

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
TEACHING EXPERIENCE

Научная статья | Original paper

**Формирование жизненных компетенций
у младших школьников с РАС с применением трехблочной
модели при обучении в условиях ресурсного класса**

А.А. Санькова ✉, **С.В. Русинова**

Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ),
Ставрополь, Российская Федерация

✉ snarks@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Новые формы получения образования обучающимися с расстройствами аутистического спектра (РАС) и недостаточность обеспечения процесса научно-методическими материалами, отражающими практику социализации школьников, определяют целесообразность совершенствования работы по формированию жизненных компетенций в условиях новой образовательной модели — ресурсного класса.

Цель — систематизация опыта диагностики сформированности жизненных компетенций у младших школьников с РАС и практики внедрения трехблочной модели по их формированию в ресурсном классе. **Методы и материалы.** Работа по формированию жизненных компетенций у 6-ти младших школьников с РАС 9–10-ти лет проводилась в 2024–2025 учебном году на основе методики С.В. Русиновой по трехблочной модели (на уроках, на коррекционно-развивающих занятиях у специалистов, во внеурочной деятельности). Дети обучались в ресурсном классе. В начале и в конце выбранного периода обучения диагностировался уровень сформированности жизненных компетенций. Диагностика проводилась с использованием метода структурированного включенного наблюдения, результаты фиксировались закрепленными за каждым обучающимся тьюторами.

Результаты. Средние показатели сформированности жизненных компетенций у обучающихся с РАС выросли на 10%, по сравнению с начальными результатами (с 46% до 56%). Пятеро из шестерых детей вышли на уровень развития социальных навыков, позволивший частично включить их в общеобразовательный класс.

Выводы. Предложенная трехблочная модель комплексного сопровождения младших школьников с РАС в условиях ресурсного класса может служить результативным средством формирования всех компонентов жизненных компетенций. Дальнейшая реализация предложенной модели позволит проследить динамику их формирования у обучающихся ресурсного класса, соотнести ее с академическим компонентом образования, возможно, учесть роль и характер влияния на нее постепенного включения детей с РАС во взаимодействие со сверстниками с нейротипичным развитием.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), младшие школьники с РАС, обучающиеся с РАС, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), компетенции, жизненные компетенции, ресурсный класс

Для цитирования: Санькова, А.А., Русинова, С.В. (2026). Формирование жизненных компетенций у младших школьников с РАС с применением трехблочной модели при обучении в условиях ресурсного класса. *Аутизм и нарушения развития*, 24(1), 20–28. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240103>

Formation of life competencies in primary schoolchildren with ASD using a three-block model when learning in a resource class

A.A. Sankova ✉, S.V. Rusinova

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation

✉ snarks@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. New forms of education for students with autism spectrum disorders (ASD) and the insufficiency of providing the process with scientific and methodological materials reflecting the practice of socialization of schoolchildren determine the feasibility of improving work on the formation of life competencies in the conditions of a new educational model – the resource class. **Objective.** Systematize the experience of diagnosing the development of life competencies in primary schoolchildren with ASD and the practice of introducing a three-block model for their formation in the resource class. **Methods and materials.** Work on the formation of life competencies in 6 primary schoolchildren with ASD aged 9–10 years was carried out in the 2024–2025 academic year based on the methodology of S.V. Rusinova according to a three-block model (in lessons, in correctional and developmental classes with specialists, in extracurricular activities). The children studied in a resource class. At the beginning and at the end of the selected training period, the level of development of life competencies was diagnosed. Diagnostics were carried out using the method of structured participant observation, the results were recorded by tutors assigned to each student. **Results.** The average indicators of the development of life competencies among students with ASD increased by 10% compared to the initial results (from 46% to 56%). Five out of six children reached a level of development of social skills that allowed them to be partially included in the general education class. **Conclusions.** The proposed three-block model of comprehensive support for primary schoolchildren with ASD in a resource class can serve as an effective means of developing all components of life competencies. Further implementation of the proposed model will make it possible to trace the dynamics of their formation in students of the resource class, correlate it with the academic component of education, and possibly take into account the role and nature of the influence on it of the gradual inclusion of children with ASD in interaction with peers with neurotypical development.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), primary schoolchildren with ASD, students with ASD, disabilities, competencies, life competencies, resource class

For citation: Sankova, A.A., Rusinova, S.V. (2026). Formation of life competencies in primary schoolchildren with ASD using a three-block model when learning in a resource class. *Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 20–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240103>

Введение

Трансформации российской образовательной системы в начале XXI века привели к повышенному вниманию к компетентно-ориентированному подходу. В настоящее время в нашей стране он подвергается осмыслению уже на уровне законодательно закреплённой теоретико-методологической парадигмы, ориентированной на результативно-целевое единство образовательного процесса (Зимняя, 2025). Теоретические и прикладные аспекты данного подхода находят отражение в работах И.В. Ананьева, А.Г. Бермуса, Л.Ю. Бусуриной, Ю.А. Быстровой, И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, О.П. Осиповой, М.Н. Руденко, Г.Е. Соловьёва, Н.М. Соловьёвой, А.В. Хуторского и др. (Ананьев, Быстрова, 2024; Бермус, 2021; Бусурина, 2021; Зимняя, 2025; Осипова,

2021; Приоритеты и перспективы реализации..., 2025; Соловьёв, 2022; Хуторской, 2024).

Специфика компетентного подхода при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) заключается в том, что структура их образования предполагает формирование не только академического компонента, реализуемого в рамках различных предметных областей, но и жизненных компетенций — направления работы, крайне значимого для успешной социализации и адаптации ребенка с ОВЗ.

Исследования системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС представлены в работах Н.Ю. Гусевой, А.В. Пашкевича, А.В. Хаустова, М.А. Шумских и др. (Включение детей с РАС..., 2024; Гусева, 2022; Пашкевич, 2021; Хаустов и др., 2025). Эти работы, а также публикации

о деятельности педагогов по формированию жизненных компетенций у детей с РАС с использованием различных педагогических технологий, в том числе и модели «Ресурсный класс» (Гусева, 2022), были взяты за основу настоящей работы.

Цель исследования — систематизация опыта проведения диагностики сформированности жизненных компетенций у младших школьников с РАС и внедрения в 2024–2025 учебном году трехблочной модели по их формированию в ресурсном классе как в новой образовательной модели. Данная модель, создающая условия для включения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс, отличается гибкостью и вариативностью, учитывает индивидуальные особенности и потребности обучающихся и позволяет при этом соблюдать требования образовательных стандартов.

Методы и материалы

Основаниями для диагностики жизненных компетенций у младших школьников с РАС и для построения системы работы по их формированию выступают требования законодательства в области реализации образовательных программ для детей с ОВЗ.

Для младших школьников с РАС обучение по варианту 8.1 (см. Приложение 8 к Федеральному государственному образовательному стандарту обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, (стандарт)), ориентированному на постоянную полную инклюзию, предполагает необходимость психолого-педагогической поддержки, реализуемой посредством оказания детям помощи «в формировании полноценной жизненной компетенции», построении адекватного взаимодействия ребенка с другими участниками инклюзивного образовательного процесса (*Об утверждении федерального..., 2014*). Согласно Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП НОО ОВЗ), в качестве самых общих результатов ее освоения выступают, наравне с академическими достижениями, развитые жизненные компетенции ребенка; их соотносительность зависит от варианта обучения (*Об утверждении федеральной адаптированной..., 2022*).

При организации обучения ребенка по варианту 8.2 стандарт уделяет жизненным компетенциям повышенное внимание; вариант 8.3. предполагает преобладание жизненных компетенций над академическим компонентом образования; вариант 8.4. ориентирован, в первую очередь, на формирование именно жизненных компетенции в связи со сложностью и комплексностью имеющихся у детей нарушений.

Исходя из обозначенных в ФАОП НОО ОВЗ требований к результатам развития жизненных компе-

тенций, можно выделить такие их компоненты как: интерес к окружающим (сверстникам и взрослым), умение устанавливать с ними эмоциональный контакт и осуществлять различные формы коммуникации; развитие жизненного опыта; формирование адаптивных механизмов к изменчивым и нестандартным ситуациям; возможность осмысления себя в новой социальной роли и развитие объективной самооценки; овладение социально-бытовыми умениями и навыками; уменьшение фрагментарности восприятия мира и упорядочивание своих действий в нем благодаря осознанию основных пространственных и временных координат.

Если вариант 8.1 предполагает максимальное включение детей с РАС в общеобразовательный класс, то другие варианты АОП для достижения планируемых стандартом результатов требуют выработки более сложных организационных подходов. Одной из набирающих все большую популярность инклюзивных моделей включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательную систему является модель «Ресурсный класс», обучение в котором строится с учетом внедрения дополнительных образовательных условий и технологий, обеспечивающих индивидуализацию, гибкость, вариативность и системность получения образования каждым ребенком.

Представим опыт проведенной в 2024–2025 учебном году работы по формированию жизненных компетенций у младших школьников с РАС на примере трехблочной модели обучения, организованной нами в ресурсном классе МБОУ лицея № 35 города Ставрополь.

В исследовании приняли участие шесть детей в возрасте 9–10 лет (по этическим соображениям их имена зашифрованы по первым буквам имени и фамилии), двое из которых (А.П. и М.Х.) обучаются по АОП НОО 8.2. и четверо (В.В., М.Л., М.М., Р.О.) — по АОП НОО 8.3.

Трехблочная модель формирования жизненных компетенций в ресурсном классе у младших школьников с РАС (С.В. Русинова)

Модель ресурсного класса, позволяющая гибко и эффективно выстроить коррекционно-развивающую среду и образовательный маршрут, позволила сфокусировать внимание на формировании жизненных компетенций обучающихся с РАС, организовать работу по всем трем блокам на основе индивидуального и дифференцированного подходов и обеспечить связь между ними через непрерывное тьюторское сопровождение и координирующую роль учителя. Благодаря такому подходу были созданы оптимальные условия для обретения детьми большей самостоятельности, овладения академическим компонентом обучения и — что особенно важно — социальными навыками.

Важно подчеркнуть, что работа специалистов проводилась в тесном взаимодействии с родителями обучающихся.

Используемая модель включает три блока, в которых решаются задачи:

1. Создания условий для развития у детей жизненных компетенций в процессе учебной работы;
2. Формирования жизненных компетенций на проводимых специалистами коррекционно-развивающих занятиях;
3. Формирования жизненных компетенций во внеурочной деятельности.

Первый блок ориентирован, в первую очередь, на академический компонент образования. При этом в ходе освоения предметных областей у школьников также формируются и жизненные компетенции: развиваются навыки самообслуживания и коммуникации, механизмы самоопределения и саморегуляции, закладываются нормы поведения.

Помимо этого, формирование жизненных компетенций происходит в ходе реализации коррекционно-развивающих курсов и во внеурочной деятельности. Так, второй, коррекционно-развивающий блок реализовывался на основе взаимодополняющей работы специалистов сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог).

Третий блок модели — обучение во внеурочной деятельности — одновременно создает дополнительные возможности для формирования жизненных компетенций у обучающихся с РАС и служит их закреплению. Проводимые учителем и тьюторами фронтальные, групповые и индивидуальные занятия способствовали коррекции и развитию эмоционально-личностной сферы детей; их включению в школьную жизнь и социально-бытовое взаимодействие; развитию социально-коммуникативных навыков, навыков социальной интеграции и социально приемлемого поведения; формированию продуктивных видов взаимоотношений с окружающими; индивидуально-личностному и познавательному развитию детей, их адаптации в окружающем мире.

Эффективными средствами работы в процессе реализации трехблочной модели формирования жизненных компетенций служили:

- игровые методы (имитация, ролевые, сюжетные, сенсомоторные игры и т.д.), способствующие формированию всех компонентов жизненных компетенций;
- метод социальных историй как средство работы над социально приемлемым поведением;
- метод сказкотерапии, способствующий эмоциональной разгрузке ребенка, выработке у него алгоритмов поведения в различных повседневных ситуациях;
- логоритмика, привлекательная для ребенка с РАС предсказуемостью действий, в которой, помимо устранения речевых нарушений, создаются условия для сенсорной интеграции, совместной деятельности, что способствует преодолению дезадаптации;
- арт-терапия (изотерапия, карточки эмоций, визуально-ритмические ряды и др.) как альтернативный, вспомогательный способ установления обуча-

ющимися с РАС коммуникации с внешним миром, способствующий уменьшению фрагментарности восприятия его ребенком, выработке саморегуляции и развитию коммуникативно-речевых умений.

Информация об актуальном развитии жизненных компетенций детей и о динамике их развития была получена при обследовании школьников по авторской методике (Русинова, 2023) на протяжении 2024–2025 учебного года. Диагностика проводилась с использованием метода структурированного включенного наблюдения; результаты фиксировались индивидуальными тьюторами каждого обучающегося и заносились в диагностические карты, которые в дальнейшем обрабатывались методистом для получения целостного представления о ресурсном классе. Изучение проводилось по следующим критериям:

- моторное и пространственное развитие;
- коммуникативно-речевое развитие;
- игровая деятельность;
- навыки самообслуживания;
- навыки саморегуляции.

Выбор данных критериев определялся требованиями ФАОП НОО. Так, развитость общей произвольной и мелкой моторики выступает базовым условием координации, передвижения и ориентировки ребенка в пространстве. Сформированность артикуляционной и мимической моторики необходима для осуществления речевой деятельности и выражения эмоций. Коммуникативно-речевое развитие предполагает умение устанавливать эмоциональный контакт и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми на основе владения базовыми языковыми средствами и средствами невербальной коммуникации. Игровая деятельность выступает показателем развитости умений принятия ребенком новых социальных ролей, объективного оценивания им собственных возможностей применительно к конкретным жизненным ситуациям, показателем адекватного реагирования в ситуациях, выходящих за рамки привычных алгоритмов; осознанности временной и пространственной организации окружающего мира.

Диагностика навыков самообслуживания осуществлялась через оценку сформированности социально-бытовых умений и навыков (одевания, приема пищи, пользования туалетом, ухода за внешним видом и др.). Диагностика навыков саморегуляции проводилась посредством их оценивания при различных нарушениях привычного жизненного уклада и в разнообразных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Ввиду значительных различий в проявлениях нарушений у каждого ребенка с РАС в исследовании оценивалась индивидуальная динамика достижений каждого обучающегося. Максимально по результатам диагностики ребенок мог набрать 321 балл.

Результаты и обсуждение

Сводные результаты, полученные по каждому обучающемуся ресурсного класса на период 2024–2025 учебного года, представлены в диаграмме. Из нее видно, что если на начало года только у двух детей (А.П. и М.Х., обучающихся по варианту 8.2) показатели сформированности жизненных компетенций были выше 160 баллов (50%) — 168 и 184 баллов соответственно, то к концу периода еще двое детей продемонстрировали схожие результаты (М.М. — 192 балла, Р.О. — 206 баллов; исходно — 159 и 152 балла соответственно). Сами же «лидеры» также показали прирост показателей и к концу года набрали по 241 и 196 баллов соответственно. Один ребенок (М.Л.) к концу учебного года набрал 156 баллов при начальных 134 и приблизился к среднему результату — 160 баллов. Наименьшую динамику формирования жизненных компетенций продемонстрировал В.В., который остался практически на прежнем уровне: прирост показателей составил всего 4 балла (от 82 к 86). При этом, следует заметить, что исходно уровень развития у него жизненных компетенций был самым низким относительно всех обучающихся класса.

В результате работы по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС при реализации представленной модели комплексного сопровождения в условиях ресурсного класса качественные показатели по пяти обозначенным направлениям также значительно улучшились.

У А.П. (АОП НОО 8.2) по направлению «коммуникативно-речевое развитие» была отмечена значительная динамика в развитии связной речи благодаря качественным улучшениям на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грам-

матическом). Фразовая речь ребенка стала более связной и в смысловом отношении более оформленной. В сфере коммуникации явных изменений не наблюдалось: обучающаяся по-прежнему сама достаточно активно вступала в диалог, но часто продолжала говорить заученными фразами (чаще всего — репликами из мультфильмов). В ее игровой деятельности стал формироваться замысел игры: она «примеряла» на себя новые социальные роли, инициировала начало игры и предлагала взрослым в нее вступить, но затруднялась в ее продолжении, ждала помощи в развитии сюжета, прекращала игру при ее нестандартном развитии; в игру со сверстниками по-прежнему вступать не стремилась. Значительно повысились навыки самообслуживания ребенка: она стала обращать внимание на свой внешний вид, проявлять аккуратность и большую чистоплотность (поправляла воротничок, юбку, следила за волосами, застегивала молнию и т.д.). Улучшилась саморегуляция эмоций и, как следствие, поведение в классе. Значительно улучшилась мимическая и артикуляционная моторика. Жестово-мимические проявления и деятельность ребенка в предметно-пространственной среде стали в большей степени соотноситься с ее социально-коммуникативным поведением.

Ниже представлено описание результатов обучающихся, достигнутых в период работы по трехблочной модели.

Обучающийся М.Х. (АОП НОО 8.2), благодаря слаженной работе специалистов и родителей, принимавших активное участие в коррекционно-развивающей работе согласно рекомендациям, стал чаще и активнее проявлять инициативу при взаимодействии со взрослыми и со сверстниками, лучше понимать

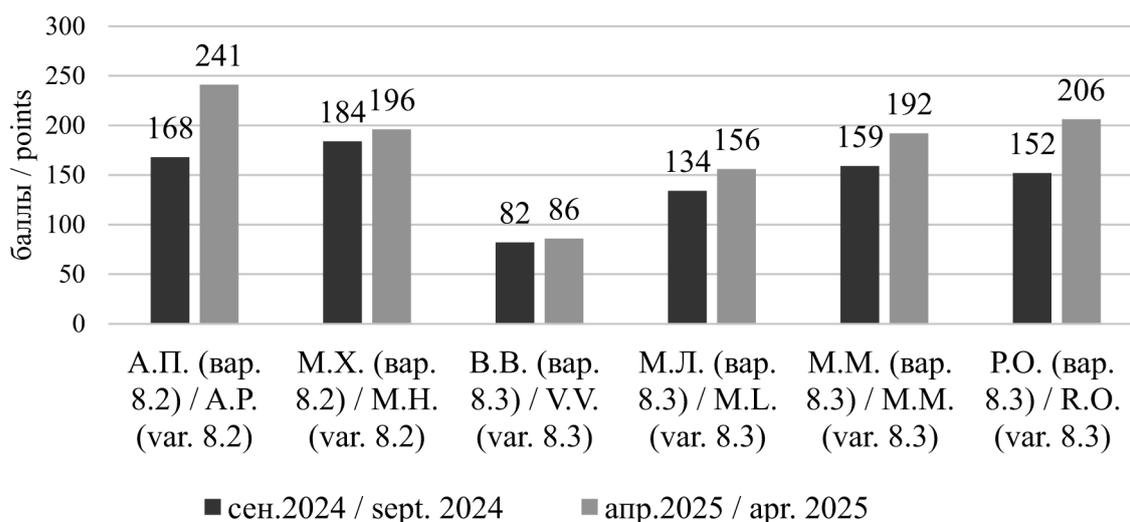


Рис. Сводные результаты сформированности жизненных компетенций у младших школьников с РАС, обучающихся в ресурсном классе, на период 2024–2025 уч.г.

Fig. Summary results of the development of life competencies among junior schoolchildren with ASD studying in a resource class for the period 2024–2025 academic year

обращенную речь и адекватнее на нее реагировать, в том числе с использованием более сложных речевых средств. М.Х. начал выражать желание выполнять самостоятельно большинство бытовых действий, появилась аккуратность при приеме пищи и в уходе за одеждой (стал сам аккуратно ее складывать и развешивать). Значительно улучшилась саморегуляция эмоций и поведения в классе, вырос самоконтроль при общении со взрослыми и сверстниками.

В.В. (АОП НОО 8.3) на начало года демонстрировал самые низкие показатели развития по всем выделенным критериям. К концу учебного года у этого школьника по всем показателям практически отсутствовала динамика, хотя некоторые изменения наметились. В отдельных, часто повторяющихся ситуациях ребенок начал выражать некоторые желания жестом, появились слабо дифференцированные звуки, соотносимые с выражением конкретных потребностей.

М.Л. (АОП НОО 8.3) стал чаще, чем в начале года, проявлять инициативу при взаимодействии со взрослыми, однако по отношению к другим детям инициатива по-прежнему была крайне слаба. Ребенок начал различать значения и самостоятельно произносить несколько лепетных и полных слов при работе с наглядным материалом (картинками, игрушками). У него появился интерес к игровой деятельности (пока еще в пассивной форме): желание наблюдать, как другие играют или манипулируют предметами. В развитии навыков самообслуживания также появилась положительная динамика: М.Л. научился доставать контейнер с едой, убирать за собой со стола предметы после приема пищи, снимать и надевать одежду. Значительно улучшилась саморегуляция: ребенок стал демонстрировать адекватное и спокойное поведение при стабильной обстановке в классе, спокойно сидеть за партой продолжительный период времени, научился выходить к доске, принимать запреты и поощрения, понимать инструкции типа «можно/нельзя», «свое/чужое». В моторном и пространственном развитии ощутимый прогресс за исследуемый период не наблюдался.

Речь М.М. (АОП НОО 8.3) на начало периода обучения по программе находилась на крайне низком уровне. Но в течение года ребенок начал издавать звуки, выражая желания; стал самостоятельно произносить отдельные слова; общаться с помощью коротких фраз, уместных в конкретной ситуации общения; продемонстрировал значительно улучшившееся понимание обращенной речи. В игровой деятельности у ребенка появился интерес к игрушкам, успешность в предметно-манипулятивной деятельности. Ученик начал ориентироваться в системе «сначала — потом». В моторном развитии ребенка отмечены улучшения и общей моторики (координация, стояние на одной ноге), и мелкой (пальчиковый захват, нанизывание бусин на нитку и т.п.), и артикуляционной (удержание статических артикуляционных поз). Начала фор-

мироваться пространственная ориентировка с учетом направлений (вперед, назад, вверх, вниз).

Р.О. (АОП НОО 8.3) в начале учебного года употреблял преимущественно аморфные слова-корни, а к концу периода исследования научился самостоятельно правильно произносить отдельные слова, повторять адекватные ситуациям короткие фразы и даже проявлял желание рассказать об эмоционально значимом для него событии, благодаря чему у ребенка начала закладываться связная речь. Школьник стал чаще проявлять инициативу при взаимодействии (хотя, по-прежнему, в большей степени со взрослыми, чем с детьми). Совместно с педагогом включался в сюжетные игры, особенно охотно — в связанные со школьной жизнью. При этом у школьника появился интерес и к настольным играм. Он овладел основными навыками гигиены и одевания, которые на начало периода были сформированы крайне плохо. Саморегуляция поведения достигла среднего уровня: Р.О. спокойнее вел себя в классе (иногда сильно плакал); с трудом, но выходил к доске (хотя без сильного сопротивления); терпеливо ждал смену видов деятельности с академической на досуговую. Но уровень саморегуляции эмоций в конце года остался достаточно низким. В моторном и пространственном развитии произошли позитивные изменения в общей моторике (сформировались умения стоять с поддержкой на одной ноге, повторять движения, бросать мяч, в том числе в заданном направлении: вперед, вверх); с помощью подсказок педагога ребенок начал ориентироваться в собственном теле.

Таким образом, к концу учебного года были зафиксированы положительные изменения в уровне сформированности жизненных компетенций обучающихся: средние показатели по результатам диагностики выросли на 10% (с 46% до 56%). У большинства детей наблюдается выраженная положительная динамика коммуникативно-речевого развития. Школьники начали взаимодействовать и проявлять инициативу в общении со взрослыми, в отдельных ситуациях — друг с другом; примерять на себя новые социальные роли; следовать правилам (сначала в специально организованной коррекционно-развивающей среде, а затем и в естественной среде). У обучающихся улучшилась саморегуляция поведения и эмоций. Стали значительно более редкими эпизоды нежелательного поведения. Ученики начали сотрудничать с педагогами и специалистами, принимать социально закрепленные нормы поведения.

Важнейшим результатом проведенной работы можно считать следующее: в четвертой четверти учебного года обучающиеся, успешно адаптировавшиеся в ресурсном классе (пять человек из шести), достигли необходимого уровня развития социальных навыков для их частичного включения в учебную деятельность общеобразовательного класса.

Следует отметить, что динамика роста отдельных компонентов жизненных компетенций у младших

школьников с РАС при общей тенденции к увеличению отличается неравномерностью, что может быть связано с исходным уровнем общего и социально-коммуникативного развития детей, особенностями их эмоционально-волевой сферы, с длительным адаптационным периодом в школе.

Заключение

Для младших школьников с РАС необходима комплексная психолого-педагогическая поддержка, ориентированная на формирование жизненных компетенций. Они выступают столь же значимым фактором образования, как и освоение учеником академического компонента.

Предложенная трехблочная модель комплексного сопровождения обучающихся с РАС в условиях ре-

сурсного класса, обеспечивающая развитие у детей жизненных компетенций на уроках, на коррекционно-развивающих занятиях специалистов и во внеурочной деятельности, может служить эффективным средством формирования всех компонентов жизненных компетенций.

Настоящее исследование может быть продолжено как с учетом увеличения сроков, так и включения в него новых обучающихся. Дальнейшими направлениями работы могут стать изучение динамики формирования жизненных компетенций у младших школьников, учет роли и характера влияния на нее постепенного включения школьников с РАС во взаимодействие со сверстниками с нормативным развитием, исследование соотношенности формирования у обучающихся ресурсного класса академического компонента и жизненных компетенций. ■

Список источников / References

1. Ананьев, И.В., Быстрова Ю.А. (2024). *Формирование социальных компетенций у обучающихся с особенностями интеллектуального развития: Профориентационная подготовка на базе социального предприятия «Особая сборка»*. М.: Эдитус.
Ananyev, I.V., Bystrova Yu.A. (2024) *Formation of Social Competencies in Students with Intellectual Disabilities: Career Guidance Training at the Special Assembly Social Enterprise*. Moscow: Editus. (In Russ.).
2. Бермус, А.Г. (2021). Основы топологической модели реализации компетентностного подхода. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 2, (с. 149–157).
Bermus, A.G. (2021). Fundamentals of the Topological Model of Implementing the Competence-Based Approach. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2, (pp. 149–157). (In Russ.).
3. Бусурина, Л.Ю. (2021) Психологические механизмы формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с различным уровнем эмпатии. В: *Современные проблемы экономики, управления, логистики в эпоху формирования экосистем: Материалы Международной научно-практической конференции, Астрахань, 12–13 октября 2021 года*. (с. 47–53). Астрахань: Индивидуальный предприниматель Сорокин Роман Васильевич (Издатель: Сорокин Роман Васильевич).
Busurina, L.Yu. (2021) Psychological mechanisms of the formation of communicative competence in students with different levels of empathy. In: *Modern Problems of Economics, Management, and Logistics in the Era of Ecosystem Formation: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Astrakhan, October 12–13, 2021*. (pp. 47–53). Astrakhan: Individual Entrepreneur Roman Vasilyevich Sorokin (Publisher: Roman Vasilyevich Sorokin). (In Russ.).
4. *Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель «Ресурсный класс»: методическое пособие* (2024). ФГБОУ ВО МГППУ, ФРИЦ Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А.; под общ. ред. А.В. Хаустова; ред. Е.В. Разухина. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ.
Inclusion of children with ASD in the general education system: the inclusive model "Resource Class": a methodological guide (2024). MSUPE, FRC. Khaustov A.V., Guseva N.Yu., Zagumennaya O.V., Shumskikh M.A.; under the general editorship of A.V. Khaustov; edited by E.V. Razukhina. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
5. Гусева, Н.Ю. (2022) Организация работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по инклюзивным моделям «Ресурсный класс» и «Автономный класс» в Нижегородской области. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 47–56. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200106>
Guseva, N.Yu. (2022) Organization of work with children with autism spectrum disorders using the inclusive models "Resource Class" and "Autonomous Class" in the Nizhny Novgorod Region. *Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 47–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200106>
6. Зимняя, И.А. (2025) Компетентностный и проблемный подходы: связь и отличие. В: *Проблемный и ноосферный подходы в развитии творческих межличностных отношений участников современного образовательного процесса: Материалы XXIV Московской международной конференции, Москва, 21 марта 2024 года*. (с. 17–19). М.: ООО «Издательство "Спутник+"».
Zimnyaya, I.A. (2025) Competency-Based and Problem-Based Approaches: Connection and Difference. In: *Problematic and noospheric approaches in the development of creative interpersonal relationships among participants in the modern educational process: Proceedings of the XXIV Moscow International Conference, Moscow, March 21, 2024*. (pp. 17–19). Moscow: LLC «Publishing House "Sputnik+"». (In Russ.).
7. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября

- 2022 г. № 1023 (2022). М. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения 19.06.2025).
- On Approval of the Federal Adapted Educational Program for Primary General Education for Students with Disabilities: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 1023 from November 24, 2022 (2022). Moscow. (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (viewed: 19.06.2025). (In Russ.).
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022). (2014). Москва. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/?ysclid=mmffw9rx5u430632031> (дата обращения 25.06.2025).
“On the Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education for Students with Disabilities”. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1598 dated December 19, 2014 (as amended on November 8, 2022). (2014). Moscow. (In Russ.). URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/?ysclid=mmffw9rx5u430632031> (viewed: 25.06.2025). (In Russ.).
9. Осипова, О.П., Соловьева Н.М. (2021) Формирование исследовательской компетентности обучающихся. *Научно-педагогическое обозрение*, 2(36), 23–28. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-23-28>
Osipova, O.P., Solovyova N.M. (2021) Formation of Research Competence among Students. *Scientific and Pedagogical Review*, 2(36), 23-28. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-23-28>
10. Пашкевич, А.В. (2021) *Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики*. 4-е издание. М.: Издательский Центр РИОР.
Pashkevich, A. V. (2021) *Fundamentals of Pedagogical Technology Design. The Relationship between Theory and Practice*. 4th Edition. Moscow: RIOR Publishing Center. (In Russ.).
11. *Приоритеты и перспективы реализации универсальных компетенций в преподавании гуманитарных дисциплин: Монография* (2025). М.Н. Руденко, М.Д. Ильязова, Е.В. Гайнутдинова, Л.Ю. Бусурина, С.Н. Горяева, З.С. Джанхуватова, В.В. Дьякова, Н.В. Крятова, А.Л. Немчинова, Е.А. Петрякова, В.Р. Свечкарева, А.А. Соколова, Л.Ф. Фурси, Л.В. Щербакова. Астрахань: Астраханский государственный технический университет.
Priorities and prospects for the implementation of universal competencies in teaching humanities: Monograph (2025). M.N. Rudenko, M.D. Ilyazova, E.V. Gainutdinova, L.Y. Busurina, S.N. Goryaev, Z.S. Dzhankhuvatova, V.V. Dyakova, N.V. Kryatova, A.L. Nemchinova, E.A. Petryakova, V.R. Svech Kareva, A.A. Sokolova, L.F. Fursi, L.V. Shcherbakova. Astrakhan: Astrakhan State Technical University. (In Russ.).
12. Русинова, С.В. (2023). *Педагогическая диагностика развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие*. Ставрополь: ИП Морозова Н.Ф.
Rusinova, S.V. (2023). *Pedagogical Diagnostics of the Development of Students with Limited Health Opportunities: A Methodological Guide*. Stavropol: IP Morozova N.F. (In Russ.).
13. Соловьев, Г.Е. (2022) Развитие жизненных компетентностей школьников как задача современного образования. В: *Поликультурное образование и народная культура как условие формирования глобальных компетенций обучающихся: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ижевск, 25 февраля 2021 года*. (с. 59–65). Ижевск: АОУ ДПО УР «Институт образования».
Solovyov, G.E. (2022). Developing the Life Competencies of Schoolchildren as a Task of Modern Education. In: *Multicultural Education and Folk Culture as a Condition for the Formation of Global Competencies of Students: Materials of the Interregional Scientific and Practical Conference, Izhevsk, February 25, 2021*. (pp. 59–65). Izhevsk: Institute of Education. (In Russ.).
14. Хаустов, А.В., Шумских, М.А., Разухина, Е.В., Хилькевич, Е.В., Дон, Г.В., Задорожная, М.А. (2025). Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе. *Аутизм и нарушения развития*, 23(3), 30–43. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230304>
Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A., Razukhina, E.V., Khilkevich, E.V., Don, G.V., Zadorozhnaya, M.A. (2025). The Formation of the Education System and Psychological and Pedagogical Support for Students with ASD in Russia at the Present Stage. *Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 30–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230304>
15. Хуторской, А.В. (2024) Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Вестник Института образования человека*, 2, 58–64.
Khutorskoy, A.V. (2024). Key Competencies as a Component of the Personal-Oriented Paradigm of Education. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2, 58–64. (In Russ.).

Информация об авторах

Алена Александровна Санькова, кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8020-4550>, e-mail: snarks@yandex.ru

Стелла Владимировна Русинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8457>, e-mail: stellarusinova@mail.ru

Information about the authors

Alena A. Sankova, Candidate of Science (Philology), Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Department of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8020-4550>, e-mail: snarks@yandex.ru

Stella V. Rusinova, Candidate of Science (Pedagogical), Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Department of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8457>, e-mail: stellarusinova@mail.ru

Вклад авторов

Санькова А.А. — аннотирование, обоснование и формулирование результатов исследования; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Русинова С.В. — идеи исследования; определение плана проведения исследования и контроль за его проведением; сбор и обработка эмпирических данных.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Alena A. Sankova — annotation, justification, and formulation of research results; visualization of research results; writing and formatting of the manuscript.

Stella V. Rusinova — research ideas; defining the research plan and monitoring its implementation; collecting and processing empirical data.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

На проведение исследования было получено информированное согласие родителей обучающихся.

Ethics statement

The study was conducted with the informed consent of the students' parents.

Поступила в редакцию 29.07.2025

Поступила после рецензирования 20.10.2025

Принята к публикации 28.02.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.07.25

Revised 2025.10.20

Accepted 2026.02.26

Published 2026.03.30