

УДК / UDC 376 : 37.026

DOI 10.35231/18186653_2021_4_233

Методическое сопровождение работы ресурсного класса в условиях инклюзивного образования

Т. С. Овчинникова¹, С. Б. Васильева², А. А. Тараторина¹

¹ Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурга, Российская Федерация

²СПб ГАДОУ «Детский сад № 53», Санкт-Петербург
Санкт-Петербурга, Российская Федерация

В данной статье раскрывается проблема методического сопровождения работы ресурсного класса для детей с аутизмом на примере опыта образовательных организаций Санкт-Петербурга. Дается сравнение работы ресурсного класса с коррекционным. Представлен анализ теории прикладного анализа и методологии работы с РАС в России. Обозначена роль родителей детей с аутизмом в образовательном процессе.

Материалы и методы. В статье представлен теоретический анализ форм обучения детей с РАС в России и за рубежом, а также опыт работы образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Сложность организации обучения детей с РАС заключается в том, что диапазон спектра специфических особенностей разнообразен, и для каждого обучающегося необходимы индивидуальные условия.

Результаты исследования. В настоящее время все больше вопросов возникает о возможностях обучения детей с РАС в условиях интеграции в образовательную организацию общеобразовательной направленности и формированию у них навыков социализации и коммуникации.

Обсуждение и выводы. Обучение отдельными блоками относится к тщательно сконструированному взаимодействию между педагогом и воспитанником. Нерешенными остаются следующие вопросы: – аттестация детей с РАС по окончании освоения образовательной программы; сроки обучения детей с РАС в общеобразовательном классе; достижение целевых ожидаемых результатов образования детьми с РАС в соответствии с требованиями цензового уровня освоения программы согласно ФГОС НОО; соотношение формирования академических и жизненных компетенций в учебном плане образовательного процесса.

Ключевые слова: ресурсный класс, аутизм, прикладной анализ поведения, метод дискретных проб.

Для цитирования: Овчинникова Т. С., Васильева С. Б., Тараторина А. А. Методическое сопровождение работы ресурсного класса в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 233–246. DOI 10.35231/18186653_2021_4_233

Methodological support of the resource class in the context of inclusive education

***Tatiana S. Ovchinnikova¹, Svetlana B. Vasileva²,
Anastasia A. Taratorina¹***

*¹Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

*²«Kindergarten No 53» Saint Petersburg, Russian Federation,
Saint Petersburg, Russian Federation*

This article reveals the problem of methodological support for the work of a resource class for children with autism on the example of the experience of educational organizations in St. Petersburg. A comparison of the work of the resource class from the correctional one is given. The analysis of the theory of applied analysis and methodology of work with autism in Russia is presented. The role of parents of children with autism in the educational process is outlined.

Materials and methods. The article presents a theoretical analysis of the forms of education of children with ASD in Russia and abroad, as well as the experience of educational organizations in St. Petersburg and the Leningrad region. The complexity of organizing the education of children with ASD lies in the fact that the range of the spectrum of specific specialties is diverse, and individual conditions are necessary for each student.

Results. Currently, more and more questions arise about the possibilities of teaching children with ASD in conditions of integration into an educational organization of a general educational orientation and the formation of their socialization and communication skills.

Discussion and conclusions. Teaching in separate blocks refers to a carefully constructed interaction between a teacher and a pupil. The following issues remain unresolved: – certification of children with ASD upon completion of the educational program; terms of education of children with ASD in the general educational class; achievement of the target expected results of education of children with ASD in accordance with the requirements of the qualification level of the program according to the Federal State Educational Standard; the ratio of the formation of academic and life competencies in the curriculum of the educational process.

Key words: resource class, autism, applied behavior analysis, discrete sampling method.

For citation: Ovchinnikova, T. S., Vasileva, S. B., Taratorina, A.A. (2021) Metodicheskoe soprovozhdenie raboty` resursnogo klassa v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Methodological support of the resource class in the context of inclusive education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 233–246. DOI 10.35231/18186653_2021_4_233 (In Russian).

Российская система специального образования – открытая социально-педагогическая система, призванная социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья, она позволяет создавать особую среду в специальном образовательном учреждении, содействуя интеграции детей в свободном социуме [3].

Сегодня в России, как и во всем мире, наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, превращение их во все более значительную в количественном отношении социальную группу. За последние годы отмечается тенденция к увеличению как абсолютного, так и относительного показателя инвалидности. Наблюдается также негативная тенденция в структуре контингента детей данной категории [3].

Это свидетельствует о масштабности проблемы и определило необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы, обеспечивающей, в том числе, социальную инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

С 2016 г. школы России внедряют федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), который предполагает различные организационные формы дифференцированной коррекционно-развивающей работы для всех категорий детей¹. Разработано 26 вариантов адаптированных основных образовательных программ (АООП) для начального образования, которые реализуются в образовательных организациях компенсирующей и комбинированной направленности и позволяют удовлетворить образовательные потребности обучающихся с ОВЗ в зависимости от уровня их когнитивных возможностей и степени выраженности дефекта. Если обучение детей с сенсорными и ментальными расстройствами для специального образования России имеет длительную историю становления, богатый методологический и практический опыт, то обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), выделенных относительно недавно в самостоятельную категорию, представляется недостаточно обоснованным с точки зрения методического сопровождения и форм организации образовательного процесса.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

На сегодняшний день обучение детей с ОВЗ осуществляется в следующих формах: специальное образование, инклюзия, домашнее обучение, заочное семейное обучение.

Специальное образование. Обучение осуществляется в соответствии с особыми образовательными потребностями (ООП) конкретной нозологической группы детей с ОВЗ. Это традиционная форма обучения детей в классах (группах) компенсирующей направленности, которая имеет многолетнюю историю становления.

Инклюзия. Инклюзивное образование – относительно новая организационная форма обучения, которая стала развиваться с 2012 г. При этом процесс инклюзии необходимо понимать не только как совместный процесс обучения в школе, в организации профессионального образования, в университете, а непрерывный единый процесс жизнедеятельности в единой социальной среде [3]. В результате этой формы обучения ребенок социализируется, непосредственно общаясь со сверстниками и участвуя во всех школьных и внеурочных мероприятиях. Вместе с тем необходимо признать, что не все школы готовы принять детей с ОВЗ и обеспечить условия образовательного процесса, соответствующие особым образовательным потребностям и специфическим особенностям детей всех категорий нарушенного развития.

Домашнее обучение. При этой форме ребенок с ОВЗ учится так же, как и его ровесники: осваивает предметные области, пишет контрольные и сдает экзамены, но только все это вне социализации. Обучающиеся лишены контактов с детьми, не умеют выстраивать с ними адекватные взаимоотношения, сосредоточенность учителей и родителей на ребенке ведет к крайним проявлениям эгоизма и инфантилизма.

Заочное семейное обучение. Экстернат, при котором ответственность за освоение программы и развитие ребёнка полностью ложится на плечи родителей. В режиме консультативной работы родители получают задания для ребенка и выполняют его. Если ребенок способен учиться самостоятельно, дистанционно, родитель обеспечивает ребенку возможность осваивать материал, не посещая школу.

Сложность организации обучения детей с РАС заключается в том, что диапазон спектра специфических особенностей разнообразен, и для каждого обучающегося необходимы индивидуальные условия. В статье представлен теоретический анализ форм обучения детей с РАС в России и за рубежом, а также опыт работы образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Лора Винг со своей коллегой Джудит Гулд (1979) выделила триаду проблем, характерную для всех детей с РАС, которую впоследствии назвали «триадой Винг-Гулд»: нарушения социального взаимодействия, коммуникации и воображения. Впервые был предложен термин «спектр аутизма». Как говорила Лорна Винг: «были дети, которые отлично вписались в критерии аутизма, выделенные Лео Каннером в 1943 г. Но было очень много детей в середине спектра, которые не могли быть отнесены ни к одной из категорий. Специфические особенности развития детей с РАС заключаются в нарушении развития средств коммуникации и социальных навыков, проблемах аффективного поведения и сложностях формирования адекватных взаимоотношений с окружающим миром. Категория детей крайне неоднородна, что определяет трудности организации условий обучения и возможностей освоения образовательного стандарта [6].

В зависимости от характера и степени взаимодействия с окружающим миром, а также от типа аутизма О.С. Никольская обобщила и описала основные педагогические характеристики четырёх групп детей с РАС:

1 – поведение детей характеризуется как полная отрешенность и безразличие к окружающей среде;

2 – дети отвергают окружающую действительность, при этом не игнорируют её существование;

3 – характерным проявлением расстройства в данной группе является замещение основных элементов внешней среды на реалии самого ребенка для комфортного нахождения в ней;

4 – дети способны к общению, интеллектуальные функции сохранены, но присутствуют определенные трудности при создании коммуникативной среды со сверстниками и взрослыми [6].

Для детей с РАС в силу широкого диапазона проявлений нарушений для каждой из выделенных групп необходима особенная организация образовательного процесса, которая бы соответствовала их особенностям и психофизическим возможностям. Выделив общие специфические особенности нарушенного развития, стало возможным определение особых образовательных потребностей в организации педагогических условий (материально-технические, кадровые, учебно-методического комплекса, содержание), которые должны быть удовлетворены в процессе обучения.

Обучение детей с РАС организовано, согласно педагогической классификации О.С. Никольской, по четырем вариантам, описание которых представлены в ФГОС НОО для детей с РАС.

Если обучение по вариантам ФГОС НОО 8.1 и 8.2 соответствует цензовому уровню образования и организационные формы могут быть разнообразными: от специального образования до экстерната. Особую проблему представляют дети, которым рекомендовано обучение по программе ФГОС НОО 8.3 и 8.4., поскольку эти дети ранее относились к категории необучаемых в силу специфических особенностей поведения¹.

Вариант 8.3 предназначен для образования обучающихся с РАС, имеющими легкую умственную отсталость (интеллектуальными нарушениями), тогда как вариант 8.4. предназначен для образования детей с РАС, имеющих дополнительные тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). Для этих детей создается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), но организационные формы обучения до сих пор вызывают множество вопросов и дискуссий в профессиональном сообществе².

В современном образовательном пространстве интеграция детей с РАС осуществляется следующим образом:

- образовательная интеграция, когда ребенок с РАС сразу оказывается в классе, вместе с нормативно развивающимися сверстниками;
- частичная интеграция, которая ребенку с РАС дает возможность постепенного включения в класс нормативно развивающихся сверстников. В этом случае ребенок с аутизмом, обучаясь в классе для детей со сходными трудностями, может посещать отдельные уроки в «классе» с нормативно развивающимися сверстниками с дальнейшим увеличением времени нахождения в нем, что создает возможность для участия в совместной деятельности.

Анализ зарубежного опыта позволил изучить форму обучения «ресурсный класс», как наиболее адекватную для обучающихся по ФГОС НОО для детей с РАС 8.3 и 8.4. Это вариант инклюзии, который постепенно вводит ребенка с РАС в социум общеобразовательной школы.

По статистике на сегодняшний день в Санкт-Петербурге более четырехсот детей с официально подтвержденным статусом расстройства аутистического спектра (РАС). При этом только 52 из них обучаются инклюзивно на базе общеобразовательных школ, специальные условия интеграции этих детей в форме ресурсных классов созданы в 15 школах Петербурга.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

² Там же.

С января 2018 г. в Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Ростове-на-Дону развивается образовательная модель обучения детей с РАС – «ресурсный класс». Суть модели – создание в образовательной организации общеразвивающей направленности специального пространства, в котором учащиеся с РАС получают дополнительную помощь в соответствии с их образовательными потребностями:

- у детей формируются в первую очередь жизненные компетенции, направленность обучения и воспитания подчинена необходимости в формировании социальных и практико-ориентированных навыков с целью максимальной адаптации ребенка с РАС к внешней среде:

- организовано регламентированное взаимодействие с незнакомыми взрослыми (педагогами, специалистами), опосредованное знакомым взрослым (тьютором), который помогает ребенку справиться с барьерами коммуникации с чужим человеком;

- углубленная диагностика по всему спектру развития позволяет персонализировать учебно-методические материалы и обеспечить индивидуальный подход при составлении образовательной нагрузки с учетом темпа и работоспособности детей с РАС;

- алгоритмизация процесса обучения, наличие четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры образовательной среды делают возможным стимулировать и оптимизировать деятельность обучающихся с РАС;

- применение альтернативной коммуникации позволяет развивать навыки взаимодействия с учителем и сделать процесс обучения содержательно более насыщенным. В этой модели инклюзивного образования ребенок получает постоянную помощь от сопровождающего взрослого и поэтапно «рука в руку» входит в пространство социального взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми [1].

Необходимо понимать, что «ресурсный класс» – это не класс в традиционном понимании как коллектив обучающихся. В зарубежных источниках можно найти разные определения термина ресурсного класса (с англ. resource room) – это некоторое помещение в школе (образовательной организации), где аккумулированы все дополнительные «помощники» и приспособления (ресурсы), позволяющие преодолеть все «барьеры», препятствующие обучению. Согласно типовому положению о ресурсном классе на базе образовательной организации, ребенка с РАС зачисляют в обычный общеобразовательный класс, и он проводит там столько времени, сколько позволяет ему его психоэмоциональное состо-

яние. Все остальное время дети с РАС проводят в ресурсной зоне со специалистами, которые с ними занимаются индивидуально по разработанной специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Ресурсный класс (или ресурсная зона) – это пространство в организации, в котором максимально сосредоточены все необходимые ресурсы для социальной адаптации детей с РАС, доступные образовательному учреждению. В этой зоне ребенок взаимодействует с разными специалистами, необходимыми ему для успешной адаптации к окружающему миру. Логопеды, тьюторы, учителя-дефектологи, учителя общеобразовательной школы, педагоги-психологи и т. д. совместно с родителями (законными представителями) создают индивидуальную образовательную траекторию для каждого ребенка с РАС, чтобы он смог поэтапно включиться в процесс обучения на уровне нормально развивающихся сверстников.

Главное отличие ресурсного класса от коррекционного, в котором обучение также проходит по адаптированным образовательным программам, состоит в том, что ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора. На уроках в общеобразовательном классе учеников сопровождают индивидуальные тьюторы, которые при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками. Тьютор также помогает адаптировать материал урока в соответствии с особенностями восприятия ученика, которого он сопровождает.

Цель ресурсного класса – адаптировать ребенка к школьному социуму за счет перехода от полной поддержки тьютора и индивидуального освоения адаптированной образовательной программы (АОП) к работе в общем классе без сопровождения тьютора и освоения адаптированной основной образовательной программы (АООП) [5].

Модель «ресурсный класс» функционирует в двух режимах: постоянном и консультативном.

Постоянный режим. Ребенок проводит не менее 80 % времени для освоения АОП внутри «ресурсной зоны»; на территории образовательного учреждения за ним закреплен тьютор для индивидуального сопровождения; ребенок посещает коррекционно-развивающие мероприятия, проводимые для развития социальных и функциональных навыков; взаимодействует с различными специалистами; возможен режим кратковременного пребывания.

Консультативный режим. Ребенок проводит не менее 80 % времени, для освоения АОП в общеразвивающем классе, вместе с нормально развивающимися сверстниками, в который зачислены дети с аутизмом. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным. Воспитанник, обучающийся в постоянном режиме, может быть переведен на консультативный режим или обратно. Решение о переводе принимается коллегиально командой специалистов по согласованию с родителями (законными представителями) [5].

В настоящее время все больше вопросов возникает о возможностях обучения детей с РАС в условиях интеграции в образовательную организацию общеобразовательной направленности и формированию у них навыков социализации и коммуникации. Разгораются дискуссии о пользе и адекватности применения методов прикладного анализа поведения (ПАП) и противопоставлении бихевиорального и эмоционально-смыслового подходов в качестве методологической основы в работе с РАС.

Анализируя теорию прикладного анализа и методологию работы с РАС в России, хочется отметить множество единых позиций, но языковые различия в переводе терминологии создают впечатление абсолютного различия. Поднятый ажиотаж в среде родительской общественности и маркетинговая составляющая продвижения прикладного анализа в российской реальности, создают впечатление уникальности методов и их необычайной эффективности.

Поскольку особенность детей с РАС заключается в своеобразии их поведения, которое не позволяет им адекватно социализироваться, то первостепенным вопросом, который должен быть решен, является изменение поведения и коррекция нежелательных паттернов, которые свойственны для категории лиц искаженного вида дизонтогенеза.

Стремление к объективной регистрации проявлений психики в наибольшей степени определяет сходство методологии работы с поведением русской и американской научных школ. Бихевиоризм (от англ. behaviour, biheviор – поведение) по ряду позиций сближается с русской психофизиологической школой И.М. Сеченова и И.П. Павлова¹, открытия которой предшествовали и отчасти способствовали его возникновению. Основателями бихевиоризма являются Э. Торндайк (1874–1949) и

¹ Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в.: учеб. пособие. М., 1996. 416 с.

Дж. Уотсон (1878–1958), которые предложили схему $S \rightarrow R$ (S – стимул, R – реакция), как основу любого процесса научения, следовательно, и возможность формирования любого «желаемого» поведения. Прикладной анализ поведения (АВА – Applied Behavior Analysis) принадлежит бихевиоральному направлению психологии. Основателем его является Б.Ф. Скиннер (1904–1990), создавший теорию оперантного научения, близкую по своей сути к теории И.П. Павлова (1849–1949) о формировании условных рефлексов через пищевое подкрепление¹.

При аутизме нарушена коммуникация и по мнению Б.Ф. Скиннера ее возможно формировать, используя те же факторы окружающей среды и принципы, которые управляют другими формами поведения. Автор предложил понятие «вербальные операнты» (манты) – такие функциональные вербальные единицы из которых состоит речевой репертуар человека. Вербальный оперант – это тип поведения, который возникает в определенных повторяющихся ситуациях, выражающий «просьбу», «отказ», «недовольство» и пр. Для их формирования применяются следующие методы прикладного анализа поведения: 1) DTT – Discrete Trial Training, в русской интерпретации «метод дискретных проб» или «обучение отдельными блоками» [7]; 2) IT – «случайное обучение». Сущность оперантного обучения заключается в закреплении «последствий» поведения в той или иной ситуации, поскольку любое поведение направлено на достижение определенной цели. Если в результате поведения цель достигнута, поведение будет закрепляться: повторяться в аналогичных ситуациях, проявляться чаще, с большей интенсивностью, в противном случае, если цель не достигнута, вероятность повторения поведения существенно снижается. Метод дискретных проб является неотъемлемой частью в работе по формированию «желаемого» поведения у детей с РАС, которые не могут следовать инструкциям в группе и имеют множество поведенческих барьеров: низкий уровень развития коммуникации, проявления стереотипий и/или нежелательного поведения, слабые навыки сотрудничества. Дискретная проба (или блок) – это законченный эпизод, состоящий из инструкции, реакции (ответа) воспитанника, подсказки педагога (когда это необходимо), предоставления последствия (в зависимости от ответа ребенка) и удаления материалов [1].

¹ Шрамм Роберт. Детский аутизм и АВА. АВА (Applied Behavior Analysis) терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. Екатеринбург: РАМА Пабблишинг, 2013. 205 с.

Данный метод обладает рядом преимуществ и доказанной высокой эффективностью¹:

- позволяет разбить навык на мелкие составляющие и разучивать их отдельно;
- дает возможность многократного повторения учебных попыток;
- создает мотивацию к обучению за счет системы «подкрепления», которая выражается в получении ребенком желаемой игрушки, похвалы, поощрительного значка или рисунка.

Обучение отдельными блоками относится к тщательно сконструированному взаимодействию между педагогом и воспитанником. Хочется отметить, что языковые «разночтения» и несовершенство перевода дефиниций и тезауруса во многом противопоставляет российскую школу коррекционной помощи зарубежной. Так, например, метод дискретных проб, распространенный в лексике иностранных специалистов в России, многие годы применяется как понятие постепенного «пошагового» обучения, при котором поэлементно увеличивается сложность формируемого навыка.

Вместе с тем организация образовательного процесса и методического сопровождения обучения детей с РАС в ресурсном классе в России испытывает ряд проблем методологического и методического характера. Анализ сложившейся ситуации диссеминации модели «ресурсный класс» для обучения детей с РАС показал, что базовой методологией модели является прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis), который представляет собой комплексный (многосторонний) подход к изучению поведения, впервые предложенный Б. Ф. Скиннером и развитый его последователями². Поскольку организация ресурсных классов инициирована родителями детей с РАС, которые ориентированы на зарубежные образовательные технологии, техники и методики вмешательства, методическое сопровождение образовательного процесса детей с РАС в условиях российской школы требует более детального ознакомления с этим подходом и трансформацией его в российскую реальность.

Внедрение прикладного анализа предполагает кадровое обеспечение специалистами, владеющими этой технологией, которое не предусмотрено Российской системой обучения дефектологов. Отсутствует

¹ Сандберг М., Ph. D., ВСВА. VB-MAPP Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. с англ. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. 275 с.

² Купер Джон О. Прикладной анализ поведения / Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард; пер. с англ.: А. Г. Азов [и др.]; [Фонд содействия решению проблем аутизма в России Выход, Ступени]. М.: Практика, 2016. 826 с.: ил., портр., табл.

нормативно-правовая база, определяющая регламент деятельности специалистов ресурсного класса. В практике образовательного процесса в России не предусмотрена деятельность супервизора и консультанта. Поскольку данная модель разрабатывалась не в нашей стране, в ее рамках есть компетенции, которые не вписываются в существующую в России классификацию профессий.

Нерешенными остаются следующие вопросы:

- аттестация детей с РАС по окончании освоения образовательной программы. Поскольку дети приписаны к общеобразовательному классу, то по окончании 1 класса по какой программе они должны будут быть оценены?;

- сроки обучения детей с РАС в общеобразовательном классе;

- достижение целевых ожидаемых результатов образования детьми с РАС в соответствии с требованиями цензового уровня освоения программы согласно ФГОС НОО;

- соотношение формирования академических и жизненных компетенций в учебном плане образовательного процесса.

Выводы

Определяя нарушения коммуникации и социализации детей как ведущие проблемы развития детей с РАС, можно утверждать, что обеспечение коррекции поведения детей с РАС в социуме является первостепенной задачей. Анализ сложившейся ситуации показал, что в настоящее время действительно возникла острая необходимость в решении вопроса обучения детей с РАС, но не изучена эффективность и оптимальность этого процесса в разных образовательных моделях. Не решены противоречия, возникшие на столкновении двух методологических парадигм обучения. Не отрицая метод прикладного анализа, его эффективность в работе с РАС, необходимо его более тщательное изучение и возможность экстраполяции метода в российскую действительность.

Список литературы

1. Григоренко Е., Торрес С., Лебедева Е., Бондарь Е. Вмешательства при РАС с доказанной эффективностью. Фокус внимания на вмешательствах, основанных на прикладном анализе поведения (ПАП) // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. Vol. 15. No 4. pp. 711–727.

2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с.

3. Кобрина Л.М., Скворцов В.Н., Никитина М.И., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма

образования в регионе// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 43–50.

4. Козорез А.И., Беспалова А.Н., Гончаренко М.С. и др. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. – М.: Ресурсный класс, 2016. – 357 с.

5. Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. – М.: Эксмо, 2020. – 151 с.

6. Никольская О.С. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.

7. Russell Lang, Terry B. Hancock, Nirbhay N. Singh. Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder. – Cham: Springer, 2016. – 301 p.

References

1. Grigorenko E., Torres S., Lebedeva E., Bondar E. Vmeshatel`stva pri RAS s dokazannoj e`ffektivnost`yu. Fokus vnimaniya na vmeshatel`stvax, osnovanny`x na prikladnom analize povedeniya (PAP) [Interventions in ASD with proven effectiveness. Focus on interventions based on applied behavior analysis (PAP)]. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. Vol. 15. No 4. pp. 711–727. (In Russian).

2. Dovbnaya, S., Morozova, T., Zalogina, A., Monova, I. (2018) *Deti s rasstrojstvom autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoj e`ffektivnost`yu* [Children with autism spectrum disorder in kindergarten and school: practices with proven effectiveness]. Sankt Petersburg: Seans. (In Russian).

3. Kobrina, L.M. Skvorczov, V. N., Nikitina M. I., Loginova E. T. (2010) Distancionnoe obuchenie detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya kak innovacionnaya forma obrazovaniya v regione [Distance learning for children with disabilities as an innovative form of education in the region]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 3. No 3. pp. 43–50. (In Russian).

4. Kozorez, A.I., Bepalova, A.N., Goncharenko, M.S. and others. (2016) *Resursny`j klass. Opy`t organizacii obucheniya i vneurochnoj deyatel`nosti detej s autizmom v obshheobrazovatel`noj shkole* [Resource class. Experience in organizing education and extra-curricular activities of children with autism in a comprehensive school]. Moskva: Resursny`j klass. (In Russian).

5. Kollektiv avtorov (2020) *Kak pomoch` doskol`niku s rasstrojstvom autisticheskogo spektra* [How to help a preschooler with autism spectrum disorder]. Moskva: E`ksmo. (In Russian).

6. Nikolskaya, O.S. Baenskaya. E.R., Liebling. M.M. (1997) *Autichny`j rebenok. Puti pomoshhi* [Autistic child. Ways of help]. Moskva: Terevinf. (In Russian).

7. Russell Lang, Terry B. Hancock, Nirbhay N. (2016) *Singh. Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder*. Cham: Springer.

Вклад соавторов

Васильева С.Б.: сбор и анализ материала.

Овчинникова Т.С.: концепция исследования, научное оформление.

Тараторина А.А.: структурирование информации, хронологизация теорий и подходов.

Co-authors' contribution

Vasilyeva S.B.: collection and analysis of material.

Ovchinnikova T.S.: research concept, scientific design.

Taratorina A.A.: structuring of information, chronologization of theories and approaches.

Об авторах

Васильева Светлана Борисовна, педагог-психолог, СПб ГАДОУ «Детский сад № 53 комбинированного вида Фрунзенского района», Санкт-Петербург, Россия, e-mail: svvasilieva@yandex.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5845-998X, e-mail: ots58@inbox.ru

Тараторина Анастасия Александровна, ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1618-357X, e-mail: a.a.taratorina@mail.ru

About the authors

Svetlana B. Vasileva, pedagog-psychologist, «Kindergarten No 53» St. Petersburg, Russia, e-mail: svvasilieva@yandex.ru

Tatiana S. Ovchinnikova, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5845-998X, e-mail: ots58@inbox.ru

Anastasia A. Taratorina, Assistant, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1618-357X, e-mail: a.a.taratorina@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021