

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ
DIAGNOSTIC TOOLS

Оценка навыков младших школьников с РАС.
Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1

Шмелева Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Давыдова Е.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Мамохина У.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Загуменная О.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-9613>, e-mail: zagumennayaov@mgppu.ru

Давыдов Д.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

Хаустов А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: haustovav@mgppu.ru

Актуальность и цель. Для индивидуализации коррекционной работы при тьюторском сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) проводится оценка необходимых для группового обучения навыков. В России нет диагностических инструментов, разработанных для тьюторов с учетом специфики их задач. Представленный инструмент «Компас тьютора» предназначен для решения диагностических задач в ходе тьюторского сопровождения младших школьников с РАС.

Методы и методики. Диагностический инструмент «Компас тьютора» — это опросник для заполнения тьютором или другим специалистом психолого-педагогического сопровождения, позволяющий оценить сформированность навыков младших школьников в разных сферах и описать формы нежелательного поведения,

CC BY-NC

возникающего в процессе реализации навыков. Инструмент был апробирован на группе из 20-ти детей с РАС, обучающихся в начальной школе. Проведено сравнение полученных данных с результатами оценки адаптивного поведения по шкале Вайнленд.

Результаты. Использование инструмента «Компас тьютора» позволило выявить значительный разброс в освоении навыков в исследованной группе (по разным шкалам доли освоенных навыков варьируют от 0,26 до 1). Шкалы опросника обладают высокой внутренней согласованностью (α Кронбаха для каждой шкалы превышает 0,9). Выявлены значимые корреляции между шкалами «Компаса тьютора» и основными показателями Шкалы адаптивного поведения Вайнленд.

Выводы. Инструмент «Компас тьютора» позволяет качественно и количественно оценивать сформированность навыков, необходимых для группового обучения младших школьников с РАС, в широком диапазоне и может быть использован для разработки планов индивидуальной коррекционной работы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС); младший школьный возраст; тьюторское сопровождение; нежелательное поведение; диагностический инструментарий; адаптивные навыки

Благодарности: Авторы выражают благодарность специалистам службы тьюторского сопровождения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (ФРЦ РАС) МГППУ: Кистень К.С., Шевелевой О.В., Котовой А.В., Квитке О.А., Апаринной М.Д., Честновой Н.Е., Федунковой Е.Ю., Беляевой А.М., Фоминой В.А.

Для цитаты: Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1 / Шмелева, Е.В., Давыдова Е.Ю., Мамохина У.А., Загуменная О.В., Давыдов Д.В., Хаустов А.В. // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 4. С. 31–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404>

Assessment of Skills in Primary School Children with ASD. The “Tutor’s Compass” Diagnostic Tool. Part 1

Elena V. Shmeleva

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Elizaveta Y. Davydova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Uliana A. Mamokhina

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Olga V. Zagumennaya

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-9613>, e-mail: zagumennayaov@mgppu.ru

Denis V. Davydov

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

Arthur V. Khaustov

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: haustovav@mgppu.ru

Objectives. To individualize interventions during tutoring support for children with autism spectrum disorders (ASD), an assessment of the skills necessary for group learning is conducted. In Russia, there are no diagnostic tools specifically developed for tutors that consider the unique nature of their tasks. The presented tool, "Tutor's Compass," is designed to address diagnostic challenges in providing support to primary school students with ASD.

Methods. The diagnostic tool "Tutor's Compass" is a questionnaire completed by the tutor or another psychological or educational support professional. It allows to assess the skill development in primary school students and to describe the forms of challenging behavior observed during the demonstration of these skills. The tool was tested on a group of 20 primary school students with ASD. The obtained data were compared with the results of adaptive behavior assessment using the Vineland Adaptive Behavior Scales.

Results. The "Tutor's Compass" tool revealed the significant variability in skill acquisition within the studied group (the proportions of mastered skills varied 0.26-1 across scales). The scales of the questionnaire demonstrated high internal consistency (each scale Cronbach's alpha exceeds 0.9). Significant correlations were found between the "Tutor's Compass" scales and the main scales of the Vineland Adaptive Behavior Scales.

Conclusions. The "Tutor's Compass" allows the qualitative and quantitative assessment of the skills development necessary for group teaching of primary school children with ASD over a wide range and can be used to develop the individual interventions plans.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD); primary school; tutor support; maladaptive behavior; diagnostic tools; adaptive skills

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the professionals of the tutor support service of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders of MSUPE: Kristina Kisten, Olga Sheveleva, Anna Kotova, Olga Kvitka, Maria Aparina, Natalia Chestnova, Evgenia Fedunova, Anna Belyaeva, Viktoria Fomina.

For citation: Assessment of Skills in Primary School Children with ASD. The "Tutor's Compass" Diagnostic Tool. Part 1. E.V. Shmeleva, E.Y. Davydova, U.A. Mamokhina, O.V. Zagumennaya, D.V. Davydov, A.V. Khaustov. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2024. Vol. 22, no. 4, pp. 31–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404> (In Russian; abstract in English)

Введение

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) могут получать образование, обучаясь совместно с другими учащимися, в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность¹. При этом учащиеся с РАС могут испытывать различные трудности при освоении образовательной программы, адаптации к учебной деятельности, взаимодействии со сверстниками и учителями, при освоении необходимых адаптивных навыков [16; 21; 23]. Это приводит к необходимости создания специальных условий для получения ими образования, одним из которых является предоставление услуг тьютора². Формулировки в нормативно-правовых документах, касающиеся обязанностей тьютора, носят общий характер [4]. Среди них перечисляются пе-

дагогическое сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), организация образовательной среды и обеспечение освоения адаптированных образовательных программ обучающихся³. На практике функционал тьютора зависит от модели получения образования ребенком и формата сопровождения (индивидуальное, групповое).

В литературе представлен опыт индивидуального тьюторского сопровождения детей с РАС в условиях модели инклюзивного образования (полной инклюзии или модели «Ресурсный класс») [1; 3; 6; 12; 14]. «Индивидуальное тьюторское сопровождение предполагает, что тьютор постоянно сопровождает одного-двух учащихся с РАС в школе в учебное и внеучебное время, а также на внешкольных мероприятиях» [17, с. 53]. Наряду с данными моделями возможно обучение детей с РАС в отдельных малых классах (до 8 че-

¹ «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Письмо Минпросвещения России от 20.02.2019 № ТС-551/07 (вместе с «Разъяснениями о сопровождении образования обучающихся с ограниченными возможностями и инвалидностью»)». [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318911/ (дата обращения: 24.11.2024)

² «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н». [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 24.11.2024)

³ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н». [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 24.11.2024)

ловек)⁴. В таком случае чаще осуществляется общее тьюторское сопровождение группы учащихся [17].

В задачи тьютора входит диагностика навыков детей с целью построения ИОМ [9]. Прежде всего это навыки коммуникации и взаимодействия, самообслуживания, а также учебные навыки. Для оценки освоения навыков могут применяться различные методы. В рамках индивидуального сопровождения часто применяется прикладной анализ поведения (ПАП) [19] и соответствующие инструменты оценки: ABLLS-R (Оценка базовых речевых и учебных навыков [7]) и VB-MAPP (Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия [15]). Эти инструменты предполагают комплексную оценку навыков по многим сферам, что требует длительного тестирования.

При групповом сопровождении индивидуальная оценка навыков с применением этих инструментов избыточна, поэтому диагностика направлена на те навыки, формирование которых лежит в зоне ответственности тьютора. Применение этих инструментов затруднено также из-за недостатка специалистов, владеющих ПАП, и ограниченности временных ресурсов, выделяемых на диагностику [6].

Для постановки целей, выбора способов и оценки эффективности реабилитационных мероприятий может использоваться Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (МКФ-ДП) [2]. Однако эта классификация не имеет встроенных диагностических инструментов, и специалисты подбирают их, основываясь на своих компетенциях, что препятствует унификации диагностики [20].

Для оценки навыков у детей с РАС в мире широко применяется Шкала адаптивного поведения Вайнленд [22], которая позволяет отдельно оценить социальные, коммуникативные, бытовые, моторные навыки, а также наличие дезадаптивного поведения. Шкала Вайнленд — полуструктурированное интервью с родителем или другим взрослым, который занимается уходом за ребенком [13]. В России эта шкала иногда используется в научно-практических исследованиях аутизма (например, [10; 11; 18]), в практике коррекционной работы для оценки динамики (например, [8]). Была проведена апробация этой методики [5]. Однако русскоязычная версия шкалы не прошла полной валидации и официально недоступна на русском языке. Также интервью с родителями для оценки школьных навыков может быть менее информативным, чем оценки педагогов и тьюторов.

Потребность в инструменте для оценки навыков и поведения учащихся с РАС, предназначенном для применения тьютором в условиях группового сопровождения, привела к созданию инструмента «Компас

тьютор». Инструмент разработан в комплексе с практикой «Классный тьютор» [9], однако может применяться и без нее. Ниже приведено описание инструмента и данные первичной апробации, проведенной на базе школьно-дошкольного отделения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ (ШДО ФРЦ РАС МГППУ).

Цель настоящей работы — первичная апробация инструмента «Компас тьютора» для оценки возможности его использования при определении у младших школьников с РАС сформированности навыков, необходимых для обучения в школе. Для этого требовалось ответить на вопросы: 1. Позволяет ли инструмент осуществить дифференцированную оценку сформированности навыков и выявить индивидуальные особенности для составления плана коррекционной работы? 2. Отражают ли результаты, полученные с помощью «Компаса тьютора», уровень адаптации детей в различных сферах?

Диагностический инструмент «Компас тьютора»

«Компас тьютора» (КТ) — инструмент оценки навыков, предназначенный для составления индивидуальной программы коррекционной работы обучающегося (ИПКР) и контроля динамики ее результатов. Инструмент разработан для обследования детей 1–4 классов с РАС, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО). Он может применяться в практике тьюторов и других специалистов, работающих с детьми с РАС.

Оценка осуществляется методом наблюдения, по результатам которого тьютор заполняет опросник на каждого обучающегося.

Концепция методики основывалась на следующих положениях:

- оценке подлежат навыки, формирование которых лежит в зоне ответственности тьютора;
- оценка основана на констатации актуального состояния сформированности навыков, необходимых для школьного обучения;
- оценка осуществляется путем выбора примеров поведения в опроснике, без необходимости формулировать ответ, что экономит время специалиста.

Группировка навыков в шкалы осуществляется с учетом основных задач, выполняемых тьюторами: формирование навыков самообслуживания, учебного поведения и коммуникации, а также снижение выраженности нежелательного поведения. Субшкалы соответствуют областям реализации навыков, что позволяет оценить уровень генерализации навыков и планировать коррекционную работу.

⁴ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Приказ Минпросвещения России от 22.03.2021 г. № 115». [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400563548/> (дата обращения: 24.11.2024)

Уровень сформированности навыка оценивается через объем помощи, необходимый для его реализации, с применением четырехбалльной шкалы: от «0 — не выполняет» (без физической помощи ребенок не демонстрирует навык или не принимает помощь) до «3 — самостоятельно» (демонстрирует навык преимущественно самостоятельно, без посторонней помощи). Сложные навыки в опроснике разделены на несколько простых, что позволяет тьютору наметить наиболее актуальные задачи работы для каждого ученика и сформулировать индивидуальные планируемые результаты для ИПКР.

При оценке каждого навыка отмечается также наличие и вид сопровождающего его нежелательного поведения, что учитывается в шкале «нежелательное поведение». Структура инструмента с описанием шкал приведена в табл. 1.

Количественная оценка по каждой шкале отражает сумму баллов по всем оцениваемым навыкам с учетом самостоятельности и выражается в процентах от максимально возможного значения.

После заполнения опросника формируется отчет, содержащий количественную и качественную оценку навыков и поведения учащегося. Количественные показатели позволяют оценить полноту сформированности навыков, что важно для выявления индивидуальных различий и динамики изменений. Баллы начисляются за каждый навык в соответствии с уровнем сформированности и коэффициентом восприимчивости. Качественный анализ осуществляется путем распределения навыков по уровню сформированности / требуемой помощи для каждой шкалы, что позволяет тьютору расставить приоритеты при выборе индивидуальных планируемых результатов, которые войдут в ИПКР. Сопоставление результатов учеников одного класса позволяет формировать мини-группы из детей со схожими планируемыми результатами для организации обучающих ситуаций.

На основании полученных результатов тьютор также может составить рекомендации родителям и

специалистам по формированию и генерализации навыков, преодолению трудностей, возникающих в ходе обучения или в жизненных ситуациях.

Данные могут использоваться не только для постановки целей, но и для выбора средств их достижения, таких как виды подсказок и уровень помощи.

Отдельная таблица дает представление о наличии нежелательного поведения и его видах, которые требуют вмешательства специалистов. Эти данные можно использовать для дальнейшего углубленного анализа поведения.

Повторное заполнение опросника позволяет отслеживать динамику формирования навыков и, при необходимости, вносить изменения в ИПКР.

Апробация инструмента «Компас тьютора» Материалы и методы

Диагностический инструмент «Компас тьютора». Оценка с помощью КТ для каждого участника производилась тьютором, работающим в данном классе. Полученные данные сопоставлялись с экспертными оценками специалистов.

Шкала адаптивного поведения Вайнленд — полуструктурированное интервью, оценивающее развитие навыков в четырех сферах функционирования: общение, навыки повседневной жизни, социализация и моторные навыки, а также общий уровень адаптации и дезадаптивное поведение. Оценка по шкале проводилась психологом в ходе интервью с родителем (законным представителем) каждого участника.

Статистический анализ проводился с помощью программного обеспечения Jamovi. Из-за малого количества наблюдений и отличий распределений данных от нормального использовался непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Эффекты считались значимыми при пороговом уровне $p < 0,05$.

Выборка

Выборку составили 20 учащихся с РАС (из них 2 девочки) ШДО ФРЦ РАС МГППУ от 8 до 12 лет (сред-

Таблица 1

Структура инструмента «Компас тьютора»

Шкала	Описание	Субшкалы
Самообслуживание	Навыки личной гигиены, приема пищи, переодевания	Гардероб
		Спортивная раздевалка
		Места общего пользования
Учебный стереотип	Навыки, связанные с учебной деятельностью, необходимые при подготовке к уроку и на уроке в классе, на перемене, в спортивном/музыкальном/актерском зале, при перемещении по школе	Класс
		Перемена
		Зал
		Перемещение по школе
Коммуникация	Навыки понимания вербальной и невербальной инструкции, следования подсказкам, обращения к окружающим, а также навыки, связанные с возможностью ребенка вступать во взаимодействие со сверстниками	Восприятие сообщений
		Обращение к окружающим
		Межличностное взаимодействие
Нежелательное поведение	Поведение, затрудняющее адаптацию, обучение, взаимодействие ребенка с окружающими (список форм нежелательного поведения)	

ний возраст = 10,16 лет, СО = 1,65 лет): 8 обучающихся по варианту 8.2 АООП НОО, 10 обучающихся — по варианту 8.3 и 2 обучающихся — по варианту 8.4.

Результаты

Описание результатов, полученных в исследованной группе с использованием КТ, представлено в табл. 2.

Результаты по шкалам опросника не коррелируют значимо с возрастом участников. Между шкалами «Самообслуживание», «Учебный стереотип» и «Коммуникация» есть значимые связи. С выраженностью нежелательного поведения связаны только навыки шкалы «Учебный стереотип» (табл. 3).

Шкалы обладают высокой внутренней согласованностью: альфа Кронбаха для шкалы «Самообслуживание» = 0,911, «Учебный стереотип» = 0,978, «Коммуникация» = 0,946, «Нежелательное поведение» = 0,962.

Значения по шкалам КТ «Самообслуживание» и «Коммуникация» в исследованной выборке положительно коррелируют с значениями всех шкал Вайнленд (кроме шкалы «Деадаптация»). Шкала КТ «Учебный стереотип» положительно связана со шкалами «Социализация» и «Моторика» шкалы Вайнленд. Шкала КТ «Нежелательное поведение» не коррелировала ни с одним параметром Вайнленд (табл. 4.)

Обсуждение и выводы

Инструмент «Компас тьютора» был апробирован на группе учащихся начальной школы с РАС. Результаты показали широкий разброс данных по всем шкалам опросника, что подтверждает его пригодность для дифференцированной оценки сформированности навыков в важных для тьюторского сопровождения сферах. Только у одного испытуемого

Таблица 2

Описательные статистики для шкал инструмента «Компас тьютора» в исследованной выборке

Показатель	Шкалы КТ			
	Самообслуживание	Учебный стереотип	Коммуникация	Нежелательное поведение
Среднее	0,665	0,653	0,652	16,050
Стандартное отклонение	0,119	0,215	0,190	13,097
Минимум — максимум	0,337–0,787	0,257–0,959	0,370–1,000	0–40

Примечание: результаты по шкалам «Самообслуживание», «Учебный стереотип», «Коммуникация» представлены как доля набранных баллов от максимальной оценки за шкалу. Результат по шкале «Нежелательное поведение» представлен в абсолютных значениях набранных баллов.

Таблица 3

Значения коэффициентов корреляции Спирмена между шкалами КТ и возрастом обучающихся

Шкалы КТ	Возраст	Самообслуживание	Учебный стереотип	Коммуникация
Самообслуживание	-0.208			
Учебный стереотип	-0.020	0.570 **		
Коммуникация	0.075	0.656 **	0.743 ***	
Нежелательное поведение	0.168	-0.411	-0.726 ***	-0.399

Примечание: звездочками отмечены уровни значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Таблица 4

Значения коэффициентов корреляции Спирмена между шкалами методик «Компас тьютора» и «Шкала адаптивного поведения Вайнленд»

		Шкалы КТ			
		Самообслуживание	Учебный стереотип	Коммуникация	Нежелательное поведение
Шкалы Вайнленд	Адаптация	0,599 **	0,370	0,532 *	-0,062
	Коммуникация	0,589 **	0,326	0,595 **	-0,071
	Повседневные житейские навыки	0,564 **	0,305	0,463 *	-0,104
	Социализация	0,537 *	0,501 *	0,567 **	-0,181
	Моторика	0,653 **	0,459 *	0,524 *	-0,120
	Деадаптация	-0,309	0,155	0,026	-0,267

Примечание: звездочками отмечены уровни значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

был получен максимальный балл по одной из шкал. В остальных случаях баллы находились внутри предусмотренного диапазона, что позволяет оценить прогресс обучающихся при повторном обследовании.

Шкалы опросника обладают высокой внутренней согласованностью: альфа Кронбаха для каждой шкалы превышает 0,9. Шкалы значимо коррелируют между собой, что отражает связь между развитием навыков в различных сферах. Так как методика не является психометрической, наличие корреляций между шкалами свидетельствует о том, что выбранные для оценки навыки являются взаимодополняющими для обеспечения адаптивности поведения в соответствии с ситуацией. Разделение навыков на группы по сферам функционирования и ситуациям применения оказалось удобным для интерпретации и составления ИПКР.

Положительным фактором можно считать отсутствие связи баллов за нежелательное поведение с показателями сформированности навыков по шкалам «Самообслуживание» и «Коммуникация». Формирование навыков и снижение выраженности нежелательного поведения — методологически разные задачи, и их независимая оценка позволяет планировать различные варианты работы тьютора: от пошагового формирования навыка до комплексной генерализации в различных ситуациях. Однако в случае таких сложных форм поведения как учебный стереотип, который отражает сформированность навыков соблюдения школьных правил и требований, наличие нежелательного поведения будет влиять на этот показатель, что подтверждается значимой отрицательной корреляцией между этими параметрами (табл. 3).

При апробировании инструмента не было обнаружено значимых корреляций между шкалами опросника и возрастом испытуемых, несмотря на то, что итоговые баллы опросника не нормированы относительно возраста, что может быть связано с особенностями выборки, которая включала детей с разным уровнем функционирования. В дальнейшем целесообразно провести сравнение сформированности навыков в группах детей сходного уровня функцио-

нирования и лонгитюдные исследования динамики развития навыков.

Значимые корреляционные связи между некоторыми шкалами КТ и шкалой Вайнленд (табл. 4) свидетельствуют о том, что разработанная методика отражает уровень сформированности навыков младших школьников сопоставимо с показателями адаптивного поведения, включающими оценку навыков. При этом КТ позволяет осуществить более детальную оценку, необходимую тьютору для описания нежелательного поведения, характерного для РАС, и в сфере учебного поведения, не представленной в шкале Вайнленд.

Результаты апробации инструмента «Компас тьютора» позволили сделать следующие выводы:

1. Количественная оценка по шкалам КТ соответствует экспертной оценке специалистов и отражает уровень адаптации младших школьников с РАС к условиям обучения в школе.

2. Инструмент позволяет осуществить подробную дифференцированную оценку сформированности навыков и выявить индивидуальные особенности для дальнейшей разработки плана коррекционной работы.

3. Наличие качественной оценки сформированности навыков (распределение навыков по уровням необходимой поддержки) позволяет специалисту оптимизировать процесс разработки ИПКР.

Таким образом, инструмент «Компас тьютора» может применяться для оценки навыков в ходе группового тьюторского сопровождения детей с РАС в начальной школе, составления ИПКР и оценки динамики в ходе коррекционной работы.

Ограничения и перспективы исследования

Ограничением исследования является гетерогенность выборки при небольшом ее размере. На следующем этапе предполагается оценить влияние таких факторов как возраст и вариант программы обучения. Также желательным рассматривается применение инструмента на конкретном примере с учетом динамики показателей, что планируется представить во второй части статьи. ■

Литература

1. Гусева Н.Ю. Организация работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по инклюзивным моделям «Ресурсный класс» и «Автономный класс» в Нижегородской области // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 1. С. 47–56. DOI:10.17759/autdd.2022200106
2. Казьмин А.М., Перминова Г.А., Чугунова А.И. Прикладное значение Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (краткий обзор литературы) // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 2.
3. Калашникова С.А., Елохина К.А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход // Учёные записки ЗабГУ: Серия: Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 3. С. 33–40.
4. Купчаева П.Е., Христоробова Л.В., Цыганкова А.В. Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 189–201.
5. Овчинникова И.В., Жукова М.А., Григоренко Е.Л. Апробация методики Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) на русскоязычной выборке // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 134–145.

6. 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
7. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) / Семенович М.Л. и др. // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 4. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2015130401
8. Опыт применения стандартизированных диагностических оценочных шкал в комплексной программе лечебно-коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра / Касаткин В.Н. и др. // Детский аутизм: исследования и практика. 2008. С. 26–58.
9. Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС. Технология «Классный тьютор» / Шмелева Е.В. и др. // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. №. 4. С. 3–16. DOI:10.17759/autdd.2022200401
10. Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии / Мамохина У.А. и др. // Современные проблемы науки и образования. 2015. №. 1–2. С. 222.
11. Разживина М.И., Заболотская В.А. Особенности адаптивного поведения детей с аутизмом // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8. №. 2. С. 201–215. DOI:10.23888/humJ20202201-215
12. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: практическое пособие / Козорез А. и др.; под науч. ред. Марины Азимовой; Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», АНО содействия инклюзии детей с РАС «Ресурсный класс». Москва: АНО «Ресурсный класс», 2016. 359 с.
13. Сайфутдинова Л.Р. Шкала Вайнленд как метод комплексной оценки адаптивного функционирования детей с нарушениями развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 19. №. 45.
14. Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210
15. Сандберг М. Руководство: Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. С. Доленко. Ризон ле-Цион: MEDIAL, 2008. 275 с.
16. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 1. С. 4–14. DOI:10.17759/autdd.2017150101
17. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Яковлева И.М. и др. М.: МГПУ, 2021. 128 с.
18. Хаустов А.В., Шмелева Е.В. Выявление уровня социализации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 3. С. 16–24. DOI:10.17759/pse.2016210303
19. Чижова Ю.В. Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 59–68. DOI:10.17759/autdd.2022200406
20. Шошмин А.В., Лорер В.В., Малькова С.В. Отдельные аспекты имплементации базового набора МКФ при расстройствах аутистического спектра в практике реабилитации и абилитации // Физическая и реабилитационная медицина. 2020. Т. 2. №. 4. С. 51–58. DOI:10.26211/2658-4522-2020-2-4-51-58.
21. Saulnier C. A., Klaiman C., McQueen E. Adaptive behavior profiles in autism spectrum disorder // Current Psychiatry Reports. 2022. V. 24. №. 12. pp. 749–756. DOI:10.1007/s11920-022-01381-w
22. The Utilisation of Adaptive Behaviour Assessment Among Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review / Md Tajuddin N. E. H. [et al.] // Malaysian Journal of Medicine & Health Sciences. 2022. Т. 18. DOI:10.47836/mjmh18.s15.49
23. Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review / Marsh A. [et al.] // World journal of psychiatry. 2017. V. 7. №. 3. pp. 184–196. DOI:10.5498/wjp.v7.i3.184

References

1. Guseva N.Y. Inclusive Models of Resource and Self-Contained Classes for Children with Autism Spectrum Disorders in Nizhny Novgorod Region. Organizational Aspects. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022, Vol. 20, no. 1, pp. 47–56. DOI:10.17759/autdd.2022200106 (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Kazmin A.M., Perminova G.A., Chugunova A.I. Application of the International Classification of Functioning, Disability and Health, Children & Youth Version (a brief review of the literature). *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2014, Vol. 3, no. 2 (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Kalashnikova S.A., Elokhina K.A. Tutoring Support for Children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive School: System-Resource Approach [T'jutorskoe soprovozhdenie detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: sistemno-resursnyj podhod]. *Uchjonye zapiski ZabGU: Serija: Pedagogicheskie nauki = Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences*, 2018, Vol. 13. no. 3. pp. 33–40. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Kupchaeva P.E., Hristoljubova L.V., Cygankova A.V. Problemy organizacii t'jutorskogo soprovozhdenija obuchajushhhsja s rasstrojstvom autisticheskogo spektra v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Issues of organization of tutor support for students with autism spectrum disorder in inclusive education]. *Special'noe obrazovanie = Special Education*, 2022, no. 1 (65), pp. 189–201 (In Russ., abstr. in Engl.)

5. Ovchinnikova I.V., Zhukova M.A., Grigorenko E.L. Experimental Testing Of The Technique Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) On A Russian Language Sample. *Voprosy psikhologii = The Issues Relevant to Psychology*, 2018, no. 6, pp. 134–145.
6. Ovchinnikova T.S., Vasil'eva S.B., Taratorina A.A. Metodicheskoe soprovozhdenie raboty resursnogo klassa v usloviyah inkluzivnogo 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*, 2021, no. 4, pp. 233–246. DOI:10.35231/18186653_2021_4_233 (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Opisaniye metodiki ocenki bazovykh rechevykh i uchebnykh navykov (ABLLS-R) / Semenovich M.L. [et al.]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2015, V. 13, no. 4, pp. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2015130401 (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Opyt primeneniya standartizirovannykh diagnosticheskikh ochenochnykh shkal v kompleksnoy programme lechebno-korrekcionnoy pomoshhi detjam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Experience of using standardized diagnostic assessment scales in a comprehensive program of treatment and correctional assistance for children with autism spectrum disorders] / Kasatkin V. N. [et al.]. *Detskij autizm: issledovaniya i praktika [Childhood Autism: Research and Practice]*, 2008, pp. 26–58 (In Russ.)
9. Tutor Support of the Educational Process of Junior Schoolchildren with ASD: «Class Tutor» Intervention / Shmeleva E.V. [et al.]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022, V. 20, no. 4, pp. 3–16. DOI:10.17759/autdd.2022200401 (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Osobennosti social'noj adaptacii u detej i podrostkov s rasstrojstvami autisticheskogo spektra (RAS) razlichnoj etiologii [Features of Social Adaptation In Children And Adolescents With Autism Spectrum Disorder (ASD) of Different Etiologies] / Mamokhina U.A. [et al.]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2015, no. 1–2, pp. 222 (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Razzhivina M.I., Zabolotskaja V.A. Osobennosti adaptivnogo povedeniya detej s autizmom [Features of adaptive behavior in children with autism]. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie [Personality in a changing world: health, adaptation, development]*, 2020, Vol. 8, no. 2, pp. 201–215. DOI:10.23888/humj20202201-215 (In Russ.)
12. Resursnyj klass. Opyt organizacii obuchenija i vneuročnoj dejatel'nosti detej s autizmom v obshheobrazovatel'noj shkole: prakticheskoe posobie [Resource class. Experience of organizing education and extracurricular activities for children with autism in a comprehensive school: a practical guide] / Kozorez A. [et al.]; ed. Marina Azimova; Fond sodejstvija resheniju problem autizma v Rossii «Vyhod», ANO sodejstvija inkluzii detej s RAS «Resursnyj klass». Moscow: ANO «Resursnyj klass», 2016. 359 p. (In Russ.)
13. Sajfutdinova L.R. Shkala Vajnlend kak metod kompleksnoj ocenki adaptivnogo funkcionirovaniya detej s narushenijami razvitiya [The Vineland scale as a method for comprehensive assessment of adaptive functioning of children with developmental disabilities]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2007, Vol. 19, no. 45 (In Russ.)
14. Samsonova E.V., Mel'nik Y.V., Karpenkova I.V. T'jutorskoe soprovozhdenie obuchajushhihsja s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education]. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, Vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210 (In Russ., abstr. in Engl.)
15. Sundberg M. Rukovodstvo. Programma otsenki rechi i sotsial'nogo vzaimodejstviya dlya detej s autizmom i drugimi narushenijami razvitiya [Guide. Program for evaluating speech and social interaction of children with autism and other developmental disorders] / transl. into Russ. by S. Dolenko. Rishon LeZion: Publ. MEDIAL, 2008. 275 p.
16. Semago N.Y., Solomakhina E.A. Psychological and pedagogical support of a child with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2017, Vol. 15, no. 1, pp. 4–14. DOI:10.17759/autdd.2017150101 (In Russ., abstr. in Engl.)
17. T'jutorskoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: uchebno-metodicheskoe posobie [Tutor support for children with disabilities: methodological guide] / Jakovleva I.M. [et al.]. Moscow: MGPU, 2021. 128 p. (In Russ.)
18. Khaustov A.V., Shmeleva E.V. Measuring the Level of Socialization in Children with Autism Spectrum Disorder. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, Vol. 21, no. 3, pp. 16–24. DOI:10.17759/pse.2016210303 (In Russ., abstr. in Engl.)
19. Chizhova Yu.V. The Assessment Development of Life Competencies in Children with Autism Spectrum Disorders in the Inclusion Environment. *Autizm i narusheniya razvitiya Autism and Developmental Disorders*, 2022, Vol. 20, no. 4, pp. 59–68. DOI:10.17759/autdd.2022200406 (In Russ., abstr. in Engl.)
20. Shoshmin A.V., Lorier V.V., Mal'kova S.V. Otdel'nye aspekty implementacii bazovogo nabora MKF pri rasstrojstvakh autisticheskogo spektra v praktike rehabilitacii i abilitacii [Certain Aspects of Implementation of the ICF Core Set for Autism Spectrum Disorder in Practice of Rehabilitation and Habilitation]. *Fizicheskaja i reabilitacionnaja medicina = Physical and Rehabilitation Medicine*, 2020, Vol. 2, no. 4, pp. 51–58. DOI:10.26211/2658-4522-2020-2-4-51-58 (In Russ., abstr. in Engl.)
21. Saulnier C.A., Klaiman C., McQueen E. Adaptive behavior profiles in autism spectrum disorder. *Current Psychiatry Reports*, 2022, Vol. 24, no. 12, pp. 749–756. DOI:10.1007/s11920-022-01381-w
22. The Utilisation of Adaptive Behaviour Assessment Among Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review / Md Tajuddin N. E. H. [et al.]. *Malaysian Journal of Medicine & Health Sciences*, 2022, Vol. 18. DOI:10.47836/mjmhs18.s15.49

23. Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review / Marsh A. [et al.]. *World journal of psychiatry*, 2017, Vol. 7, no. 3, pp. 184–196. DOI:10.5498/wjp.v7.i3.184

Информация об авторах

Шмелева Елена Владиславовна, педагог-психолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaegu@mgppu.ru

Мамохина Ульяна Андреевна, научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Загуменная Ольга Викторовна, учитель начальных классов, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-9613>, e-mail: zagumennayaov@mgppu.ru

Давыдов Денис Витальевич, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

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

Information about the authors

Elena V. Shmeleva, Educational Psychologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Elizaveta Y. Davydova, PhD in Biology, Associate Professor, Leading Researcher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology Faculty of «Clinical and Special Psychology», Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaegu@mgppu.ru

Uliana A. Mamokhina, Researcher of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Olga V. Zagumennaya, Primary Class Teacher, Methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-9613>, e-mail: zagumennayaov@mgppu.ru

Denis V. Davydov, PhD in Biology, Leading Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

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

Получена 21.11.2024

Received 21.11.2024

Принята в печать 15.12.2024

Accepted 15.12.2024