

Особенности школьной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на первом году обучения

Антонова И.Д.

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),

г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-5111>, e-mail: antonova@ikp.email

Костин И.А.

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),

г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-5266>, e-mail: kostin@ikp.email

В статье обсуждаются результаты начального этапа лонгитюдного исследования школьной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся в младшей школе. Выборка исследования представлена 78 детьми-первоклассниками с РАС, обучающимися в 20 школах из 14 российских регионов. Исследование опиралось на метод экспертных оценок, получаемых с помощью анкетирования педагогов и родителей обучающихся. Использовались модифицированная для нужд исследования методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.В. Соколова, О.Л. Сорокина) и анкета оценки социальных навыков и поведения школьников с РАС Л.В. Шаргородской. Динамика школьной адаптации учащихся с РАС оценивалась применительно к их личностным и образовательным достижениям. У исследуемой выборки к концу первого года обучения обнаружена положительная динамика уровня школьной адаптации. При этом более выраженными оказались образовательные достижения и крайне низкими — личностные, связанные с расширением возможностей коммуникации и социализацией детей. Выявлено влияние ряда факторов на школьную адаптацию детей с РАС, наиболее значимым из которых оказался фактор посещения детьми коррекционных занятий в дошкольном возрасте (не менее двух лет). Специальные занятия по подготовке к школе (не менее одного года) и посещение детского сада в дошкольном возрасте (не менее двух лет) оказались значимыми факторами школьной адаптации для детей с РАС и интеллектуальными нарушениями. На данной выборке выявлено незначительное влияние коррекционных занятий, проводимых на первом году обучения, на образовательные результаты учащихся с РАС и отсутствие влияния данного фактора на их личностные достижения. Дальнейшее наблюдение за группой детей, включенных в исследование, на протяжении их обучения в начальной школе позволит уточнить и дополнить полученные данные.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, школьная адаптация, первый год школьного обучения, образовательные достижения, личностные достижения, анкетирование, факторы, первоклассники.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Госзадания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00028-22-00, данного Институту коррекционной педагогики.

Благодарности. Авторы выражают благодарность всем школам и школьным администраторам, включившимся в настоящее исследование, а также педагогам, родителям и детям, принимавшим в нем участие. Благодарим коллег — кандидата психологических наук, заведующую Лабораторией образования и комплексной абилитации детей с аутизмом М.М. Либлинг за поддержку и помощь в подготовке статьи, а также кандидата психологических наук, старшего научного сотрудника ФГБНУ «ИКП» И.Н. Нурлыгаянова за неоценимую помощь в обработке данных.

Для цитаты: Антонова И.Д., Костин И.А. Особенности школьной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на первом году обучения [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 78–97. DOI: 10.17759/cpse.2023120304

Features of School Adaptation of Pupils with Autism Spectrum Disorder in the First Year of Study

Irina D. Antonova

Institute of Special Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-5111>, e-mail: antonova@ikp.email

Igor A. Kostin

Institute of Special Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-5266>, e-mail: kostin@ikp.email

The article discusses the results of the initial stage of a longitudinal study of the school adaptation of children with autism spectrum disorders studying in primary school. The study sample is represented by 78 first-graders with autism spectrum disorder (ASD) who study in 20 schools from 14 Russian regions. The study was based on the method of expert assessments obtained through questionnaires of teachers and parents of students. We used the “Expert assessment of a child’s adaptation to school” methodology modified for the needs of the study (V.I. Chirkov, O.V. Sokolova, O.L. Sorokina) and a questionnaire for assessing social skills and behavior of schoolchildren with ASD by L.V. Shargorodskaya. The dynamics

of school adaptation of students with ASD was assessed in relation to their personal and educational achievements. By the end of the first year of study, a positive dynamic of the level of school adaptation was found in the sample study. At the same time, educational achievements were more pronounced and personal achievements associated with the expansion of communication opportunities and socialization of children were extremely low. The influence of a number of factors on the school adaptation of children with ASD was revealed, the most significant of which was the factor of children attending correctional classes at preschool age (at least two years). Special school preparation classes (at least one year) and kindergarten attendance at preschool age (at least two years) proved to be significant factors of school adaptation for children with ASD and intellectual disabilities. This sample revealed a negligible impact of remedial classes conducted in the first year of study on the educational results of students with ASD and the absence of the influence of this factor on their personal achievements. Further observation of the group of children included in the study during their primary school education will allow to clarify and supplement the data obtained.

Keywords: autism spectrum disorders, school adaptation, first year of schooling, educational achievements, personal achievements, questioning, factors, first graders.

Funding. The study was carried out within the framework of the State Task No. 073-00028-22-00 of the Ministry of Education of the Russian Federation to the Institute of Special Education.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to all schools and school administrations involved in this study, as well as teachers, parents and children who participated in it. We thank our colleagues — Mrs. Maria Libling, PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Autism for support and assistance in preparing the article, as well as Mr. Ilshat Nurlygayanov, PhD in Psychology, Senior Researcher of the Institute of Special Education for invaluable assistance in data processing.

For citation: Antonova I.D., Kostin I.A. Features of School Adaptation of Pupils with Autism Spectrum Disorder in the First Year of Study. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia=Clinical Psychology and Special Education*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 78–97. DOI: 10.17759/cpse.2023120304 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В эмоционально-смысловом подходе к изучению и психокоррекции расстройств аутистического спектра (далее — РАС), разработанном в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования, важнейшим признаком искажения психического развития при аутизме считается нарушение способности гибко адаптироваться к постоянно изменяющимся обстоятельствам среды, обусловленное выраженным снижением выносливости ребенка к средовым воздействиям. Такое тотальное снижение выносливости в течение раннего и дошкольного детства формирует сложную клиническую картину искаженного психического и социального развития [1; 2; 8].

Очевидно, что насыщенный и напряженный период в жизни каждого ребенка — переход от дошкольного к школьному детству, а затем период обучения в младших классах — будет иметь выраженную специфику в случае аутистического развития, и школьная адаптация ребенка с РАС будет проходить непросто.

Понятие школьной адаптации в контексте нашего исследования рассматривается не только как приспособление ребенка к условиям обучения в образовательном учреждении, а трактуется в более широком смысле. Поступление в школу, независимо от того, как будет организовано образование ребенка, означает для него переход к новому образу жизни, новой ведущей деятельности¹, меняется его социальный статус. Все перечисленные изменения отражаются на личностном и когнитивном развитии ребенка, независимо от формы организации его образования. Именно поэтому в настоящем исследовании рассматриваются образовательные и личностные достижения не только детей с РАС, посещающих школу, но и тех первоклассников с аутизмом, которые находятся на домашнем обучении. Таким образом, *школьная адаптация* понимается нами как целый комплекс изменений в когнитивном, коммуникативном, личностном развитии ребенка, происходящих в процессе обучения в младшей школе, а ее показателями выступают как образовательные, так и личностные достижения.

Даже среди детей без каких-либо нарушений развития в младшей школе широко распространены различные трудности адаптации. Так, М.М. Безруких выделяет целый ряд школьных и семейных факторов риска, нарушающих социально-психологическую адаптацию школьников [3]. К ним относятся неадекватные требования и методики дошкольной подготовки; стрессовая тактика педагогических воздействий; несоответствие методик и технологий обучения; нерациональная организация учебного процесса; отсутствие системы психологического и педагогического сопровождения.

Исследователи подчеркивают значимость ощущения безопасности в новом окружении у ребенка в период адаптации в школе. Без этого ощущения он не может использовать приемлемые адаптационные механизмы, что отражается как на учебных трудностях, так и на состоянии здоровья [20]. Серьезно изучается проблема школьной адаптации уязвимых категорий детей, среди которых дети мигрантов и дети с особенностями развития [18; 19]. По мнению М.В. Святогоровой и И.В. Вачкова, дезадаптация в школе и неспособность овладеть ролью ученика неизбежно ухудшают адаптацию ребенка и в других средах общения, усиливая его социальную отгороженность и отвержение [10].

Главный вывод, который можно сделать при анализе столь разнообразных публикаций, очевиден: практически у всех детей в начале школьного обучения возможны трудности адаптации к новым требованиям и новым условиям жизни, определяемым учебной деятельностью, а также к новой для них школьной среде, что сказывается на их образовательных достижениях и личностном развитии. Естественно предположить, что школьная адаптация детей с РАС будет сопряжена с особыми трудностями, связанными со спецификой аутистического дизонтогенеза.

¹ В классических работах создателей отечественной психологической школы (А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.И. Божович, В.В. Давыдова) ведущей деятельностью младшего школьного возраста называется учебная.

Следует заметить, что в настоящее время в Российской Федерации, согласно данным мониторинга включенности аутичных детей в образовательную систему, более трети (37%) школьников с РАС обучается индивидуально, что не соответствует их особым образовательным потребностям [9; 11]. Если же говорить о трудностях школьной адаптации детей с РАС, то объяснить их только влиянием тех факторов, которые вызывают дезадаптацию у нейротипичных школьников, не представляется возможным. Хотя полностью исключить упомянутые выше «внешние» негативные воздействия нельзя, для нас очевидно, что при аутизме трудности адаптации в наибольшей степени обусловлены причинами «внутренними» — особенностями психического и социального развития ребенка.

Среди причин, затрудняющих школьную адаптацию аутичных детей, родители и специалисты ставят на первое место проблемы поведения, в частности, проявления агрессии, сложности коммуникации, социальную дисрегуляцию. А таким факторам, как недостаточная сформированность школьных навыков, речевые проблемы, зависимость от помощи других людей, придается гораздо меньшее значение. В специальном исследовании показано, что успешному продвижению школьников с РАС в адаптации более всего мешают: отсутствие тьютора, территориальная удаленность школы, недостаточно адаптированное пространство и недостаточно подготовленные педагоги [16]. Авторы еще одного исследования подчеркивают важность для аутичных детей, начинающих школьное обучение, участия в специальных «переходных программах» (программах школьной подготовки) для успешной адаптации. С их помощью можно улучшить функционирование будущего ученика в школе — когнитивное, речевое, бытовое, но в первую очередь — социальное [17]. В России разрабатываются технологии индивидуализации образовательных программ для дошкольников с РАС, создаваемые с целью обеспечить будущую адаптацию и успешность обучения детей в школе [5].

В случае недостаточной приспособленности школьной среды, отсутствия профессиональной помощи ребенку с РАС в нужном объеме его адаптация будет очень затруднена. В обзорной статье [7] подчеркивается, что для полноценного обучения и адаптации в общеобразовательном инклюзивном классе подавляющему большинству (90%) младших школьников с РАС требуется специальная профессиональная поддержка. Исследователи и практики отмечают, что даже в случае парциально одаренных, талантливых в той или иной области школьников с РАС недостаточная сформированность социальных навыков может служить серьезным препятствием к школьным успехам и продвижению в адаптации [4].

Статья L. Anderson [15], специалиста из Швеции — страны с большим опытом и давними традициями инклюзивного образования детей с особенностями развития [6] — посвящена влиянию инклюзии на адаптацию и успешность обучения школьников с РАС. Приведенные в ней результаты опроса родителей аутичных школьников говорят о том, что такие ученики успешнее обучаются и лучше себя чувствуют не в общеобразовательных, а в специальных классах для учеников с трудностями обучения, в которых наполняемость меньше, а учителя более компетентны в вопросах, связанных с аутизмом [15].

В работах Л.В. Шаргородской подчеркивается, что для достижения удовлетворительного уровня школьной адаптации учащемуся с РАС требуется

создание специальных образовательных условий на протяжении всего обучения, даже при академической успешности [12]. Предложенная ею динамическая модель интеграции детей с РАС в младшей школе предполагает бережное, постепенное и поэтапное усложнение социальной среды, в которой обучается и к которой адаптируется аутичный ребенок [13].

В целом проблема школьной адаптации детей с РАС представляется недостаточно изученной. Лишь некоторые зарубежные исследования обращают внимание на необходимость специальной подготовки педагогов, сотрудничества школы и родителей, наличия программ специальной предшкольной подготовки перед началом школьного обучения. Однако значимость каждого из указанных факторов и их влияние на динамику образовательных и личностных достижений обучающихся с РАС специально не анализируются. В отечественных литературных источниках, связанных с проблемой школьной адаптации детей с РАС, преобладают методические рекомендации, не основанные на специальных исследованиях.

Цель лонгитюдного исследования, первый этап которого представлен в данной статье, состоит в оценке особенностей и значимых факторов школьной адаптации детей с РАС, обучающихся в начальной школе, на основе изучения динамики их образовательных и личностных достижений. В статье приводятся и обсуждаются данные, полученные за один (первый) учебный год.

Гипотеза включала следующие предположения: 1) на протяжении первого года обучения школьная адаптация детей с РАС в целом улучшится, но при этом динамика их образовательных результатов может существенно отличаться от динамики личностных достижений; 2) среди факторов, влияющих на школьную адаптацию детей с РАС, значимыми представляются специальные коррекционные занятия на первом году обучения, а также объем и качество психолого-педагогической поддержки, полученной детьми в дошкольном возрасте.

Методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 20 образовательных организаций из 14 регионов России, в которых обучаются дети с РАС. Поскольку запланированное лонгитюдное исследование предполагает наблюдение за динамикой школьной адаптации обучающихся с РАС на протяжении всего периода обучения в младшей школе, на первом этапе исследования в выборку вошли только дети с РАС первого года обучения.

Исследовалась школьная адаптация 78 детей с РАС в возрасте 7-8 лет (63 мальчика и 15 девочек), обучающихся по разным вариантам адаптированных основных образовательных программ начального общего образования. Из них 61 ребенок обучался в коррекционном классе; 8 детей посещали часть занятий в классе коррекции и часть занятий — индивидуально с педагогом в школе; 7 детей были на домашнем обучении; еще двое — обучались в общеобразовательных классах в условиях полной инклюзии. Таким образом, двумя основными критериями включения в выборку был диагноз «расстройство аутистического спектра», поставленный врачом-детским психиатром (диагнозы F84.0/02/1/11 по МКБ-10), и первый год школьного обучения. Дети, находящиеся на домашнем обучении,

посещали индивидуальные занятия с учителем в школе после уроков, были включены во внеклассные мероприятия, и в целом режим их жизни претерпевал серьезные изменения, связанные с началом школьного обучения, в связи с чем мы сочли возможным включить их в общую выборку, исследуя школьную адаптацию детей с аутизмом первого года обучения. В данном исследовании «школьную адаптацию» мы понимали не только как способность адаптироваться к новым социальным условиям, но и как возможность освоить новые навыки и знания, новый образ жизни, связанный с освоением адаптированной программы начального общего образования для обучающихся с РАС.

Оценка интеллекта детей определялась вариантами осваиваемых ими образовательных программ. Вариант образовательной программы при поступлении ребенка с РАС в школу рекомендует психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) после комплексного психолого-педагогического обследования, включающего в себя тестирование его интеллектуальных и речевых возможностей. В соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и ФАОП НОО для обучающихся с РАС, дети с РАС, не имеющие интеллектуальных нарушений, осваивают варианты 8.1 и 8.2 государственных образовательных программ, а дети с РАС, имеющие интеллектуальные нарушения — варианты 8.3 и 8.4. Поэтому большинство результатов настоящего исследования рассматриваются отдельно для двух групп, на которые делится выборка: в первой экспериментальной группе (ЭГ1; 30 человек) — дети с РАС, обучающиеся по вариантам ФГОС НОО ОВЗ 8.1 и 8.2, во второй экспериментальной группе (ЭГ2; 48 человек) — по вариантам 8.3 и 8.4. Таким образом, в исследовании учитывается фактор наличия/отсутствия интеллектуальных нарушений у ребенка с РАС.

Методики и процедура исследования. В исследовании использовался модифицированный вариант методики В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе», разработанной для оценки школьной адаптации детей с типичным развитием на основе данных, полученных при анкетировании педагогов и родителей [14]. Разработанные для настоящего исследования анкеты для педагогов и родителей детей с РАС предполагают оценку их поведения в различных ситуациях, связанных с обучением в школе.

Первая анкета для учителей (АУ1) содержит 11 параметров, касающихся важных для школьной адаптации умений, таких, например, как освоение функционального пространства школы, использование в школе социально-бытовых навыков. По каждому параметру учителю предлагалось выбрать и отметить в анкете одно из трех кратких описаний поведения, которые соответствуют разной степени освоения ребенком определенного умения или поведения, значимого для школьной адаптации. Формулировки всех параметров оценки были составлены в соответствии с характерными вариантами поведения детей с РАС. Фрагмент анкеты учителя АУ1 представлен в таблице 1.

Каждому паттерну поведения был присвоен определенный балл от 1 до 3; при обработке результатов по каждому параметру баллы суммировались. Затем данные, полученные по всем параметрам, группировались по четырем шкалам: *Эмоциональное благополучие* (3 параметра), *Освоение норм поведения в школе* (4 параметра), *Социальные контакты* (2 параметра) и *Эффективность учебной деятельности* (2 параметра).

Таблица 1

Фрагмент анкеты учителя (АУ1)

Поведение на уроке	
На уроках, в основном, следует правилам поведения, выполняет инструкции педагога (фронтальные и индивидуальные)	
Ребенок не всегда учитывает принятые на уроках правила, может их не выполнять, нарушать, но начинает выполнять при индивидуальном обращении педагога (тьютора). Не всегда «слышит» и выполняет фронтальные инструкции, но индивидуальную инструкцию, как правило, слышит и выполняет.	
Ребенок не выполняет правила поведения на уроке, не слышит инструкций педагога, погружен в свои впечатления, стереотипные виды активности. Индивидуальная инструкция педагога (тьютора) принципиально не меняет его поведения.	
Поведение на перемене	
На перемене старается делать то же, что и другие дети: собирает или разбирает школьные принадлежности, идет в столовую, переходит в нужный учебный кабинет. Может обратиться за помощью, если не понимает, что нужно делать.	
На перемене может быть организованным (собрать или разобрать школьные принадлежности, перейти в другой учебный кабинет, столовую и т.п.) только с помощью взрослого.	
На переменах погружен в свою стереотипную активность, не включен в происходящее вокруг него, поведение ребенка трудно организовать даже с помощью педагога.	

Кроме того, учителя, работающие с ребенком, заполняли анкету, разработанную Л.В. Шаргородской (АУ2), касающуюся освоения обучающимся с РАС 52 необходимых для школьной адаптации базовых и универсальных учебных действий [13]. Среди данных параметров оценки, например, есть такие, как: «выполняет просьбы учителя»; «выполняет просьбы других детей»; «находит ошибки самостоятельно/с помощью педагога» и т.п. Заполняя анкету, педагог оценивал частоту проявления того или иного поведения ученика на уроках или на переменах. Полученные результаты дополняли данные по вышеназванным четырем шкалам: к шкале *Эмоциональное благополучие* добавилось 11 параметров, к *Освоению норм поведения в школе* — 12, к *Социальным контактам* — 16, к *Эффективности учебной деятельности* — 13 параметров.

Анкета для родителей (АР) содержала параметры, позволяющие оценить проявления эмоционального отношения ребенка к школе и учебе, особенности выполнения домашних заданий, объем и качество помощи со стороны близких, которая для этого необходима. Для каждого параметра в анкете были приведены описания вариантов поведения ребенка, из которых родителям нужно было выбрать самый подходящий. Так, например, параметр «Связь домашней и школьной жизни» предполагала оценку поведения ребенка в широком диапазоне: от возможности самостоятельно рассказать о том, что происходило в школе, и применения в домашней жизни полученных в школе навыков до полного отсутствия связи между

домашней и школьной жизнью с возможностью для родителей получать информацию только от учителей. Данные, полученные при анкетировании родителей, также дополнили четыре вышеназванные шкалы: к шкалам *Эмоциональное благополучие* и *Освоение норм поведения в школе* добавилось по одному параметру (например, «настроение, с которым ребенок идет в школу»), а к шкалам *Социальные контакты* и *Эффективность учебной деятельности* — добавилось по два параметра (например, «взаимоотношения с одноклассниками», «самостоятельность ребенка при выполнении домашних заданий»). В итоге шкала *Эмоциональное благополучие* содержала 15 параметров оценки, шкала *Освоение норм поведения в школе* — 17, шкала *Социальные контакты* — 20, шкала *Эффективность учебной деятельности* — 17.

При финальной обработке результатов исследования полученные данные были поделены на два больших раздела — *Образовательные достижения (ОД)* и *Личностные достижения (ЛД)*. К разделу ОД были отнесены данные, полученные по шкале *Эффективность учебной деятельности*, а к ЛД — данные, полученные по шкалам *Эмоциональное благополучие*, *Освоение норм поведения в школе* и *Социальные контакты*.

Таким образом, для каждого ребенка отдельно высчитывался суммарный показатель ЛД и ОД. Общая сумма баллов, набранная ребенком по двум разделам оценки, являлась комплексным показателем *общего уровня школьной адаптации (ОУА)*.

Поскольку анкетирование проводилось дважды — в начале и в конце учебного года — возможно было оценить динамику по каждому показателю, причем эталонные «нормативные» значения не использовались. Динамика образовательных и личностных достижений каждого ребенка с РАС прослеживалась в сравнении с его собственными исходными показателями.

Отдельно на каждого учащегося собирались данные, которые в дальнейшем могли быть использованы для выявления и оценки значимых факторов школьной адаптации. Они включали в себя информацию о: варианте адаптированной образовательной программы, по которому обучается ребенок; форме организации его образования; посещениях ребенком в дошкольном возрасте детского сада, коррекционно-развивающих занятий (на протяжении не менее чем двух лет), а также специальных занятий по подготовке к школе (не менее одного года); посещениях коррекционно-развивающих и других дополнительных занятий в течение первого учебного года.

Расылка анкет и, соответственно, сбор данных исследования производились дважды — в начале (октябрь 2021 г.) и в конце (май 2022 г.) учебного года. С сотрудниками школ, принявшими участие в исследовании, проводились дистанционные совещания, на которых были раскрыты цели и задачи исследования, разъяснялась технология его проведения.

Анализ данных. Результаты исследования были проанализированы для всей выборки (N=78) и, кроме того, в двух группах, на которые выборка делилась с учетом наличия/отсутствия у детей с РАС интеллектуальных нарушений. Напомним, что

в ЭГ1 были включены ученики с РАС, не имеющие интеллектуальных нарушений, осваивающие цензовый уровень начального общего образования, — всего 30 человек. ЭГ2 составили 48 детей с РАС и интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности, образование которых не является цензовым. Сопоставлялись показатели, полученные в конце и в начале учебного года в каждой группе; проводился сравнительный анализ данных, полученных в двух экспериментальных группах.

Полученные данные обрабатывались с помощью программы Statistica v. 11.0. Использовались Т-критерий Вилкоксона и t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Применение параметрических и непараметрических критериев сравнения зависимых выборок было обусловлено тем, что в общей выборке распределение данных соответствовало нормальному, согласно критерию Колмогорова–Смирнова. Однако в отдельных экспериментальных выборках распределение данных не соответствовало нормальному, поэтому для анализа их результатов использовался непараметрический критерий Т-Вилкоксона.

Результаты исследования

Наиболее существенные результаты данного этапа исследования состояли в следующем.

1. **Была обнаружена положительная динамика образовательных, личностных достижений, а также общего уровня школьной адаптации учащихся с РАС** — как в группе детей, не имеющих интеллектуальных нарушений (ЭГ1), так и в группе учащихся с интеллектуальными нарушениями (ЭГ2). При этом динамика обсуждаемых показателей в ЭГ1 была выражена в большей степени, чем в ЭГ2. Также обращает на себя внимание, что в обеих группах динамика образовательных достижений была более выражена, чем динамика личностных достижений (табл. 2 и 3; описательные статистики см. в Приложениях 1 и 2).

Таблица 2

Динамика показателей школьной адаптации учащихся с РАС, не имеющих интеллектуальных нарушений (ЭГ1; n=30), за первый год обучения

Показатели	Максимально возможный показатель по всем методикам	Т-критерий Вилкоксона	z	p
ОД	96	58,50	2,79	0,005
ЛД	111	101,50	2,31	0,021
ОУА	207	92,50	2,70	0,007

Примечание: ОД — образовательные достижения, ЛД — личностные достижения, ОУА — общий уровень адаптации.

На рисунках 1 и 2 представлены диаграммы, отражающие динамику образовательных достижений учащихся с РАС в первой и второй экспериментальных группах за учебный год.

Таблица 3

Динамика показателей школьной адаптации учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями (ЭГ2; n=48) за первый год обучения

Показатели	Максимально возможный показатель по всем методикам	T-критерий Вилкоксона	z	p
ОД	96	164,5	4,11	0,001
ЛД	111	341,5	2,35	0,019
ОУА	207	246,5	3,21	0,001

Примечание: ОД — образовательные достижения, ЛД — личностные достижения, ОУА — общий уровень адаптации.

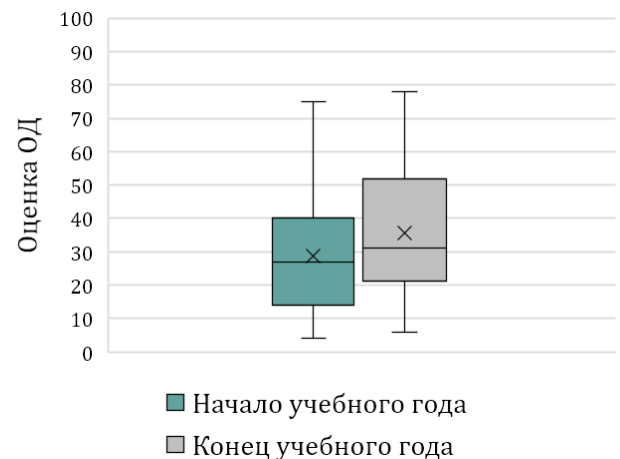
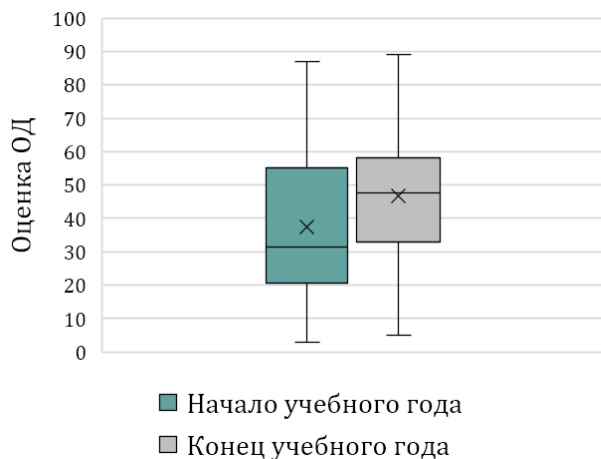


Рис. 1. Образовательные достижения ЭГ1

Рис. 2. Образовательные достижения ЭГ2

На рисунках 3 и 4 показана динамика личностных достижений учащихся из двух экспериментальных групп за учебный год.

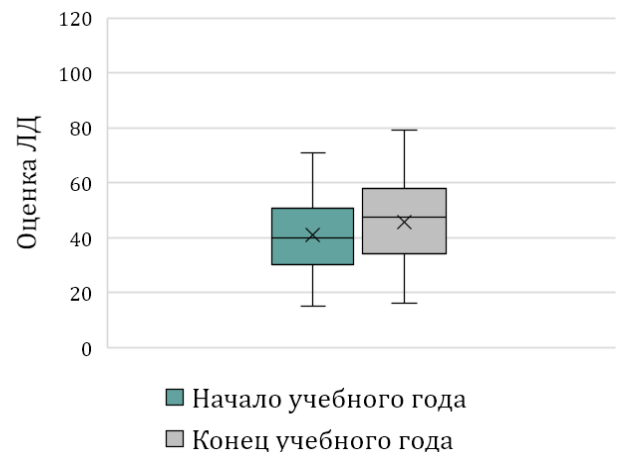
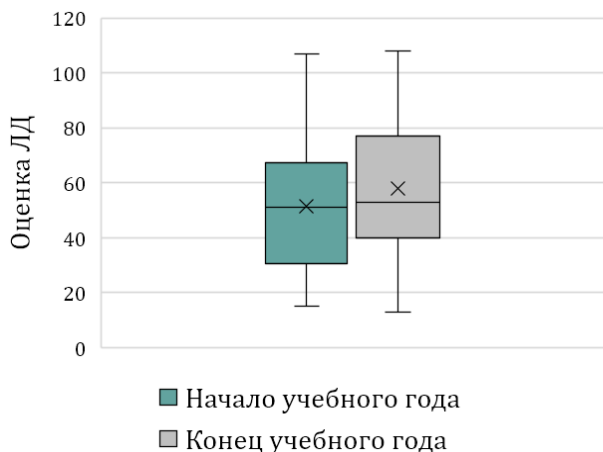


Рис. 3. Личностные достижения ЭГ1

Рис. 4. Личностные достижения ЭГ2

Рисунки 5 и 6 отражают динамику общего уровня адаптации в обеих экспериментальных группах за первый учебный год.

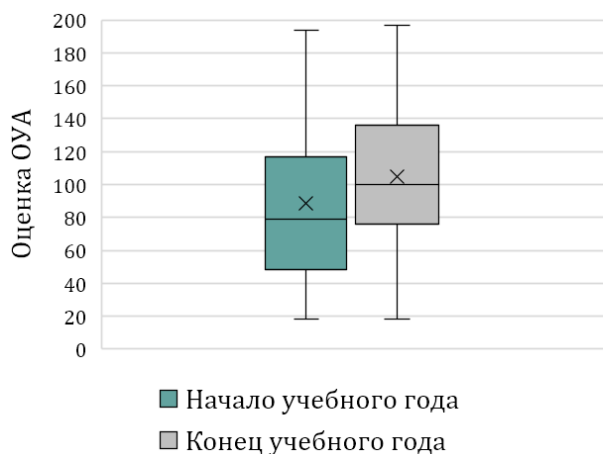


Рис. 5. Общий уровень адаптации ЭГ1

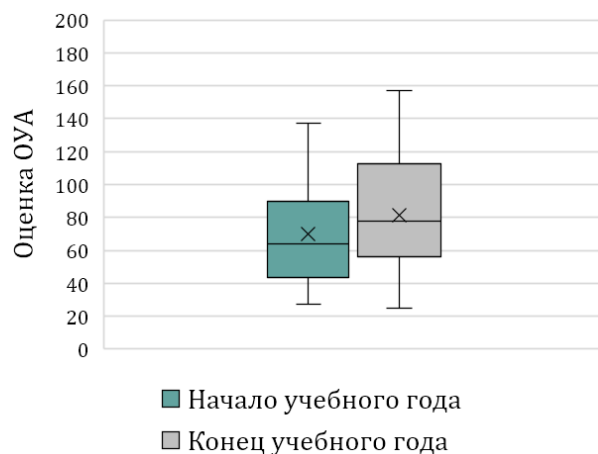


Рис. 6. Общий уровень адаптации ЭГ2

2. Анализ образовательных и личностных достижений обучающихся с РАС в обеих экспериментальных группах показал неравномерность их динамики.

Статистический анализ динамики ОД в общей выборке (N=78), проведенный с помощью t-критерия Стьюдента, выявил положительную динамику по параметрам *Уровень активности и внимания* ($t=-2,19$, $p=0,032$), *Самостоятельность, необходимость помощи педагога* ($t=-3,87$, $p=0,001$), *Организационные (учебные) навыки и деятельность* ($t=-5,87$, $p=0,001$), *Успешность при выполнении домашних заданий* ($t=-2,9$, $p=0,005$). В то же время по параметрам *Успешность в выполнении учебных заданий* ($t=-1,47$, $p=0,145$), *Степень усилий, затрачиваемых на выполнение домашних заданий* ($t=-1,85$, $p=0,069$), *Самостоятельность при выполнении домашних заданий* ($t=-1,58$, $p=0,118$) не выявлено статистически значимой положительной динамики.

Статистический анализ динамики ЛД в общей выборке позволил выявить следующие особенности: обнаруживаются значимые положительные изменения по таким параметрам, как *Взаимодействие с учителями* ($t=-4,10$, $p=0,004$), *Функциональное освоение пространства школы* ($t=-2,56$, $p=0,012$), *Использование социально-бытовых навыков в школе* ($t=-3,17$, $p=0,002$). При этом отсутствуют статистически значимые изменения по параметрам: *Понятность поведения и эмоционального состояния ребенка* ($t=-0,93$, $p=0,356$), *Поведение на уроке* ($t=-1,35$, $p=0,180$), *Поведение на перемене* ($t=-1,41$, $p=0,163$), *Связь домашней и школьной жизни* ($t=-1,53$, $p=0,129$).

3. Перейдем к результатам, касающимся выявления **факторов, значимых для школьной адаптации детей с РАС** первого года обучения. Влияние каждого фактора анализировалось отдельно в ЭГ1 и в ЭГ2, для чего каждая из экспериментальных групп делилась на малые подгруппы (например, на две подгруппы детей, посещавших и не посещавших коррекционные занятия в дошкольном возрасте). В связи с малой численностью подгрупп полученные данные *нуждаются в дальнейшей проверке на расширенных выборках*. Так, в обеих экспериментальных группах было обнаружено влияние на качество школьной адаптации детей с РАС первого года обучения такого фактора, как *Посещение коррекционно-развивающих занятий в дошкольном возрасте*

(не менее двух лет). Как в ЭГ1, так и в ЭГ2 у детей с РАС, посещавших в дошкольном возрасте коррекционно-развивающие занятия, обнаружена статистически значимая динамика ОД, ЛД и ОУА. Так, по показателю ОД в группе ЭГ1 статистики по Т-критерию Вилкоксона составили $T=31,50$, $p=0,018$, а в группе ЭГ2 — $T=3,00$, $p=0,013$; по показателю ЛД в группе ЭГ1 — $T=56,50$, $p=0,023$, а в группе ЭГ2 — $T=4,00$, $p=0,028$; по показателю ОУА в группе ЭГ1 — $T=47,50$, $p=0,010$, а в группе ЭГ2 — $T=5,5$, $p=0,025$. У учащихся, не посещавших в дошкольном возрасте коррекционно-развивающие занятия, не обнаружено статистически значимых отличий по данным показателям в конце учебного года по сравнению с началом.

У части детей с РАС обнаружено влияние на школьную адаптацию фактора *Посещение детского сада (не менее двух лет) в дошкольном возрасте*. У учащихся из ЭГ1 динамика показателей школьной адаптации в течение первого учебного года не связана с посещением детского сада в дошкольном возрасте: статистики критерия по показателю ОД составили $T=18,00$, $p=0,333$, по показателю ЛД — $T=21,00$, $p=0,859$, а по ОУА — $T=23,50$, $p=0,684$. В то же время у учащихся из ЭГ2 влияние данного фактора подтверждается критерием Вилкоксона: более заметна динамика образовательных, личностных достижений и общего уровня адаптации у детей, посещавших детский сад (ОД — $T=3,00$, $p=0,021$, ЛД — $T=3,50$, $p=0,014$, ОУА — $T=2,50$, $p=0,018$). Также обнаружено, что фактор *Занятия по подготовке к школе в дошкольном возрасте (не менее одного года)* влияет только на образовательные достижения детей из ЭГ2, то есть детей с РАС, имеющих интеллектуальные нарушения (ОД — $T=0,10$, $p=0,051$).

Влияние фактора *Коррекционные занятия на протяжении первого учебного года* частично проявилось в ЭГ1. Динамика образовательных достижений заметно более выражена у тех учащихся, которые получали такие занятия ($T=42,50$, $p=0,035$), в отличие от учащихся, не получавших занятия ($T=1,50$, $p=0,059$). При этом не обнаруживается влияние коррекционных занятий на динамику личностных достижений ($T=81$, $p=0,139$). У учащихся с РАС из ЭГ2 не обнаружено влияние обсуждаемого фактора ни на образовательные, ни на личностные достижения.

Обсуждение результатов

Проблема школьной адаптации учащихся с РАС становится все более актуальной в нашей стране по мере активного включения в систему образования детей с аутизмом. Имеется множество исследований, как отечественных, так и зарубежных, посвященных проблемам школьной адаптации детей с нейротипичным развитием [3; 10; 19; 20], однако исследования, связанные со школьной адаптацией детей с РАС, крайне малочисленны. Новизна настоящего исследования состоит в попытке выявить особенности образовательных и личностных достижений первоклассников с РАС и определить значимые факторы, влияющие на качество этих достижений. С этой целью использовалась методика, основанная на экспертных оценках педагогов и родителей детей с аутизмом, позволяющая получить представление об их образовательных и личностных достижениях, связанных со школьным обучением.

Общий показатель школьной адаптации, суммарно отражающий образовательные и личностные достижения детей, несколько вырос к концу первого года обучения. При этом динамика образовательных достижений учащихся с РАС оказалась более выраженной, чем динамика личностных. Наиболее заметные достижения проявились

в увеличении самостоятельности и улучшении произвольного внимания детей с РАС, в снижении необходимости в помощи педагога, в освоении организационных и социально-бытовых навыков. Эти достижения не настолько существенны, чтобы говорить о преодолении проблем, связанных с усвоением учебного материала и выполнением заданий учителя, которые остаются выраженными в конце первого года обучения в школе.

Среди факторов, влияющих на школьную адаптацию первоклассников с РАС, наибольшее внимание в исследовании уделялось тем, которые касались дошкольного периода жизни детей. Значимость раннего начала коррекционной помощи для дальнейшего развития детей с аутизмом обоснована во многих исследованиях [2; 7; 9; 12; 15; 17], и настоящая работа также поддерживает эту логику. При этом была предпринята попытка дифференцированной оценки влияния разных социальных «вмешательств», полученных ребенком с РАС в дошкольном детстве, на качество его адаптации к школе. Так, например, было выявлено положительное влияние на качество образовательных и личностных достижений первоклассников с РАС, имеющих интеллектуальные нарушения (ЭГ2), фактора *Посещение детского сада в дошкольном возрасте (не менее двух лет)*. У всех детей (ЭГ1 и ЭГ2), независимо от интеллектуального и речевого уровня, было обнаружено позитивное влияние на школьную адаптацию фактора *Специальные коррекционные занятия в дошкольном возрасте (не менее двух лет)*.

Среди условий школьной адаптации детей с РАС существенной представлялась также их специальная коррекционная поддержка на первом году обучения. Результаты, полученные на данной выборке, неоднозначны: обнаружены влияние коррекционных занятий, проводимых с учащимися с РАС на первом году обучения, на их образовательные достижения и отсутствие влияния таких занятий на личностные достижения.

Перспективы и ограничения исследования. Для уточнения и подтверждения полученных данных в дальнейшем предполагается расширить выборку испытуемых и включить в анализ данные о школьной адаптации детей с РАС, закончивших первый класс в 2023 году. Продолжение исследования даст также возможность провести оценку школьной адаптации детей с РАС, включенных в расширенную выборку, на втором году обучения. Особенности имеющейся выборки не дали возможности проверить влияние на школьную адаптацию детей с РАС такого важного, на наш взгляд, фактора, как форма организации образования. В данной выборке количество школьников с РАС, обучение которых организовано по-разному (надомное обучение, полная инклюзия, посещение коррекционного класса), распределилось крайне неравномерно, что не позволило провести сравнительный анализ. В дальнейшем, дополнив выборку первоклассников с РАС, мы планируем уравновесить данные группы учеников с целью проследить влияние формы организации образования на их образовательные и личностные достижения.

Выводы

На протяжении первого года обучения общий показатель школьной адаптации детей с РАС увеличился, при этом их образовательные достижения оказались заметно более выраженными, чем личностные.

На имеющейся выборке выявлено влияние ряда факторов на школьную адаптацию детей с РАС, в том числе:

– обнаружено положительное влияние на школьную адаптацию детей с РАС фактора *Специальные коррекционные занятия в дошкольном возрасте (не менее двух лет)*;

– для школьной адаптации первоклассников с РАС, имеющих интеллектуальные нарушения, значимыми оказались факторы *Занятия по подготовке к школе в дошкольном возрасте (не менее одного года)* и *Посещение детского сада в дошкольном возрасте (не менее двух лет)*;

– коррекционные занятия, проводимые с учащимися с РАС на первом году обучения, практически не влияют на их личностные достижения и в небольшой степени влияют на достижения образовательные.

Продолжение исследования позволит уточнить полученные результаты и, возможно, дополнить список факторов, значимых для школьной адаптации обучающихся с РАС. Последнее представляется важным для обоснования методических рекомендаций по коррекционно-развивающей поддержке детей с РАС, обучающихся в начальной школе.

Литература

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / Под ред. О.С. Никольской. М: Юрайт, 2022. 295 с.

2. Баенская Е.Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/rannee-affektivnoe-razvitie-detej-s> (дата обращения: 15.10.2023).

3. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. Том 8. № 1. С. 16–21. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n1/bppe_2011_n1_47602.pdf (дата обращения: 15.10.2023).

4. Демина Е.В., Трубицына А.Н. Опыт включения интеллектуально одаренного ребенка с РАС в общеобразовательную школу: факторы риска и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 3. С. 111–119. DOI: 10.17759/pse.2016210313

5. Дон Г.В., Ерофеева Ю.И., Салимова К.Р. и др. Комплексная оценка результативности технологии индивидуализации АООП дошкольного образования для детей с РАС «Скорошкольник» // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4. С. 70–85. DOI: 10.17759/autdd.2021190408

6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2009. 319 с.

7. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2020. Том 18. № 1. С. 51–61. DOI: 10.17759/autdd.2020180106

8. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psihicheskogo-razvitiya-pri> (дата обращения: 15.10.2023)
9. Никольская О.С., Костин И.А. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. 2015. № 6. С. 17–26.
10. Святогорова М.В., Вачков И.В. Динамика мотивации учения и адаптации к школе в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n3/pse_2000_n3_Sviatogorova.pdf (дата обращения: 15.10.2023)
11. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика развития системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 1. С. 4–11. DOI: 10.17759/autdd.2021190101
12. Шаргородская Л.В. Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра: дисс. ...канд. пед. н. М., 2017. 229 с. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2017/10/1492066617-DissertatsiyaShargorodskoyL.V.pdf> (дата обращения: 15.10.2023)
13. Шаргородская Л.В. Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 1. С. 62–75. DOI: 10.17759/autdd.2020180107
14. Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе. Методические материалы. 2020, URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/14.html> (дата обращения: 15.10.2023)
15. Anderson L. Schooling for pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' perspectives // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2020. Vol. 50 (12). P. 4356–4366. DOI: 10.1007/s10803-020-04496-2
16. Davydova Y., Gorelik V., Vlasov V. et al. Features of socialization and school adaptation of children with autism spectrum disorder // E3S Web of Conferences. 2021. Vol. 258. Article 07050. DOI: 10.1051/e3sconf/202125807050
17. Marsh A., Spagnol V., Grove R. et al. Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review // World Journal of Psychiatry. 2017. Vol. 7 (3). P. 184–196. DOI: 10.5498/wjp.v7.i3.184
18. Park L., Lim S. The effects of a school adaptation program on executive function and adaptive behavior of children with borderline intellectual functioning // The Society for Cognitive Enhancement and Intervention. 2021. Vol 12 (4). P. 23–47. DOI: 10.21197/jcei.12.4.2
19. Schotte K., Rjosk C., Edele A. et al. Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment // Social Psychology of Education. 2022. Vol. 25 (1). P. 75–112. DOI: 10.1007/s11218-021-09669-0

20. Slezakova T., Borbelyova D. Several issues on school adaptation at primary level of education // Slavonic Pedagogical Studies Journal. 2017. Vol. 6. № 2. DOI: 10.18355/PG.2017.6.2.13

References

1. Autizm i rasstroistva autisticheskogo spektra: diagnostika i korrektsionnaya pomoshch': uchebnik dlya vuzov. O.S. Nikol'skaya (ed.). Moscow: Yurait, 2022. 295 p. (In Russ.)
2. Baenskaya E.R. Rannee affektivnoe razvitie detei s autizmom [The early affective development of children with autism]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 2014, no. 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/rannee-affektivnoe-razvitie-detej-s> (Accessed: 15.10.2023). (In Russ.)
3. Bezrukikh M.M. Shkol'nye i semeinye faktory riska, ikh vliyanie na fizicheskoe i psikhicheskoe zdorov'e detei. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2011. Vol. 8, n. 1, pp. 16–21. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n1/bppe_2011_n1_47602.pdf (Accessed: 15.10.2023). (In Russ.)
4. Demina E.V., Trubitsyna A.N. Opyt vklyucheniya intellektual'no odarennogo rebenka s RAS v obshcheobrazovatel'nyuyu shkolu: faktory riska i resursy razvitiya [A Case-Study of Inclusion of an Intellectually Gifted Adolescent with Autism Spectrum Disorder in a General Education School: Risk Factors and Developmental Resources]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 111–119. DOI: 10.17759/pse.2016210313 (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Don G.V., Erofeeva Yu.I., Salimova K.R. i dr. Kompleksnaya otsenka rezul'tativnosti tekhnologii individualizatsii AООP doshkol'nogo obrazovaniya dlya detei s RAS «Skoroshkol'nik» Comprehensive Assessment of the Progress of «Skoroshkolnik» Technology Implementation. The Individualization of the Adapted Basic Education Program for Pre-schoolers with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4, pp. 70–85. DOI: 10.17759/autdd.2021190408 (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Malofeev N.N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov. Moscow: Prosveshchenie, 2009, 319 p. (In Russ.)
7. Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. Nekotorye problemy inklyuzii pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [Certain Inclusion Problems in Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 1, pp. 51–61. DOI: 10.17759/autdd.2020180106 (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Nikol'skaya O.S. Struktura narusheniya psikhicheskogo razvitiya pri detskom autizme [The structure of psychical development in infantile autism]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 2014, no. 18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psikhicheskogo-razvitiya-pri> (Accessed: 15.10.2023) (In Russ.)

9. Nikol'skaya O.S., Kostin I.A. Eshche raz pro osobye obrazovatel'nye potrebnosti mladshogo shkol'nika s rasstroistvami autisticheskogo spectra [Once again about special educational needs of primary school children with autism spectrum disorders]. *Defektologiya = Defectology*, 2015, no. 6, pp. 17–26. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Svyatogorova M.V., Vachkov I.V. Dinamika motivatsii ucheniya i adaptatsii k shkole v mladshem shkol'nom vozraste. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000. Vol. 5, no. 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n3/pse_2000_n3_Sviatogorova.pdf (Accessed: 15.10.2023). (In Russ.)
11. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dinamika razvitiia sistemy obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossiiskogo monitoringa 2020 goda [Dynamic Changes in the Development of the Educational System of Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2020 All-Russian Monitoring]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 1, pp. 4–11. DOI: 10.17759/autdd.2021190101 (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Shargorodskaya L.V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya inklyuzivnogo obucheniya mladshikh shkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra: diss. ...kand. ped. n. Moscow, 2017. 229 p. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2017/10/1492066617-DissertatsiyaShargorodskoyL.V.pdf> (Accessed: 15.10.2023) (In Russ.)
13. Shargorodskaya L.V. Osobennosti razrabotki obrazovatel'nogo marshruta dlya shkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Features of the development of the educational route for children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 1, pp. 62–75. DOI: 10.17759/autdd.2020180107 (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Ekspertnaya otsenka adaptirovannosti rebenka k shkole metodicheskiye materialy. 2020. URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/14.html> (Accessed: 15.10.2023) (In Russ.)
15. Anderson L. Schooling for pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 50 (12), pp. 4356–4366. DOI: 10.1007/s10803-020-04496-2
16. Davydova Y., Gorelik V., Vlasov V. et al. Features of socialization and school adaptation of children with autism spectrum disorder. *E3S Web of Conferences*, 2021. Vol. 258, Article 07050. DOI: 10.1051/e3sconf/202125807050
17. Marsh A., Spagnol V., Grove R. et al. Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 2017. Vol. 7 (3), pp. 184–196. DOI: 10.5498/wjp.v7.i3.184
18. Park L., Lim S. The effects of a school adaptation program on executive function and adaptive behavior of children with borderline intellectual functioning. *The Society for Cognitive Enhancement and Intervention*, 2021. Vol. 12 (4), pp. 23–47. DOI: 10.21197/jcei.12.4.2
19. Schotte K., Rjosk C., Edele A. et al. Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and

psychological school adjustment. *Social Psychology of Education*, 2022. Vol. 25 (1), pp. 75–112. DOI: 10.1007/s11218-021-09669-0

20. Slezakova T., Borbelyova D. Several issues on school adaptation at primary level of education. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 2017. Vol. 6, no. 2. DOI: 10.18355/PG.2017.6.2.13

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Описательные статистики, полученные в группе учащихся с РАС, не имеющих интеллектуальных нарушений (ЭГ1; n=30)

Показатели	М	Me	Min	Max	SD	Sk	Ku
ОД (начало учебного года)	37,47	31,5	3	87	23,55	0,82	-0,2
ЛД (начало учебного года)	51,3	51	15	107	24,59	0,65	-0,19
ОУА (начало учебного года)	88,77	79	18	194	47,41	0,76	-0,16
ОД (конец учебного года)	46,77	47,5	5	89	22,43	0,02	-0,37
ЛД (конец учебного года)	58,03	53	13	108	24,85	0,35	-0,57
ОУА (конец учебного года)	104,8	100	18	197	46,41	0,17	-0,46

Примечание: ОД — образовательные достижения, ЛД — личностные достижения, ОУА — общий уровень адаптации, М — среднее, Me — медиана, Min — минимальные значения, Max — максимальные значения, SD — стандартное отклонение, Sk — асимметрия, Ku — эксцесс.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Описательные статистики, полученные в группе учащихся с РАС с интеллектуальными нарушениями (ЭГ2; n=48)

Показатели	М	Me	Min	Max	SD	Sk	Ku
ОД (начало учебного года)	81,33	78	25	157	32,88	0,12	-0,74
ЛД (начало учебного года)	28,77	27	4	75	17,51	0,89	0,46
ОУА (начало учебного года)	41,04	40	15	71	13,9	0,27	-0,63
ОД (конец учебного года)	69,81	64	27	137	29,86	0,65	-0,26
ЛД (конец учебного года)	35,56	31	6	78	18,76	0,28	-0,79
ОУА (конец учебного года)	45,77	47,5	16	79	15,6	-0,01	-0,55

Примечание: ОД — образовательные достижения, ЛД — личностные достижения, ОУА — общий уровень адаптации, М — среднее, Me — медиана, Min — минимальные значения, Max — максимальные значения, SD — стандартное отклонение, Sk — асимметрия, Ku — эксцесс.

Антонова И.Д., Костин И.А. Особенности школьной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на первом году обучения
Клиническая и специальная психология
2023. Том 12. № 3. С. 78–97.

Antonova I.D., Kostin I.A. Features of School Adaptation of Pupils with Autism Spectrum Disorder in the First Year of Study
Clinical Psychology and Special Education
2023, vol. 12, no. 3, pp. 78–97.

Информация об авторах

Антонова Ирина Дмитриевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-5111>, e-mail: antonova@ikp.email

Костин Игорь Анатольевич, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-5266>, e-mail: kostin@ikp.email

Information about the authors

Irina D. Antonova, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-5111>, e-mail: antonova@ikp.email

Igor A. Kostin, Doctor of Psychology, Leading Research Associate, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-5266>, e-mail: kostin@ikp.email

Получена: 28.03.2023

Received: 28.03.2023

Принята в печать: 24.10.2023

Accepted: 24.10.2023