

УДК 37

**В. В. Хитрюк**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 357 70 58, hvv64@tut.by

## **РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ**

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы создания ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС): обоснованы ресурсный и системный подходы в качестве методологической основы исследования; раскрыты содержание и функции, определены структурные компоненты, сформулированы требования, предъявляемые к ресурсному обеспечению инклюзивного образования обучающихся с РАС, обозначены принципы его разработки. Результаты анализа актуального состояния ресурсного обеспечения позволили обозначить как условия перехода потенциальных ресурсов в реальные, так и механизмы создания новых ресурсов, определяющих эффективность инклюзивного образования обучающихся с РАС.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; обучающиеся с расстройствами аутистического спектра; ресурсный подход; компоненты ресурсного обеспечения.

Табл. 1. Библиогр.: 18 назв.

**V. V. Hitryuk**

Baranovichy State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykov Str., 225404 Baranovichy, of the Republic of Belarus, +375 (29) 357 70 58, hvv64@tut.by

## **RESOURCE PROVISION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: STRUCTURE AND CONTENT**

The results of the theoretical research on the problem of the resource provision creation of inclusive education for students with autistic spectrum disorders (ASD) are put forward. The resource and system approaches are substantiated as a methodological basis for the research: the content and functions are described, the structural components are defined, the requirements to the resource provision of inclusive education for students with ASD are stated, and the principles of its elaboration are identified. The results of the analysis of the current state of the resource provision enabled to identify the conditions for the transition of potential resources into actual resources and the mechanisms of the creation of new resources that define the efficacy of inclusive education for students with ASD.

**Key words:** inclusive education; students with autistic spectrum disorders; resource approach; components of the resource approach.

Table 1. Ref.: 18 titles.

**Введение.** Включение детей с РАС в образовательный процесс учреждения общего среднего образования является чрезвычайно важной и одновременно очень сложной задачей. Особенности проявления нарушения

(нежелательные модели поведения, недостаточное социальное развитие, нарушение вербальной коммуникации, специфические сенсорные нарушения) требуют адресной адаптации образовательной среды, определения

структуры и содержания ресурсного обеспечения образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Актуальность настоящего исследования определяется противоречиями между социальной востребованностью и необходимостью осуществления инклюзивного образования на уровне общего среднего образования и недостаточной разработанностью содержания и структуры его ресурсного обеспечения, учитывающего особые образовательные потребности детей с РАС; номинацией специфических проявлений расстройств аутистического спектра, особых образовательных потребностей этой категории обучающихся и отсутствием системного подхода к разработке ресурсного обеспечения инклюзивного образования данной категории обучающихся; необходимостью создания ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС и отсутствием научно-методических разработок, определяющих его содержание, функции, структуру.

Целью проводимого теоретического исследования является обобщение ресурсов инклюзивного образования детей с РАС, накопленных зарубежной образовательной практикой, опытом отечественной практики, определение возможностей использования зарубежного опыта в национальной системе образования, определение потенциальных ресурсов в нашей стране и обозначение путей «перевода» их в активные ресурсы.

#### **Методология и методы исследования.**

Методология настоящего исследования опирается на идеи ресурсного подхода, который имеет серьёзные личностно ориентированные и гуманистические основания и отвечает социальному запросу на обеспечение качества инклюзивного образования. Возможность использования ресурсного подхода (значение слова ресурс происходит от франц. *ressource* вспомогательное средство [1], запасы, источники чего-либо или средства, с помощью которых происходят изменения объекта или субъекта) в различных научных

сферах приобретает всё большую популярность. Идея ресурсного подхода нашла своё обоснование в ряде научных областей: философии [2], психологии [3], психотерапии [4]. С позиций ресурсного подхода в педагогике исследовались проблемы организации образовательного процесса [5], управления развитием школы [6]. В исследовании воспитывающего потенциала образовательной среды школы М. П. Нечаев определил ресурсный подход как «совокупность наличных средств воспитывающей среды, её резервов и возможностей; компонентами воспитывающего потенциала исследователь считает социальный, духовный и материальный компоненты» [7].

Ресурсный подход в инклюзивном образовании означает создание и использование реальных активов, обеспечивающих условия результативного взаимодействия всех субъектов образовательного пространства в целях удовлетворения интересов и потребностей обучающихся в социальном развитии, социализации, формировании академических и жизненных компетенций. Ресурсный подход в инклюзивном образовании предполагает реализацию совокупности новых профессиональных и организационных компетенций субъектов образовательного пространства для решения задач обучения и социализации обучающихся.

Важным в формате проводимого исследования является понимание стратегии ресурсного подхода: опережающее создание, удержание и развитие специфических ресурсов; создание уникальных организационных компетенций, управление качеством, системная интеграция; развитие уникальности, неповторимости услуг и ресурсов [8].

Методологической основой разработки ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС в учреждении общего среднего образования является системный подход, который предполагает выявление компонентов системы и определение характера существующих между ними связей. Системный подход даёт основание

рассматривать ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся с РАС в качестве подсистемы ресурсов инклюзивного образования как системы более высокого порядка.

В качестве методов исследования использовались структурно-функциональный анализ ресурсного обеспечения, субъектно-функциональный анализ педагогической деятельности участников инклюзивного образовательного пространства.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Как отмечают исследователи С. А. Калашникова, Л. И. Ключкова, ресурс — это всегда реальный актив на пути к успешному достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и т. д. Потенциал, являясь совокупностью возможностей, превращается в ресурс, если созданы для этого необходимые условия, без которых невозможно достижение и существование ресурса [9]. Признаками ресурса как реального актива принято считать: сформированность (сильный/слабый, было/стало); качество (высокое/низкое, новый/прежний); доступность (организация доступа, есть/нет в наличии); ограничения (этот/иной, выбрано/отказано).

Ресурсное обеспечение (семантика — «материальные средства, обеспечивающие возможность жить, существовать; то, что служит ручательством, гарантией, обеспечивает сохранность или исполнение чего-либо», синонимы — предоставление, оснащение, снабжение, оборудование; залог, гарантия, порука, ручательство, заклад, защита; пенсия, гарантирование) традиционно определяется как собирательное понятие, которое включает в себя «совокупность элементов жизнедеятельности систем, без которой невозможно их функционирование» [10].

Ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся рассматривается как система процессов, механизмов и средств по созданию и эффективному использова-

нию ресурсов, при которой достигается максимальное удовлетворение социального запроса — достижение поставленных социальных и образовательных результатов инклюзивного образования обучающихся с РАС.

Целью ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС является создание, снабжение, выявление и активизация «запасов», источников и средств, определяющих специальные условия для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с РАС в учреждениях общего среднего образования. Ресурсное обеспечение обучающихся с РАС является элементом общей модели ресурсного обеспечения инклюзивных процессов в учреждении образования.

Понятие «ресурсное обеспечение» не тождественно понятию «специальные условия», которое определяется как «условия, обеспечивающие создание адаптивной образовательной среды, доступ к информационно-коммуникационным ресурсам, предоставление обучающимся с особенностями психофизического развития педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи, а также в случае необходимости — технических средств социальной реабилитации» [11]. Ресурсное обеспечение должно быть избыточным по отношению к запрашиваемым специальным условиям, обеспечивающим создание адекватной образовательным потребностям обучающегося среды, поскольку спектр, характер, качество этих потребностей может изменяться по мере включения ребёнка в образовательную среду.

Анализ доступных литературных источников [12] показал, что в обеспечении инклюзивного образования детей с РАС в школьном образовательном пространстве коллегами дальнего зарубежья используются следующие ресурсы:

– *нормативное обеспечение различных вариантов обучения:* 1) специальные школы для детей с различными нарушениями в развитии (в том числе и детей с РАС в случаях низкофункционального аутизма), в которых

могут реализовываться различные по сложности и образовательным результатам программы обучения; 2) классы комбинированного обучения; 3) специальные классы для детей с РАС; 4) специальные школы для детей с РАС и включение детей с РАС в образовательный процесс (классы коррекционной поддержки, ресурсные классы (США, Великобритания, Россия), модели временной и частичной интеграции (Швеция, Голландия, Германия)). Нормативное обеспечение представляет собой определение условий каждого варианта образовательного маршрута, обязательства учреждения образования по созданию этих условий;

– *тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы обучающегося с РАС*. Функциональные позиции тьютора могут быть различными: индивидуальный сопровождающий ребёнка, помощник учителя, второй учитель в классе. Наиболее распространённым и прижившимся в образовательной практике является индивидуальное сопровождение обучающегося (США, Великобритания), целью которого является образовательное «посредничество» в системе отношений «учитель—обучающийся с РАС»;

– *система работы группы сопровождения инклюзивной практики обучающихся с РАС* в учреждениях общего среднего образования, включающая анализ успешности освоения каждым обучающимся содержания образовательной программы, работу по формированию социально приемлемых моделей поведения обучающегося с РАС, работу с педагогическим коллективом учреждения образования и с родительским сообществом. Данная модель получила наиболее широкое распространение в США, Великобритании, Украине. Важной составляющей в деятельности такой группы является научить специалистов и родителей составлять индивидуальную программу развития ребёнка, уметь определять и формулировать актуальные для него цели, продумывать роль каждого по их согласованному выполнению;

– *консультативное сопровождение обучающегося с РАС* специалистом по прикладному анализу поведения (АВА) (США). Основу практики прикладного анализа поведения составляет индивидуализация, когда каждый случай рассматривается как поведенческий акт конкретного человека. Составляемый для ребёнка с РАС поведенческий план адаптируется под конкретную уникальную жизненную ситуацию каждого [13]. Целью создания и реализации такого плана является обучение ребёнка социально приемлемым моделям поведения, избавление от негативных поведенческих реакций, обеспечение условий социального развития и социализации каждого ребёнка с РАС.

В формате проводимого анализа наиболее значимым в ресурсном обеспечении инклюзивного образования детей с РАС представляется опыт российских коллег. Важность глубокого изучения и обобщения этого опыта объясняется общностью исторического развития систем образования России и Беларуси, едиными подходами в организации, содержании и методических моделях образования различных групп детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), сходством образовательных и социальных задач, обозначением образовательных результатов, практикой подготовки педагогических кадров (педагоги, учителя-дефектологи, педагоги социальные, педагоги-психологи и др.). Важным стратегическим документом в сфере образования лиц с РАС в Российской Федерации является «Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект» [14], содержание которого определяет принципы организации и функционирования системы сопровождения лиц с РАС, комплексность его характера, обязательность раннего и интенсивного начала комплексной коррекционной работы, индивидуальность выбора психолого-педагогических и методических подходов, этапы образования лиц с РАС, взаимодействие специалистов с семьёй ребёнка.

Опыт, накопленный российскими исследователями в ресурсном обеспечении инклюзивного образования детей с РАС, представлен системой организационных, программно-методических, психолого-педагогических, кадровых, материально-технических ресурсов. Анализ этого опыта показал, что важными ресурсами при включении ребёнка с РАС в образовательное пространство общего среднего образования являются следующие позиции: наличие координатора (менеджера) по инклюзии в учреждении образования; организация деятельности психолого-медико-психологического консилиума, созданного на базе учреждения образования; определение содержания образования для обучающихся с РАС на основе адаптации программы общего среднего образования при обязательном проведении коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование «жизненной компетенции»; функционирование ресурсного класса (ресурсной зоны) как формы постепенного перехода от индивидуальных к индивидуально-групповым и групповым формам организации образовательного процесса; разработка индивидуальных образовательных программ с учётом образовательных потребностей каждого ребёнка.

Учреждениями специального образования Республики Беларусь также накоплен опыт коррекционно-педагогической работы, организации сопровождения и оказания коррекционно-педагогической помощи детям с РАС. Содержание высшего педагогического образования является хорошим ресурсом для обеспечения подготовки педагогических кадров к работе по осуществлению инклюзивного образования обучающихся с РАС. Этот опыт, а также результаты научных исследований, проводимых в формате научно-исследовательской работы лабораторией специального образования Национального института образования Республики Беларусь (И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская), могут и должны быть использованы при разработке ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС.

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что содержание ресурсного обеспечения обучающихся с РАС должно отвечать следующим требованиям: соответствовать стратегическим и тактическим целям инклюзивного образования обучающихся с РАС; быть реалистичным и соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту; носить системный характер, обеспечивая все направления деятельности учреждения образования и составляющие образовательного процесса; отражать механизмы создания специальных условий и адаптации образовательной среды в соответствии с характером особых образовательных потребностей обучающихся с РАС; обладать интегративными качествами и согласовываться с ресурсами образовательной среды учреждения образования в целом; обеспечивать эффективность включения обучающегося с РАС в образовательное пространство учреждения образования; обеспечивать профессионально-педагогическую уверенность и реализацию профессиональных функций, определять эффективные модели взаимодействия и общения всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Содержание ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС отражает совокупность его существенных и отличительных признаков и раскрывается посредством выполняемых функций, среди которых:

– *организационно-координационная* — интеграция и координация деятельности структур и субъектов образовательного пространства учреждения общего среднего образования, осуществляющего практику инклюзивного образования обучающихся с РАС. Выполнение этой функции ресурсного обеспечения предполагает наличие в учреждении образования координатора (менеджера) по инклюзии, функциональные обязанности которого должны быть отражены в соответствующем нормативном акте. Кроме этого, реализация функции предполагает обозначение деятельности группы специалистов

учреждения образования по сопровождению включения ребёнка с РАС в общую образовательную среду (содержание и алгоритм деятельности этой группы будет иметь специфический характер, обусловленный особенностями обучающихся с РАС);

– *адаптационно-проективная* — обеспечение соответствия образовательной среды учреждения общего среднего образования (учебные помещения, компетентность педагогов-психологов, учителей-дефектологов, педагогов, педагога социального, ассистентов) образовательным потребностям обучающихся с РАС. Выполнение этой функции ресурсного обеспечения предполагает создание (при необходимости) образовательно-поддерживающих структур, соответствующую подготовку всех педагогических работников и лиц, осуществляющих сопровождение обучающихся с РАС;

– *прогностическая* — предвидение и обоснование ожидаемого и желаемого состояния функционирования учреждения образования по обеспечению включения в общее образовательное пространство обучающихся с РАС. Выполнение этой функции ресурсного обеспечения предполагает использование его компонентов в разработке стратегии осуществления практик инклюзивного образования в конкретном учреждении образования (освоение и внедрение новых подходов, методик, техник);

– *информационная* — обобщение и систематизация информационных источников и потоков, отражающих новые подходы (методики, техники, технологии) в инклюзивном образовании обучающихся с аутистическими нарушениями / обучающихся с РАС. Реализация этой функции предполагает создание сетевого взаимодействия учреждений образования (основного и специального) с привлечением общественных объединений, представляющих интересы обучающихся с аутистическими нарушениями / обучающихся с РАС.

Основу создания ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся

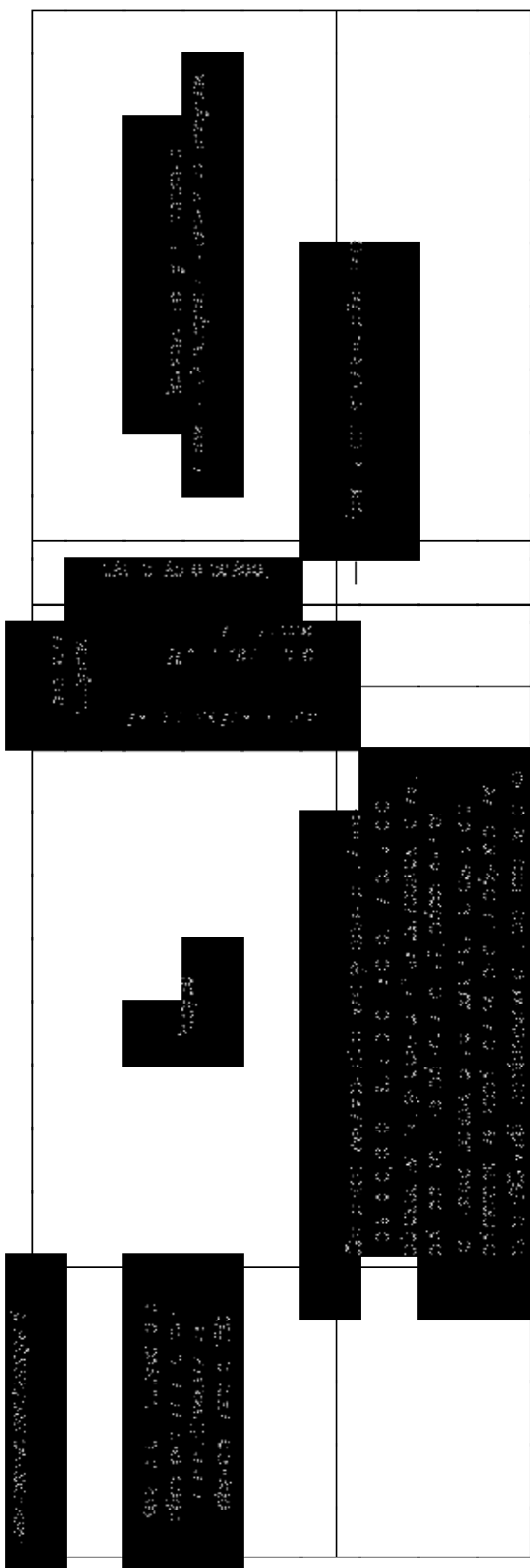
с РАС составляет обобщение и анализ актуально существующих ресурсов, определение их потенциального или активного состояния в аспекте обеспечения эффективности инклюзивного образования (таблица 1). Разработка такого ресурсного обеспечения должна предполагать: определение полноты и соответствия имеющегося нормативного правового и научно-методического обеспечения инклюзивного образования этой категории обучающихся; определение кадрового потенциала и кадрового ресурса (активного и потенциального), способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность и сопровождение практики инклюзивного образования с учётом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей детей с РАС; выявление возможностей и путей создания и использования инфраструктуры — «рационально организованной» образовательной среды, выступающей организационной основой эффективного образовательного процесса в условиях инклюзивного образования для детей с РАС.

Основными принципами разработки ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС в учреждении общего среднего образования являются: *принцип приоритета развития личности обучающегося, его социализация* — на основе учёта его особых образовательных потребностей означает априорную ценность самого ребёнка независимо от его особенностей; *принцип адаптивности* — предполагает гибкость и возможность декомпозиции ресурсов при изменениях образовательной ситуации; *принцип структурной целостности* — означает наличие прочной содержательной взаимосвязи между компонентами ресурсного обеспечения; *принцип вариативности и адресности* — предполагает учёт особенностей образовательных потребностей каждого обучающегося с РАС в содержании и структуре ресурсного обеспечения; *принцип технологичности* — предполагает воспроизводимость и возможность переноса ресурсного обеспечения в различные









образовательные условия; *принцип интегративности* — означает включение ресурсного обеспечения в образовательный процесс и в целом в деятельность учреждения образования.

Системный подход в ресурсном обеспечении предполагает выделение элементов системы и определение характера связей между ними. Структура ресурсного обеспечения инклюзивного образования детей с РАС включает ряд компонентов:

– *критериально-диагностический* — комплекс диагностического инструментария, использование которого специалистами психолого-медико-педагогической комиссии позволяет получить адекватную информацию об уровне функциональности ребёнка с РАС, специфике его образовательных потребностей, определить характер адаптации образовательной среды (содержание образования, методики работы, характер и степень привлечения специалистов и т. д.). Использование традиционного для деятельности психолого-медико-педагогической комиссии диагностического инструментария для детей с РАС является недостаточно адекватным и не позволяет получить полную объективную картину его актуального развития с учётом имеющегося нарушения. Отсутствие объективной информации порождает ошибку второго порядка: определение образовательного маршрута для ребёнка с РАС в соответствии с одним из вариантов имеющих место программ специального образования (программа для детей с трудностями в обучении, программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи, программа детей с интеллектуальной недостаточностью (первое или второе отделение)). Имеющая место практика нарушения и оказания коррекционной помощи ребёнку с ОПФР — принцип единства диагностики, коррекции и обучения. Мировой опыт диагностики РАС опирается на оценивание функциональных навыков по методике ABLLS-R. По результатам диагностики составляется индивидуальная коррекционно-образовательная программа, которая включает

различные направления деятельности (например, мотивация учебной деятельности и взаимоотношения с педагогом; выполнение инструкций; навыки просьбы; навыки по предметным областям и т. д.);

– *нормативно-организационный компонент* — нормативная правовая база и инструктивно-методическое сопровождение, регламентирующие отношения субъектов образовательного пространства, правовые и этические нормы (например, вариативность моделей штатного расписания учреждения образования, учитывающая характер нарушений обучающихся с ОПФР в конкретном учреждении образования (так, для детей с РАС актуальным остаётся вопрос о тьюторском сопровождении, которое может носить как индивидуальный, так и групповой (2-3 ребёнка) характер и определяться уровнем функциональности каждого ребёнка с РАС, а также организация супервизии тьюторского сопровождения и реализации образовательного маршрута обучающегося); методические рекомендации по организации образовательного процесса учреждения образования при включении в него обучающихся с РАС (например, составление расписания с учётом разноуровневого характера изучения различных учебных дисциплин, а не только в соответствии со списочным составом класса); порядок сетевого взаимодействия учреждений образования по сопровождению инклюзивных практик; квалификационные требования к должностям и должностные инструкции для дополнительных участников образовательного процесса и др.; оформление договорных отношений между законными представителями ребёнка и учреждением образования;

– *психолого-педагогический компонент* — комплекс компетенций, определяющих эффективность деятельности и взаимодействия педагога(ов), специалистов группы сопровождения (учителя-дефектологи, педагогпсихологи, тьюторы/ассистенты педагога) обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования. Этот компонент включает

*научно-методическую* (модель и содержание подготовки/повышения квалификации педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, ассистентов педагога в виде дополнительных учебных дисциплин или дополнительных разделов учебных дисциплин, интегрированных в содержание учебных планов подготовки специалистов/бакалавров и раскрывающих содержание работы с обучающимися с РАС и их родителями в условиях инклюзивного образования; комплекс образовательных ресурсов: учебные программы, учебно-методические тематические планы и программное обеспечение повышения квалификации) и *технологическую* (комплекс конкретных методов, способов и техник работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования, например, по формированию учебных умений (письмо, чтение, счёт и т. д.)) составляющие;

– *материально-технический компонент* — обеспечение функционирования на базе учреждения образования дополнительных структур (ресурсный класс, кабинет психологической разгрузки). Ресурсный класс с точки зрения нормативной базы Республики Беларусь может быть рассмотрен как вариант организации интегрированного обучения и воспитания. Однако следует помнить, что, проводя часть учебного времени в ресурсном классе, обучающиеся с РАС осваивают содержание общего среднего образования, которое дидактически и методически адаптируется с учётом особых образовательных потребностей каждого. Кроме того, функциональная нагрузка ресурсного класса на второй ступени общего среднего образования преобразуется в оказание консультативной поддержки, снятие сенсорной и психологической нагрузки, проведение индивидуальных занятий;

– *консультативно-информационный компонент* — создание сетевого взаимодействия учреждений основного, специального и дополнительного образования, учреждений здравоохранения, общественных объединений, которое обеспечивает сопровож-

дение практик инклюзивного образования в целом и включение обучающихся с РАС в общее образовательное пространство в частности.

Рассмотренные компоненты ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС создают систему, которой присущи свойства организованности, функциональности, структурности, детерминированности связей между компонентами.

**Заключение.** Ресурсный подход является конгруэнтным задачам инклюзивного образования вообще и для детей с РАС, так как определяет наличные и потенциальные активности системы образования в целом и учреждения образования в частности, а также механизмы их использования в достижении образовательных результатов. Ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся с РАС в учреждении общего среднего образования должно рассматриваться в качестве элемента общей системы образования и предполагать активизацию имеющихся, а также создание новых ресурсов, отвечающих требованиям достижения образовательных результатов всеми обучающимися.

#### Список цитируемых источников

1. Энциклопедический словарь / редкол.: В. И. Бородулин [и др.]. М. : Большая Рос. энцикл., 1997. 894 с.
2. Воронин В. Т. Ресурсы и время: социально-философский контекст. Новосибирск, 2000.
3. Холодная М. А. Возможности объединения онтологического, субъектного и ресурсного подходов в исследовании интеллекта // *Личность и бытие : Субъектный подход*. М., 2008. С. 201—204.
4. Коваленко Н. П. Ресурсный подход в психотерапии. СПб., 2010.
5. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2002.
6. Лизинский В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. М., 2006.
7. Нечаев М. П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. С. 14.
8. Прахалад К. К., Хамел Г. Ключевая компетенция корпорации // *Вестн. С-Петербур. ун-та. Сер. 8. Менеджмент*. 2003. № 3. С. 18—47.
9. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // *Молодой учёный*. 2011. № 8. Т. 2. С. 84—87; Ключкова Л. И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3.
10. Ключкова Л. И. Указ. соч.
11. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <http://asabliva.by> (дата обращения: 29.08.2015).
12. Kurth1 Jennifer and Mastergeorge Ann M. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting [Electronic resource] // *The Journal of Special Education*. 44(3). 146—160. URL: <http://sed.sagepub.com/content/44/3/146> (date of access: 01.09.2015); Koegel L., Matos-Freeden R., Lang R., Koegel R. Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings [Electronic resource] // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2011. Article in press. URL: <http://www.sciencedirect.com> (date of access: 20.07.2015); Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24. Iss. 4; Mussen P., Conger J., Kagan J. Child development and personalitu. N. Y. : Harper & Row Rub, 1985. 326 p. ; Richard C. Woolfson, Emma Truswell. Do classroom assistants work? [Electronic resource] // *Educational Research*, 47:1, 63—75. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000337569> (date of access: 01.08.2015).
13. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М. : Оперант, 2015. 176 с.
14. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/07/> (дата обращения: 20.09.2015).
15. Миненкова И. Н. Основные подходы в формировании ключевых компетенций при аутизме // *Формирование личности ребёнка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : учеб.-метод. пособие : с приложением СД / С. Е. Гайдукевич [и др.]*. Минск : БГПУ им. М. Танка, 2011. С. 69—103.
16. Там же.

Поступила в редакцию 22.02.2016.