-74@mail.ru

Вклад авторов

Брикунова С.С. — идея разработки программы; написание статьи, научное редактирование текста рукописи;

Гриценко А.В. — контроль реализации программы, написание статьи, редактирование и оформление рукописи;

Финаева Т.А. — реализация программы, сбор и анализ данных, аннотирование, написание статьи.

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

Contribution of the authors

Brikunova S.S. — the idea of developing a program; writing an article; scientific editing of the manuscript text.

Gritsenko A.V. — monitoring the implementation of the program, writing an article, editing and formatting the manuscript.

Finaeva T.A. — program implementation, data collection and analysis, annotation, article writing.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Декларация об этике

Родителями / законными представителями обучающихся было предоставлено письменное информированное согласие на участие в данной программе.

Ethics statement

The students' parents/legal representatives provided written informed consent to participate in this program.

Поступила в редакцию 10.04.2025

Received 2025.04.10

Поступила после рецензирования 15.08.2025

Revised 2025.08.15

Принята к публикации 30.08.2025

Accepted 2025.08.30

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30



ISSN 1994-1617

A standard linear barcode representing the ISSN 1994-1617.

9 771994 161015