

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SPECIAL PEDAGOGY

УДК 159:373.3

DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40

Светлана Анатольевна Калашникова¹,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: kotir_ksa@mail.ru

Кристина Александровна Елохина²,
магистрант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: polichkina1994@mail.ru

Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход

В статье проблемы тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) рассматриваются с позиций системно-ресурсного подхода. Тьюторское сопровождение представлено как механизм эффективного функционирования системы «ребёнок с РАС – инклюзивная образовательная среда». Индивидуальные возможности обучающегося с РАС обозначены как ресурсы, создающие основу для развития ребёнка. Для характеристики инклюзивной образовательной среды в системном контексте используется понятие «специальные условия» – условия, необходимые для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей обучающегося. Содержательно описаны функции тьютора как посредника между ребёнком и инклюзивной образовательной средой, обеспечивающего комплементарное взаимодействие в системе. Тьюторское сопровождение определяется как педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на создание вариативных специальных условий образовательной среды, соответствующих особым образовательным потребностям и возможностям ребёнка с РАС. Авторы представляют результаты анализа опыта тьюторского сопровождения обучающихся начальной школы с расстройствами аутистического спектра. На примере единичных случаев показана необходимость создания персонифицированных моделей тьюторского сопровождения детей с РАС в условиях инклюзивного образования. В качестве условий эффективности тьюторского сопровождения обозначаются системность и непрерывность работы тьютора.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, расстройство аутистического спектра (РАС), инклюзивная образовательная среда, ресурсы, системно-ресурсный подход

¹ С. А. Калашникова: анализ исследований по проблеме, анализ результатов эмпирического исследования, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² К. А. Елохина: организация и осуществление эмпирического исследования, качественный анализ эмпирических данных.

Введение. В современной практике образования решается целый комплекс задач по созданию полноценных условий для эффективного включения в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Отмечается положительная динамика в количестве детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. Вместе с тем само по себе обучение в школе ребёнка с ОВЗ не делает школу инклюзивной. Для того чтобы быть таковой, в школе должны быть созданы специальные условия, ориентированные на особые образовательные потребности особого ребёнка.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная по составу группа, поэтому не может существовать единой модели сопровождения всех обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной практики. Создание специальных условий обучения для детей с ОВЗ – задача индивидуально ориентированная.

Отдельную группу обучающихся с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Данные расстройства – это целая группа нарушений, представляющих собой общие расстройства развития, наступающие в младенческом возрасте или детстве, отличающиеся стойким дефицитом способности коммуникации и социального взаимодействия, ограниченными интересами, стереотипным поведением [8].

Количество детей с расстройствами аутистического спектра растёт. Чаще всего такие дети обучаются на дому, индивидуально в школе, дистанционно. Вместе с тем увеличивается количество детей с РАС, успешно обучающихся в условиях инклюзии [10]. При этом, по данным Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, только 4 % детей, обучающихся в инклюзивных классах, составляют дети с РАС¹.

¹ Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе: методическое пособие [Электронный ресурс] / Л. В. Егорова [и др.]. – М., 2015. – Режим доступа: http://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/metodichka_shkola.pdf (дата обращения: 12.03.2018); Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: метод. рек. для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алёхина; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

Инклюзивное образование детей с РАС может осуществляться эффективно лишь при условии реализации системы комплексного сопровождения обучающихся. Одним из направлений сопровождающей деятельности образовательного учреждения является тьюторское сопровождение, представляющее собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленное на создание специальных условий образовательной среды, соответствующих особым образовательным потребностям ребёнка с РАС².

Среди особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами основными являются получение специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития и на протяжении всего процесса обучения; индивидуально дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей; создание условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребёнка; специальная отработка форм адекватного учебного поведения ребёнка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем; создание чётко структурированной образовательной среды; организация обучения с учётом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме; постоянная помощь ребёнку в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающая их механического использования для аутистимуляции; индивидуализация программы обучения для использования в социальном развитии ребёнка существующих у него избирательных способностей; психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребёнка и всех участников образовательного процесса; постепенное, дозированное расширение образовательного пространства ребёнка за пределы образовательного учреждения [8].

Обучение ребёнка с РАС в инклюзивном классе требует системного подхода, при котором тьютор выступает в роли по-

² Гох А. Ф., Черенёва Е. А., Черенёв Д. В. Теория и практика инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учеб. пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2016. – 110 с.; Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: метод. рек. для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алёхина; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

мощника или посредника между ребёнком и образовательной средой, что позволяет оптимизировать процесс инклюзии¹.

Методология и методы исследования. Особое значение в решении задач организации тьюторского сопровождения ребёнка с РАС в условиях инклюзивной практики приобретает системно-ресурсный подход, являющийся одним из вариантов системного подхода. Системно-ресурсный подход в обобщённом смысле предполагает выявление ресурсов, требующихся для функционирования системы и для решения системой тех или иных задач.

Ресурсный подход в настоящее время приобретает статус междисциплинарного объяснительного принципа взаимодействия объединённых в системные комплексы объектов. Возможности ресурсного подхода в психологии и педагогике могут быть значительно расширены посредством привлечения идеи об обменных отношениях, существующих во взаимодействующих системах [3].

В контексте проблем образования детей с РАС в условиях инклюзии в качестве системы необходимо рассматривать взаимодействие «ребёнок с РАС – инклюзивная образовательная среда». Одним из базовых принципов инклюзивного образования является «принцип комплементарности», предполагающий соответствие условий, созданных в образовательном учреждении, особым нуждам и возможностям ребёнка с РАС. Системно-ресурсный подход даёт основание описывать индивидуальные возможности ребёнка с РАС и условия образовательной среды, способные удовлетворить эти потребности, определяя тем самым инклюзивный характер образования [5].

Рассматривая систему «ребёнок с РАС – инклюзивная образовательная среда», необходимо учесть, что каждая эффективно функционирующая система характеризуется открытостью, вариативностью путей своего развития, обладает различными механизмами поддержания единства своих

компонентов. Кроме того, каждый отдельно её взятый компонент (в данном случае, ребёнок с ОВЗ и образовательная среда) должен быть также понят как сложная система [4; 5].

Индивидуальные возможности обучающегося с РАС могут быть обозначены как ресурсы, создающие основу для развития ребёнка [4]. Для характеристики инклюзивной образовательной среды в системном контексте целесообразно использовать понятие «специальные условия», трактуемые как «условия, необходимые для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребёнок с недостатками развития в процессе обучения» [7].

В работах учёных (Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев, К. Левин, М. Черноушек и др.) отмечается значимость другого человека и социального окружения в определении жизненной среды человека и её специфики [1; 2; 6; 9]. В отношении ребёнка с РАС, обучающегося в условиях инклюзии, данная позиция приобретает особое звучание. Актуализация и реализация индивидуальных ресурсов ученика с РАС могут быть обеспечены только посредством организации комплексного профессионального сопровождения. В данном случае тьютор выполняет роль катализатора, обеспечивающего комплементарное взаимодействие в системе «ребёнок с РАС – инклюзивная образовательная среда», а тьюторское сопровождение представляет собой один из механизмов эффективного функционирования системы.

Целью нашего исследования стало содержательное описание процесса тьюторского сопровождения обучающихся младшего школьного возраста с РАС в условиях инклюзивного класса.

Опыт тьюторского сопровождения двоих учащихся первого класса (А. и Н.) был реализован на базе МБОУ «СОШ № 19» г. Читы.

В качестве методов исследования использованы метод анализа единичного случая, наблюдение, беседа, экспертное оценивание, моделирование.

Результаты исследования и их обсуждение. При организации обучения детей с РАС в условиях инклюзии педагоги,

¹ Гох А. Ф., Черенёва Е. А., Черенёв Д. В. Теория и практика инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учеб. пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2016. – 110 с.; Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: метод. рек. для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алёхина; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

родители и специалисты должны понимать главную цель обучения. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ цель образования в отношении детей с РАС отражается в приоритете формирования у обучающихся жизненных компетенций¹.

В связи с этим в сопровождении ребёнка с РАС тьюторство претерпевает ряд изменений, которые расширяют обязанности тьютора, выполняющего роль посредника между всеми участниками образовательного процесса. Тьютор анализирует интересы и проблемы ребёнка, осуществляет оценку способностей и возможностей ребёнка, определяет особые образовательные потребности обучающегося с РАС и необходимые индивидуализированные образовательные условия, отслеживает трудности в освоении учеником адаптированной образовательной программы, анализирует и оптимизирует социальные связи ребёнка, помогает формировать у ребёнка познавательные интересы.

Несмотря на типичность основных симптомов нарушений у детей с РАС, степень их выраженности у конкретных детей значительно варьирует. Поэтому специфические задачи, содержание работы тьютора и модель тьюторского сопровождения ученика с РАС могут отличаться в каждом конкретном случае.

В нашем опыте сопровождаемый учащийся А. семи лет поступил в общеобразовательную школу после дошкольного образовательного учреждения, посещение которого сопровождалось длительной работой с дефектологом. Результаты комплексной работы с ребёнком в дошкольном периоде позволили А. относительно успешно адаптироваться к условиям школы.

А. обучался индивидуально в ресурсном классе по основным учебным предметам образовательной программы, занимался в инклюзивном классе на уроках

по предметам «Окружающий мир» и «Чтение». Тьюторское сопровождение осуществлялось в различные временные периоды образовательного процесса: на уроках, в общеобразовательном и ресурсном классах, в группе продлённого дня, на переменах и при передвижении ребёнка в помещении школы (в связи с особенностями в поведении).

На этапе адаптации к школе у ребёнка отмечались трудности в установлении контактов с учителями и сверстниками с нормативным развитием. Мальчик был подвержен частым аутостимуляциям, которые препятствовали освоению учебного материала на уроках и являлись отвлекающим фактором для других детей в классе. Ребёнок вставал во время урока, разговаривал монологически вслух, проявлял агрессию в ответ на замечания учителя, не отвечал на вопросы. Мотивация к обучению у ребёнка отсутствовала: мальчик посещал школу при условии обещанного вознаграждения от родителей. Ребёнок самостоятельно готовился к уроку только по примеру других детей, выполнял простые инструкции (достать учебник и т. п.).

На первом этапе работа тьютора заключалась в установлении и развитии эмоционального контакта с ребёнком, оказании ему помощи в осмыслении происходящего. При установлении контакта ребёнок не проявлял агрессии и не отстранялся от тьютора. Продолжительного визуального контакта с ребёнком добиться не удалось, однако стал возможен кратковременный контакт по просьбе.

На последующих этапах велась работа по формированию адекватного учебного поведения ребёнка, навыков коммуникации, взаимодействия с учителем и организации обучения (с учётом специфики освоения навыков и усвоения информации при РАС). А. был успешен по ряду школьных предметов. Он знал буквы, умел читать, с помощью линейки вычислял значения, требующиеся для решения задач. Тьютор помогал ребёнку в запоминании названия учебных предметов и сопоставлении названий предметов с конкретными учебниками и тетрадями. Ребёнок научился отвечать на уроке, уяснил, что для этого нужно поднять руку. При этом отвечал позже других, иногда неправильно, но следуя примеру одноклассников.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 [Электронный ресурс] // Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-19122014-no-1598 (дата обращения: 29.02.2018).

На уроке после объяснения учителя тьютор неоднократно объяснял материал учащемуся с РАС с целью его осмысления и усвоения. На первых уроках приходилось часто привлекать внимание ребёнка к учителю и учебной информации, поскольку ученик отвлекался, обращаясь к аутостимуляциям. К четвёртой четверти 1-го класса ребёнок мог находиться в классе и сидеть за партой весь урок, выполняя задания учителя или тьютора.

Одной из задач тьютора было сопровождение ученика во время передвижения по школе. Мальчик во время аутостимуляции мог потеряться в здании школы, что, вероятно, могло вызвать стрессовую реакцию.

Отдельное направление работы тьютора – оптимизация социального взаимодействия ребёнка с РАС. У сопровождаемого имелись серьёзные трудности в установлении и поддержании контактов со сверстниками. Дети отказывались играть с ним, заниматься одним делом, хотя ребёнок проявлял интерес к простой совместной игре («прятки» или «догони меня»). При возникновении конфликтов А. с другими детьми тьютор разбирал ситуацию со всеми детьми и в отдельности с каждым. К концу учебного года у мальчика появились друзья: дети вместе рисовали, играли, посещали столовую.

С целью оптимизации процесса сопровождения и оценки динамики развития ученика с РАС тьютор поддерживал постоянный контакт с родителями ребёнка, учителями и другими специалистами школы.

В результате положительной динамики было принято коллегиальное решение перевести ребёнка из ресурсного класса в общеобразовательный, сохранив при этом индивидуальные занятия с учителем по основным предметам.

Сопровождение обучающегося Н. семи лет значительно отличалось от нашего первого опыта. У ребёнка были особые поведенческие реакции на происходящее, что не позволило провести стандартное диагностическое обследование с применением функциональных проб. Основными методами психолого-педагогической диагностики стали наблюдение и беседа.

Сопровождение ребёнка осуществлялось в группе продлённого дня. В начале обучения ребёнок очень боялся выходить из группы, посещать столовую и кабинет психо-

лога. В процессе адаптации к новым условиям Н. проявлял интерес к школе, кабинетам и рекреациям. В настоящее время ребёнок не нуждается в постоянном контроле в процессе обучения и во время перемены.

У учащегося Н. развито глобальное чтение, он может ответить на вопрос, найдя ответ в прочитанном тексте в течение нескольких секунд. Вместе с тем развитие экспрессивной речи не соответствует возрастным нормативам, речевые конструкции неустойчивы, предложения неполные. В диалог вступает самостоятельно, но следует своим собственным влечениям, не считаясь с внешними требованиями. Часто отказывается получать информацию о чём-либо, что находится за рамками его ограниченной сферы интересов.

Каждого нового для себя человека спрашивает о месте жительства, после чего отыскивает это место на карте города. Знает маршруты общественного транспорта. На уроке отвечает на вопросы учителя. На перемене и в группе продлённого дня разговаривает только о том, что интересно ему, другие вопросы игнорирует.

Работа тьютора строилась с опорой на интересы и личный опыт ребёнка: он записывал предложения о животных, которые ему интересны, считал километры, которые проехало маршрутное такси, и т. п. Использование персонифицированного материала при решении учебных задач давало положительные результаты.

Основная работа тьютора заключалась в контроле поведенческих реакций ребёнка в ответ на внешние раздражители, в ограничении таковых, в случаях, если ребёнок возбуждён или раздражён.

Таким образом, содержание деятельности тьютора в каждом единичном случае определяется индивидуальными возможностями обучающегося и состоит в мягком, последовательном изменении и использовании ресурсов образовательной среды для оптимизации процесса обучения ребёнка с РАС.

Опыт тьюторской работы позволил выделить общие задачи индивидуального тьюторского сопровождения обучающихся начальной школы с РАС в условиях инклюзивного класса:

– непрерывное взаимодействие тьютора с другими специалистами сопровождения, учителями и родителями;

– развитие социальных навыков обучающегося параллельно с учебными;

– осуществление непрерывного тьюторского сопровождения ребёнка с РАС при продолжительных социальных контактах (особенно на начальном этапе обучения);

– частое повторение вопросов или заданий во время уроков для понимания их смысла и удержания внимания обучающегося;

– систематическое закрепление освоенного учеником учебного материала, а также формируемых жизненных компетенций.

Заключение. Системно-ресурсный подход к обоснованию задач и содержания тьюторского сопровождения ребёнка с РАС предполагает объединение представлений об ограниченности возможностей человека как субъекта деятельности и путей преодоления этой ограниченности посредством обменных отношений со средой [3]. В данном контексте тьюторское сопровождение ребёнка с РАС в условиях инклюзивного образования представляется как особая педагогическая деятельность по оптимизации функционирования системы «ребёнок с РАС – инклюзивная образовательная среда», включающая в себя актуализацию, комплементарное взаимодействие и развитие индивидуальных ресурсов особого ребёнка и ресурсов образовательной среды.

Системно-ресурсный анализ опыта тьюторской работы показывает, что модель индивидуального сопровождения обучающегося с РАС должна включать следующие компоненты:

– динамическую оценку и актуализацию индивидуальных способностей и возможностей (ресурсов) обучающегося с РАС (мотивация; когнитивные возможности; интересы; способы эмоционального реагирования; навыки учебного поведения; навыки социального взаимодействия и коммуникации и т. п.);

– динамическую оценку и комплексное использование ресурсов образовательной среды (организация рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребёнок с РАС; особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребёнка; эмоциональная насыщенность контактов ребёнка и др.);

– работу со всеми участниками образовательного процесса с целью создания психологически безопасной развивающей образовательной среды как условия комплементарного взаимодействия в системе «ребёнок с РАС – инклюзивная образовательная среда» и успешной социализации обучающегося.

Список литературы

1. Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tululu.org/b51800> (дата обращения: 06.01.2018).
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
3. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М.: Модэк, 2000. 608 с.
4. Калашникова С. А. Личностные ресурсы человека в особых условиях развития (на примере лиц с ограниченными возможностями здоровья). Прага: Sociosféra-CZ, 2013. 135 с.
5. Калашникова С. А. Системно-ресурсный подход к пониманию содержания психологического сопровождения ребёнка в особых условиях развития // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 мая 2013 г.). Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. С. 286–295.
6. Левин К. Психологическое поле // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. С. 37–41.
7. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. Режим доступа: http://www.psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml (дата обращения: 12.02.2018).
8. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2014. 288 с.
9. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 174 с.
10. Joshua K. Harrower, Glen Dunlap. Including Children with Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies [Электронный ресурс] // Behavior Modification. 2001. Vol. 25, No. 5. Pp. 762–784. Режим доступа: <https://www.doi.org/10.1177/0145445501255006> (дата обращения: 16.03.2018).

Статья поступила в редакцию 20.03.2018; принята к публикации 10.05.2018

Библиографическое описание статьи

Калашникова С. А., Елохина К. А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 3. С. 33–40. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40.

Svetlana A. Kalashnikova¹,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: kotir_ksa@mail.ru*

Kristina A. Elokhina²,

*Graduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: polichkina1994@mail.ru*

**Tutoring Support for Children with Autism Spectrum Disorders
in Inclusive School: System-Resource Approach**

The article considers the problems of tutoring support for children with autism spectrum disorders (ASD) in an inclusive school from the viewpoint of the system-resource approach. Tutoring support is presented as an effective functioning mechanism of the system “child with an ASD – inclusive educational environment”. The individual capabilities of the student with ASD are defined as resources that create the development basis of the child. In order to characterize the inclusive educational environment in the system context, the term “special conditions” is used that denotes the conditions necessary for pupil needs. The article describes in detail the functions of the tutor as an intermediary between the child and an inclusive educational environment that provides complementary interaction in the system. Tutoring support is defined as pedagogical activity on the individualization of education focused on creating of special variation conditions of the educational environment corresponding to the special educational needs and capabilities of the child with ASD. The authors present the results of analysis of tutorial support experience for primary school students with autism spectrum disorders. We show the need to create personalized models of tutoring support for children with ASD in an inclusive school in the context of individual cases. The system character and continuity of the tutor’s work are indicated as the conditions for the effectiveness of tutoring.

Keywords: tutorial support, tutor, autism spectrum disorder (ASD), inclusive educational environment, resources, system-resource approach

References

1. Bekhterev V. M. Bessmertie chelovecheskoj lichnosti kak nauchnaya problema [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.tululu.org/b51800> (data obrashcheniya: 06.01.2018).
2. Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij: v 6 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982. 487 s.
3. Zinchenko T. P. Kognitivnaya i prikladnaya psihologiya. M.: Modehk, 2000. 608 s.
4. Kalashnikova S. A. Lichnostnye resursy cheloveka v osobyh usloviyah razvitiya (na primere lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov’ya). Praga: Sociosféra-CZ, 2013. 135 s.
5. Kalashnikova S. A. Sistemno-resursnyj podhod k ponimaniyu sodержaniya psihologicheskogo so-provozhdeniya rebyonka v osobyh usloviyah razvitiya // Psihologo-pedagogicheskie problemy lichnosti i social’nogo vzaimodejstviya: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (15–16 maya 2013 g.). Praga: Vědecko vydavatel’ské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. S. 286–295.
6. Levin K. Psihologicheskoe pole // Psihologiya social’nyh situacij / sost. i obshch. red. N. V. Grishinoy. SPb.: Piter, 2001. S. 37–41.
7. Lubovskij V. I. Osoby obrazovatel’nye potrebnosti [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 5. Rezhim dostupa: http://www.psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml (data obrashcheniya: 12.02.2018).

¹ S. A. Kalashnikova: the analysis of research on the problem, the analysis of the results of the empirical research, drawing conclusions of the writing and presentation of the article.

² K. A. Elokhina: the organization and implementation of empirical research, the qualitative analysis of empirical data.

8. Nikol'skaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M. Autichnyj rebyonok. Puti pomoshchi. M.: Terevinf, 2014. 288 s.
9. CHernoushek M. Psihologiya zhiznennoj sredy. M.: Mysl', 1989. 174 s.
10. Joshua K. Harrower, Glen Dunlap. Including Children with Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies [Ehlektronnyj resurs] // Behavior Modification. 2001. Vol. 25, No. 5. Pp. 762–784. Rezhim dostupa: <https://www.doi.org/10.1177/0145445501255006> (data obrashcheniya: 16.03.2018).

Received: March 20, 2018; accepted for publication May 10, 2018

Reference to the article

Kalashnikova S. A., Elokhina K. A. Tutoring Support for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School: System-Resource Approach // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No.3. PP. 33–40. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40.