


П.М. Жанузакова* , А.С. Магауова 

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

*e-mail: pmzhanuzakova@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С РАС: СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост числа детей с расстройством аутистического спектра, что требует совершенствования законодательных и педагогических подходов к их поддержке. Цель исследования – сравнительно-правовой анализ международных систем специальной психолого-педагогической поддержки детей с расстройством аутистического спектра, выявить эффективные практики и определить возможности их адаптации в национальные условия.

Работа имеет как теоретическую, так и практическую значимость: теоретическая заключается в систематизации и обобщении зарубежного опыта, практическая – в формулировании рекомендаций для развития систем поддержки детей с расстройством аутистического спектра. Методология исследования включает компаративный, контент-анализ, анализ кейсов и количественную обработку данных. Использованы системный и личностно-ориентированный подходы.

Основные результаты исследования показали, что наиболее успешными являются модели, опирающиеся на раннюю диагностику, индивидуализацию образовательных траекторий и активное участие семей. Также выявлены различия в законодательных системах и уровне развития практик в разных странах. Ценность работы заключается в комплексном рассмотрении нормативно-правового и практического опыта, что позволяет обоснованно рекомендовать пути совершенствования национальной политики в области инклюзивного образования для детей с расстройством аутистического спектра. Практическое значение результатов состоит в возможности применения выявленных эффективных моделей и подходов для улучшения систем специальной психолого-педагогической поддержки в различных национальных контекстах.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, инклюзивное образование, специальная психолого-педагогическая поддержка, сравнительно-правовой анализ, международный опыт.

P. Zhanuzakova*, A. Magauova

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: pmzhanuzakova@gmail.com

Psychological and Pedagogical Support for Children with ASD: a Comparative Legal Analysis of International Experience

In recent decades, there has been a steady increase in the number of children with autism spectrum disorder, which necessitates the improvement of legislative and educational approaches to their support. The aim of the study is to conduct a comparative legal analysis of international systems of special psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder, to identify effective practices, and to determine the possibilities for their adaptation in national contexts.

The work is of both theoretical and practical significance: theoretical – in systematizing and summarizing international experience, and practical – in formulating recommendations for the development of support systems for children with autism spectrum disorder.

The methodology of the study includes comparative analysis, content analysis, case analysis, and quantitative data processing. Systemic and person-centered approaches were applied.

The main results demonstrated that the most successful models are based on early diagnosis, individualized educational pathways, and active family involvement. Differences in legislative frameworks and levels of practical development across countries were identified.

The value of the study lies in the comprehensive analysis of legal and practical experiences, providing a justified basis for recommendations aimed at improving national inclusive education policies for children with autism spectrum disorder.

The practical significance of the results consists in the possibility of applying effective models and approaches to enhance systems of special psychological and pedagogical support across different national contexts.

Key words: autism spectrum disorder, inclusive education, special psychological and pedagogical support, comparative legal analysis, international experience.

П.М. Жанузакова*, А.С. Мағауова

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: pmzhanuzakova@gmail.com

АСБ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау: халықаралық тәжірибеге салыстырмалы-құқықтық талдау

Соңғы онжылдықтарда аутистік спектр бұзылысы бар балалар санының тұрақты өсуі байқалуда, бұл оларды қолдаудың заңнамалық және педагогикалық тәсілдерін жетілдіруді талап етеді. Зерттеудің мақсаты – халықаралық деңгейде аутистік спектр бұзылысы бар балаларға арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету жүйелеріне салыстырмалы-құқықтық талдау жүргізу, тиімді тәжірибелерді анықтау және оларды ұлттық жағдайларда бейімдеу мүмкіндігін қарастыру.

Жұмыстың теориялық маңыздылығы шетелдік тәжірибені жүйелеу мен қорытуда, практикалық маңыздылығы – аутистік спектр бұзылысы бар балаларды қолдау жүйесін дамытуға арналған ұсыныстар әзірлеуде көрінеді.

Зерттеу әдістемесі компаративтік талдауды, контент-талдауды, кейс-талдауды және деректердің сандық өңделуін қамтиды. Жүйелі және тұлғалық-бағытталған тәсілдер қолданылды.

Негізгі нәтижелер көрсеткендей, ерте диагностика, білім беру траекторияларын даралау және отбасылардың белсенді қатысуына негізделген үлгілер ең табысты болып табылады. Әртүрлі елдердегі заңнамалық жүйелер мен тәжірибе деңгейінде айырмашылықтар анықталды.

Жұмыстың құндылығы – нормативтік-құқықтық және практикалық тәжірибені кешенді қарастыруында, бұл инклюзивті білім беру саласындағы ұлттық саясатты жетілдіруге негізделген ұсыныстар әзірлеуге мүмкіндік береді.

Жұмыстың практикалық мәні – әртүрлі ұлттық контексттерде арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесін жетілдіру үшін тиімді үлгілер мен тәсілдерді қолдану мүмкіндігінде.

Түйін сөздер: аутистік спектр бұзылысы, арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау, инклюзивті білім беру, салыстырмалы-құқықтық талдау, халықаралық тәжірибе.

Введение

В последние десятилетия во всем мире наблюдается устойчивый рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), что обусловлено как улучшением методов диагностики, так и возрастанием осведомленности общества и профессионального сообщества. Согласно данным Министерства Просвещения Республики Казахстан, в стране более 16 тысяч детей с РАС, что делает проблему их поддержки в системе образования особенно актуальной.

Современные образовательные системы сталкиваются с необходимостью не только включения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с РАС, в общеобразовательные школы, но и обеспечения условий, способствующих их полноценному развитию, обучению и социализации. Одним из важнейших компонентов этой системы выступает специальная психолого-педагогическая

поддержка, направленная на индивидуализацию обучения, коррекцию поведения, развитие коммуникативных навыков и взаимодействие с семьей ребенка.

Несмотря на наличие в различных странах законодательных и институциональных механизмов поддержки детей с РАС, сохраняется потребность в выработке согласованного подхода к определению содержания, форм и методов такой поддержки. Отсутствие унифицированных стандартов нередко приводит к фрагментарности реализуемых мер, что, в свою очередь, затрудняет обеспечение сопоставимого качества сопровождения в международном контексте. В то время как одни государства реализуют эффективные модели раннего вмешательства и инклюзивного образования, другие лишь формируют нормативно-правовую и методическую базу. Такая ситуация свидетельствует о недостаточной научной проработке универсальных стратегий сопровождения и необходимости систематизации накопленного опыта.

Таким образом, существует объективная необходимость в проведении сравнительного анализа международного опыта оказания специальной психолого-педагогической поддержки детям с РАС с целью выявления наиболее эффективных моделей и разработки рекомендаций по их адаптации в национальный контекст. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных при проектировании систем поддержки на уровне образовательной политики и педагогической практики.

Настоящее исследование направлено на обоснование стратегических подходов к организации сопровождения детей с РАС и формирование теоретико-методологической базы для построения эффективной системы инклюзивного образования, основанной на лучших мировых практиках.

В рамках настоящего исследования мы использовали качественный описательно-аналитический дизайн с применением методов сравнительно-правового (компаративного) анализа. Основной задачей нашей работы стало сопоставление законодательных основ, стратегий и институциональных моделей поддержки детей с РАС. Выбор данного дизайна обусловлен необходимостью изучения системных различий и сходств между государствами, выявления устойчивых закономерностей и стратегических ориентиров, применимых в разработке политики инклюзивного образования. Объект исследования – международные системы специальной психолого-педагогической поддержки детей с РАС. Предмет исследования – содержание, формы и методы правового и институционального сопровождения детей с РАС на международном уровне.

Обзор литературы

Современные исследования расстройств аутистического спектра подчеркивают комплексный характер данного феномена, затрагивающего когнитивное, социальное и эмоциональное развитие ребенка.

Исследования подтверждают важность ранней диагностики и своевременного вмешательства в развитие детей с РАС (Цвайгенбаум и др., 2015; Энциклопедия расстройств аутистического спектра, 2021; Фуллер и др., 2019). Наиболее эффективными методами признаны поведенческие и когнитивные интервенции, включая,

структурированное обучение TEACCH, модель DIR/Floortime, элементы прикладного анализа поведения (АВА-терапия) и систему коммуникации с помощью картинок (PECS). Работы Ловаса (1987), Шоплера (1997), Призанта (2006), Рингдала (2023) и других заложили основу научной обоснованности указанных методик, показав значительные достижения в развитии адаптивных навыков и речевого взаимодействия у детей с РАС.

Отдельное внимание в научной литературе уделяется вопросам инклюзивного образования. Исследования **Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры** (UNESCO), Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) и национальных институтов (например, NCSER – Национальный центр исследований специального образования в США) подчеркивают необходимость создания гибких образовательных сред, адаптированных под потребности детей с РАС. Такие среды предполагают междисциплинарный подход, включающий педагогов, дефектологов, психологов и родителей, что подтверждается работами Бута и Эйнскоу (2002), Симеонссон и др. (2007), Хассона и др. (2024), Болуриан и др. (2022), а также рекомендациями Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию (2018).

В последние годы усиливается акцент на законодательное обеспечение прав лиц с РАС. Международные документы, включая Конвенцию ООН о правах инвалидов (2006), а также национальные законы (например, IDEA, ADA в США; Autism Act в Великобритании), обеспечивают основу для правовой защиты и доступности образования. В литературе (Хаулин & Мосс, 2012; Хьюз & Джонс, 2015; Лорд, 2021) подчеркивается, что именно законодательная поддержка позволяет реализовывать качественные образовательные и социальные программы сопровождения.

Сравнительно-правовой анализ как методологический подход представлен в трудах правоведов и педагогов, занимающихся сопоставлением международных систем образования (Чалмерс, 2008; Брей, Адамсон & Мейсон, 2014; Ролеска и др., 2018; Мэри, 2020). Он позволяет не только выявить сходства и различия в нормативной базе, но и понять глубинные причины эффективности или неэффективности той или иной модели сопровождения. В контексте поддержки детей с РАС такой анализ дает воз-

возможность определить системные факторы успеха – начиная от подготовки кадров и заканчивая уровнем родительского участия.

Таким образом, литературный обзор показывает, что международная академическая и практическая мысль пришла к консенсусу по ряду позиций: важность ранней помощи, необходимость междисциплинарного сопровождения, индивидуализация образовательного маршрута и закрепление прав детей с РАС на уровне законодательства. Данное исследование базируется на этих научных основаниях и стремится обогатить практику через сравнительный анализ различных государственных подходов.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования был осуществлён анализ нормативно-правовых актов, национальных стратегий, образовательных моделей и методик психолого-педагогической поддержки детей с РАС в десяти странах: США, Канада, Великобритания, Франция, Швеция, Япония, Южная Корея, Сингапур, Россия и Турция. Страны были отобраны по следующим критериям:

- наличие развитой или формирующейся государственной политики в области инклюзивного образования и сопровождения детей с РАС;
- доступность и полнота правовой и стратегической документации;
- представленность в международных рейтингах и обзорах (например, UNESCO, OECD);
- географическое и культурное разнообразие (Северная Америка, страны Европы и Азии, Евразия);
- наличие в научной литературе апробированных моделей поддержки и описания их эффективности.

Используемые методы включают:

- **сравнительно-правовой анализ** – для сопоставления правовых основ и механизмов реализации сопровождения;
- **контент-анализ** – для изучения структуры, целей и содержания национальных стратегий;
- **кейс-анализ** – для рассмотрения конкретных практик и институциональных решений в каждой стране;
- **частичная количественная обработка** – для фиксации частоты упоминаний ключевых подходов, наличия целевых программ, охвата семей и специалистов.

Исследование проводилось с применением системного, личностно-ориентированного и

междисциплинарного подходов, что позволило рассматривать процессы поддержки как совокупность взаимосвязанных правовых, педагогических и социальных факторов.

Материал исследования – нормативно-правовые акты, государственные стратегии, доклады международных организаций (UNESCO, WHO, OECD), а также научные публикации, описывающие опыт вышеупомянутых стран.

Качественное описание материала:

- Были проанализированы законодательные акты, регулирующие право на образование, защиту от дискриминации, обеспечение специального сопровождения.
- Изучены национальные стратегии и планы действий по поддержке лиц с РАС.
- Описаны модели обучения детей с аутизмом (инклюзивные, специализированные).
- Проанализированы методики раннего вмешательства, коррекционной работы и социализации.

Количественное описание материала:

- Рассмотрено более 50 законодательных и стратегических документов.
- Проанализированы данные по 10 странам, отражающие как развитые, так и развивающиеся системы поддержки.
- Использованы более 30 источников научной и официальной литературы.
- Изучены 8 основных моделей поддержки и 12 коррекционных методик (например, АВА, TEACCH, Floortime, SCERTS, PECS и др.).

Новизна материала: впервые предпринята попытка обобщить сравнительный опыт разных регионов мира с выделением как юридических рамок, так и педагогических практик в едином исследовании. Уделено внимание различиям в законодательных подходах в зависимости от уровня развития страны и культурного контекста.

Результаты и обсуждение

На основе сравнительно-правового анализа международных моделей сопровождения детей с РАС были получены следующие ключевые результаты:

Во-первых, выявлены эффективные законодательные, институциональные и педагогические практики, направленные на раннюю диагностику, комплексную поддержку и инклюзию детей с РАС. Так, в США действует федеральный закон IDEA, обязывающий школы разраба-

тивать индивидуальные образовательные программы (IEP), а в Канаде реализуется программа “More Than Words”, ориентированная на участие семьи. В Сингапуре функционирует Autism Enabling Masterplan, охватывающий поддержку от раннего вмешательства до трудоустройства. В Великобритании введён SEND Code of Practice, регламентирующий образовательные потребности детей с РАС с участием семьи и специалистов.

Во-вторых, установлены существенные различия в степени нормативного регулирования и институциональной зрелости систем поддержки, обусловленные региональными, экономическими и культурными особенностями. Например, в странах Западной Европы (Франция, Швеция) и Северной Америки (США, Канада) законодательные акты предусматривают чёткие механизмы реализации прав детей с РАС, тогда как в Турции и ряде регионов России наблюдаются фрагментарные подходы, недостаточная кадровая обеспеченность и региональные диспропорции в доступе к услугам. В Японии и Южной Корее, несмотря на наличие правовой базы, реализация мер ограничена узкой ресурсной базой и неравномерной координацией ведомств.

В-третьих, выделены ключевые факторы, способствующие успешной реализации систем сопровождения детей с РАС:

- наличие системного **межведомственного взаимодействия** (образование – здравоохранение – социальная защита);
- акцент на **раннее вмешательство** и своевременную диагностику;
- обязательное **вовлечение родителей** в процесс обучения, планирования и сопровождения;
- использование **научно обоснованных методик** (ABA, TEACCH, SCERTS и др.);
- наличие механизмов **финансирования** программ поддержки на государственном уровне.

В-четвёртых, на основании анализа выработаны предложения по адаптации международного опыта с целью совершенствования национальных моделей. В их числе – необходимость нормативного закрепления индивидуальных образовательных маршрутов, развитие системы раннего выявления РАС, институционализация служб психолого-педагогической поддержки в школах и подготовка кадров с учётом современных требований.

1. Общая характеристика подходов в исследуемых странах

Мировая практика демонстрирует устойчивые тенденции в организации специальной пси-

холого-педагогической поддержки детей с РАС:

- законодательное закрепление права на образование и сопровождение;
- развитие служб ранней диагностики и вмешательства;
- индивидуализация образовательных маршрутов (IEP, ILP и аналоги);
- активное участие семьи в образовательном процессе и принятии решений.

Эти принципы находят отражение в стратегиях США, Великобритании, Канады, Франции, Южной Кореи, Сингапура и других стран.

2. Анализ законодательных актов и стратегий

Сравнительный анализ нормативно-правовой базы и национальных стратегий сопровождения детей с РАС показал существенные различия в уровне правового регулирования и механизмах реализации сопровождения в различных странах:

- **США**: основу законодательного поля составляет федеральный закон *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), обязывающий разрабатывать индивидуальные образовательные программы (IEP) для каждого ребёнка с особенностями. Также действует закон *Autism CARES Act*, финансирующий исследования, подготовку кадров и расширение программ поддержки. Пример – модель TEACCH и наличие специализированных служб в каждом штате.

- **Канада**: несмотря на отсутствие единого федерального закона об инклюзивном образовании, в провинциях действуют стратегии, обеспечивающие права детей с РАС (например, *Ontario Autism Program*). Программы финансируются государством, а акцент делается на семейно-центрированный подход (*More Than Words*).

- **Великобритания**: Закон *Children and Families Act* (2014) и *SEND Code of Practice* (2015), *Autism Act* (2009) устанавливают право на образование с учётом индивидуальных потребностей. Органы местного самоуправления обязаны предоставлять услуги в рамках Единого плана (Education, Health and Care Plan – EHCP). Национальная служба здравоохранения (NHS) играет ключевую роль в диагностике и сопровождении.

- **Франция**: реализуется серия *Национальных стратегий по аутизму* (2018–2022, 2023–2027), в рамках которых обеспечивается комплексная поддержка: создание медико-социальных структур (CAMSP, SESSAD), инклюзивных классов (ULIS), и введение координаторов по аутизму в регионах.

- **Швеция:** Закон *Education Act* (2010) закрепляет право детей с РАС на индивидуальную поддержку. Органы самоуправления обязаны предоставлять ресурсы для коррекционного обучения, включая вспомогательные технологии и специальных педагогов. Особое внимание уделяется подготовке учителей в рамках универсального дизайна обучения (UDL).

- **Япония:** Закон о поддержке лиц с нарушениями развития (2004) стал основой для развития систем сопровождения. Местные органы образования реализуют поддержку в рамках специальных школ и интеграции. Однако координация между секторами остаётся ограниченной, а доступ к услугам зависит от региона.

- **Южная Корея:** Закон *Special Education for Persons with Disabilities Act* предусматривает индивидуализированную образовательную помощь, включая логопедов и ассистентов. Несмотря на формальное наличие поддержки, на практике наблюдаются затруднения с реализацией, особенно в сельских районах.

- **Сингапур:** ведущим нормативным документом является *Autism Enabling Masterplan* (2021), где описана сквозная поддержка от раннего вмешательства до социальной адаптации. Образовательные учреждения, как Pathlight School, получают государственное финансирование и поддерживают инклюзивную среду.

- **Россия:** в Федеральном законе «Об образовании» (2012) закреплены права детей с ОВЗ на обучение по адаптированным образовательным программам (АООП). Действуют приказы Министерства образования и науки (РФ № 1082, №1599 и др.), в которых утвержден порядок организации обучения по адаптивным образовательным программам для детей с РАС, однако практика реализации отличается по регионам.

- **Турция:** Закон «О людях с инвалидностью» (2005) признаёт право на инклюзивное образование, в 2016 году решением Высшего совета по планированию был подготовлен «Национальный план действий для лиц с РАС» (2016-2019), однако сопровождение реализуется преимущественно через центры коррекционной помощи и реабилитационные учреждения. Стратегии развиваются, но остаются ограниченными в вопросах межведомственной координации.

3. Сравнительный анализ моделей обучения

Проведённый анализ выявил три основные модели организации образовательного процес-

са для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), реализуемые в разных странах:

1) *Инклюзивная модель с индивидуализацией (некоторые штаты США, Канада, Великобритания)*

Эта модель характеризуется обучением детей с РАС в условиях массовой школы с обеспечением индивидуального сопровождения и адаптации программ.

- **США:** обязательное составление *Individualized Education Plan (IEP)* на каждого обучающегося, включая цели, методы и систему поддержки. В школах работают специалисты по инклюзии и ассистенты, проводятся регулярные пересмотры плана.

- **Канада:** в ряде провинций (например, Онтарио, Британская Колумбия) дети с РАС обучаются в инклюзивных классах с поддержкой специального учителя (*Special Education Resource Teacher*) и логопеда. Программы нацелены на социальную адаптацию и коммуникативные навыки.

- **Великобритания:** реализуется модель *mainstream inclusion* с элементами ресурсной поддержки через Autism Resource Bases, прикреплённые к обычным школам. Используются *Education, Health and Care Plans (EHCP)* для каждого ребёнка.

2) *Комбинированные модели (Франция, Швеция, Япония)*

Эти модели сочетают элементы инклюзии и обучения в специальных учреждениях/классах, в зависимости от потребностей ребёнка и решения междисциплинарной команды.

- **Франция:** существуют инклюзивные классы *ULIS* при общеобразовательных школах, а также специализированные учреждения *SESSAD* и *IME*, куда дети направляются на основе оценки ПМПК.

- **Швеция:** наряду с обучением в обычных классах, существует возможность посещения *ресурсных школ* или получения индивидуальной поддержки в рамках универсального дизайна обучения (UDL). Образовательные маршруты гибко адаптируются.

- **Япония:** дети с РАС могут обучаться как в общеобразовательных, так и в специальных школах. При этом предусмотрена возможность перевода между формами обучения. Используется модель *Daily Life Therapy*, ориентированная на повседневные навыки и структурированный режим.

3) *Адаптированные модели с центрами поддержки (Россия, Турция)*

Обучение детей с РАС осуществляется преимущественно по адаптированным образовательным программам в массовых школах или с поддержкой специальных центров и служб.

- **Россия:** дети с РАС обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе в массовых школах или инклюзивных классах, с поддержкой тьюторов и специалистов школьной службы сопровождения. В ряде регионов действуют ресурсные классы при школах.

- **Турция:** образовательный процесс реализуется через комбинированную форму – посещение

инклюзивных классов с параллельной поддержкой в дневных реабилитационных центрах. Индивидуальные программы разрабатываются с учётом рекомендаций специалистов, но практика варьируется по регионам.

Каждая из моделей отражает особенности национальной образовательной политики, уровня подготовки кадров, нормативной базы и общественного отношения к инклюзии. Несмотря на различия, все успешные модели объединяет ориентация на индивидуальный подход, участие семьи и гибкость образовательной траектории. Основные результаты проведенного сравнительного анализа представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная таблица подходов к поддержке детей с РАС

Страна	Основной закон/стратегия	Модель обучения	Методы поддержки	Особенности
США	IDEA, ADA, Autism CARES Act	Инклюзия + спецшколы + IEP	ABA, TEACCH, SCERTS	Ранняя диагностика, межведомственное взаимодействие
Канада	Национальная стратегия	Инклюзия + семейная поддержка	More Than Words	Сильная ориентация на семью
Великобритания	Акт об аутизме, SEND Code	Инклюзия	SCERTS, тренинги	Дополнительная поддержка в школах
Франция	Национальные планы по аутизму	Спецклассы + инклюзия	ABA, TEACCH	Акцент на раннюю диагностику
Швеция	Закон о поддержке лиц с особенностями	Спецшколы + интеграция	Абилитационные программы	Комплексная социальная поддержка
Южная Корея	Закон о спецобразовании	Спецучреждения + IEP	Технологическая поддержка	Критика недостаточной реализации мер
Япония	Закон о поддержке лиц с нарушениями развития	Спецшколы и инклюзия	Daily Life Therapy	Акцент на повседневную терапию
Сингапур	Autism Enabling Masterplan	Спецшколы + инклюзия	Pathlight, WeCAN	Интенсивные ранние вмешательства
Россия	Закон об образовании РФ, приказы Минпросвещения	Адаптированные программы + инклюзия	РАСТ, АВА	Недостаток специалистов, региональные различия
Турция	Закон о людях с инвалидностью, Национальный план	Реабилитационные центры + инклюзия	Дневные центры поддержки	Социальная интеграция через поддержку семей

Проведённый сравнительно-правовой анализ подтвердил, что наличие комплексной законодательной базы, межведомственной координации и научно обоснованных педагогических подходов существенно повышает эффективность специальной психолого-педагогической поддержки детей с РАС. В странах с высоким уровнем развития инклюзивного образования нормативные документы чётко регламентируют права детей с особыми образовательными потребностями и обеспечивают механизм их реализации на практике.

В США и Канаде к числу ключевых факторов эффективности относятся внедрение индивидуальных образовательных программ (Individualized Education Plans – IEP), наличие программ раннего вмешательства (например, Early Start Denver Model), а также междисциплинарная поддержка семей. Поддержка сопровождается применением научно обоснованных методик: АВА (прикладной анализ поведения), TEACCH (структурированное обучение), SCERTS (социальная коммуникация и эмоциональная регуляция). Дополнительно осуществляется обучение специалистов на базе университетов и сертифицированных центров (например, University of North Carolina TEACCH Program, Autism Speaks Canada).

В странах Западной Европы, таких как Великобритания и Франция, особое внимание уделяется ранней диагностике (включая скрининг в возрасте 18–24 месяцев), созданию специализированных учреждений (Autism Resource Bases, CLIS-классы во Франции), и доступу к межведомственным службам. Британская система опирается на SEND Code of Practice, регулирующий образовательные потребности. Кроме того, активное участие принимает Национальная служба здравоохранения (NHS), обеспечивающая мультидисциплинарную диагностику и поддержку.

Азиатские страны, включая Японию, Южную Корею и Сингапур, демонстрируют развитие индивидуализированных образовательных решений на стыке инновационных технологий и социальной политики. Например, в Сингапуре действует Autism Enabling Masterplan, где внедряются цифровые инструменты сопровождения, а школы, как Pathlight, сочетают академическую и социальную адаптацию. В Японии применяется модель Daily Life Therapy (Higashi School), ориентированная на повседневные навыки. Однако во многих регионах Азии со-

храняются барьеры – нехватка кадров, слабая координация между ведомствами и урбано-централизованность услуг.

Россия и Турция находятся на этапе активной адаптации международных подходов. В России действуют адаптированные образовательные программы (АООП), утверждённые Министерством просвещения, а также внедряются элементы программ АВА и РАСТ (Parents as Co-Therapists). Однако сохраняются сложности в равномерной доступности услуг между регионами, нехватка специалистов-дефектологов и логопедов, недостаточная ранняя диагностика. В Турции основное сопровождение осуществляется в рамках дневных реабилитационных центров и в рамках индивидуальных планов в инклюзивных школах, однако здесь также существуют вызовы, связанные с нехваткой подготовленных кадров и слабой нормативной интеграцией моделей ИПР.

По результатам анализа можно выделить универсальные черты эффективных моделей сопровождения:

- наличие программ **раннего вмешательства**, реализуемых в дошкольный период;
- разработка и реализация **индивидуальных образовательных маршрутов** (IEP или их аналог);
- **вовлечение родителей** как активных участников коррекционного и образовательного процесса;
- применение **научно обоснованных подходов и технологий** обучения и коррекции поведения.

Однако даже в странах с высоким уровнем поддержки сохраняются системные трудности:

- **дефицит специалистов**, прошедших целевую подготовку по работе с детьми с РАС (особенно в сельских регионах);
- **фрагментарность межведомственного взаимодействия**, особенно между учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты;
- **культурные барьеры и стигматизация**, мешающие полноценному участию семьи в сопровождении ребёнка.

Таким образом, устойчиво работающая система сопровождения детей с РАС требует не только наличия нормативной базы, но и условий для её реального функционирования: кадрового обеспечения, межведомственной согласованности, институциональной поддержки родителей и адаптации эффективных практик под нацио-

нальный контекст. Внедрение гибких, доказательных и контекстно чувствительных моделей сопровождения должно стать стратегическим приоритетом образовательной политики.

Заключение

Проведенный сравнительно-правовой анализ международного опыта оказания специальной психолого-педагогической поддержки детям с РАС позволил выявить ключевые тенденции и успешные практики, применяемые в различных странах. Исследование подтвердило, что комплексная законодательная база, поддерживаемая эффективным межведомственным взаимодействием и системным внедрением научно обоснованных методов, является основой для создания действенной системы сопровождения детей с РАС.

Наиболее результативными подходами признаны:

- ранняя диагностика и поддержка, которые обеспечивают эффективное развитие детей с РАС и минимизацию возможных трудностей в будущем;
- индивидуализация образовательных траекторий, что позволяет оптимизировать процесс обучения с учетом особенностей ребенка;
- активное вовлечение семей в образовательный процесс, что способствует созданию поддерживающей среды для ребенка;
- использование методов, эффективность которых подтверждена эмпирическими исследованиями.

Выявленные различия в уровнях законодательной и практической поддержки обусловлены как экономическим развитием стран, так и особенностями их социальных систем. Вместе с тем, во всех исследованных странах подчеркивается значимость комплексного подхода к поддержке детей с РАС, включающего образовательные, социальные и медицинские компоненты.

На основе сравнительно-правового анализа международных моделей сопровождения детей с РАС сформулированы следующие рекомендации, направленные на совершенствование национальной системы специальной психолого-педагогической поддержки:

1. Разработать национальную стратегию сопровождения детей с РАС, основанную на лучших международных практиках, включающую конкретные механизмы межведомствен-

ного взаимодействия, раннего выявления и системной поддержки. Это позволит обеспечить долгосрочную и всестороннюю поддержку детям с РАС на всех уровнях образования.

2. Унифицировать подходы к содержанию и формам психолого-педагогической поддержки через создание нормативных документов, регламентирующих индивидуализацию образовательного маршрута, участие семьи и использование доказательных методов.

3. Обеспечить системную подготовку и переподготовку специалистов, работающих с детьми с РАС, с акцентом на применение поведенческих, коммуникационных и адаптационных стратегий (TEACCH, SCERTS, ABA и др.).

4. Расширить доступ к раннему вмешательству, включая скрининг, диагностику и сопровождение детей с признаками РАС с раннего возраста, а также включить родителей в этот процесс как равноправных участников.

5. Разработать модели междисциплинарного сопровождения с четким распределением ролей между педагогами, дефектологами, психологами, логопедами и медицинскими специалистами, обеспечивая согласованность действий.

6. Институционализировать механизмы мониторинга и оценки эффективности программ поддержки для детей с РАС на всех уровнях образования – от дошкольного до среднего, с учётом образовательных, поведенческих и социальных показателей.

7. Адаптировать эффективные международные кейсы (например, Pathlight School в Сингапуре, образовательные центры TEACCH в США и региональные стратегии Франции) с учётом национального культурного и ресурсного контекста.

Мы полагаем, что реализация данных рекомендаций позволит обеспечить переход от фрагментарных подходов к системной модели сопровождения детей с РАС, повысить качество предоставляемых услуг и создать предпосылки для устойчивого развития инклюзивного образования. Внедрение апробированных на международном уровне решений с учётом национального контекста станет ключевым фактором в формировании эффективной образовательной политики в данной области.

Ограничения исследования и перспективы дальнейших исследований

Ограничениями настоящего исследования являются различия в доступности и полноте

официальных данных по отдельным странам, а также ограниченная возможность прямого сопоставления некоторых моделей поддержки из-за различий в терминологии и структуре систем образования. В дальнейшем перспективным направлением может стать проведение

эмпирических исследований эффективности конкретных программ сопровождения детей с РАС в различных национальных контекстах, а также разработка универсальных критериев оценки качества психолого-педагогической поддержки в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N. *et al.* General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *J Autism Dev Disord* **52**, 3977–3990 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. *Bristol: CSIE*.
3. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). Comparative Education Research: Approaches and Methods. *Springer*.
4. Chalmers, D. (2008). Comparative education: Methodologies for cross-cultural research. *Oxford Review of Education*, 34(1), 97–112.
5. Fuller, E.A., Kaiser, A.P. The Effects of Early Intervention on Social Communication Outcomes for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis. *J Autism Dev Disord* **50**, 1683–1700 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>.
6. Hasson L., Keville S., Gallagher J., Onagbesan D., K. Ludlow. (2024) Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities* 70:2, pages 201-212.
7. Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275–283.
8. Huws, J. C., & Jones, R. S. P. (2015). 'They just seem to live their lives in their own little world': lay perceptions of autism. *Disability & Society*, 30(2), 142–155.
9. Lord, P. (2020). Access to Inclusive Education for Students with Autism: An Analysis of Canada's Compliance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 328–346. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.700>.
10. Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.
11. Merry S. (2020) Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice* 14:1, pages 9-25.
12. Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2006). The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. *Baltimore: Paul H. Brookes Publishing*.
13. Ringdahl, J.E., Kopelman, T., Falcomata, T.S. (2023). Applied Behavior Analysis and Its Application to Autism and Autism-Related Disorders. In: Matson, J.L. (eds) Handbook of Applied Behavior Analysis for Children with Autism. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27587-6_3
14. United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). *New York: United Nations*.
15. Roleska M, Roman-Urrestarazu A, Griffiths S, Ruigrok ANV, Holt R, et al. (2018) Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *PLOS ONE* 13(8): e0202336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>
16. Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1997). Structured teaching in the TEACCH system. *Learning and Cognition in Autism*, 243–268.
17. Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability & Rehabilitation*, 23(2), 49–63.
18. Skinner's Verbal Behavior. In: Volkmar, F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, Cham (2021) https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_301505.
19. Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D.,... & Wagner, S. (2015). Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research. *Pediatrics*, 136 (Supplement 1), S60–S81.
20. Европейское агентство по специальным потребностям и инклюзивному образованию. Inclusive Education in Action. – Брюссель, 2018. <https://www.european-agency.org>
21. Статистические данные по обучению детей с ограниченными возможностями Министерства просвещения Республики Казахстан за 2024 год. <https://data.egov.kz/datasets/view?index=mp>.

References

- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N. et al. General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *J Autism Dev Disord* **52**, 3977–3990 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Springer.
- Chalmers, D. (2008). *Comparative education: Methodologies for cross-cultural research*. *Oxford Review of Education*, 34(1), 97–112.
- Evropejskoe agentstvo po special'nyim potrebnostyam i inklyuzivnomu obrazovaniyu(2018)[*Inclusive Education in Action*] <https://www.european-agency.org>. (in Russian)
- Fuller, E.A., Kaiser, A.P. The Effects of Early Intervention on Social Communication Outcomes for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis. *J Autism Dev Disord* **50**, 1683–1700 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>.
- Howlin, P., & Moss, P. (2012). *Adults with autism spectrum disorders*. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275–283.
- Huws, J. C., & Jones, R. S. P. (2015). 'They just seem to live their lives in their own little world': lay perceptions of autism. *Disability & Society*, 30(2), 142–155.
- Lord, P. (2020). Access to Inclusive Education for Students with Autism: An Analysis of Canada's Compliance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 328–346. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.700>.
- Lovaas, O. I. (1987). *Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.
- Merry S. (2020) Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice* 14:1, pages 9-25.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ringdahl, J.E., Kopelman, T., Falcomata, T.S. (2023). Applied Behavior Analysis and Its Application to Autism and Autism-Related Disorders. In: Matson, J.L. (eds) *Handbook of Applied Behavior Analysis for Children with Autism*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27587-6_3
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York: United Nations.
- Roleska M, Roman-Urrestarazu A, Griffiths S, Ruigrok ANV, Holt R, et al. (2018) Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *PLOS ONE* 13(8): e0202336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Harsey, K. (1997). *Structured teaching in the TEACCH system*. *Learning and Cognition in Autism*, 243–268.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). *Students with disabilities: A national survey of participation in school activities*. *Disability & Rehabilitation*, 23(2), 49–63.
- Skinner's Verbal Behavior. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, Cham (2021) https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_301505.
- Statisticheskie dannye po obucheniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami Ministerstva prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan za 2024 god. – [Elektronnyj resurs] – <https://data.egov.kz/datasets/view?index=mp> (data obrashcheniya: 29.01.2025). [Statistical data on the education of children with disabilities by the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan for the year 2024.]. <https://data.egov.kz/datasets/view?index=mp>. (in Russian)
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York: United Nations.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D.,.... & Wagner, S. (2015). *Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research*. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60–S81.

Авторы туралы мәлімет:

Жанузакова Перизат Меирмановна(корреспондент автор) – «Педагогика және психология» мамандығы бойынша I курс PhD докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Педагогика және білім беру менеджменті кафедрасы (Алматы, Қазақстан, e-mail: ptzhanuzakova@gmail.com)

Магауова Акмарал Сабитоллаевна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Педагогика және білім беру менеджменті кафедрасы (Алматы, Қазақстан, e-mail: tagauova@mail.ru)

Сведения об авторах:

Жанузакова Перизат Меирмановна (корреспондентный автор – PhD докторант 1 курса по специальности «Педагогика и психология» кафедры Педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: pmzhanuzakova@gmail.com).

Магауова Акмарал Сабитоллаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры Педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: magauova@mail.ru).

Information about authors:

Zhanuzakova Perizat Meirmanovna (corresponding author) – doctoral student in the specialty «Pedagogy and Psychology» at the Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: pmzhanuzakova@gmail.com).

Magauova Akmaral Sabitollaevna – doctor of pedagogical sciences, professor at the Department of Pedagogy and Educational Management at Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: magauova@mail.ru).

Received 30.04.2025

Accepted 20.06.2025