

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.4
ББК 4459.024

DOI 10.26170/1999-6993_2021_03_07
ГСНТИ 14.29.37 Код ВАК 13.00.03

Г. Г. Зак, М. Н. Шитикова
Екатеринбург, Россия

G. G. Zak, M. N. Shitikova
Ekaterinburg, Russia

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)

MODERN STRATEGIES OF SUPPORT FOR STUDENTS WITH ASD IN INCLUSIVE EDUCATION (ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE)

Аннотация. Цель данной статьи заключается в обобщении существующих стратегий сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) в условиях инклюзивного образования на основе анализа исследований и практического опыта зарубежных ученых.

Во введении авторы статьи, ссылаясь на современные нормативно-правовые акты нашей страны, указывают на то, что при получении образования обучающимися с РАС в инклюзивной практике должны быть созданы соответствующие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ. Проведенное авторами статьи компаративистское исследование, основанное на методе анализа опыта зарубежных ученых, позволило выявить описание позитивных социальных и учебных результатов при орга-

Abstract. The purpose of this article is to generalize the existing strategies of support for students with autism spectrum disorders (hereinafter-ASD) in inclusive education based on the analysis of research and practical experience of foreign scholars.

In the introduction, the authors of the article, with reference to the modern regulatory and legal legislation in our country, point out that when students with ASD receive education, appropriate conditions must be created in inclusive practice, without which it is impossible or difficult for them to master education programs. The comparative study conducted by the authors of the article, based on the method of analysis of the experience of foreign scholars, allowed them to identify the description of positive social and educational results in the organization of inclusive education of students with ASD. The main results of the study describe the strategies of in-

низации инклюзивного образования обучающихся с РАС. В разделе с основными результатами работы описаны стратегии инклюзивного образования обучающихся с РАС, предложенные зарубежными исследователями: упреждающие действия, самоорганизация и привлечение посредников из среды сверстников. Показано, что данные стратегии открывают для педагога широкий спектр вариантов педагогического сопровождения и могут быть использованы для повышения эффективности организации образовательного процесса указанной категории обучающихся.

В заключение авторы статьи указывают на то, что описанные стратегии могут быть применены в современной отечественной практике инклюзивного образования обучающихся с РАС — при условии адаптации с учетом социокультурных особенностей и текущих реалий отечественной системы образования.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; особые образовательные условия; компаративистские исследования; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; стратегии сопровождения; самоорганизация обучающихся; самостоятельная работа.

Сведения об авторе: Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

clusive education of students with ASD put forward by foreign researchers: proactive actions, self-organization and involvement of intermediaries from among peers. It is shown that these strategies open up a wide range of options of pedagogical support to the teacher and can be used to improve the efficiency of the organization of the education process of this category of students.

In conclusion, the authors of the article point out that the strategies described can be applied to the modern domestic practice of inclusive education of students with ASD, provided that they are adapted taking into account the socio-cultural characteristics and modern conditions of the Russian education system.

Keywords: inclusion; inclusive education; inclusive educational environment; special educational needs; comparative studies; ASD; autism spectrum disorders; children's autism; autistic children; support strategies; self-organization of students; independent work.

About the author: Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Institute of Special Education, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: galina.zak@mail.ru.

Сведения об авторе: Шитикова Мария Николаевна, аспирант 3 года обучения.

Место работы: Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: petrkifa@mail.ru.

About the author: Shitikova Mariya Nikolaevna, Post-Graduate Student.

Place of employment: Institute of Special Education, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Введение

Вопрос организации инклюзивного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее по тексту — РАС) является одним из сложных и спорных в современном образовании. Во многом это связано с тем, что долгое время данная категория обучающихся «выпадала» из системы образования, тем самым была изолирована от своих сверстников и от общества в целом.

В настоящее время в России получение образования обучающимися с РАС закреплено на законодательном уровне в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012). В законе указывается, что родители (законные представители) имеют право выбора образовательной организации для обучающегося, в том числе в условиях инклюзивной практики. Под инклюзивным об-

разованием понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (статья 2) [5]. В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» также указывается, что учащиеся-инвалиды, насколько это возможно, должны посещать обычные классы (статья 19) [6].

В последнее время наблюдается тенденция к включению обучающихся с РАС в общеобразовательные организации. Эта тенденция в значительной степени объясняется развитием системы гражданских прав и поддержания социальной справедливости. При получении образования обучающимися с РАС в инклюзивной практике должны быть созданы соответствующие условия, без которых невозможно или затруднено освоение ими образователь-

ных программ (статья 79) [5].

Особенности организации инклюзивного образования неоднократно становились объектом исследования отечественных ученых (С. В. Алехина [1], Г. Г. Зак [2], В. И. Лубовский [3], Н. М. Назарова [4] и др.). Это закономерно привело к появлению неоднозначных мнений, аргументации «за» и «против» инклюзивного образования. При разнообразии мнений отечественная практика очевидно испытывает потребность в описании эффективных стратегий сопровождения обучающихся с РАС в инклюзивном образовании.

В данной статье представлено обобщение опыта реализации стратегий инклюзивного образования обучающихся с РАС на основе исследований зарубежных авторов.

Проблема исследования

Продуктивность организации инклюзивного образовательного процесса долгое время являлась неоднозначным вопросом для исследователей. Количество публикаций, посвященных изучению конкретных процедур внедрения инклюзии в образовании, достаточно ограничено, что обусловлено трудоемкостью проведения экспериментов. В исследованиях зарубежных ученых изучались социальные [9; 10; 18] и академические [14; 15] успехи обучающихся с особыми образователь-

ными потребностями в условиях инклюзивного образования.

При рассмотрении социальных последствий инклюзивного образования Дж. Хант и его коллеги констатируют, что обучающиеся с РАС в условиях инклюзивного образования, в сравнении с обучающимися с РАС в условиях специальных учебных заведений, показывают следующие результаты:

- 1) высокий уровень социального взаимодействия,
- 2) высокий уровень социальной поддержки,
- 3) широкий круг привязанностей,
- 4) продвинутые цели индивидуального плана образования [17].

В исследованиях, проведенных группой ученых под руководством И. Эванс, отмечается, что в некоторых случаях обучающиеся с РАС становятся самыми популярными учениками в общеобразовательном классе, в то же время в подобных условиях отдельные обучающиеся становятся изгоями [9].

Изучение академических успехов обучающихся с РАС в специализированных и общеобразовательных классах, проведенное коллективом исследователей во главе с С. Хэррис, позволило сделать выводы о том, что результаты усвоения учебного материала в обеих группах оказались схожими [14]. Как отмечает Дж. Хэроуэр, эти выводы свидетельствовали в пользу инклюзивного образования, поскольку тра-

диционно специализированные классы рассматривались как наиболее эффективная форма обучения для людей с РАС [15].

Проведенные независимыми группами ученых исследования позволили определить, что положительный психологический климат, общение между обучающимися и положение обучающегося в классе благоприятно влияют на усвоение учебной программы обучающимися с РАС, однако этого недостаточно для достижения высоких результатов успеваемости [18; 24]. Вопрос должен рассматриваться не в плоскости выбора между системами специализированного или инклюзивного образования, а в дополнительной поддержке инклюзии наиболее эффективными стратегиями вовлечения ребенка с РАС в образовательный процесс. Принятие данного положения позволило исследователям сместить акцент в область разработки практических стратегий, посредством которых педагоги могли бы реализовать интеграцию ребенка в общий класс с максимально положительными результатами. Вместе с тем наиболее популярные стратегии инклюзивного образования обучающихся с РАС, разработанные зарубежными специалистами, недостаточно освещены в отечественной научно-методической литературе и апробированы

в практике инклюзивного образования.

Цель исследования

Цель настоящей работы — провести на основе метода анализа компаративистское исследование описанных зарубежными учеными популярных стратегий сопровождения обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования, которые могут быть адаптированы и применены к современной отечественной практике.

Основные результаты исследования

С опорой на труды Дж. Данлэп [8], С. Гилберг [12] и Л. Кегель [23] отметим, что РАС представляет собой крайне неоднородное состояние в развитии, в первую очередь с точки зрения уровня функционирования. Выбор стратегии и степень интенсивности необходимого педагогического воздействия на обучающегося зависят от наличествующих характеристик функционирования. В случае с РАС невозможно указать единственно верную стратегию, которая может быть принята в качестве универсального шаблона. Рассмотрим стратегии, продуктивность которых доказана экспериментально, так что они могут быть адаптированы для потребностей отдельно взятого обучающегося с РАС в конкретных условиях реализации

инклюзивной практики. Основные стратегии инклюзивного образования обучающихся с РАС включают упреждающие действия, самоорганизацию, привлечение посредников.

1. Упреждающие действия. Разработка упреждающих действий позволяет педагогу предотвращать и сводить к минимуму проявления агрессии и отклоняющегося поведения. Стратегия подразумевает создание таких условий обучения и действий обучающегося, которые позволяют решить проблему неадекватного поведения еще до его возникновения. В рамках данной стратегии выделяются три главных приема.

Предварительная подготовка. Одно из наиболее эффективных средств включения в класс обучающихся с РАС. Подготовка заключается в предварительном изучении педагогом информации о тех видах деятельности, которые могут вызвать у обучающегося с РАС затруднения в ходе их выполнения. Например, в классе при последовательном чтении по очереди у обучающегося с РАС может возникнуть чувство дискомфорта, которое, в свою очередь, может вызвать неадекватные действия. Применяя прием предварительной подготовки, педагогу следует заранее прочитать отрывок, запланированный для общего чтения, индивидуально с особенным ребенком, что поможет избе-

жать эффекта неожиданности и дискомфорта [30].

Система подсказок. Для обучения обучающихся с РАС зачастую необходимо применять систему подсказки в виде инструкций. В рамках общеобразовательного класса может быть реализовано два различных подхода. В первом случае дополнительные подсказки может озвучивать сам учитель, в другом — учитель структурирует нормотипичных обучающихся, мотивируя их передавать подсказки своим одноклассникам с РАС. Исследования Д. Сайнато показали, что второй подход, помимо учебных целей, позитивно влияет на развитие социальных контактов. Ориентация сверстников на помощь обучающемуся с РАС в освоении программы приводит к повышению эффективности учебного процесса [28]. Исследования ученого показали, что, получив необходимую поддержку в виде дополнительных инструкций, обучающийся с РАС с легкостью решает схожие задания самостоятельно. В исследовании Б. Тейлор рассматривается перспективность применения электронных тактильных подсказчиков, которые посредством вибрации в заданные промежутки времени стимулируют ребенка к учебной активности [29].

Наглядные графики. В коррекционной работе с обучающимися с РАС успешно применяют-

ся различные типы рисунков. В общеобразовательном классе в течение одного урока неоднократно осуществляется смена деятельности, что может стать проблемой для обучающегося с РАС. Применение наглядных графиков, предупреждающих о предстоящей смене деятельности, позволяет подготовить ребенка к переходу. По наблюдению Л. Холла, применение данного приема позволяет снизить нагрузку на педагога и на помощников-сверстников, поскольку ученик с особыми потребностями в состоянии следовать собственному темпу занятий, выполняя задания на 100 % [13].

2. Самоорганизация. Продуктивной стратегией педагогического воздействия является планомерное развитие способностей к самоорганизации обучающихся с РАС, которое подразумевает перенос части ответственности за поведение в аудитории с учителя на ученика, что, в свою очередь, позволяет учителю сконцентрироваться на процессе обучения. Принцип обучения самоорганизации заключается в развитии следующих навыков:

- дифференциации адекватного и неадекватного поведения;
- оценки собственного поведения;
- контроля за собственным поведением;
- коррекции поведенческих моделей в соответствии с ситуацией.

Л. Кегель указывает, что самоорганизация является эффективной стратегией для различных моделей поведения ребенка. Более того, обучение самоуправлению и ответственности в общем классе развивает уровень функционирования ребенка до такой степени, что в определенный момент ему может не понадобиться помощник [21]. Экспериментальное наблюдение за учащимися с РАС позволило исследователям сделать вывод, что самоорганизация позволяет обучающемуся активно взаимодействовать с одноклассниками при максимальном вовлечении в классную среду. По этой причине Р. Райд называет самоорганизацию одной из самых действенных стратегий интеграции [27].

Применение данной стратегии на практике показало самые высокие результаты. Л. Кегель применял самоуправление для улучшения социализации и минимизации деструктивного поведения [22]. Д. Сайнато указывал на значительное развитие навыков самостоятельной работы при помощи самоорганизации [28]. На примере воздействия на обучающихся с РАС в общей дошкольной группе исследователи показали, что полученные результаты закрепляются в поведении и после исключения компонентов стратегии.

3. Привлечение посредников. В связи с тем, что при РАС чаще

нарушаются функции социального взаимодействия, одним из перспективных подходов является привлечение посредников из числа обучающихся в общем классе. Организация обучения и общих мероприятий с посредничеством нормотипичных сверстников позволяет минимизировать потребность обучающегося с РАС во внимании взрослого и повысить уровень его автономии до характерного для одноклассников [26]. Рассмотрим основные приемы привлечения посредников.

Равноправные репетиторы. Данный прием подразумевает объединение двух обучающихся в пары для оказания помощи в социализации и обучении. Д. Фукс экспериментально доказал, что в классах, где обучающиеся работают парами, значительно повышается мотивация и темп освоения материала, а также критичность восприятия информации и способность к идентификации и корректировке ошибок [11]. Д. Кэмпс и его соавторы убедительно показали, что применение данного приема положительно повлияло на общую динамику в освоении обучающимися материала, в частности в обучении чтению [19]. В то же время Дж. Хандерт указал, что позитивные изменения имеют обратимый характер и не закрепляются при отмене данного типа воздействия [16].

Поддержка сверстников. Данный прием имеет общие черты с описанным выше, но акцентируется на развитии навыков социального взаимодействия в рамках общего класса. Педагог привлекает для работы с обучающимся с РАС его сверстников с нормативным развитием. Группа соавторов наблюдала за экспериментом, в рамках которого учитель поощрял социальные инициативы, прибегая к посредничеству одноклассников, при этом была отмечена позитивная динамика. Однако при ослаблении деятельности педагога снижался и позитивный эффект. Авторы связали это с неготовностью подростков к систематической работе в условиях инклюзивного образования [25].

Совместное обучение. Еще одним вариантом организации учебного процесса является формирование групп обучающихся с включением нормотипичных обучающихся и обучающихся с РАС. Исследователи показали, что кооперация в интегрированной среде положительно влияет на частотность, продолжительность и качество социального взаимодействия обучающихся [20; 24]. На примере занятий в 4 классах Е. Даген показала, что тьюторство по ключевым словам и фактам в группе привело к осязаемому повышению успеваемости, а также к установлению долгосрочного взаимодействия обуча-

ющихся с РАС с их одноклассниками [7]. Примечательно, что при отсутствии подсказки со стороны учителя обучающиеся с РАС прибегали к помощи сверстников, при этом результаты тестирования демонстрируют адекватность составленных ответов, что свидетельствует об усвоении материала.

В целом занятия с привлечением посредников из среды сверстников показали высокую эффективность как в области социального взаимодействия, так и в плане академической успеваемости.

Предварительные выводы исследования

Как показал представленный обзор, зарубежные исследования демонстрируют позитивные результаты для некоторых обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования. В ходе проведенных исследований и наблюдений вышеперечисленные авторы разработали и применили разнообразные стратегии инклюзивного образования обучающихся с РАС. В целом эти стратегии открывают перед педагогом широкий спектр вариантов педагогического воздействия и могут быть, по отдельности или в группе, использованы для повышения эффективности организации образовательного процесса как следствия повышения уровня усвоения академических знаний и

социального взаимодействия обучающихся с РАС.

Перспективные направления в исследовании

Несмотря на позитивную характеристику стратегий инклюзивного образования, представленную зарубежными исследователями, нужно признать, что необходима объективная оценка реализации представленных стратегий в отечественной практике инклюзивного образования обучающихся с РАС. Очевидно, что реализация и оценка стратегий сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования должна осуществляться с учетом социокультурных особенностей и современных условий отечественной системы образования, для чего необходима более широкая опытная база. Кроме того, необходимо принимать во внимание тот факт, что дифференциация проявлений РАС весьма велика и это не позволяет предлагать универсальные стратегии для всех обучающихся данной нозологической группы. Например, обучающиеся с синдромом Аспергера отличаются высоким уровнем интеллектуального развития, хорошими академическими знаниями и умениями, но могут демонстрировать неадекватные модели поведения. В то же время обучающиеся с умственной отсталостью, сопро-

вождающейся РАС, могут как с трудом интегрироваться в социальном плане, не взаимодействовать с окружающими, так и показывать низкий уровень академических знаний и умений. Систематизация стратегий сопровождения обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования — одно из важных направлений будущих исследований. Обеспечение педагогов эффективными стратегиями в инклюзивных классах — необходимое условие жизнеспособности самого феномена «инклюзивное образование».

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21. — № 1. — С. 136—145.
2. Зак, Г. Г. Современная инклюзивная практика: актуальные проблемы и приоритетные задачи / Г. Г. Зак, Д. Я. Зак. — Текст : непосредственный // Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации : сб. науч. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2016. — С. 97—102.
3. Лубовский, В. И. Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2016. — № 4. — С. 77—87.
4. Назарова, Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения / Н. М. Назарова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2012. — № 2. — С. 6—12.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : сайт. — URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/>. — Текст : электронный.
6. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» : от 24.11.1995 N 181-ФЗ // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : сайт. — URL: <https://legalacts.ru/doc/prikazminobnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/>. — Текст : электронный.
7. Dugan, E. Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. / E. Dugan, D. Kamps, B. Leonard, N. Watkins, A. Rheinberger, J. Stackhaus. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1995. — № 28. — P. 175—188.
8. Dunlap, G. Autism and autism spectrum disorder (ASD) / G. Dunlap, M.-K. Bunton-Pierce. — Reston, VA : Council for Exceptional Children, 1999. — Text : unmediated.
9. Evans, I. M. Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school / I. M. Evans, C. L. Salisbury, M. M. Palombaro, J. Berryman, T. M. Hollowood. — Text : unmediated // Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps. — 1992. — № 17. — P. 205—212.
10. Fryxell, D. Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. / D. Fryxell, C. H. Kennedy. — Text : unmediated // Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps. — 1995. — № 20. — P. 259—269.
11. Fuchs, D. Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. / D. Fuchs, L. S. Fuchs, P. G. Mathes, D. C. Simmons. — Text : unmediated // American Educational Research Journal. — 1997. — № 34. — P. 174—206.
12. Gillberg, C. Prevalence of disorders in the autism spectrum / C. Gillberg. — Text : unmediated // Infants and Young Children. — 1999. — № 10. — P. 64—74.
13. Hall, L. J. Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts / L. J. Hall, L. E. McClannahan, P. J. Krantz. — Text : unmediated // Education and Training in Mental Retardation. — 1995. — № 30. —

P. 208—217.

14. Harris, S. L. Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings / S. L. Harris, J. S. Handleman, B. Kristoff, L. Bass, R. Gordon. — Text : unmediated // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. — 1990. — № 20. — P. 23—31.

15. Harrower, J. K. Educational inclusion of children with severe disabilities / J. K. Harrower. — Text : unmediated // *Journal of Positive Behavior Interventions*. — 1999. — № 1. — P. 215—230.

16. Hundert, J. Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize / J. Hundert, A. Houghton. — Text : unmediated // *Exceptional Children*. — 1992. — № 58. — P. 311—320.

17. Hunt, P. Promoting interactive partnerships in inclusive educational settings / P. Hunt, F. Farron-Davis, M. Wrenn, A. Hirose-Hatae, L. Goetz. — Text : unmediated // *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*. — 1997. — № 22. — P. 127—137.

18. Hunt, P. Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities / P. Hunt, L. Goetz. — Text : unmediated // *Journal of Special Education*. — 1997. — № 31. — P. 3—29.

19. Kamps, D. M. Class wide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers / D. M. Kamps, P. M. Barbetta, B. R. Leonard, J. Delquadri. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1994. — № 27. — P. 49—61.

20. Kamps, D. M. Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom / D. M. Kamps, B. R. Leonard, S. Vernon, E. P. Dugan, J. C. Delquadri, B. Gershon, L. Wade, L. Folk. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1992. — № 25. — P. 281—288.

21. Koegel, L. K. Pivotal response intervention I: Overview of approach / L. K. Koegel,

R. L. Koegel, J. K. Harrower, C. M. Carter. — Text : unmediated // *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*. — 1999. — № 24. — P. 174—185.

22. Koegel, L. K. Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management / L. K. Koegel, R. L. Koegel, C. Hurley, W. D. Frea. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1992. — № 25. — P. 341—353.

23. Koegel, L. K. Autism: Social communication difficulties and related behaviors / L. K. Koegel, M. Valdez-Menchaca, R. L. Koegel, J. K. Harrower. — Text : unmediated // *Advanced abnormal psychology* / M. Hersen, V. B. Van Hasselt (eds.). — New York : Kluwer, Plenum, 2001. — P. 165—189.

24. Kohler, F. W. Examining levels of social inclusion within an integrated preschool for children with autism / F. W. Kohler, P. S. Strain, D. D. Shearer. — Text : unmediated // *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. — Baltimore, 1996. — P. 305—332.

25. Odom, S. L. A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers / S. L. Odom, P. S. Strain. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1986. — № 19. — P. 59—71.

26. Putnam, J. W. Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom / J. W. Putnam. — Baltimore : Paul H. Brookes, 1993. — Text : unmediated.

27. Reid, R. Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls / R. Reid. — Text : unmediated // *Journal of Learning Disabilities*. — 1996. — № 29. — P. 317—331.

28. Sainato, D. M. Facilitating transition-times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures / D. M. Sainato, P. S. Strain, D. Lefebvre, N. Rapp. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1987. — № 20. — P. 285—291.

29. Taylor, B. A. Teaching a student with autism to make verbal initiations: Effects of a

tactile prompt / B. A. Taylor, L. Levin. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1998. — № 31. — P. 651—654.

30. Wilde, L. D. Increasing success in school through priming: A training manual / L. D. Wilde, L. K. Koegel, R. L. Koegel. — Santa Barbara : University of California, 1992. — Text : unmediated.

References

1. Alekhina, S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike / S. V. Alekhina. — Tekst : neposredstvennyy // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2016. — T. 21. — № 1. — С. 136—145.

2. Zak, G. G. Sovremennaya inklyuzivnaya praktika: aktual'nye problemy i prioritetye zadachi / G. G. Zak, D. Ya. Zak. — Tekst : neposredstvennyy // *Kul'tura inklyuzii: problemy, usloviya, faktory realizatsii* : sb. nauch. statey po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg : [b. i.], 2016. — S. 97—102.

3. Lubovskiy, V. I. Inklyuziya — tupikovyy put' dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami / V. I. Lubovskiy. — Tekst : neposredstvennyy // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2016. — № 4. — S. 77—87.

4. Nazarova, N. M. K voprosu o teoreticheskikh i metodologicheskikh osnovakh inklyuzivnogo obucheniya / N. M. Nazarova. — Tekst : neposredstvennyy // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2012. — № 2. — S. 6—12.

5. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29.12.2012 N 273-FZ // *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiyskoy Federatsii* : sayt. — URL: https://legalacts.ru/doc/prikazminobr_nauki-rossii-ot-19122014-n-1598/. — Tekst : elektronnyy.

6. Federal'nyy zakon «O sotsial'noy zashchite invalidov v Rossiyskoy Federatsii» : ot 24.11.1995 N 181-FZ // *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiyskoy Federatsii* : sayt. — URL: <https://legalacts.ru/doc/prikazminobmauki-rossii-ot-19122014-n-1598/>. — Tekst : elektronnyy.

7. Dugan, E. Effects of cooperative learning groups during social studies for students

with autism and fourth-grade peers. / E. Dugan, D. Kamps, B. Leonard, N. Watkins, A. Rheinberger, J. Stackhaus. — Text : unmediated // *Journal of Applied Behavior Analysis*. — 1995. — № 28. — P. 175—188.

8. Dunlap, G. Autism and autism spectrum disorder (ASD) / G. Dunlap, M.-K. Bunton-Pierce. — Reston, VA : Council for Exceptional Children, 1999. — Text : unmediated.

9. Evans, I. M. Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school / I. M. Evans, C. L. Salisbury, M. M. Palombaro, J. Berryman, T. M. Hollowood. — Text : unmediated // *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*. — 1992. — № 17. — P. 205—212.

10. Fryxell, D. Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. / D. Fryxell, C. H. Kennedy. — Text : unmediated // *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*. — 1995. — № 20. — P. 259—269.

11. Fuchs, D. Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. / D. Fuchs, L. S. Fuchs, P. G. Mathes, D. C. Simmons. — Text : unmediated // *American Educational Research Journal*. — 1997. — № 34. — P. 174—206.

12. Gillberg, C. Prevalence of disorders in the autism spectrum / C. Gillberg. — Text : unmediated // *Infants and Young Children*. — 1999. — № 10. — P. 64—74.

13. Hall, L. J. Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts / L. J. Hall, L. E. McClannahan, P. J. Krantz. — Text : unmediated // *Education and Training in Mental Retardation*. — 1995. — № 30. — P. 208—217.

14. Harris, S. L. Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings / S. L. Harris, J. S. Handleman, B. Kristoff, L. Bass, R. Gordon. — Text : unmediated // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. — 1990. — № 20. — P. 23—31.

15. Harrower, J. K. Educational inclusion of children with severe disabilities / J. K. Harrower. — Text : unmediated // *Journal of*

Positive Behavior Interventions. — 1999. — № 1. — P. 215—230.

16. Hundert, J. Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize / J. Hundert, A. Houghton. — Text : unmediated // Exceptional Children. — 1992. — № 58. — P. 311—320.

17. Hunt, P. Promoting interactive partnerships in inclusive educational settings / P. Hunt, F. Farron-Davis, M. Wrenn, A. Hirose-Hatae, L. Goetz. — Text : unmediated // Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps. — 1997. — № 22. — P. 127—137.

18. Hunt, P. Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities / P. Hunt, L. Goetz. — Text : unmediated // Journal of Special Education. — 1997. — № 31. — P. 3—29.

19. Kamps, D. M. Class wide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers / D. M. Kamps, P. M. Barbetta, B. R. Leonard, J. Delquadri. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1994. — № 27. — P. 49—61.

20. Kamps, D. M. Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom / D. M. Kamps, B. R. Leonard, S. Vernon, E. P. Dugan, J. C. Delquadri, B. Gershon, L. Wade, L. Folk. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1992. — № 25. — P. 281—288.

21. Koegel, L. K. Pivotal response intervention I: Overview of approach / L. K. Koegel, R. L. Koegel, J. K. Harrower, C. M. Carter. — Text : unmediated // Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps. — 1999. — № 24. — P. 174—185.

22. Koegel, L. K. Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management / L. K. Koegel, R. L. Koegel, C. Hurley, W. D. Frea. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1992. — № 25. — P. 341—353.

23. Koegel, L. K. Autism: Social communi-

cation difficulties and related behaviors. / L. K. Koegel, M. Valdez-Menchaca, R. L. Koegel, J. K. Harrower. — Text : unmediated // Advanced abnormal psychology / M. Hersen, V. B. Van Hasselt (eds.). — New York : Kluwer, Plenum, 2001. — P. 165—189.

24. Kohler, F. W. Examining levels of social inclusion within an integrated preschool for children with autism / F. W. Kohler, P. S. Strain, D. D. Shearer. — Text : unmediated // Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community. — Baltimore, 1996. — P. 305—332.

25. Odom, S. L. A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers / S. L. Odom, P. S. Strain. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1986. — № 19. — P. 59—71.

26. Putnam, J. W. Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom / J. W. Putnam. — Baltimore : Paul H. Brookes, 1993. — Text : unmediated.

27. Reid, R. Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls / R. Reid. — Text : unmediated // Journal of Learning Disabilities. — 1996. — № 29. — P. 317—331.

28. Sainato, D. M. Facilitating transition-times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures / D. M. Sainato, P. S. Strain, D. Lefebvre, N. Rapp. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1987. — № 20. — P. 285—291.

29. Taylor, B. A. Teaching a student with autism to make verbal initiations: Effects of a tactile prompt / B. A. Taylor, L. Levin. — Text : unmediated // Journal of Applied Behavior Analysis. — 1998. — № 31. — P. 651—654.

30. Wilde, L. D. Increasing success in school through priming: A training manual / L. D. Wilde, L. K. Koegel, R. L. Koegel. — Santa Barbara : University of California, 1992. — Text : unmediated.