



Дефицит профессиональных компетенций у будущих учителей общеобразовательных и дефектологических профилей (на примере работы с детьми с расстройствами аутистического спектра)

И. А. НИГМАТУЛЛИНА, В. В. ВАСИНА, В. В. ГАРАЩЕНКО

АННОТАЦИЯ

Проблема исследования. В условиях экстраполяции инклюзивной практики на массовую школу возникает противоречие между требованиями профессионального стандарта педагога и реальным уровнем сформированности компетенций у выпускников педагогических направлений. *Целью исследования* является обоснование необходимости модернизации основных профессиональных образовательных программ за счет включения модуля инклюзивного образования на основе анализа готовности будущих учителей естественно-научного и гуманитарного профилей к реализации коррекционно-развивающих задач на примере работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Материалы и методы. Выборку составили 327 респондентов (127 будущих дефектологов и 200 будущих учителей естественно-научного и гуманитарного циклов). Диагностический инструментарий включал авторскую анкету И.А. Нигматуллиной. Статистическая обработка данных производилась с использованием χ^2 -критерия Фишера и t -критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Выявлен статистически значимый разрыв между самооценкой готовности к взаимодействию у студентов-дефектологов (61%) и будущих учителей (22%). При этом зафиксирован общий дефицит знаний о современных технологиях коррекции – о них осведомлены не более 46% опрошенных. Новизна исследования состоит в доказательстве гипотезы о том, что теоретическая подготовка по проблеме РАС не коррелирует с наличием практических навыков у студентов, что свидетельствует о необходимости системных изменений в учебных планах за счет введения «всеобщего» модуля инклюзивного образования.

Заключение. Впервые на репрезентативной выборке проведен компаративный анализ компетенций студентов смежных профилей, подтвердивший дисциплинарную разобщенность в преподавании инклюзивных аспектов и доказывающий неэффективность дискретного подхода к формированию готовности к работе с детьми с ОВЗ, в том числе с РАС.

Обоснована целесообразность введения унифицированного модуля инклюзивного образования в инвариантную часть учебных планов всех педагогических направлений. Теоретическая значимость заключается в уточнении структуры профессиональных дефицитов будущих педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

педагогическое образование, РАС, профессиональные дефициты, коррекционно-развивающие компетенции, модуль инклюзивного образования, эвтагогика

Для цитирования: Нигматуллина И. А., Васина В. В., Гаращенко В. В. Дефицит профессиональных компетенций у будущих учителей общеобразовательных и дефектологических профилей (на примере работы с детьми с расстройствами аутистического спектра) // Перспективы науки и образования. 2026. № 3. С. 160–174. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.10>

Поступила: 21.12.2025 | Одобрена: 16.03.2026 | Опубликовано: 30.06.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Deficits in Professional Competencies among Future General Education and Special Education Teachers (Exemplified by Work with Children with Autism Spectrum Disorders)

I. A. NIGMATULLINA, V. V. VASINA, V. V. GARASHCHENKO

ABSTRACT

Introduction. Under the conditions of extrapolating inclusive practices into mainstream schooling, a contradiction emerges between the requirements of the professional standard for educators and the actual level of competency formation among graduates of pedagogical programs. *The aim of the study* is to substantiate the necessity of modernizing the core professional educational curricula through the inclusion of an inclusive education module, based on an analysis of the readiness of future teachers in the natural sciences and humanities to implement correctional and developmental tasks, as exemplified by work with children with autism spectrum disorders (hereinafter – ASD).

Materials and Methods. The sample comprised 327 respondents (127 future special education teachers and 200 future general education teachers in the natural sciences and humanities cycles). The diagnostic instrumentation included an author-developed questionnaire by I.A. Nigmatullina. Statistical data processing was performed using Fisher's ϕ^* -criterion and Student's t-criterion.

Results. A statistically significant disparity was identified between self-assessed readiness for interaction among special education students (61%) and future general education teachers (22%). Concurrently, a general deficit of knowledge regarding contemporary correctional technologies was documented – no more than 46% of respondents were informed about them. The novelty of the study lies in substantiating the hypothesis that theoretical preparation on ASD issues does not correlate with the presence of practical skills among students, which indicates the necessity of systemic modifications to the curricula through the introduction of a “universal” inclusive education module.

Conclusion. For the first time on a representative sample, a comparative analysis of competencies among students in cognate profiles has been conducted, confirming the disciplinary fragmentation in the instruction of inclusive aspects and substantiating the ineffectiveness of a discrete approach to the formation of readiness to work with children with disabilities, including those with ASD.

The expediency of introducing a unified inclusive education module into the invariant component of the curricula across all pedagogical programs is substantiated. The theoretical significance lies in the refinement of the structure of professional deficits among future educators.

KEYWORDS

teacher education, ASD, professional deficits, correctional and developmental competencies, inclusive education module, eutagogy

For Citation: Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., & Garashchenko, V. V. (2026). Deficits in Professional Competencies among Future General Education and Special Education Teachers (Exemplified by Work with Children with Autism Spectrum Disorders). *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (3), 160–174. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.10>

Received: 21 December 2025 | Approved: 16 March 2026 | Published: 30 June 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современные реалии развития системы педагогического образования в России вскрывают предпосылки к интеграции образования студентов различных педагогических специальностей, с введением специальной (инклюзивной, дефектологической) информации для неспециальных направлений обучения. Актуальным становится давать всем будущим педагогам специфические знания о детях с ОВЗ (в данном случае с РАС). Будущие представители различных направлений подготовки должны быть готовы к взаимодействию с детьми с РАС. Важная составляющая такой подготовки – формирование навыков общения, выражения эмоций и установления контактов с окружающими. Это поможет адаптировать ребёнка с РАС и интегрировать его в общество. Выявлены проблемы трудностей формирования профессиональной готовности, всесторонней помощи детям с РАС (дошкольного и школьного периода). Важен индивидуальный план поддержки каждой семьи. Чтобы дети с РАС могли успешно адаптироваться в обществе, специалистам нужно учитывать особенности каждого ребёнка и его семейную ситуацию. Важно принимать во внимание психофизиологические характеристики и сохранные психические функции детей. Ключевым аспектом адаптации является развитие коммуникативных навыков.

Представления и объем информации (осведомленность) о детях с РАС у учителей общего и специального профиля очень разный.

Есть информация, что академическая подготовка и обширные теоретические знания об аутизме иногда не удаётся применить педагогам на практике. Трудность специального и инклюзивного образовательного процесса в понимании самих детей с РАС и специфики контактов.

Обзор литературы

С 2016 года происходит обновление подходов к изучению аутизма и формирование системы поддержки людей с этим расстройством в России. Это касается как региональных проектов, так и общероссийских решений. Обнаружены проблемы кадрового обеспечения труда с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра [1].

Проблема подготовки специалистов для детей с РАС привлекла внимание зарубежных учёных ещё в 2010 году [2]. Дж. Л. Александер с соавт. провели обзор литературы по обучению учителей научно обоснованной практике работы с лицами с РАС в 2015 году [3].

Х. Даль-Хасинто с соавт. изучали компетентности тех, кто планирует консультировать детей с аутизмом [4]. Для П. Санс-Сервера с соавт. оказались важны отношения учителей к множественным расстройствам [5; 6]. О. Сокол с соавт. обозначили круг профессиональных компетенций [7]. Но комплексный (мультидисциплинарный, междисциплинарный, полифункциональный) подход к работе с детьми с диагнозом – это еще одна из важных компетенций, по версии Дж. Странк с соавт. [8].

Исходя из того, что студенты когда-нибудь станут родителями или будут как педагоги тесно взаимодействовать с родителями, Сириопулу-Делли К.К. обсуждает вопрос сотрудничества между учителями и родителями детей с РАС по вопросам образования [9]. А Нотбом Э. предлагает изучить десять вещей, которые каждый ребенок с аутизмом хочет, чтобы знали взрослые [10], обратив внимание на эмоциональные и поведенческие проблемы детей с РАС [11].

Крупные российские исследователи также подчёркивают важность подготовки специалистов высокого уровня в соответствии с квалификационными требованиями, профстандартами. А. В. Хаустов подчеркивал значимость подготовки педагогических кадров с элементами узкой специализации [12]. Раз уже изучены необходимые навыки специалистов, которые даются в непрерывном образовании, то можно их перенести в область обычного (первого) высшего образования. Осталось обучить студентов поддержке детей с РАС в специальной/инклюзивной практике.

Для эффективного оказания такой поддержки необходимы специалисты, которые не только обладают глубокими теоретическими знаниями в данной области, но и способны успешно применять их в своей работе. Вопросы становления и совершенствования профессиональных компетенций изучались рядом исследователей, включая И. А. Нигматуллин, В. А. Степашкину и Л. Д. Павлову, которые рассматривали психологические аспекты профессиональной подготовленности учителей к сложным, неоднозначным ситуациям [14].

Из проведённого ранее исследования известно, что медицинские работники (и будущие медицинские работники) имеют ограниченные знания о РАС, не владеют методами ранней диагностики и взаимодействия с детьми с РАС. Обнаружена проблема недостаточных возможностей медицинских учреждений, адаптированности их среды под РАС, обмена мнениями и опытом персонала [15].

Результаты исследования, в котором приняли участие 163 студента педагогического и психологического профилей, были представлены на III Международной научно-практической конференции «Аутизм: мы вместе», которая прошла в Казани 12–13 декабря 2024 года в детском саду КФУ для детей с РАС. Осталось проработать проблему компетенций в профессиональных стандартах, связанную с детьми с РАС [16].

Профессиональные и личностные компетенции, склад характера специалистов для детей с РАС предложила П. П. Кучегашева [17].

В. В. Хитрюк, Е. А. Лемех предлагают включить в программу подготовки учителей-психологов и учителей для детей с РАС специальный модуль, направленный на формирование навыков диагностики, анализа деятельности учащихся, составления характеристик и разработки индивидуальных образовательных маршрутов. Планирование диагностической, коррекционной и психологической работы студентов неспецифических профилей сопряжено с определёнными трудностями [18].

Студенты разных педагогических специальностей должны вовремя увидеть начальные проявления аутизации и возможности диагностики раннего детского аутизма [19], нарушения в психическом развитии в детском возрасте и минимальные пути помощи аутичному ребенку в школе, детском саду [20].

В настоящее время Л. В. Блиновой, Н. Ю. Алхиминой разрабатываются основы психолого-педагогического сопровождения обучения будущих учителей для качественного обучения учеников с РАС [21].

В исследованиях Н. Н. Фёдоровой и М. А. Бурлаковой представлены инклюзивные программы профессионализации будущих учителей [22]. В условиях инклюзии, когда в группе (классе) сталкиваются дети различных нозологических групп педагогам еще сложнее, появляется задача привития психологической устойчивости [23]. Чтобы успешно её решить, студентам нужно глубоко понимать психологические особенности детей с аутизацией, как считают Е.В. Воробьева, Е.Ф. Рахимова [24], и основы интегрированного обучения, по мнению Е. А. Екжановой [25].

Профессиональные и личностные компетенции специалистов недефектологического профиля по профессиональной культуре отличаются от тех, кто изначально сознательно выбрал эту специальность. Но обучить эффективному взаимодействию с детьми с РАС (да и других ОВЗ) нужно всех, т. к. таких детей становится больше [26]. Студенты – будущие педагоги-предметники недефектологического профиля могут почерпнуть знания из материалов для вузов О. С. Никольской про аутизм и РАС, диагностику и коррекционную помощь [27] и методических рекомендаций для специалистов сопровождения (учителей) основной школы С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго [28].

Дефектологи более подробно изучают основы воспитания, обучения детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Гайдукевич [29]. Им, как студентам более медицинских специальностей, приходится заглядывать в научно обоснованные подходы ведения детей с РАС Осина, Устиновой [30].

Интегрированный подход при подготовке пед. кадров для образования детей с РАС в РФ поможет учитывать особенности личности и профиля обучения специалиста [31]. Готовность учителей (и будущих учителей) к инклюзивному образованию, наработка необходимых компетенций, содержания профессиональной подготовки, по мнению Д.Е. Шевелевой, зависит от продуктивной деятельности педагога в условиях инклюзии. По результатам исследований Чарыяровой, студентам предлагается знакомство с играми с аутичным ребенком, «фишки» для установления контакта, эффективные способы взаимодействия, развития речи и элементы психотерапии [32; 33].

Когда выпускники – бывшие студенты – выйдут на рабочие места и столкнутся в реальности с детьми с РАС, им может понадобиться повышение квалификации по вопросам расстройств аутистического спектра без отрыва от производства в целях продвижения культуры совместного обучения. На продолжении образования настаивают Петерссон Блум Л., Лейфлер Э., Холмквист М., предлагая профессиональное развитие для повышения осведомленности специалистов дошкольных учреждений о расстройствах при аутизации [34; 35]. Предлагается использование собственного профессионального развития для улучшения образования и развития школьников и воспитанников с аутизмом [36; 37].

Для лучшего понимания процесса обновления образовательных программ, модели комплексного сопровождения в рамках исследования была проанализирована готовность будущих учителей к деятельности с данной категорией обучающихся, как предпосылки к интеграции образования студентов специального и неспециального профиля.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании принимало участие 327 студентов, 200 из них будущие педагоги разных специальностей и 127 человек – это студенты специально-дефектологического профиля и специальной психологии. В 98% отвечающие – это девушки.

Студенты представляли КФУ – 93%, 5% – из других вузов Казани, 0,9% отвечали из Томского государственного педагогического университета и по 0,3% представители Башкирского, Московского и Российского государственного педагогических университетов, всех курсов бакалавриата и магистратуры.

При этом в регионах проживания еще указаны Белгородская, Ивановская, Кемеровская, Оренбургская, Самарская, Ульяновская, Челябинская и Амурская области, Ямало-Ненецкий автономный округ, республики Чувашия и Марий Эл.

Онлайн-опрос «Мнение студентов о готовности к работе с детьми с РАС» (И. А. Нигматуллина, 2024) содержал 35 вопросов Yandex forms (<https://forms.yandex.ru/u/622ae40c486c5c72332d5138/>).

Представлены три блока.

Общая информация о студентах (1–7 вопросы).

Оценка установок, осведомлённости, готовности к встрече с детьми с РАС (8–16 вопросы).

Оценка опыта взаимодействия с детьми с РАС (17–35 вопросы).

Для статистической обработки данных использовался сравнительный анализ распределения ответов с применением критерия Фишера (F^*), позволяющего выявить значимые различия в уровне осведомленности о РАС и профессиональной трудовой готовности. Для сравнения результатов 2 групп (студентов психолого-педагогических специальностей общего и дефектологического профиля) применялся t -тест Стьюдента.

Возраст участников (которые были предупреждены о целях проведения исследования) – от 19 до 29 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выстраивая результаты по мере уменьшения значимости показателей для студентов, получаем иерархию представлений.

Радует, что поддерживает инновации в образовательном процессе в школе и в вузе большинство студентов (95%-98%). Есть надежда, что благосклонно отнесутся к получению новых компетенций и во взаимодействии с детьми с РАС.

Статистический анализ выявил значимую разницу в уровне осведомлённости о симптоматике РАС между группами респондентов: 97% студентов-дефектологов продемонстрировали знание характерных признаков расстройства, тогда как среди будущих учителей общего профиля этот показатель составил лишь 84%. Однако студенты готовы работать с такими детьми, только если пройдут профессиональную переподготовку (курсы повышения квалификации). Об этом заявили 65% студентов без специального образования и 77% студентов-дефектологов. Обучающиеся отметили, что в начале карьеры им нужно повысить квалификацию и изучить методы воздействия на детей с РАС, они готовы проходить специализированные дисциплины в основной период обучения.

Осведомленность (изучали) об «особенностях» детей с РАС оказалась у дефектологов почти на 10% больше (69% против 58% у студентов иных специальностей). Но полученных знаний явно недостаточно всем, с обоснованием разных причин. Почти одинаковое количество будущих специалистов (58–62% опрошенных) выразили готовность работать с такими детьми в условиях инклюзии.

Результаты анкетирования по критерию профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с РАС выявили значимые межгрупповые различия: среди студентов дефектологических специальностей готовность выразили 61% респондентов, а в группе будущих учителей общеобразовательных программ данный показатель составил лишь 22%. При этом оставшаяся часть выборки либо демонстрировала неопределённую позицию (затруднились ответить), либо выражала явную неготовность к профессиональной деятельности с данными детьми (см. рис. 1).

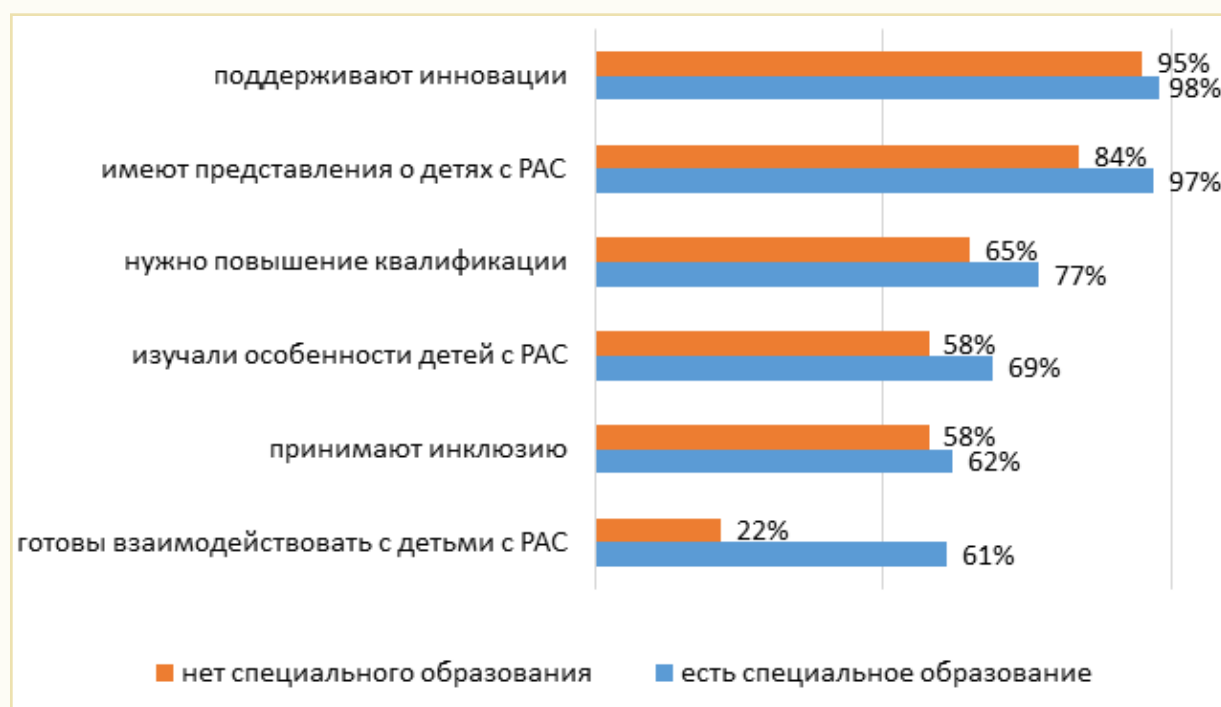


Рисунок 1 Процентное соотношение установок студентов по поводу работы с детьми с РАС (достоверность различий $t_{кр}=2.58$, $p \leq 0.01$)

Далее определялась психологическая и профессиональная готовность студентов работать с детьми с РАС. Многие вопросы ставили респондентов в тупик, некоторые термины приходилось «загугливать», только для 7% будущих учителей оказались известны три признака аутизации. Хотя 60% будущих дефектологов неплохо справились. Но ошибочные представления о признаках РАС влекут за собой дальнейшие ошибки диагностики, вычленения из других подгрупп ОВЗ, что может повлиять потом и на выбор коррекционных средств. Студенты могут упомянуть о речевых или поведенческих (социальных) нарушениях, стереотипиях, признаках «золотого стандарта» диагностики РАС. Но подавляющее большинство называют только два признака. При этом третий признак путался, либо указывался из другой нозологической категории.

Сам термин «золотой стандарт» диагностики аутизма (ADOS-2) оказался знаком для 25% студентов, которые специально могут изучать эту тему, и 17% будущим преподавателям разного возрастного уровня школьников.

Готовы продолжать работу с детьми с РАС 22% специально обученных на разные нозологические группы студентов и только 7% учителей на студенческой скамье готовы обучать детей с РАС. Потому, что 13% дефектологов и 2 % учителей уже столкнулись в детских садах, школах, реабилитационных центрах с трудностями диагностик. Трудности коррекции по уже готовым медицинским диагнозам возникли у 33% дефектологов и 11 % учителей, и это уже не просто будущие специалисты, а уже реально работающие практики (в том числе они же студенты старших курсов).

Успешно преодолеть трудности получилось лишь у 2–3% студентов (см. рис. 2).

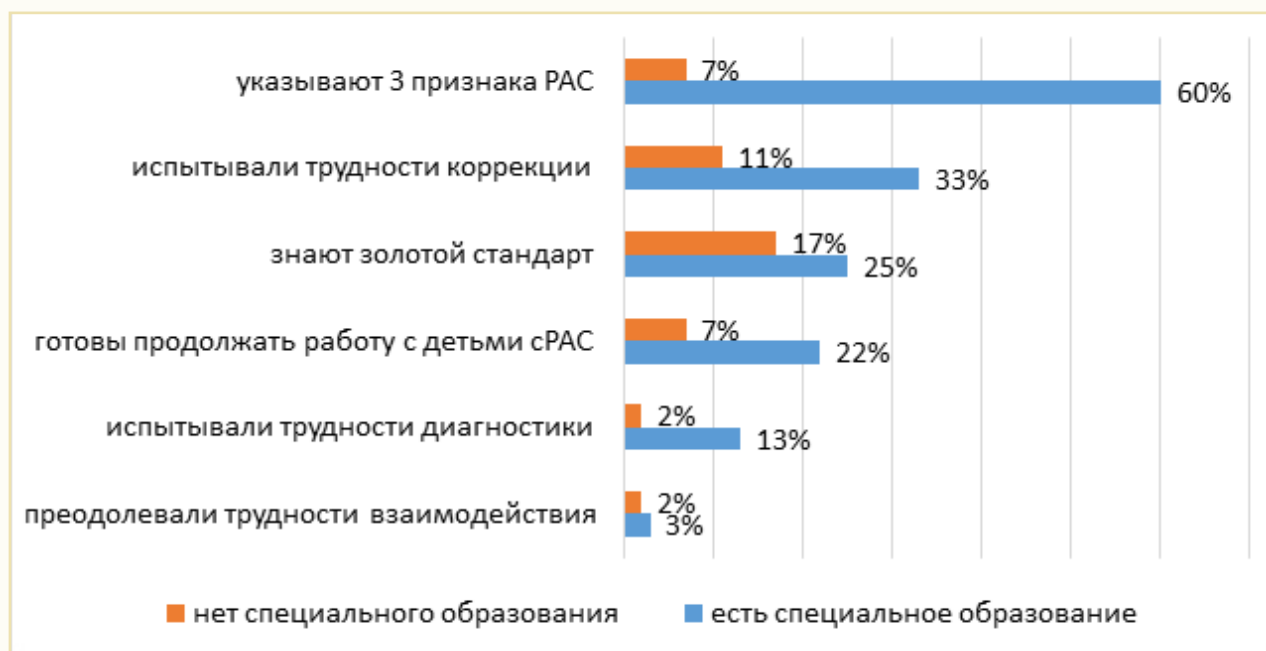


Рисунок 2 Процентное соотношение готовности студентов работать с детьми с РАС (достоверность различий $t_{кр}=1.96$, $p \leq 0.05$)

Приведем результаты, которые не имели статистически значимых различий по t-тесту Стьюдента, оказались общими для студентов всех специальностей.

Студенты отвечали на вопрос про известные им методы коррекции для детей с РАС. С доказанной эффективностью считаются некоторые (чаще зарубежные) методы:

PRT (pivotal response treatment) – терапия ключевых поведенческих паттернов,

ABA – терапия поведенческих вмешательств,

PECS – визуальная система коммуникации,

ESDM – Денверская модель раннего обучения для детей 1-4 лет.

46% опрошенных знают о прикладном АВА, 38% всей выборки о карточках PECS – альтернативной коммуникации.

Дополнительные исследования помогут подтвердить эффективность других наиболее известных студентам методов: 59% опрошенных осведомлены об арт-терапии.

Выяснено, что студенты в подавляющем большинстве готовы к встрече с «особенными» детьми, но для профессиональной эффективной деятельности не хватает накопленных компетенций.

Анализ ответов показал: каждый седьмой участник (14%) испытывает недостаток теоретических знаний о коррекционных методиках, 12% отмечают нехватку практического опыта коммуникации, каждый десятый (10%) не уверен в своих способностях выявлять признаки аутизма.

Практический контент вызывает трудности, что проявилось в ответах. Оказалось, что даже практикующие студенты (групповая или индивидуальная работа), владеют определенными ограничениями в знаниях о новейших коррекционных технологиях. Тьюторское сопровождение, диагностика или консультирование родителей, волонтеров не успевают дать полный объем представлений обо всех встречающихся (неожиданно возникающих) проблемах.

Современные коррекционно-развивающие и обучающие методики и программы, особенно цифровые, для детей с РАС не освоены, дифференциальная диагностика и применение навыков на практике вызывают трудности.

Вызывает удивление, что 63% общей выборки студентов отвечают, что изучали признаки РАС и методы работы (слышали, что есть такие дети) в рамках образовательной программы. Результаты исследования выявили существенные пробелы в подготовке студентов: лишь четверть опрошенных (25%) смогла идентифицировать учебные дисциплины, содержащие информацию о РАС и практических методах. Это свидетельствует о необходимости введения специализированных учебных модулей в образовательные программы.

Примечательно, что теоретическая подготовка по теме РАС преимущественно сосредоточена в узкоспециализированных направлениях ("Клиническая психология" и "Специальное образование"). Несмотря на высокий уровень теоретических знаний, отмечается их изолированность от практического компонента. Существует выраженная дисциплинарная разобщенность в преподавании вопросов РАС. А работа в инклюзивном пространстве предстоит командная, интегрированная, и успех инклюзивного образования зависит от готовности специалистов эффективно сотрудничать в рамках многопрофильных команд.

Полученные данные выявили перспективные направления совершенствования профессиональной подготовки специалистов для детей с РАС. Ключевыми направлениями модернизации являются: актуализация содержания основных образовательных программ за счет введения специализированных модулей, охватывающих как клинико-психологические особенности РАС, так и современные междисциплинарные подходы к коррекционной работе; содержательная переработка программ дополнительного профессионального образования для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

Исследование подтвердило, что учебные планы педагогического образования нужно изменить. Необходимо ввести «всеобщий» модуль инклюзивного образования.

По результатам исследования мы планируем давать студентам всех педагогических направлений знания о самых современных (с доказанной эффективностью) методах.

В рамках реализации проекта предусмотрено проведение циклов междисциплинарных мер: организацию научно-практических мероприятий – конференций и интерактивных тренингов, направленных на освоение современных методов работы; разработку учебно-методического обеспечения – создание цифровых образовательных ресурсов и платформ, способствующих формированию практических компетенций; формирование мультидисциплинарной экспертной группы – привлечение специалистов различного профиля для разработки и внедрения образовательных программ.

Данные меры позволят повысить уровень практической подготовки будущих специалистов, обеспечить доступ к актуальным методикам коррекционной работы, создать условия для междисциплинарного взаимодействия в области инклюзии.

Хотя акцент на готовности студентов имеет жизненно важное значение, системные изменения в политике в области образования и здравоохранения в равной степени необходимы для создания условий, в которых все специалисты смогут процветать и эффективно поддерживать различные группы населения.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Педагогическая инклюзия подразумевает развитие у всех детей способностей в силу их возможностей и готовность взрослых к этому. Ключевым фактором успешной инклюзивной практики выступает профессионально-личностная готовность педагога. Эмпирические данные подтверждают, что эффективное сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями требует от «подготовленного» учителя специальных компетенций в области инклюзии.

Экспертные оценки учителей и родительские фокус-группы подтвердили выявленные системные трудности: дефицит специальных знаний и практических навыков, отсутствие адаптивных методик предметного обучения, психологические барьеры, связанные с особенностями поведения данной категории обучающихся. Особую значимость приобретает самообучение студентов и разработка практико-ориентированных тренинговых программ, специализированных методических комплексов по предметному обучению детей с РАС.

Выявленный разрыв между теоретическими знаниями студентов и их практическими навыками (особенно в области применения коррекционно-развивающих методик) актуализирует вопрос не только о содержании подготовки, но и о самом способе организации образовательного процесса. Традиционные педагогические модели, ориентированные на трансляцию знаний, и даже андрагогические подходы, учитывающие опыт обучающихся, не в полной мере отвечают вызовам инклюзивной практики. Эта практика требует от специалиста способности быстро адаптироваться к уникальным потребностям каждого ребёнка с РАС, действовать в ситуациях неопределённости и самостоятельно восполнять дефициты знаний по мере их возникновения.

В этой связи особую значимость приобретает эвтагогический подход – теория самоопределяемого обучения, предложенная австралийскими исследователями С. Хассе и К. Кеньоном [38]. В отличие от классической педагогики (обучение под руководством учителя) и андрагогики (обучение взрослых с учётом их опыта), эвтагогика предполагает передачу учащемуся ответственности за определение траектории собственного обучения [39; 40]. Ключевыми принципами данного подхода выступают автономия учащегося, развитие метакогнитивных навыков (рефлексия, самоанализ) и «двойная петля обучения», когда студент оценивает не только результат, но и сам процесс своего мышления [39; 40].

В контексте подготовки учителей к работе с детьми с РАС эвтагогический подход означает формирование у будущих специалистов способности к самостоятельному поиску и адаптации коррекционно-развивающих методик в условиях быстро меняющейся инклюзивной практики. Как показывают современные исследования, применение эвтагогического подхода в педагогическом образовании способствует развитию у студентов эмоциональной устойчивости, автономии и готовности действовать в ситуациях неопределённости [41; 42]. Особенно важным это становится при подготовке к инклюзивной практике, где невозможно предложить готовые алгоритмы на все случаи взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями [43].

Преимуществом развития «педагогики – андрагогики – эвтагогики» (ПАЭ-континуум) [44; 45] позволяет рассматривать эвтагогику не как замену традиционным подходам, а как их закономерное развитие, отвечающее запросам цифровой эпохи и концепции непрерывного образования (lifelong learning). Для российской педагогической науки эвтагогика является относительно новым направлением [46; 47], однако её принципы могут быть успешно интегрированы в процесс модернизации инклюзивной подготовки будущих учителей, о необходимости которой свидетельствуют результаты настоящего исследования. Полученные данные о недостаточной готовности студентов обеих групп к применению современных коррекционно-развивающих методик актуализируют вопрос не только о содержании подготовки, но и о самом способе организации образовательного процесса. Выявленный разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками свидетельствует о том, что традиционные педагогические и даже андрагогические модели обучения не в полной мере отвечают вызовам инклюзивной практики, которая требует от специалиста способности быстро адаптироваться к уникальным потребностям каждого ребёнка с РАС.

Новизна исследования заключается в попытке интегрировать элементы курса обучения, которые получают студенты специально-дефектологического профиля и студенты иных специальностей по осведомленности об особенностях детей с РАС, описать сравнительную готовность будущих специалистов разных профилей обучения к встрече с детьми с РАС.

Перспективное направление дальнейший исследований – углублённая стратификация собранных данных, категоризация студентов дошкольного и начального образования, будущих учителей-предметников среднего и старшего школьного звена. Детализация этих подгрупп позволит выявить специфические образовательные потребности каждой категории будущих специалистов. Дальнейший анализ может учитывать такие параметры как профиль подготовки, год обучения, наличие практического опыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональная подготовка специалистов для взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра требует комплексного подхода с освоением специализированных педагогических методик, формированием инклюзивной профессиональной компетентности, интеграцией междисциплинарных знаний и развитием практико-ориентированных навыков.

Эмпирические данные исследования свидетельствуют о выраженном дефиците знаний у 84% будущих специалистов в области коррекционно-педагогической работы. Данная ситуация подчеркивает важность разработки и внедрения современных образовательных подходов, специально адаптированных для работы с детьми с РАС.

Перспективным направлением дальнейших исследований выступает разработка и внедрение в образовательный процесс моделей обучения, основанных на эвтагогическом подходе. Эвтагогика (самоопределяемое обучение), предложенная С. Хассе и К. Кеньоном [38], ориентирована на развитие у студентов способности самостоятельно управлять своим обучением, что критически важно для специалистов, работающих в инклюзивной среде. Как показывают исследования последних лет, применение принципов эвтагогики в подготовке учителей способствует формированию готовности к работе в условиях неопределённости, развитию автономии и профессиональной рефлексии [41; 43]. Особенно значимым этот подход становится в контексте инклюзивного образования, где от педагога требуется не столько воспроизведение готовых методик, сколько способность к их творческой адаптации под индивидуальные особенности ребёнка с РАС [42].

Результаты подготовки студентов, обучающихся по специальности «специальное (дефектологическое) направление», и студентов других направлений (специальностей) будут различаться. Дефектологи начинают действовать с детьми с РАС более раннего возраста, а педагоги, которые не специализируются на работе с особыми детьми, сталкиваются с такими учениками либо в первом классе начальной школы, либо в пятом классе средней школы. В зависимости от возраста детей, перед специалистами стоят разные задачи. Но эффективность подготовки будущих профессионалов всех профилей к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра во многом зависит от интеграции образования.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена за счет гранта, предоставленного Академией наук Республики Татарстан научным и научно-педагогическим работникам обособленных структурных подразделений Академии наук Республики Татарстан с целью их стимулирования к защите докторских диссертаций и выполнению научно-исследовательских работ.

Funding

The work was carried out with the help of a grant provided by the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan to scientific and scientific-pedagogical workers of separate structural divisions of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan with the aim of stimulating them to defend doctoral dissertations and carry out research work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рымханова А. Проблемы кадрового обеспечения работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина. 2023. Т. 105, № 2. С. 143–154. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-143-154> (дата обращения: 12.01.2025).
2. Anderson C. Presenting and evaluating qualitative research // American journal of pharmaceutical education. 2010. Vol. 74, issue 8. P. 141. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002945923041232?casa_token=oZU6gktp6qEAAAAA:AfzppoNWbWwt2dNg_C56jLX16cStWbYPtmY2kg6IFUMKBGzYxqZFTw2fz5BkQcxFUj01CudFK-8 (дата обращения: 18.01.2025).
3. Alexander J. L., Ayres K. M., Smith K. A. Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature // Teacher Education and Special Education. 2015. Vol. 38, issue 1. P. 13–27. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406414544551> (дата обращения: 10.01.2025).
4. Feather K. A., Dahl-Jacinto H., Headley J. A. Counselors' Perceptions of Competencies in the Treatment of Children with Autism // The Family Journal. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/377659716_Counselors'_Perceptions_of_Competencies_in_the_Treatment_of_Children_with_Autism (дата обращения: 18.01.2025).
5. Gómez-Marí I., Sanz-Cervera P., Tárraga-Mínguez R. Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: A systematic review // Education Sciences. 2022. Vol. 12, issue 2. P. 138. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/2/138> (дата обращения: 16.01.2025).
6. Gómez-Marí I., Sanz-Cervera P., Tárraga-Mínguez R. Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review // Sustainability. 2021. Vol. 13, issue 9. P. 5097. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5097> (дата обращения: 17.01.2025).
7. Kimhi Y., Sokol O., Lavian R. H. Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD) // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 118. P. 103829. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22002037> (дата обращения: 18.01.2025).
8. Strunk J., Leisen M., Schubert C. Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder // Journal of Interprofessional Education & Practice. 2017. Vol. 8. P. 60–68. URL: <https://goink.ru/5ga7O> (дата обращения: 13.10.2024).
9. Syriopoulou-Delli C. K., Cassimos D. C., Polychronopoulou S. A. Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education // Research in Developmental Disabilities. 2016. August. Vol. 55. P. 330–345. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>
10. Notbom E. Ten things every child with Autism wants you to know. Future Horizons, 2005. 111 p. URL: <https://clck.ru/3GE9TQ> (дата обращения: 27.01.2025).
11. Stankova M., Kamenski T., Ivanov I., Mihova P. Emotional and Behavioral Problems of Children with ASD – The Lessons That We Learned from the Pandemic // Children (Basel). 2023. May 30. Vol. 10, issue 6. P. 969. <http://doi.org/10.3390/children10060969>
12. Хаустов А. В. О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17, № 2. С. 79–86. <http://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>
13. Nigmatullina I., Vasina V., Pavlova L., Garachshenko V., Sin K. F. Competencies of Specialists Working with Children with ASD in the System of Continuing Education // Education and Self Development. 2024. Vol. 19, issue 3. P. 56–71. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/en/journal-article/competencies-of-specialists-working-with-children-with-asd-in-the-system-of-continuing-education/> (дата обращения: 07.01.2025).
14. Нигматуллина И. А., Степашкина В. А., Павлова Л. Д. Ребенок с РАС в детском саду: ресурсы психологической готовности педагога // Российский психологический журнал. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rebenok-s-ras-v-detskom-sadu-resursy-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagoga> (дата обращения: 06.11.2024).
15. Mukhamedshina Y. O., Fayzullina R. A., Nigmatullina I. A., Rutland C. S., Vasina V. V. Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: cross-sectional study in Russia // BMC medical education. 2022. Vol. 22, issue 1. P. 1–10. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-03095-8>
16. Модернизация идей исследования аутизма и развития системы помощи людям с аутизмом в России: от региональной инициативы к глобализации решений // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 3. С. 131–140. <http://doi.org/10.17759/pse.2016210315>
17. Кучегашева П. П. Профессиональные и личностные компетенции специалистов, работающих с детьми с РАС. Волгоград: ВГАПКО, 2020. С. 37. URL: https://vgapkro.ru/wp-content/uploads/2020/12/El-sbornik_konf_RAS_21-12-2020.pdf#page=37 (дата обращения: 10.02.2025).
18. Лемех Е. А., Хитрюк В. В. Критериально-диагностический компонент ресурсного обеспечения инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра: подготовка будущих педагогов-психологов // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов I Международ. науч.-практ. конф. / гл. ред. Е. А. Клещева [и др.]. Барановичи: БарГУ, 2016. С. 86–90. URL: <https://rep.barsu.by/handle/data/2343>
19. Либлинг М. М., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 2007. С. 17. URL: https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/1/14/Либлинг_Никольская_аутичный_ребенок_пути_помощи.pdf
20. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 144 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004956592>

21. Алхимина Н. Ю., Блинов Л. В. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки педагогов к работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obespechenie-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-obuchayuschimisya-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 12.01.2025).
22. Бурлакова М. А., Федорова Н. Н. Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной школы // Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста»: монография. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. С. 103–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38525682> (дата обращения: 03.02.2025).
23. Возняк И. В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Гаудеамус. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-kak-podgotovit-pedagogov> (дата обращения: 03.01.2025).
24. Воробьева Е. В., Рахимова Е. Ф. Психологические особенности детей с расстройством аутистического спектра // Междисциплинарность в современном медицинском знании: Международная научно-теоретическая конференция (Ростов-на-Дону, 18 апреля 2023 г.). Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2023. С. 105–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54246278> (дата обращения: 03.01.2025).
25. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008. 286 с. URL: <https://togirru.ru/upload/medialibrary/f1c/e4474eolowevp2ysp1nt4ghu09z2zrhj.pdf> (дата обращения: 10.01.2025).
26. Исаева Т. Н. Формирование профессиональной культуры дефектолога в процессе подготовки к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21, № 3. С. 62–69. <http://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>
27. Никольская О. С. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 295 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/544762> (дата обращения: 07.11.2024).
28. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алехина; под общ. ред. Н. Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с. URL: https://pedlib.ru/Books/7/0271/7_0271-1.shtml (дата обращения: 07.12.2024).
29. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [и др.]. Минск: УО БГПУ им. М. Танка, 2008. 144 с. URL: <http://www.infodisability.org/text/uploads/belapdi/obuchenie-i-vospitanie.pdf> (дата обращения: 17.12.2024).
30. Осин Е., Устинова Н. В. Научно обоснованные подходы к ведению детей с расстройствами аутистического спектра в педиатрической практике [Электронный ресурс] // Методическое руководство Фонда содействия решению проблем аутизма в России «Выход» в рамках проекта «Информационный сет «Аутизм — ЭТО». Ноябрь, 2020. URL: <https://autism.help/uploads/store/uploads/document/24/file/5fd36cd8f1a1759e5dca25887d9cf955.pdf> (дата обращения: 16.11.2024).
31. Феофанов В. Н. Особенности личности специалиста, работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра (часть 2) // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19, № 1(154). С. 75–85. <http://doi.org/10.17922/2071-5323-2020-19-1-75-85>.
32. Чарырова А. Б. Деятельность педагога в условиях инклюзивного образования: проблемные аспекты // Гаудеамус. 2019. № 2 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-problemnye-aspekty> (дата обращения: 13.10.2024).
33. Шевелева Д. Е. Готовность учителей к работе в инклюзивном образовании: необходимые компетенции и содержание профессиональной подготовки // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2024. № 3 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-uchiteley-k-rabote-v-inklyuzivnom-obrazovanii-neobhodimye-kompetentsii-i-soderzhanie-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 12.01.2025).
34. Lessner Listiakova I., Preece D. In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: a review of the literature // Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica. 2020. Vol. 12. P. 177–199. URL: <http://nectar.northampton.ac.uk/12943/> (дата обращения: 18.01.2025).
35. Petersson-Bloom L. Professional Development for Enhancing Autism Spectrum Disorder Awareness in Preschool Professionals // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. March. Vol. 51, issue 3. P. 950–960. <http://doi.org/10.1007/s10803-020-04562-9>
36. Petersson-Bloom L., Leifler E., Holmqvist M. The use of professional development to enhance education of students with autism: a systematic review // Education Sciences. 2023. Vol. 13, issue 9. P. 966. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/9/966> (дата обращения: 06.01.2025).
37. Hung L. Professional Development for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder in Taiwan // Promoting Collaborative Learning Cultures to Help Teachers Support Students with Autism Spectrum Disorder. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. P. 31–44. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-6417-5_3 (дата обращения: 18.01.2025).
38. Hase S., Kenyon C. From Andragogy to Heutagogy // ultiBASE. 2000. December. URL: https://www.researchgate.net/publication/301343522_From_Andragogy_to_Heutagogy (дата обращения: 10.02.2026).
39. Blaschke L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2012. Vol. 13, No. 1. P. 56–71. DOI: 10.19173/irrodl.v13i1.1076
40. Hase S., Kenyon C. Heutagogy: A Child of Complexity Theory // Complicity: An International Journal of Complexity and Education. 2007. Vol. 4, No. 1. P. 111–118. DOI: 10.29173/cmplt8766
41. Peled Y. The Contribution of Heutagogy Approach to Teaching Practicum // ICERI2024 Proceedings. Seville:

- IATED, 2024. P. 6128. DOI: 10.21125/iceri.2024.1487
42. Ganz-Meishar M. Heutagogy: Self-directed Learning for Fostering Inclusion and Understanding of Others among Pre-service Teachers // ECER 2025 Conference. Belgrade, 2025. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/30/contribution/61139> (дата обращения: 10.02.2026).
43. Atingdema S. A., Ayuk D. T., Bega L., Bonye H. N. Heutagogy as an alternative in teacher education: conceptions of lecturers and pre-service teachers of school of education and life-long learning, SDD-UBIDS // Social Sciences and Humanities Open. 2024. Vol. 10. Article 101094. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.101094
44. Мынбаева А. К. Обзор новейших теорий образования: педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика) // Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». 2019. № 4 (61). С. 4–16. DOI: 10.26577/JES-2019-4-p1
45. Мынбаева А. К., Асильбек Н. А. Эвтагогика как теория самообразования и развития личности: оценка магистрантами и докторантами // Alma mater (Вестник высшей школы). 2021. № 10. С. 30–37. DOI: 10.20339/AM.10-21.030
46. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3. С. 1–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatel'nogo-obucheniya> (дата обращения: 10.02.2026).
47. Саргсян А. С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 155–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-i-osobennosti-razvitiya-evtagogiki-kak-oblasti-pedagogicheskoy-nauki> (дата обращения: 10.02.2026).

REFERENCES

1. Rymkhanova, A. (2023). The problems of staffing work with children with autism spectrum disorders. *Scientific and pedagogical journal "Bilim-Obrazovanie" of the I. Altynsarin National Academy of Education*, 105(2), 143-154. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-143-154>
2. Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8), 141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002945923041232>
3. Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406414544551>
4. Feather, K. A., Dahl-Jacinto, H., & Headley, J. A. (2024). Counselors' perceptions of competencies in the treatment of children with autism. *The Family Journal*. https://www.researchgate.net/publication/377659716_Counselors'_Perceptions_of_Competencies_in_the_Treatment_of_Children_with_Autism
5. Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/2/138>
6. Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5097>
7. Kimhi, Y., Sokol, O., & Lavian, R. H. (2022). Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching and Teacher Education*, 118, 103829. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22002037>
8. Strunk, J., Leisen, M., & Schubert, C. (2017). Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 8, 60-68. <https://golink.ru/5ga70>
9. Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330-345. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>
10. Notbom, E. (2005). Ten things every child with Autism wants you to know. *Future Horizons*. <https://clck.ru/3GE9TQ>
11. Stankova, M., Kamenski, T., Ivanov, I., & Mihova, P. (2023). Emotional and behavioral problems of children with ASD — The lessons that we learned from the pandemic. *Children (Basel)*, 10(6), 969. <http://doi.org/10.3390/children10060969>
12. Khaustov, A. V. (2020). On the training of teaching staff for the organization of education of students with ASD in the Russian Federation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(2), 79-86. <http://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>
13. Nigmatullina, I., Vasina, V., Pavlova, L., Garachshenko, V., & Sin, K. F. (2024). Competencies of specialists working with children with ASD in the system of continuing education. *Education and Self Development*, 19(3), 56-71. <https://eandsjournal.kpfu.ru/en/journal-article/competencies-of-specialists-working-with-children-with-asd-in-the-system-of-continuing-education/>
14. Nigmatullina, I. A., Stepashkina, V. A., & Pavlova, L. D. (2023). A child with ASD in kindergarten: Resources of a teacher's psychological readiness. *Russian Psychological Journal*, (1). <https://cyberleninka.ru/article/n/rebenok-s-ras-v-detskom-sadu-resursy-psiologicheskoy-gotovnosti-pedagoga>
15. Mukhamedshina, Y. O., Fayzullina, R. A., Nigmatullina, I. A., Rutland, C. S., & Vasina, V. V. (2022). Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: Cross-sectional study in Russia. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-10. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-03095-8>
16. Modernization of the ideas of autism research and the development of a system of assistance to people with autism in Russia: From a regional initiative to the globalization of solutions. (2016). *Psychological Science and Education*, 21(3), 131-140. <http://doi.org/10.17759/pse.2016210315>
17. Kuchegasheva, P. P. (2020). Professional and personal competencies of specialists working with children with ASD. Volgograd, VGAPKRO Publ., p. 37. https://vgapkro.ru/wp-content/uploads/2020/12/EI-sbornik_konf_RAS_21-12-2020.pdf#page=37

18. Lemekh, E. A., & Khitryuk, V. V. (2016). The criterion-diagnostic component of resource support for inclusive education of children with autism spectrum disorders: Training future teachers-psychologists. In E. A. Kleshcheva (Ed.), *Problems of formation of inclusive competence of specialists in pedagogical specialties: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference* (pp. 86-90). Baranovich, BarSU Publ. <https://rep.barsu.by/handle/data/2343>
19. Liebling, M. M., Nikolskaya, O. S., & Baenskaya, E. R. (2007). An autistic child. Ways to help. Moscow, Terevinf Publ., p. 17. <https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/1/14/.pdf>
20. Lebedinsky, V. V. (2004). Disorders of mental development in childhood. Moscow, Akademiya Publ., <https://search.rsl.ru/ru/record/01004956592>
21. Alkhimina, N. Yu., & Blinov, L. V. (2023). Psychological and pedagogical support for teacher training to work with students with autism spectrum disorder. *Modern Pedagogical Education*, (12). <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obespechenie-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-obuchayuschimisya-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra>
22. Burlakova, M. A., & Fedorova, N. N. (2019). Formation of professional competence of teachers working with children with autism spectrum disorder in an inclusive school. In *Andragogical aspects of teacher training: Information and methodological service "Growth profile" (Monograph, pp. 103-107)*. Penza, Nauka i Prosveshchenie Publ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38525682>
23. Wozniak, I. V. (2016). Inclusive education: How to train teachers? *Gaudeamus*, (1). <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-kak-podgotovit-pedagogov>
24. Vorobyeva, E. V., & Rakhimova, E. F. (2023). Psychological characteristics of children with autism spectrum disorder. In *Interdisciplinarity in modern medical knowledge: International scientific and theoretical conference* (pp. 105-111). Rostov-on-Don, RostSMU Publ., <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54246278>
25. Ekzhanova, E. A. (2008). *Fundamentals of integrated learning: A handbook for universities*. Moscow, Drofa Publ., <https://togirro.ru/upload/medialibrary/f1c/e4474eolowevp2ysp1nt4ghu09z2zrhj.pdf>
26. Isaeva, T. N. (2023). The formation of a professional culture of a defectologist in the process of preparing to work with children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 62-69. <http://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>
27. Nikolskaya, O. S. (2024). *Autism and autism spectrum disorders: Diagnosis and correctional care (Textbook for universities)*. Moscow, Yurait Publ., <https://urait.ru/bcode/544762>
28. Alyokhina, S. V. (Ed.), & Semago, N. Ya. (Gen. Ed.). (2012). *Education of children with autism spectrum disorders: Methodological recommendations for teachers and support specialists of secondary schools*. Moscow, MGPPU Publ., https://pedlib.ru/Books/7/0271/7_0271-1.shtml
29. Gaidukevich, S. E., Geisler, V., Gotan, F., Minenkova, I. N., Kramer, E., Rabe, E., Radygina, V. V., Storze, D., & Yakubovskaya, E. A. (2008). *Education and upbringing of children in the conditions of the center for correctional and developmental education and rehabilitation: A manual for teachers and parents*. Minsk, BSPU Publ., <http://www.infodisability.org/text/uploads/belapdi/obuchenie-i-vospitanie.pdf>
30. Osin, E., & Ustinova, N. V. (2020). Scientifically based approaches to the management of children with autism spectrum disorders in pediatric practice. In *Methodological guide of the Foundation for the Promotion of Autism Problems in Russia "Exit"*. <https://autism.help/uploads/store/uploads/document/24/file/5fd36cd8f1a1759e5dca25887d9cf955.pdf>
31. Feofanov, V. N. (2020). Personality traits of a specialist working with children with autism spectrum disorders (Part 2). *Scientific Notes of the Russian State Social University*, 19(1(154)), 75-85. <http://doi.org/10.17922/2071-5323-2020-19-1-75-85>
32. Charyarova, A. B. (2019). Teacher's activity in inclusive education: Problematic aspects. *Gaudeamus*, (2(40)). <https://cyberleninka.ru/article/n/devyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-problemnye-aspekty>
33. Sheveleva, D. E. (2024). Teachers' readiness to work in inclusive education: Necessary competencies and content of professional training. *Bulletin of the St. Petersburg Scientific Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education*, (3(11)). <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-uchiteley-k-rabote-v-inklyuzivnom-obrazovanii-neobhodimye-kompetentsii-i-soderzhanie-professionalnoy-podgotovki>
34. Lessner Listiakova, I., & Preece, D. (2020). In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: A review of the literature. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica*, 12, 177-199. <http://nectar.northampton.ac.uk/12943/>
35. Petersson-Bloom, L. (2021). Professional development for enhancing autism spectrum disorder awareness in preschool professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(3), 950-960. <http://doi.org/10.1007/s10803-020-04562-9>
36. Petersson-Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). The use of professional development to enhance education of students with autism: A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 966. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/9/966>
37. Hung, L. (2022). Professional development for teachers of students with autism spectrum disorder in Taiwan. In *Promoting collaborative learning cultures to help teachers support students with autism spectrum disorder* (pp. 31-44). Singapore, Springer Nature Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-6417-5_3
38. Hase, S., & Kenyon, C. (2000, December). From andragogy to heutagogy. *ultiBASE*. https://www.researchgate.net/publication/301343522_From_Andragogy_to_Heutagogy
39. Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
40. Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118. <https://doi.org/10.29173/cmplct8766>
41. Peled, Y. (2024). The contribution of heutagogy approach to teaching practicum. In *ICERI2024 Proceedings*

- (p. 6128). Seville: IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2024.1487>
42. Ganz-Meishar, M. (2025). Heutagogy: Self-directed learning for fostering inclusion and understanding of others among pre-service teachers. In *ECER 2025 Conference*. Belgrade. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/30/contribution/61139>
 43. Atingdema, S. A., Ayuk, D. T., Bega, L., & Bonye, H. N. (2024). Heutagogy as an alternative in teacher education: Conceptions of lecturers and pre-service teachers of school of education and life-long learning, SDD-UBIDS. *Social Sciences and Humanities Open*, 10, 101094. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101094>
 44. Mynbayeva, A. K. (2019). Review of the latest theories of education: Pedagogy 2.0, education 3.0, and heutagogy. *Journal of Educational Sciences (Al-Farabi KazNU)*, 61(4), 4-16. <https://doi.org/10.26577/JES-2019-4-p1>
 45. Mynbayeva, A. K., & Asilbek, N. A. (2021). Heutagogy as a theory of self-education and personal development: Evaluation by master's and doctoral students. *Alma mater (Bulletin of Higher Education)*, (10), 30-37. <https://doi.org/10.20339/AM.10-21.030>
 46. Ignatovich, E. V. (2013). Heutagogy as a foreign concept of independent learning. *Continuing Education: 21st Century*, (3), 1-9. <https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatel'nogo-obucheniya>
 47. Sargsyan, A. S. (2014). Principles and features of the development of heutagogy as a field of pedagogical science. *Man and Education*, (3(40)), 155-158. <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-i-osobennosti-razvitiya-evtagogiki-kak-oblasti-pedagogicheskoy-nauki>

Авторы

Нигматуллина Ирина Александровна

[Автор-корреспондент]

(Россия, г. Казань)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Казанский (Приволжский) федеральный университет Институт психологии и образования

E-mail: irinigma@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6151-6164

Scopus Author ID: 56285387000

Васина Вероника Викторовна

(Россия, г. Казань)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Казанский (Приволжский) федеральный университет Институт психологии и образования

E-mail: virash1@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4553-6442

Гаращенко Виолетта Владимировна

(Россия, г. Казань)

Ассистент кафедры дошкольного образования Казанский (Приволжский) федеральный университет Институт психологии и образования

E-mail: gr.violetta97@mail.ru

ORCID ID: 0009-0004-8576-8867

Scopus Author ID: 59374290400

Author's

Irina A. Nigmatullina

[Corresponding author]

(Russia, Kazan)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education Kazan (Volga Region) Federal University Institute of Psychology and Education

Email: irinigma@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6151-6164

Scopus Author ID: 56285387000

Veronika V. Vasina

(Russia, Kazan)

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education Kazan (Volga Region) Federal University Institute of Psychology and Education

Email: virash1@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4553-6442

Violetta V. Garachshenko

(Russia, Kazan)

Assistant of the Department of Preschool Education Kazan (Volga Region) Federal University Institute of Psychology and Education

Email: gr.violetta97@mail.ru

ORCID ID: 0009-0004-8576-8867

Scopus Author ID: 59374290400

Вклад авторов

Нигматуллина И. А.: методология, руководство исследованием, получение финансирования

Васина В. В.: формальный анализ, проведение исследования, создание черновика рукописи

Гаращенко В. В.: концептуализация, методология, создание рукописи и её редактирование

Author's contribution

Irina A. Nigmatullina: Methodology, Project administration, Funding acquisition

Veronika V. Vasina: Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft

Violetta V. Garachshenko: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing

© Нигматуллина И. А., Васина В. В., Гаращенко В. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Irina A. Nigmatullina, Veronika V. Vasina, Violetta V. Garachshenko, 2026

The authors declared no conflicts of interest