УДК 376.4

Имамова Зиля Ильфатовна, магистрант,
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
Imamova Zilya Ilfatovna, Master's student,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University (BSPU)

Цилюгина Ирина Борисовна, канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
Tsilyugina Irina Borisovna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University (BSPU)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ
A MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A RESOURCE CLASSROOM

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания специальных условий для включения младших школьников с расстройством аутистического спектра в общеобразовательную среду. Разработана и научно обоснована комплексная модель психолого-педагогических условий, реализуемая на базе модели «Ресурсный класс» в МАОУ ЦО № 165. В статье представлен анализ практического инструментария для адаптации среды, методы прикладного анализа поведения, особенности тьюторского сопровождения и процедура мягкого включения обучающихся с расстройством аутистического спектра в регулярные классы.

Abstract. The article examines the problem of creating special conditions for integrating younger schoolchildren with autism spectrum disorder into the general education environment. A comprehensive model of psychological and pedagogical conditions has been developed and scientifically substantiated; it is implemented based on the "Resource Class" model at MAOU TsO No. 165. The article presents an analysis of practical tools for adapting the environment, methods of applied behavior analysis, features of tutor support, and the procedure for the gentle integration of students with autism spectrum disorder into regular classes.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра, ресурсный класс, психолого-педагогические условия, образовательная среда, тьюторское сопровождение, адаптация среды, учебное сотрудничество.

Keywords: Inclusive education, autism spectrum disorders, resource class, psychological and pedagogical conditions, educational environment, tutor support, environmental adaptation, instructional cooperation.

Современный этап развития отечественной системы образования характеризуется активным поиском и апробацией эффективных механизмов включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду нормативно развивающихся сверстников.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ создание специальных условий обучения выступает гарантией реализации права каждого ребенка на качественное образование, соответствующее его особым потребностям [1, с. 42].

Особую группу среди обучающихся с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Характерные нарушений при РАС: нарушения социального взаимодействия, качественные нарушения коммуникации, неравномерное интеллектуальное развитие, сенсорная гипер- или гипочувствительность, а также стереотипный репертуар поведения, все это делает их включение в стандартный формат фронтального школьного обучения труднодостижимым без комплексной средовой поддержки [2, с. 18].

Опыт стихийной или формальной инклюзии, при которой ребенок механически помещается в регулярный класс без предварительной подготовки и сопровождения, показывает высокую частоту вторичной дезадаптации: нарастание тревожности, появление агрессивных и самоагрессивных реакций, полный уход во внутренний мир и отказ от сотрудничества. В связи с этим признание на государственном уровне получила организационная модель «Ресурсный класс». Ресурсный класс представляет собой специальное образовательное пространство внутри типовой общеобразовательной школы, позволяющее сочетать индивидуальное обучение дефицитарным навыкам с гибким, дозированным выходом в общеобразовательные классы при поддержке специалистов [3, с. 65].

Успешность функционирования данной модели напрямую определяется тем, какие именно психолого-педагогические условия созданы в образовательной организации. Под психолого-педагогическими условиями в рамках нашего исследования понимается специально выстроенная система средовых, методических, организационных и межличностных факторов, обеспечивающих адаптацию образовательного процесса к возможностям обучающихся с РАС и содействующих их максимальной академической и социальной успешности [4, с. 112].

Целью настоящей статьи выступает теоретическое обоснование, проектирование и презентация практико-ориентированной модели психолого-педагогических условий, апробированной на базе ресурсного класса МАОУ «Центр образования № 165».

Методологическую основу проектирования модели составили системно-деятельностный подход, культурно-историческая концепция развития высших психических функций Л.С. Выготского, а также прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, ABA), доказавший наивысшую результативность в преодолении поведенческих и учебных дефицитов у лиц с аутизмом [5, с. 88]. Структура разработанной нами модели базируется на взаимосвязи четырех системообразующих компонентов: пространственно-предметного, технологического (методического), организационно-содержательного и субъектного (кадрового).

Пространственно-предметный компонент модели ориентирован на структурирование физической среды школы с целью компенсации дефицитов восприятия и профилактики сенсорных перегрузок КОГО? В МАОУ ЦО № 165 пространство ресурсного класса разделено на четыре четко дифференцированные функциональные зоны, маркированные визуальными ориентирами:

1. Зона индивидуальных занятий. Оборудована одноместными партами с визуальными боковыми разделителями (ширмами), минимизирующими зрительные и слуховые дистракторы. Здесь формируются базовые академические понятия и навыки учебного сотрудничества.

2. Зона фронтальной работы. Имитирует обстановку регулярного класса (парты, доска, место учителя) и служит пространством для формирования навыка работы в малой группе (3–4 человека), восприятия фронтальной инструкции и соблюдения общешкольных правил.

3. Зона сенсорной разгрузки. Оснащена специальным сенсорным оборудованием (утяжеленные одеяла и жилеты, сухой бассейн, кресла-мешки, шумоподавляющие наушники, тактильные панели). Зона предназначена для восстановления эмоционального комфорта и предотвращения сенсорного перенасыщения.

4. Зона социально-бытовой ориентации и свободной игры. Пространство для формирования навыков игры, взаимодействия со сверстниками, отработки алгоритмов самообслуживания.

Особое место в пространственной организации занимает визуальная поддержка. Среда ресурсного класса насыщена индивидуальными расписаниями разного уровня абстракции (предметные, пиктографические, текстовые), карточками последовательности действий («сначала – потом»), визуальными таймерами и правилами поведения в картинках [6, с. 74]. Визуализация делает школьный день предсказуемым, снижая уровень базовой тревожности ребенка с аутизмом.

Технологический компонент модели включает практические методики формирования учебного поведения и коммуникации. Основой индивидуального обучения в ресурсном классе выступают протоколы прикладного анализа поведения. На начальном этапе взаимодействия критически важным является установление сотрудничества и руководящего контроля. При выраженных реакциях избегания требований и ее коррекции нами успешно применяется девятишаговый протокол постепенного увеличения учебной нагрузки (по модели M.A. Shillingsburg) [7, с. 53]. Протокол позволяет мягко переводить ребенка из режима свободной игры к выполнению академических задач короткими блоками, предотвращая эскалацию нежелательного и протестного поведения.

Для развития функционального общения у невербальных обучающихся внедряется система альтернативной коммуникации с помощью обмена изображениями (PECS). Инициативная функциональная просьба замещает коммуникативное проявление крика и агрессии, предоставляя ребенку социально приемлемый способ выражения базовых потребностей.

Для оценки текущих компетенций и мониторинга прогресса используются стандартизированные критериально-ориентированные методики тестирования жизненных и академических навыков (ABLLS-R), результаты которых ложатся в основу разработки индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) [8, с. 140].

Организационно-содержательный компонент регулирует гибкое включение ученика с РАС в инклюзивный процесс. Образовательный маршрут каждого обучающегося динамичен. Степень и темп выхода в общеобразовательный (регулярный) класс определяется решением психолого-педагогического консилиума на основе готовности ученика с расстройством аутистического спектра.

Процесс включения обучающихся с РАС в инклюзию реализуется на основе разработанного алгоритма:

1. Подготовительный этап: формирование навыков сидения, учебного сотрудничества, имитации и работы по расписанию в ресурсной зоне; адаптация учебных материалов регулярных уроков (уменьшение объема текста, контрастное оформление, пошаговые подсказки);

2. Этап частичной интеграции: посещение уроков художественно-эстетического и спортивного циклов (музыка, изобразительное искусство, физическая культура), а также режимных моментов (столовая, перемены, общешкольные праздники) в сопровождении тьютора;

3. Этап полной интеграции (по отдельным академическим предметам): постепенный переход к урокам математики, окружающего мира, литературного чтения с поэтапным

угасанием (fading) тьюторской помощи и передачей роли ведущего взрослого регулярному учителю [9, с. 95].

Субъектный компонент модели охватывает кадровое обеспечение и систему междисциплинарного взаимодействия. Ключевой фигурой сопровождения является тьютор, закрепляемый за обучающимся на этапе входа в школу. Тьютор транслирует инструкции учителя, своевременно предоставляет подсказки, отслеживает уровень сенсорного насыщения и организует взаимодействие с одноклассниками. Взаимодействие специалистов в МАОУ ЦО № 165 строится по командному принципу: учитель ресурсного класса, учитель регулярного класса, тьютор, педагог-психолог осуществляют еженедельный мониторинг показателей, корректируя стратегии работы с нежелательным поведением и поощрениями.

Важной составляющей субъектного блока выступает работа с родительским сообществом и нормативно развивающимися сверстниками. Для учеников регулярных классов проводятся регулярные «Уроки доброты», направленные на формирование толерантного отношения, понимание особенностей людей с аутизмом и способов дружелюбного взаимодействия с ними.

Апробация спроектированной модели проводилась в течение 2024–2026 учебных годов на базе ресурсного класса МАОУ ЦО № 165. В исследовании приняли участие 6 обучающихся с расстройствами аутистического спектра (варианты 8.2 и 8.3 АООП НОО). Мониторинг эффективности модели осуществлялся по следующим параметрам: частота эпизодов дезадаптивного и протестного поведения (крики, вокализации, самоагрессия, попытки убежать), продолжительность устойчивого удержания внимания за учебным столом, а также доля времени, проводимая ребенком в пространстве общеобразовательного класса.

Сравнительные результаты до внедрения комплекса условий и на контрольном этапе апробации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей адаптации обучающихся с РАС
в МАОУ ЦО № 165 (N=6)

Показатель адаптации	**До внедрения модели (констатирующий этап)**	**После апробации модели (контрольный этап)**
Средняя продолжительность удержания учебного внимания за столом, мин	4,2 ±1,5	22,8 ±3,4
Средняя частота эпизодов нежелательного поведения за учебный день, ед.	18,5 ±4,2	2,1 ±0,8
Доля учебного времени, проводимого в общеобразовательном классе, %	0–5 %	35–65 %
Уровень овладения функциональной коммуникацией (просьба, отказ), %	16,7 %	83,3 %

Полученные результаты показали положительную динамику у всех участников экспериментальной группы. За счет структурирования среды и визуального расписания показатели тревожности снизились, дети перестали остро реагировать и устраивать истерики при смене деятельности. Формирование коммуникативных навыков посредством альтернативной дополнительной коммуникации, карточек PECS и жестов, позволило заместить крик и агрессию функциональной коммуникацией. Увеличение времени

нахождения в регулярных классах, доказало возможность эффективного включения детей с РАС в коллектив сверстников, не мешая общему учебному процессу.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что формирование инклюзивной образовательной среды для обучающихся с РАС требует реализации целостной модели психолого-педагогических условий. Организация ресурсного класса, сочетающая зонирование пространства, технологии прикладного анализа поведения, тьюторское сопровождение и пошаговую интеграцию, создает адаптивную основу для раскрытия академического потенциала и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе.

Список литературы:

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: Проспект, 2023. – 160 с.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2017. – 288 с.
3. Ресурсный класс: Опыт организации обучения и школьной интеграции детей с аутизмом: практическое пособие / рук. авт. кол. А.В. Хаустов; под ред. С.В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2021. – 176 с.
4. Алехина, С.В. Психолого-педагогические исследования современной инклюзивной образовательной практики / С.В. Алехина // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 109–118.
5. Купер, Дж.О. Прикладной анализ поведения: пер. с англ. / Дж.О. Купер, Т.Э. Херон, У.Л. Хьюард. – Москва: Практика, 2016. – 864 с.
6. Морозов, С.А. Основы медико-психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / С.А. Морозов, Т.И. Морозова. – Москва: СигналЪ, 2019. – 240 с.
7. Shillingsburg, M.A. Establishing instructional control and gradually increasing demand persistence in children with autism / M.A. Shillingsburg, M.A. Lomas, K.W. Bartlett // Journal of Applied Behavior Analysis. – 2018. – Vol. 51, no. 1. – P. 50–64.
8. Партингтон, Д.В. Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R): руководство по тестированию и составлению индивидуальной программы развития / Д.В. Партингтон. – Москва: ИП Толкачев, 2019. – 216 с.
9. Хаустов, А.В. Организация включения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательные организации / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17, № 2. – С. 90–99.