



Организационно-педагогические модели инклюзивного образования детей с РАС в России, Китае и Гонконге: сравнительно-сопоставительный анализ

И. А. НИГМАТУЛЛИНА, К. Ф. СИН, Ф. Ю. ЛИНЬ, А. Р. ЯГАФАРОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Международная политика в сфере защиты прав детей направлена на обеспечение доступности качественного образования. Общемировой задачей является развитие инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с расстройством аутистического спектра (РАС). Поскольку модели их образования в разных странах существенно различаются, возрастает научный и практический интерес к их сравнительному анализу. В статье сопоставляются три типа организационно-педагогических моделей инклюзивного образования детей с РАС: стандартизированная модель (Россия), децентрализованная рамочная модель (материковый Китай) и межведомственная интегрированная модель (Гонконг). В фокусе сравнения: организационный компонент – нормативно-правовое регулирование, организационные формы обучения, механизмы межведомственного взаимодействия и финансирования; педагогический компонент – применяемые методы коррекционно-развивающей работы, стратегии индивидуализации образовательных программ и формы работы с семьей. Такой двуединый подход позволяет обобщать направления адаптации лучших инклюзивных практик с учетом национальных контекстов трех образовательных систем.

Цель статьи – на основе сравнительно-сопоставительного анализа организационных и педагогических компонентов выявить ключевые различия, сходства, проблемы и перспективы совершенствования моделей инклюзивного образования детей с РАС в России, Китае и Гонконге.

Материалы и методы. Исследование выполнено на основе сравнительно-сопоставительного анализа более 120 источников (нормативно-правовых актов, статистических данных, научных публикаций 2010–2025 гг.), индексируемых в базах eLIBRARY.ru и CNKI. Принцип отбора источников предполагал триединую структуру анализа: нормативно-правовых актов для выявления декларируемой государственной политики; статистических данных для оценки охвата и ресурсного обеспечения; научных публикаций для верификации реальных практик и выявления разрыва между нормативными требованиями и их реализацией. Такой подход обеспечил перекрестную проверку выводов и сопоставимость результатов по трем регионам.

Результаты исследования. Выявлены три типа организационно-педагогических моделей: в России – стандартизированная модель с государственным финансированием, вариативным применением методов; в Китае – децентрализованная рамочная модель с региональной вариативностью, высокой финансовой нагрузкой на семьи и фрагментарным внедрением методов с доказанной эффективностью; в Гонконге – межведомственная интегрированная модель с многоуровневой поддержкой, системным ранним вмешательством и широким спектром педагогических стратегий. Общими вызовами выступают: дефицит квалифицированных кадров, разрыв между декларируемыми принципами и реальной практикой, неравномерность ресурсного обеспечения. Предложены направления взаимной адаптации успешных моделей: для России – использование гибкости региональных пилотных проектов Китая; для Китая – нормативная стандартизация российского подхода и государственное финансирование тьюторов; для обеих систем – ориентация на межведомственную модель Гонконга.

Заключение. Проведенное исследование восполняет пробел в сравнительной педагогике, предлагая системный анализ организационно-педагогических моделей инклюзивного образования детей с РАС в России, Китае и Гонконге на основе единой критериальной рамки, включающей организационные и педагогические параметры. В отличие от ранее выполненных двусторонних сравнений, данная работа впервые предлагает трехстороннее сопоставление систем с разной степенью централизации управления образованием, что позволило выделить не культурно-специфические, а структурные элементы, определяющие успех инклюзии. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших совместных международных исследований в направлении разработки адаптивных стратегий заимствования лучших практик с учетом национальных контекстов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

организационно-педагогические модели, расстройство аутистического спектра, инклюзивное образование, ресурсный класс, тьюторское сопровождение, межведомственное взаимодействие, методы с доказанной эффективностью, Россия, Китай, Гонконг

Для цитирования: Нигматуллина И. А., Син К. Ф., Линь Ф. Ю., Ягафарова А. Р. Организационно-педагогические модели инклюзивного образования детей с РАС в России, Китае и Гонконге: сравнительно-сопоставительный анализ // Перспективы науки и образования. 2026. № 5. С. 378–393. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.24>

Поступила: 16.04.2025 | Одобрена: 28.07.2026 | Опубликовано: 31.10.2026



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



Organizational and Pedagogical Models of Inclusive Education for Children with ASD in Russia, China, and Hong Kong: A Comparative Analysis

I. A. NIGMATULLINA, K. F. SIN, F. YU LIN, A. R. YAGAFAROVA

ABSTRACT

International policy in the field of child rights protection is aimed at ensuring access to quality education. The global challenge is to develop inclusive education for children with disabilities, including those with autism spectrum disorder (ASD), as the models of its implementation vary across countries. This necessitates a comparative analysis of inclusive education models for students with ASD implemented in Russia, Mainland China, and Hong Kong. The article compares three types of organizational and pedagogical models of inclusive education for children with ASD: the standardized model (Russia), the decentralized framework model (Mainland China), and the intersectoral integrated model (Hong Kong). The comparison focuses on the organizational component – legal and regulatory frameworks, organizational forms of education, mechanisms of intersectoral coordination and funding – and the pedagogical component – methods of correctional and developmental work, strategies for individualizing educational programs, and forms of family involvement. This dual approach allows for substantiating directions for the adaptation of best inclusive practices to the national contexts of the three educational systems.

The aim of the article is to identify, through a comparative analysis of organizational and pedagogical components, the key differences, similarities, challenges, and prospects for improving inclusive education models for children with ASD in Russia, China, and Hong Kong.

The study is based on a comparative analysis of over 120 sources (legal and regulatory acts, statistical data, and scholarly publications from 2010 to 2025) indexed in the eLIBRARY.ru and CNKI databases. The source selection principle assumed a three-component analytical structure: analysis of legal and regulatory acts to identify declared state policies; analysis of statistical data to assess coverage and resource provision; and analysis of scholarly publications to verify actual practices and identify gaps between regulatory requirements and their implementation. This approach ensured cross-validation of findings and comparability of results across the three regions.

Three types of organizational and pedagogical models were identified: in Russia – a standardized model with state funding and variable application of methods; in China – a decentralized framework model with regional variability, high financial burden on families, and fragmented implementation of evidence-based methods; in Hong Kong – an intersectoral integrated model with multi-tiered support, systematic early intervention, and a wide range of pedagogical strategies. Common challenges include a shortage of qualified personnel, a gap between declared principles and actual practice, and uneven resource provision. Directions for mutual adaptation of successful practices are proposed: for Russia – adopting the flexibility of China's regional pilot projects; for China – adopting the regulatory standardization of the Russian approach and state funding of tutors; for both systems – orientation towards Hong Kong's intersectoral model.

This study fills a gap in comparative pedagogy by offering a systematic analysis of organizational and pedagogical models of inclusive education for children with ASD in Russia, China, and Hong Kong based on a unified analytical framework that includes organizational and pedagogical parameters. Unlike previous bilateral comparisons, this work introduces a three-way comparison of systems with different degrees of educational governance centralization, making it possible to identify not culturally specific but structural elements that determine the success of inclusion. The findings open prospects for further joint international research aimed at developing adaptive strategies for borrowing best practices in light of national contexts.

KEYWORDS

organizational and pedagogical models, autism spectrum disorder, inclusive education, resource classroom, tutor support, intersectoral coordination, evidence-based methods, Russia, China, Hong Kong

For Citation: Nigmatullina, I. A., Sin, K. F., Lin, F. Yu., & Yagafarova, A. R. (2026). Organizational and Pedagogical Models of Inclusive Education for Children with ASD in Russia, China, and Hong Kong: A Comparative Analysis. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (5), 378–393. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.24>

Received: 16 April 2026 | Approved: 28 July 2026 | Published: 31 October 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

Международные инициативы в сфере инклюзивного образования, включая Саламанкскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями, а также стратегические документы Совета Европы по формированию инклюзивной образовательной культуры и Глобального партнерства по образованию закрепляют право каждого ребенка на качественное и доступное образование. Особо остро данный вопрос стоит по отношению к детям с РАС, поскольку в последние десятилетия во всем мире, включая Россию и Китай, отмечается увеличение числа данной категории. В России число несовершеннолетних с РАС к началу 2026 года выросло на 69,7% – с 24 100 в 2022 году до 40 900 в 2026 году [1]. По результатам мониторинга 2025 года общая численность лиц с РАС составила 66 188 человек, что на 44% выше показателей мониторинга 2022 года [2]. В Китае, по официальным данным на 2021 год, таких детей более 3 млн., а распространенность может составлять 0.7% – 1.5%, хотя точная оценка затруднена [3]. На 2026 год распространенность аутизма в Китае составляет 484 человека на 100 000 населения [4].

Важным аспектом развития национальных систем инклюзивного образования является поиск оптимальных педагогических стратегий, обеспечивающих успешное внедрение моделей инклюзивного образования детей с РАС. Особое внимание уделяется сложному и дискуссионному вопросу адаптации существующих образовательных моделей к другим национальным системам, что определяется разными уровнями развития инклюзивного образования. В России инклюзивное образование, развивающееся с 2010-х годов, сталкивается с недостаточной подготовкой педагогов и нехваткой ресурсов [5; 6], тогда как в Китае оно внедряется с конца 1980-х более централизованно, но сложности возникают из-за влияния традиционных подходов [7; 8]. Это определяет важность сравнительно-сопоставительного анализа опыта реализации моделей образования детей с РАС в указанных странах.

Существующие компаративные исследования фокусируются на общих системах образования или охватывают все категории ОВЗ. Однако специфика детей с РАС требует отдельного анализа, поскольку универсальные инклюзивные модели для детей с РАС не могут быть механически перенесены на эту категорию. Кроме того, в научной литературе отсутствуют трехсторонние сопоставления (Россия – материковый Китай – Гонконг), позволяющие выделить влияние разных уровней децентрализации систем на эффективность инклюзии. Вопросы организации системы инклюзивного образования в России, проблемы ее внедрения на разных уровнях, включая психолого-педагогические аспекты и расширение содержания самого понятия, подробно проанализированы в работе Т. Соловьевой и других [9]. В работе Н. Назаровой представлен компаративный анализ, выявивший расхождение между законодательно декларируемыми в России парадигмами инклюзии и реальной практикой [7]. Российский опыт реализации инклюзивных моделей обучающихся с РАС отражен в исследованиях А. Хаустова и других коллег [10]. Новый взгляд на особенности развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС представлен в работе И. Нигматуллиной [11].

В исследованиях Ч. Лэй, Н. Назаровой, посвященных сравнительному изучению образовательных систем России и Китая, представлен анализ их исторического развития и современного состояния [12; 13], а также правовых и организационных моделей двустороннего сотрудничества [14].

Ученые Китая, анализируя накопленный опыт реализации инклюзии в стране, выявляют системные противоречия между декларированием принципов инклюзивного образования и их реальной реализацией [8], связывая с разрывом между централизованной и региональной практикой [15], неравномерностью распределения ресурсов между школами [16], дефицитом квалифицированных кадров [17], раскрывают вопросы доступности ресурсов инклюзивного образования с позиции родительского сообщества [3]. В работах, посвященных инклюзивному образованию детей с РАС, представлены результаты анализа трудностей реализации наиболее распространенной модели «инклюзивный класс» [18], акцентируется внимание на отсутствии стандартизированных подходов обучения методами с доказанной эффективностью [19].

Теоретические и практические вопросы реализации принципов инклюзии в Гонконге представлены в работе К. Син [20], М. Юэн с коллегами [21] и других. Авторы к числу ключевых принципов относят: раннее выявление особых образовательных потребностей, своевременное вмешательство, общешкольный подход, сотрудничество школы и семьи, а также взаимодействие образовательных, социальных и медицинских служб.

Проведенный обзор литературы подтверждает, что исследований, посвященных именно сопоставительному анализу организационно-педагогических моделей инклюзивного образования детей с РАС в России и Китае и Гонконге, в настоящее время не существует. Новизна настоящей работы заключается в том, что в ней впервые проводится сравнительный анализ именно организационно-педагогических моделей для детей с РАС в трех регионах, различающихся по степени централизации управления образованием, с выделением критических факторов эффективности, переносимых между системами.

Таким образом, в фокусе настоящего исследования находятся как организационные компоненты моделей (нормативная база, формы обучения, финансирование, кадровое обеспечение), так и педагогические (коррекционно-развивающие методы, индивидуализация программ, взаимодействие с семьей), что позволяет представить целостную картину сравниваемых моделей.

Цель исследования – на основе сравнительно-сопоставительного анализа организационных и педагогических компонентов выявить ключевые различия, сходства, проблемы и перспективы совершенствования моделей инклюзивного образования детей с РАС в России, Китае и Гонконге.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данная работа представляет собой аналитическое исследование, основанное на вторичном анализе 120 научных и документальных источников. В его основе лежит сравнительно-сопоставительный подход к анализу организационно-педагогических моделей России, Китая и Гонконга.

Методологическая база включает: методы документального анализа нормативно-правовых актов, государственных программ; методы вторичного анализа данных научных публикаций, статистических и аналитических отчетов; методы сравнительно-сопоставительного анализа общих и специфических черт образовательных моделей трех регионов.

Источниками данных послужили электронные библиотеки и официальные ресурсы: eLIBRARY.ru (РИНЦ) – для российских публикаций; CNKI (China National Knowledge Infrastructure) – для китайских исследований; официальные сайты министерств РФ и других организаций, Министерства образования КНР и Бюро образования Гонконга; международные базы данных Scopus и Web of Science. Поиск проводился по ключевым словам: «инклюзивное образование детей с РАС в России», «Inclusive education for children with autism spectrum disorder (ASD) in China», «Inclusive education for children with autism spectrum disorder (ASD) in Hong Kong».

Принцип отбора источников предполагал трехкомпонентную структуру анализа: 1) анализ нормативно-правовых актов для выявления декларируемой политики; 2) анализ статистических данных для оценки охвата и ресурсного обеспечения; 3) анализ научных публикаций для верификации реальных практик и выявления разрыва между нормой и реализацией. Такой подход обеспечил перекрестную проверку выводов и сопоставимость результатов по трем регионам.

Для обеспечения сопоставимости данных был разработан единый аналитический инструментарий, включающий пять параметров для каждой модели: нормативно-правовая основа, организационные формы обучения, кадровое обеспечение, педагогические методы и эмпирические данные об эффективности.

В обзор было включено 37 источников, соответствующих трём критериям: хронологическому (2010–2026 гг.), типологическому (документы, отчеты и статьи, описывающие модели образования детей с ОВЗ), сравнительному (исследования, содержащие сопоставительный анализ моделей двух регионов). Были исключены источники, не содержащие аналитических данных о моделях инклюзивного образования в данных странах.

Исследование включало три этапа: подготовительный (отбор источников по критериям, формирование итоговой выборки из 37 источников, фиксация данных по пяти параметрам), основной (сравнительно-сопоставительный анализ ключевых различий и сходств), заключительный (формулирование выводов по адаптации успешного опыта). Сравнение проводилось методом последовательного парного сопоставления (Россия – Китай, Китай – Гонконг, Россия – Гонконг) с последующим синтезом общих тенденций.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Модели инклюзивного образования детей с РАС в России

В России современная система образования детей с ОВЗ, в том числе с РАС, переживает этап активного развития, ориентируясь на создание инклюзивной среды, обеспечивающей качественное обучение и полноценную социальную интеграцию [5]. Основным стратегический вектор заключается в гармоничном сочетании традиционных подходов специального образования с передовыми инклюзивными практиками [9], основанными на принципах индивидуализации, доступности и уважения к особенностям каждого обучающегося [6].

На сегодняшний день в России сосуществуют две ключевые модели: модель специального образования детей с РАС и модель инклюзивного образования детей с РАС. Границы между ними постепенно стираются, а выбор маршрута определяется не только диагнозом, но и образовательными потребностями ребенка [11].

Современная российская система образования детей с РАС строится на правовом фундаменте, заложенном в Конституции РФ и детализированном в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» [22], гарантирующем право на образование и создание специальных образовательных условий для детей с РАС. Специальные требования и образовательные условия отражены в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [23] и федеральных адаптированных основных образовательных программах (ФАОП) для различных уровней образования [24].

ФАОП определяет содержание образования и условия организации обучения. Она может разрабатываться на основе учебных планов для коррекционных школ или путем адаптации основной общеобразовательной программы через пролонгацию сроков обучения, индивидуальные учебные планы и программы. Обязательным элементом является программа коррекционно-развивающей работы, разрабатываемая педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом [9].

Специальные образовательные условия включают специальные программы, учебники, технические средства, услуги ассистента и коррекционно-развивающие занятия. На основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) родителям рекомендуются программа и условия, но окончательное решение о форме обучения остается за семьей. Образование детей с РАС организуется как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах (группах) или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [22].

Анализ российских практик показал, что в настоящее время существуют следующие модели образования детей с РАС: инклюзивная группа/класс (ребенок с РАС включается в группу/класс общеразвивающей направленности с нейротипичными сверстниками); инклюзивная группа/класс с использованием технологии ресурсной зоны (ребенок с РАС включается в группу/класс общеразвивающей направленности с типично развивающимися сверстниками, индивидуальная работа ведется в ресурсной зоне); интегрированная группа/класс (ребенок с РАС включается в группу/класс компенсирующей направленности с детьми с другими особенностями развития); специализированная группа/класс для детей с РАС; надомное обучение [25]. Ключевыми условиями успешной реализации этих моделей являются: создание специально структурированной и организованной образовательной среды, организация командной работы специалистов разного профиля [11]. Содержательный компонент образовательных моделей включает работу с ребенком по содействию его адаптации к социуму и минимизации поведенческих трудностей, работу с семьей как активным участником образовательного процесса и работу с педагогическим коллективом по повышению информированности и формированию специальных компетенций [26].

Наиболее распространёнными методами работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в России, реализуемыми в рамках образовательных моделей, являются методы с доказанной эффективностью: методы, основанные на принципах прикладного анализа поведения, включая Денверскую модель раннего вмешательства (ESDM), систему обмена картинками (PECS), структурированное обучение по программе TEACCH; методы сенсорной интеграции, методы развивающего (DIR/Floortime) и эмоционально-смыслового подходов [11].

Таким образом, российская модель характеризуется максимальной нормативной стандартизацией среди трех регионов, однако ее главным ограничением выступает разрыв между предписанными стандартами и реальной практикой, что сближает ее с проблемами Китая, но контрастирует с более гибкой и интегрированной системой Гонконга.

Модели инклюзивного образования детей с РАС в Китае

Современная система образования детей с ОВЗ, в том числе с РАС, в Китае отражает переход от модели, при которой ребенок с РАС просто «помещается» в ту или иную образовательную среду (специальную или общую), к формированию полноценной инклюзивной образовательной среды, адаптированной к потребностям каждого обучающегося [3]. Первым шагом стала инициатива «suiban jiduo» (обучение в обычных классах), предложенная Государственной комиссией по образованию КНР в 1987 году. Она изначально рассматривалась как стратегия включения детей с инвалидностью в массовые школы, но не обеспечивала должного уровня профессиональной подготовки педагогов и ресурсного сопровождения [27].

Правовой фундамент инклюзии в Китае был заложен в начале 2000-х годов. Основопологающими документами являются Положение об образовании инвалидов [28] и Закон об обязательном образовании [29], закрепившие право детей с ОВЗ на образование. При этом на практике приоритет долгое время отдавался обучающимся с физическими и сенсорными нарушениями, тогда как дети с РАС зачастую оставались без специализированной поддержки из-за дефицита подготовленных кадров.

С начала 2010-х годов национальная политика сместилась в сторону системных реформ. Министерство образования КНР издало Руководство по укреплению инклюзивного образования для детей с инвалидностью на этапе обязательного образования [30], предписывающее школам разрабатывать индивидуальные образовательные планы и формировать ресурсные структуры поддержки. Несмотря на то, что документ не является юридически обязательным в той степени, как «Закон об образовании в РФ», он указывает на необходимость систематической реализации инклюзии. В 2021 году был принят Пятилетний план развития специального образования [31]. В нем определены целевые показатели охвата детей с инвалидностью дошкольным, начальным и основным общим образованием, а также подчеркнута необходимость межведомственного взаимодействия в сферах образования, реабилитации и социальной поддержки.

В отличие от стандартизированной системы России, где разработаны единые ФГОС и ФАОП, в Китае отсутствует национальный образовательный стандарт для детей с ОВЗ, в том числе для детей с РАС. Вместо этого используется политическая инфраструктура и региональные механизмы поддержки, что обуславливает значительные межрегиональные различия в реализации инклюзивного образования. В мегаполисах (Пекин, Шанхай, Гуанчжоу) действуют ресурсные центры, оказывающие диагностическую, методическую и организационную помощь массовым школам [3], тогда как сельские регионы сталкиваются с острой нехваткой специалистов и ресурсов.

Наиболее распространенной образовательной моделью обучения детей с РАС в государственных школах Китая, как и в России, является модель ресурсного класса, где работают педагоги, прошедшие специальное обучение. Тем не менее исследования показывают, что во многих случаях такие классы функционируют как полуизолированные пространства, где учащиеся с РАС находятся большую часть учебного дня, что не позволяет говорить о полной инклюзии [3], а лишь о частичной или точечной инклюзии. Учащиеся с РАС могут посещать общие занятия по отдельным неакадемическим предметам или общественные мероприятия, получая при этом основное обучение в ресурсных классах [27].

В последнее время в Китае расширяется практика полной инклюзии с привлечением ассистентов специального образования (в российской терминологии – тьюторов), неформально именуемых «теневыми учителями». Национальные руководящие принципы 2022 года закрепили должностные требования и стандарты подготовки таких специалистов [32]. Несмотря на тенденцию к профессионализации должности ассистентов, в 85% случаев их работа финансируется преимущественно родителями, а статус в школах остается неопределенным [17].

Исследования подтверждают растущее, хотя и неравномерное внедрение практик с доказанной эффективностью, включая структурированное обучение, функциональный тренинг коммуникации и программы развития социальных навыков с участием сверстников. Важную роль в расширении доступа к данным практикам играет сотрудничество с местными ассоциациями поддержки людей с аутизмом или международными некоммерческими организациями в сфере образования [19].

Таким образом, китайская модель, в отличие от российской, строится на принципе децентрализации, что создает пространство для региональных инноваций, но порождает высокую вариативность качества, недопустимую в стандартизированной системе России, и острую финансовую нагрузку на семьи, что нехарактерно для Гонконга.

Модели инклюзивного образования детей с РАС в Гонконге

За последние десятилетия система инклюзивного образования в Гонконге претерпела значительную трансформацию – от сегрегированного подхода к созданию комплексной системы, ориентированной на поддержку обучающихся с разнообразными образовательными потребностями. До 1997 года учащиеся с расстройством аутистического спектра (РАС) преимущественно обучались в специальных школах или отдельных классах, что ограничивало их доступ к общему образованию и социальной интеграции. В 1997 году была запущена пилотная программа, посвященная изучению инклюзивных практик, что привело к официальной реализации политики инклюзивного образования в 1999 году [20]. С тех пор большая часть учащихся с РАС со средним уровнем интеллекта была интегрирована в обычные классы, что способствовало созданию более приемлемой и адаптивной образовательной среды. В рамках двухвекторной структуры предоставления специального образования учащиеся с особыми образовательными потребностями либо направляются в специализированные школы, которые обслуживают различные категории инвалидности, либо полностью интегрируются в обычные образовательные учреждения.

Политика инклюзии в Гонконге базируется на пяти ключевых принципах: раннем выявлении потребностей, своевременном вмешательстве, общешкольном подходе, сотрудничестве школы и семьи, а также межсекторальном взаимодействии [21]. Эффективность реализации этих принципов обеспечивается командной работой педагогов, специалистов и руководителей школ, формирующей культуру эмпатии, профессионального развития и гибкости [20; 33].

Особое место занимает программа On-site Pre-school Rehabilitation Services (OPRS), финансируемая правительством и администрируемая Департаментом социального обеспечения, которая направлена на обеспечение раннего вмешательства для детей до шести лет с задержками развития, включая РАС. Программа предполагает многоуровневую систему поддержки: интегрированные услуги для детей с официальным диагнозом, базовые услуги для тех, кто ожидает оценки или имеет пограничные трудности, а также переходную помощь для находящихся в списке ожидания [34]. Важным компонентом OPRS является работа с педагогами и родителями: учителя получают целевую подготовку по инклюзии детей с РАС, а родители – консультации и образовательные семинары, что обеспечивает согласованность стратегий вмешательства [21].

Для обучения детей с умеренными и тяжёлыми нарушениями развития, важную роль продолжают играть специальные школы, обеспечивающие обучение в адаптированной образовательной среде, которая учитывает различные профили обучения учащихся с РАС. Основной особенностью специальных школ является реализация индивидуальных планов обучения, в которых излагаются конкретные цели и стратегии вмешательства для каждого ученика. При этом учебная программа часто модифицируется, чтобы уделять больше внимания коммуникации, социальному взаимодействию и жизненным навыкам, наряду с академическим развитием. Здесь широко используются индивидуальные образовательные планы, структурированные подходы, включая метод TEACCH [20], а также современные технологии – от виртуальной реальности до роботов с искусственным интеллектом, эффективность которых подтверждена рядом исследований [35].

Терапевтические услуги органично интегрированы в образовательный процесс, а работа с семьями считается неотъемлемой частью успешной поддержки ребенка. Последовательная коммуникация между школами и семьями усиливает стратегии обучения дома и способствует согласованности в поведенческих вмешательствах. Школы часто сотрудничают с неправительственными организациями (НПО) и клиническими специалистами, чтобы гарантировать, что эта поддержка предоставляется эффективно.

Несмотря на эти постоянные усилия, проблемы сохраняются. Растет потребность в обучении педагогов, учитывающих культурные особенности, в расширенных ресурсах и более инклюзивных практиках, которые помогают преодолеть разрыв между специальным и обычным образованием. Постоянное сотрудничество между государственными учреждениями, НПО и академическими институтами имеет важное значение для повышения качества и доступности услуг поддержки аутизма в Гонконге [33].

В обычных школах поддержка учеников с РАС представляет собой ряд проблем в образовательных, социальных и системных измерениях. Согласно исследованию JC A-Connect: Jockey Club Autism Support Network, проведённому Университетом Гонконга, более 90% учеников с РАС в обычных школах испытывают значительные трудности социально-эмоциональной адаптации, а свыше 80% сталкиваются с проблемами вовлечённости в учебный процесс. При этом лишь 12% учителей начальной школы считают себя готовыми к работе с такими детьми [36]. Дополнительные сложности создаёт неоднородность проявлений РАС, что делает необходимым персонализированный подход и усиливает значимость межведомственной координации [16].

Несмотря на эти препятствия, такие инициативы как «Многоуровневая школа – ориентированная модель поддержки для учеников с РАС» (Tiered ASD Project) и «Структурно-ориентированные программы для старшеклассников с РАС» (Strength-Based Programmes), представленные Бюро образования, предлагают многообещающие решения. Они направлены на предоставление структурированной, основанной на фактических данных поддержки посредством общешкольных подходов, занятий в небольших группах и индивидуальных образовательных планов, что обеспечивает более эффективную интеграцию в общеобразовательные классы и общество [37]. Эти проекты отражают переход к поддержке учеников через развитие их интересов и способностей, а не сосредоточение исключительно на дефицитах. Глобально, педагоги и исследователи выступают за интегративные модели, сочетающие Универсальный дизайн обучения (Universal Design for Learning), прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, ABA) и качественный коучинг для поддержки обучающихся с РАС в различных образовательных условиях.

Современная система инклюзивного образования в Гонконге представляет собой интегративную модель, сочетающую государственную политику, школьную практику, партнёрство с семьями и взаимодействие с неправительственными организациями, что в совокупности с многоуровневой поддержкой, персонализацией образовательных траекторий и внедрением инновационных технологий создаёт предпосылки для формирования устойчивой институциональной структуры образования детей с РАС. Среди рассмотренных регионов гонконгская модель отличается наиболее высоким уровнем межведомственной интеграции и системности раннего вмешательства, что обуславливает её референтный статус для России и материкового Китая; вместе с тем высокая ресурсоёмкость и институциональная зависимость от сложившейся инфраструктуры социально-образовательной поддержки ограничивают применимость данной модели на системы с иным уровнем экономического и организационного развития.

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

Полученные в ходе исследования данные выявляют несколько содержательных противоречий, требующих обсуждения и определяющих направления дальнейших исследований.

Первое противоречие касается оценки эффективности модели ресурсного класса. Российские данные [10; 25] свидетельствуют о высокой эффективности данной модели при наличии тьюторского сопровождения и ресурсной зоны, тогда как китайские исследования [3; 18] фиксируют риск изоляции обучающихся с РАС в таких классах и ограниченность социальной инклюзии. На наш взгляд, данное расхождение связано не столько с самой организационной моделью, сколько с разным институциональным статусом тьютора (государственное финансирование и закреплённый профессиональный стандарт в России и преимущественно родительское финансирование и неопределённый статус в Китае), а также с разным соотношением времени пребывания ребёнка в ресурсной зоне и в общеобразовательном классе. Этот вывод требует дальнейшей эмпирической верификации, но уже сейчас позволяет предположить, что ключевым фактором эффективности является не форма модели, а качество кадрового и ресурсного сопровождения.

Второе противоречие связано с ролью раннего вмешательства. Гонконгские лонгитюдные исследования [25; 35] доказывают решающее значение программ ранней помощи для долго-

срочной академической и социальной успешности детей с РАС. В то же время в России и Китае программы раннего вмешательства включены в образовательные модели лишь фрагментарно и не являются системообразующим элементом. Это создаёт риск запаздывающей поддержки, когда коррекционная работа начинается уже на этапе школьного обучения, что снижает потенциальную эффективность инклюзивных моделей в долгосрочной перспективе. Дискуссионным остаётся вопрос о том, на каком организационном уровне (федеральном, региональном или институциональном) должно закрепляться обязательное раннее вмешательство и каковы минимальные стандарты такой помощи в различных национальных контекстах.

Третье противоречие – между универсальностью законодательства и локальной практикой реализации инклюзивных моделей. Российская стандартизация (ФГОС, ФАОП) создаёт единые правовые гарантии, но не обеспечивает равного качества реализации в регионах с разным ресурсным потенциалом. Китайская децентрализация даёт возможности для региональных инноваций, но порождает значительное неравенство в доступности и качестве инклюзивного образования между мегаполисами и сельскими районами. Гонконгский опыт показывает, что решение лежит не в выборе между централизацией и децентрализацией как таковыми, а в создании горизонтальных механизмов координации – межведомственных советов, общественно-государственного партнёрства и систем мониторинга, обеспечивающих обратную связь между нормативной политикой и реальной практикой. Остаётся открытым вопрос о том, какие из этих механизмов являются применимыми в системах с иными административными традициями и уровнем институциональной зрелости.

Четвёртая дискуссионная проблема касается педагогического компонента моделей. Во всех трёх системах декларируется использование методов с доказанной эффективностью (ABA, TEACCH, сенсорная интеграция), однако реальный уровень их внедрения существенно различается: от системного применения в Гонконге до фрагментарного и нерегулярного в Китае и вариативного в России. Дискуссионным является вопрос о том, должна ли государственная образовательная политика жёстко регламентировать выбор педагогических методов (как в России через ФАОП) или оставлять свободу педагогического выбора (как в Китае), и какой из этих подходов в большей степени способствует реальной индивидуализации образования, а не её формальной декларации.

Обобщая представленные противоречия, можно заключить, что сравнительный анализ трёх систем выявляет не столько наличие «лучшей» модели, сколько разные конфигурации одних и тех же системообразующих факторов: нормативной базы, кадрового обеспечения, межведомственной координации и мониторинга результатов. Ключевой вывод дискуссии состоит в том, что успешность инклюзивного образования детей с РАС определяется не выбором организационной модели (ресурсный класс или инклюзивный класс), а системным сочетанием институциональных, кадровых и педагогических условий, которые должны быть адаптированы к национальному контексту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый анализ позволил выявить сходства и различия в образовательных моделях России, Китая и Гонконга (см. табл. 1).

Таблица 1 Сравнительный анализ организационно-педагогических моделей инклюзивного образования детей с РАС

Критерий	Российская Федерация	Китай (материковый)	Гонконг (Китай)
Ключевые различия			
Система инклюзивного образования	Централизованная, стандартизированная система с государственным финансированием сопровождения	Рамочная, децентрализованная, регионально-вариативная система с высокой финансовой нагрузкой на семьи	Развитая, структурированная, интегративная, межведомственная и технологически оснащённая система с мощным ранним вмешательством

Нормативно–правовая база	На основе ФЗ «Об образовании» разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты для обучающихся с ОВЗ, федеральные адаптированные основные образовательные программы, что обеспечивает единые требования к содержанию и условиям обучения детей с РАС на всей территории страны.	На основе закона «Об обязательном образовании», положения «Об образовании инвалидов», разработано «Руководство по укреплению инклюзивного образования для детей с инвалидностью на этапе обязательного образования», утверждены руководящие принципы и пятилетние планы развития инклюзивного образования, что обуславливает значительную вариативность реализации инклюзивных практик между регионами. Единые национальные образовательные стандарты для детей с ОВЗ и адаптированные образовательные программы отсутствуют.	На основе системы финансируемых государством программ – программы раннего вмешательства «On–site Pre–school Rehabilitation Services», многоуровневой школьно–ориентированной модели поддержки и гранта на поддержку обучения (Learning Support Grant, LSG) – реализуется политика инклюзивного образования, что обеспечивает системность, доступность и персонализацию инклюзивного образования на всех этапах обучения, позволяя выстраивать индивидуальные образовательные траектории для детей с РАС при минимальной финансовой нагрузке на семьи.
Ключевые организационные модели	<i>Дифференцированные:</i> реализуются в условиях специального и инклюзивного образования: инклюзивные классы, ресурсные классы (с ресурсной зоной), автономные классы, надомное обучение.	<i>Континуум моделей, зависящий от ресурсов:</i> реализуются в условиях инклюзивного образования: инклюзивные классы, ресурсные классы.	<i>Многоуровневая модель поддержки:</i> реализуется в условиях специального и инклюзивного образования: инклюзивные классы, ресурсные классы (с ресурсной зоной), раннее вмешательство на базе дошкольных образовательных организаций.
Подход к учебным программам	<i>Стандартизированный, вариативный</i> Образовательные организации разрабатывают АООП для обучающихся с РАС на основе ФАОП для в соответствии с вариантами обучения для разных уровней образования. На их основе разрабатываются индивидуальные программы коррекционно–развивающей работы для каждого обучающегося с РАС.	<i>Децентрализованный, импровизированный</i> Отсутствует единые образовательные программы для обучающихся с РАС. Образовательные организации самостоятельно адаптируют учебный материал, что приводит к импровизированным и несистемным решениям, особенно в регионах с ограниченными ресурсами.	<i>Гибкий, индивидуализированный</i> Образовательные организации разрабатывают индивидуальные учебные планы для каждого обучающегося с РАС с конкретными целями и стратегиями работы, при этом учебная программа постоянно модифицируется для усиления коммуникации, социального взаимодействия и жизненных навыков.
Финансирование и статус тьюторского сопровождения	Законодательно закреплено (профстандарт). Услуги тьютора/ассистента оказываются как необходимое специальное образовательное условие, финансируемое государством.	Законодательно закреплено в национальных руководящих принципах 2022 года. Однако в 85% случаев работа тьюторов/ ассистентов финансируется преимущественно родителями, а их статус остаётся неопределённым.	Законодательно закреплено и предусматривает государственное финансирование, что позволяет снизить финансовую нагрузку на семьи и обеспечить системность поддержки.
Региональная дифференциация	Качество реализации инклюзивных моделей варьируется в зависимости от региональных ресурсов, однако единая нормативная база обеспечивает базовый уровень гарантий.	Качество реализации инклюзивных моделей зависит от территориальной принадлежности. В мегаполисах (Пекин, Шанхай, Гуанчжоу) действуют ресурсные центры, сельские регионы сталкиваются с острой нехваткой специалистов и ресурсов.	Качество реализации инклюзивных моделей характеризуется более равномерным распределением ресурсов и высокой степенью межведомственной координации.

Подготовка кадров и междисциплинарное взаимодействие	Закрепленное законодательством обязательное повышение квалификации 1 раз в 3 года педагогов. Междисциплинарное взаимодействие всех специалистов образовательной организации, работающих с ребенком с РАС, основные задачи и направления которого регламентированы в ФАОП обучающихся с ОВЗ.	Недостаточная профессиональная подготовка специалистов, работающих с ребенком с РАС. Серьезный разрыв между городскими и сельскими районами.	Закрепленное законодательством обязательное повышение квалификации педагогов. Высокая степень межведомственного взаимодействия (образование, социальные службы, медицина, НКО).
Выбор образовательного маршрута	Выбор образовательной модели обучения закреплен на законодательном уровне за родителями (законными представителями), осуществляется на основе рекомендаций ПМПК.	Выбор образовательной модели обучения закреплен на законодательном уровне за родителями (законными представителями), однако часто определяется возможностями региона, школы и ресурсами семьи.	Выбор образовательной модели обучения закреплен на законодательном уровне за родителями (законными представителями), осуществляется на основе оценки образовательных потребностей обучающегося с РАС.
Оценка эффективности моделей	На основе данных мониторингов и лонгитюдных исследований.	На основе данных единичных исследований, которые носят фрагментарный характер.	На основе данных мониторингов и лонгитюдных исследований.
Образовательные и социальные результаты	Дети в инклюзивных классах с тьютором и ресурсной зоной демонстрируют более высокую социальную адаптацию, чем в автономных классах. Академические результаты вариативны. Удовлетворенность семей выше при наличии ресурсной поддержки. Системный мониторинг оценки результатов.	Дети в ресурсных классах получают качественную коррекционную помощь, но часто изолированы от сверстников. Социальная инклюзия ограничена. Высокий риск прекращения обучения после 9 класса, особенно в сельских районах. Отсутствие системного мониторинга оценки результатов.	Раннее вмешательство (OPRS) и многоуровневая поддержка обеспечивают значительный прогресс в социальной и эмоциональной сфере, академической успеваемости. Межведомственная координация и вовлечение семей дают устойчивые долгосрочные результаты. Системный мониторинг оценки результатов.
Ключевые сходства:			
<ul style="list-style-type: none"> Рост числа детей с РАС, требующий расширения вариативности моделей. Переход от сегрегации к многоуровневым моделям поддержки, предусматривающим континуум образовательных возможностей – от полной инклюзии в общеобразовательном классе до обучения в специализированных классах или организациях. Сходные организационные модели: инклюзивный класс, ресурсный класс, автономный класс, надомное обучение. Модель ресурсного класса занимает центральное место в системах трёх стран. Использование методов с доказанной эффективностью, основанные на принципах прикладного анализа поведения, включая структурированное обучение по программе TEACCH, систему обмена картинками (PECS), а также методы сенсорной интеграции и развивающие подходы. Разрыв между декларируемыми принципами инклюзивного образования и их реальным воплощением. Недостаточная подготовка педагогов к работе с детьми с РАС, дефицит квалифицированных специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов) и ограниченность материально–технической базы. Признание необходимости междисциплинарного взаимодействия. 			
Основные вызовы	Региональная вариативность качества реализации законодательства на практике. Нехватка квалифицированных кадров. Преодоление стереотипов в педагогическом сообществе. Исследования эффективности образовательных моделей носят фрагментарный характер, что затрудняет системную оценку результативности различных моделей.	Отсутствие единых национальных стандартов и адаптированных учебных программ для детей с РАС. Значительное региональное неравенство в доступности и качестве инклюзивного образования. Нехватка квалифицированных кадров. Высокая финансовая нагрузка на семьи. Высокий риск прекращения обучения после завершения обязательного образования, особенно в сельских районах.	Проблемы социальной адаптации обучающихся с РАС в общеобразовательных школах. Сложности с вовлечённостью в учебный процесс. Потребность в подготовке педагогических кадров и увеличении объёма образовательных ресурсов. Обеспечение преемственности, персонализированного подхода и межведомственной координации.

Перспективы и направления совершенствования моделей	Использование гибкости региональных пилотных проектов по примеру Китая, позволяющих апробировать инновационные модели в ограниченных масштабах перед масштабированием. Ориентация на комплексную межведомственную модель Гонконга, объединяющую усилия образовательных, социальных и медицинских служб, а также неправительственных организаций. Разработка унифицированных критериев оценки эффективности инклюзивных моделей и проведение системных лонгитюдных исследований	Заимствование нормативной ясности и стандартизации российского подхода, включая разработку единых стандартов и адаптированных программ для детей с РАС. Переход к государственному финансированию тьюторского сопровождения, что позволит снизить финансовую нагрузку на семьи и повысить доступность качественной поддержки. Выравнивание региональных диспропорций через создание ресурсных центров в сельских районах по образцу мегаполисов.	Повышение компетенций педагогов в работе с детьми с РАС через целевую подготовку и коучинговые программы. Дальнейшее развитие интегративных моделей, сочетающих универсальный дизайн обучения, прикладной анализ поведения и коучинг. Сокращение разрыва между специальным и общим образованием через усиление инклюзивной составляющей в общеобразовательных школах.
---	--	--	---

На основе сопоставления имеющихся данных можно сделать следующие выводы. Наиболее системные и устойчивые результаты, согласно опубликованным данным, демонстрирует Гонконг, где раннее вмешательство, многоуровневая поддержка и межведомственная координация обеспечивают высокие показатели академической успеваемости и продолжения образования [35]. Россия, обладая проработанной нормативной базой и стандартизированными программами, фиксирует положительные эффекты инклюзивных классов с тьюторским сопровождением, однако долгосрочные результаты остаются недостаточно изученными, а качество реализации варьируется в зависимости от региональных ресурсов [9]. Китай, несмотря на увеличение количества ресурсных классов, сталкивается с риском изоляции обучающихся с РАС и высокой зависимостью успешности инклюзии от региональных и семейных ресурсов [3]. Данные об эффективности моделей в Китае носят наиболее фрагментарный характер и требуют дополнительного изучения [18].

Ключевыми факторами эффективности, согласно проанализированным источникам, выступают не столько формальная модель обучения, сколько наличие системы раннего выявления, подготовленных кадров, межведомственного взаимодействия и национального мониторинга результатов. Эти факторы открывают возможности для взаимного обучения: Россия может использовать гибкость региональных пилотных проектов Китая, а Китай – нормативную ясность и стандартизацию российского подхода, при этом обе системы могут ориентироваться на комплексный межведомственный подход Гонконга как на перспективную модель развития.

Резюмируя, можно отметить необходимость консолидации профессионального и научного потенциала для выявления сильных и слабых сторон инклюзивных моделей образования детей с РАС, поиска оптимальных педагогических стратегий и разработки универсальных рекомендаций. В дальнейшем все три системы выиграют от целевых инвестиций в подготовку учителей, более четкого определения ролей вспомогательного персонала (тьюторов, ассистентов) и постоянных механизмов оценки эффективности.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена за счет гранта, предоставленного в 2024 году Академией наук Республики Татарстан на выполнение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ в научных и образовательных организациях, предприятиях и организациях реального сектора экономики Республики Татарстан в рамках соглашения №25/2024 – ФИП.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Доступ к данным может быть предоставлен при обращении по электронной почте к авторам данной работы. Авторы заявляют о гарантии прав лиц, вовлеченных в исследование, об отсутствии причиненного вреда и соблюдении анонимности, а также об отсутствии конфликта интересов относительно публикуемой работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Индикаторы образования: 2026: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2026. 476 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/1134488920.pdf> (дата обращения: 31.07.2026).
2. Аналитический отчет об освоении дошкольного, начального, базового и среднего общего образования, профессионального образования учащимися с расстройствами аутистического спектра, результатах их социализации в субъектах Российской Федерации в 2025 году. URL: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1806> (дата обращения: 31.07.2026).
3. Mao Y., Zhang L., Liu R. Availability of inclusive education resources in Beijing: A parent's perspective // Chinese Journal of Special Education. 2021. No. 6. P. 50–57.
4. Autism Rates by Country 2026. World Population Review, 2026. URL: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/autism-rates-by-country> (дата обращения: 31.07.2026).
5. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Алексеева М.Н., Климов И.А., Давыдов С.Г., Османов Т.Э. Федеральный мониторинг инклюзивной образовательной среды организаций общего образования: теоретическое обоснование и возможности реализации // Журнал исследований социальной политики. 2025. Т. 23. № 1. С. 61–78. DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-1-61-78
6. Хаустов А.В., Шумских М.А., Разухина Е.В., Хилькевич Е.В., Дон Г.В., Задорожная М.А. Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе // Аутизм и нарушения развития. 2025. Т. 23. № 3. С. 30–43. DOI: 10.17759/autdd.2025230304
7. Назарова Н. М. Компаративный анализ реализации парадигмы инклюзивного образования в России и за рубежом // Перспективы науки и образования. 2020. № 2 (44). С. 354–365.
8. Zhou M. Inclusive education in China: Complications and causes // Science Insights Education Frontiers. 2024. Vol. 22. No. 1. P. 3529–3544.
9. Соловьева Т.А., Николаева Т.В., Болдинова О.Г. и др. Внедрение федеральных адаптированных образовательных программ дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью: проблемы и решения // Современное дошкольное образование. 2023. № 4 (118). С. 56–63. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-56-63
10. Хаустов А. В., Шумских М. А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 3. С. 5–17. DOI: 10.17759/autdd.2023210301
11. Нигматуллина И. А. Модель развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Образовательный потенциал дошкольников с расстройством аутистического спектра: монография. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. С. 7–45.
12. Лэй Ч. Сравнительный анализ системы образования Китая и России // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4А. С. 103–110. DOI: 10.34670/AR.2022.64.72.012
13. Назарова Н. М., Ли Ч., Самсонова Т. П. Дошкольное образование в Китае и России: исторические особенности, общность и различия // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2020. № 11. С. 96–100. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.11.21
14. Коваленко С. В., Сюй Ч., Сазонова Л. А. Международное сотрудничество Российской Федерации и Китайской Народной Республики в сфере образования: модели и правовое регулирование // Стратегии устойчивого развития. 2024. С. 17–24.
15. Chen X., Shen X. Implementation effectiveness and strategies of inclusive education in Guangdong from a universal service perspective // Journal of Guangdong Institute of Education. 2024. Vol. 44. No. 2. P. 45–51.
16. Chao C. N., Lai T. T., Ji M. X., Lo S. K., Sin K. F. Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 75. P. 164–173.
17. Zhang Y., Gao Y. Status quo and influencing factors of professional identity of inclusive education assistant teachers: A mixed-methods study based on explanatory sequential design // Chinese Journal of Special Education. 2025. No. 2. P. 77–85.
18. Wang Y. Difficulties and Recommendations for the Implementation of Learning in Regular Classrooms among Children with Autism Spectrum Disorders in China // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. 2023. Vol. 19. No. 1. P. 263–267.
19. Liao Y., Dillenburger K., He W., Xu Y., Cai H. A systematic review of applied behavior analytic interventions for children with autism in mainland China // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2020. Vol. 7. No. 4. P. 333–351.
20. Sin K. F. The practice of inclusive education in an Asian city: Hong Kong SAR // A long walk to school: Global perspectives on inclusive education / Eds. V. Timmons, P. N. Walsh. The Netherlands: Sense Publisher, 2010. P. 63–82.
21. Yuen M., Chan K., Chau L., Shum K. K., Ip H. L., Shao S., Lee D. Early intervention for young children with special educational needs in Hong Kong SAR: A Chinese perspective // Early intervention for young children with disabilities / Eds. W. Beamish, M. Yuen. Singapore: Springer Nature, 2025. P. 111–130.
22. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
23. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего

- образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.
24. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1023.
 25. Самсонова Е. В. Современные модели инклюзии в образовании детей с РАС // Дефектология. 2023. Т. 58. № 1. С. 45–56.
 26. Загуменная О. В. Индивидуализация образования детей с РАС в условиях инклюзии // Коррекционная педагогика. 2022. № 4 (89). С. 23–34.
 27. Xu S. Q., Cooper P. W., Sin K. F. The 'Learning in Regular Classrooms' initiative for inclusive education in China // International Journal of Inclusive Education. 2017. P. 1–20.
 28. Regulation on the Education of Persons with Disabilities (Order No. 161 of 1994, amended in 2006). Beijing: State Council of the People's Republic of China, 2006.
 29. National People's Congress of the People's Republic of China. Compulsory Education Law of the People's Republic of China (2006 Revision). Beijing: NPC Standing Committee, 2006. URL: http://en.moe.gov.cn/documents/laws_policies/201506/t20150626_191391.html (дата обращения: 31.07.2026).
 30. Ministry of Education of the People's Republic of China. Guideline on strengthening inclusive education for children with disabilities at the stage of compulsory education. Beijing: MOE, 2020. URL: <http://en.moe.gov.cn/> (дата обращения: 31.07.2026).
 31. Ministry of Education of the People's Republic of China. Special Education Promotion Plan (2021–2025). Beijing: MOE, 2021.
 32. China Disabled Persons' Rehabilitation Association. Service Specification for Primary School Inclusion Support Personnel (T/CARD 031–2022). Beijing, 2022.
 33. Peters B., Forlin C. Chinese children with ASD in Hong Kong (SAR): Development of inclusive practice // Journal of Research in Special Educational Needs. 2011. Vol. 11. No. 2. P. 87–98.
 34. Yuen M., Chan K., Chau L., Shum K. K., Ip H. L., Shao S., Lee D. Early intervention for young children with special educational needs in Hong Kong SAR: A Chinese perspective // Early intervention for young children with disabilities / Eds. W. Beamish, M. Yuen. – Singapore: Springer Nature, 2025. P. 111–130.
 35. Chung E. Y. H., Sin K. F., Chow D. H. K. Effectiveness of robotic intervention on improving social development and participation of children with Autism Spectrum Disorder – A randomised controlled trial // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2024. Published 17 January.
 36. Pang F., Yang L., Tse C. Y., Sin K. F. Assessing the relationship between teacher inclusive beliefs, behaviors, and competences of students with Autism Spectrum Disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2024. Published 17 July.
 37. Education Bureau. Unleashing potential of students with Autism Spectrum Disorder through strength-based approach. – Hong Kong, 2023. URL: <https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/press/insiderperspective/insiderperspective20230724.html> (дата обращения: 31.07.2026).
 38. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Equity and inclusion in education: A holistic policy framework. – OECD Publishing, 2023. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2023\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)14/en/pdf) (дата обращения: 31.07.2026).

REFERENCES

1. Indicators of Education: 2026: Statistical Compendium [Statistical compendium]. Bondarenko N. V., Varlamova T. A., Gokhberg L. M. et al. Moscow, HSE University, 2026. 476 p. Available at: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/1134488920.pdf> (accessed 31 July 2026). (In Russ.)
2. Analytical Report on the Development of Preschool, Primary, Basic and Secondary General Education, Vocational Education by Students with Autism Spectrum Disorders, and the Results of Their Socialization in the Subjects of the Russian Federation in 2025 [Analytical report]. Available at: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1806> (accessed 31 July 2026). (In Russ.)
3. Mao Y., Zhang L., Liu R. Availability of inclusive education resources in Beijing: A parent's perspective. *Chinese Journal of Special Education*, 2021, no. 6, pp. 50–57.
4. Autism Rates by Country 2026. World Population Review, 2026. Available at: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/autism-rates-by-country> (accessed 31 July 2026).
5. Alekhina S. V., Samsonova E. V., Alekseeva M. N., Klimov I. A., Davydov S. G., Osmanov T. E. Federal monitoring of inclusive educational environment in general education organizations: theoretical justification and implementation opportunities. *Journal of Social Policy Studies*, 2025, vol. 23, no. 1, pp. 61–78. DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-1-61-78. (In Russ.)
6. Khaustov A. V., Shumskikh M. A., Razukhina E. V., Khilkevich E. V., Don G. V., Zadorozhnaya M. A. Development of the education system and psychological-pedagogical support for students with ASD in Russia at the present stage. *Autism and Developmental Disorders*, 2025, vol. 23, no. 3, pp. 30–43. DOI: 10.17759/autdd.2025230304. (In Russ.)
7. Nazarova N. M. Comparative analysis of the implementation of the inclusive education paradigm in Russia and abroad. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 2 (44), pp. 354–365. (In Russ.)
8. Zhou M. Inclusive education in China: Complications and causes. *Science Insights Education Frontiers*, 2024,

- vol. 22, no. 1, pp. 3529–3544.
9. Solovyeva T. A., Nikolaeva T. V., Boldinova O. G. et al. Implementation of federal adapted educational programs of preschool education for students with disabilities: problems and solutions. *Preschool Education Today*, 2023, no. 4 (118), pp. 56–63. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-56-63. (In Russ.)
 10. Khaustov A. V., Shumskikh M. A. Trends in the inclusion of children with ASD in the general education system: results of the All-Russian monitoring. *Autism and Developmental Disorders*, 2023, vol. 21, no. 3, pp. 5–17. DOI: 10.17759/autdd.2023210301. (In Russ.)
 11. Nigmatullina I. A. A model for developing the educational potential of preschool children with autism spectrum disorder. In: *Educational Potential of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: Monograph*. Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University Publ., 2025, pp. 7–45. (In Russ.)
 12. Lei Ch. Comparative analysis of the education system in China and Russia. *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 4A, pp. 103–110. DOI: 10.34670/AR.2022.64.72.012. (In Russ.)
 13. Nazarova N. M., Li Ch., Samsonova T. P. Preschool education in China and Russia: historical features, commonalities and differences. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 2020, no. 11, pp. 96–100. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.11.21. (In Russ.)
 14. Kovalenko S. V., Xu Ch., Sazonova L. A. International cooperation of the Russian Federation and the People's Republic of China in the field of education: models and legal regulation. *Sustainable Development Strategies*, 2024, pp. 17–24. (In Russ.)
 15. Chen X., Shen X. Implementation effectiveness and strategies of inclusive education in Guangdong from a universal service perspective. *Journal of Guangdong Institute of Education*, 2024, vol. 44, no. 2, pp. 45–51.
 16. Chao C. N., Lai T. T., Ji M. X., Lo S. K., Sin K. F. Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 75, pp. 164–173.
 17. Zhang Y., Gao Y. Status quo and influencing factors of professional identity of inclusive education assistant teachers: A mixed-methods study based on explanatory sequential design. *Chinese Journal of Special Education*, 2025, no. 2, pp. 77–85.
 18. Wang Y. Difficulties and recommendations for the implementation of learning in regular classrooms among children with Autism Spectrum Disorders in China. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 263–267.
 19. Liao Y., Dillenburger K., He W., Xu Y., Cai H. A systematic review of applied behavior analytic interventions for children with autism in mainland China. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 7, no. 4, pp. 333–351.
 20. Sin K. F. The practice of inclusive education in an Asian city: Hong Kong SAR. In: Timmons V., Walsh P. N. (eds.) *A Long Walk to School: Global Perspectives on Inclusive Education*. The Netherlands, Sense Publisher, 2010, pp. 63–82.
 21. Yuen M., Chan K., Chau L., Shum K. K., Ip H. L., Shao S., Lee D. Early intervention for young children with special educational needs in Hong Kong SAR: A Chinese perspective. In: *Beamish W., Yuen M. (eds.) Early Intervention for Young Children with Disabilities*. Singapore, Springer Nature, 2025, pp. 111–130.
 22. Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation". (In Russ.)
 23. Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1598 of December 19, 2014 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education of Students with Disabilities". (In Russ.)
 24. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1023 of November 24, 2022 "On Approval of the Federal Adapted Educational Program for Primary General Education for Students with Disabilities". (In Russ.)
 25. Samsonova E. V. Modern models of inclusion in the education of children with ASD. *Defectology*, 2023, vol. 58, no. 1, pp. 45–56. (In Russ.)
 26. Zagumennaya O. V. Individualization of education for children with ASD in inclusive settings. *Correctional Pedagogy*, 2022, no. 4 (89), pp. 23–34. (In Russ.)
 27. Xu S. Q., Cooper P. W., Sin K. F. The 'Learning in Regular Classrooms' initiative for inclusive education in China. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, pp. 1–20.
 28. Regulation on the Education of Persons with Disabilities (Order No. 161 of 1994, amended in 2006). Beijing, State Council of the People's Republic of China, 2006.
 29. National People's Congress of the People's Republic of China. Compulsory Education Law of the People's Republic of China (2006 Revision). Beijing, NPC Standing Committee, 2006. Available at: http://en.moe.gov.cn/documents/laws_policies/201506/t20150626_191391.html (accessed 31 July 2026).
 30. Ministry of Education of the People's Republic of China. Guideline on Strengthening Inclusive Education for Children with Disabilities at the Stage of Compulsory Education. Beijing, MOE, 2020. Available at: <http://en.moe.gov.cn/> (accessed 31 July 2026).
 31. Ministry of Education of the People's Republic of China. Special Education Promotion Plan (2021–2025). Beijing, MOE, 2021.
 32. China Disabled Persons' Rehabilitation Association. Service Specification for Primary School Inclusion Support Personnel (T/CARD 031–2022). Beijing, 2022.
 33. Peters B., Forlin C. Chinese children with ASD in Hong Kong (SAR): Development of inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2011, vol. 11, no. 2, pp. 87–98.
 34. Yuen M., Chan K., Chau L., Shum K. K., Ip H. L., Shao S., Lee D. Early intervention for young children with special educational needs in Hong Kong SAR: A Chinese perspective. In: *Beamish W., Yuen M. (eds.) Early Intervention for Young Children with Disabilities*. Singapore, Springer Nature, 2025, pp. 111–130.

35. Chung E. Y. H., Sin K. F., Chow D. H. K. Effectiveness of robotic intervention on improving social development and participation of children with Autism Spectrum Disorder – A randomised controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2024. Published 17 January.
36. Pang F., Yang L., Tse C. Y., Sin K. F. Assessing the relationship between teacher inclusive beliefs, behaviors, and competences of students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2024. Published 17 July.
37. Education Bureau. Unleashing Potential of Students with Autism Spectrum Disorder through Strength-Based Approach. Hong Kong, 2023. Available at: <https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/press/insiderperspective/insiderperspective20230724.html> (accessed 31 July 2026).
38. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Equity and Inclusion in Education: A Holistic Policy Framework. OECD Publishing, 2023. Available at: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2023\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)14/en/pdf) (accessed 31 July 2026).

Авторы

Нигматуллина Ирина Александровна

(Россия, Казань)

Доцент, кандидат педагогических наук
Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: irinigma@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6151-6164
Scopus Author ID: 56285387000

Син Куен Фунг Кеннет

(Китай, Гонконг)

Профессор-исследователь
Образовательный университет Гонконга
Исполнительный содиректор
Академия развития образования и инноваций (AEDI)
Исполнительный директор
Институт особых потребностей и инклюзивного образования (ISNIE)
E-mail: kfsin@eduhk.hk
ORCID ID: 0000-0001-8923-1443
Scopus Author ID: 59454543600

Зфань Ю Линь

(Китай, Нинбо)

Доктор, доктор философии, руководитель по образовательной деятельности
сертифицированный поведенческий аналитик (BCBA–D)
международный поведенческий аналитик (IBA)
Филадельфийская (Нинбо) образовательная технологическая компания
E-mail: fylin@ibao-aba.cn
ORCID ID: 0009-0003-4519-5972
Scopus Author ID: 59226412400

Ягафарова Алия Рамильевна

(Россия, Казань)

Научный сотрудник
Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: alryagafarova@kpfu.ru
ORCID ID: 0009-0002-0853-371X
Scopus Author ID: 59531427500

Authors

Irina A. Nigmatullina

(Russia, Kazan)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.)
Kazan (Volga Region) Federal University
E-mail: irinigma@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6151-6164
Scopus Author ID: 56285387000

Sin Kuen Fung Kenneth

(China, Hong Kong SAR)

Research Professor
The Education University of Hong Kong
Executive Co-Director
Academy for Educational Development and Innovation (AEDI)
Executive Director
Institute of Special Needs and Inclusive Education (ISNIE)
E-mail: kfsin@eduhk.hk
ORCID ID: 0000-0001-8923-1443
Scopus Author ID: 59454543600

Fan Yu Lin

(China, Ningbo)

Doctor, Doctor of Philosophy (PhD)
Chief of Educational Affairs
Board Certified Behavior Analyst – Doctoral (BCBA–D)
International Behavior Analyst (IBA)
Philadelphia (Ningbo) Education Technology Co.
E-mail: fylin@ibao-aba.cn
ORCID ID: 0009-0003-4519-5972
Scopus Author ID: 59226412400

Aliya R. Yagafarova

(Russia, Kazan)

Researcher
Kazan (Volga Region) Federal University
E-mail: alryagafarova@kpfu.ru
ORCID ID: 0009-0002-0853-371X
Scopus Author ID: 59531427500

Вклад авторов

Нигматуллина И. А.: концептуализация, получение финансирования

Син Куен Фунг Кеннет: концептуализация, создание черновика рукописи

Зфань Ю Линь: создание черновика рукописи

Ягафарова А. Р.: создание рукописи и её редактирование

Authors contribution

Irina A. Nigmatullina: Conceptualization, Funding acquisition

Sin Kuen Fung Kenneth: Conceptualization, Writing - Original Draft

Fan Yu Lin: Writing - Original Draft

Aliya R. Yagafarova: Writing - Review & Editing

© Нигматуллина И. А., Син Куен Фунг Кеннет,
Зфань Ю Линь, Ягафарова А. Р., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Irina A. Nigmatullina, Sin Kuen Fung Kenneth,
Fan Yu Lin, Aliya R. Yagafarova, 2026

The authors declared no conflicts of interest