Клиническая и специальная психология
2026. *15*(2), 184-206.
https://doi.org/10.17759/cpse.2026150210
ISSN 2304-0394 (online)

Clinical Psychology and Special Education
2026.15(2), 184-206.
https://doi.org/10.17759/cpse.2026150210
ISSN 2304-0394 (online)

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | EMPIRICAL RESEARCH

Научная статья | Original paper

Изучение динамики образовательных достижений детей с расстройствами аутистического спектра и нарушениями интеллекта в ходе обучения в младшей школе

М.М. Либлинг, И.Д. Антонова, И.А. Костин✉, И.Н. Нурлыгаянов
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация
✉ kostin@ikp.email

Резюме

Контекст и актуальность. В последние годы растет интерес к долгосрочным результатам школьной адаптации детей с РАС, в части не только академической успеваемости, но и личностного развития, которое крайне важно для продвижения в социализации. В то же время отечественные лонгитюдные исследования с репрезентативными выборками практически отсутствуют, а зарубежные данные показывают: когнитивный прогресс нередко опережает развитие эмоционально-поведенческих компетенций (Aitken et al., 2025; Chen et al., 2023; Kim, Bal, Lord, 2018; McQuaid et al., 2021; Miniarikova et al., 2023). При этом эффективность коррекционных и включающих программ остается предметом дискуссий. Наше исследование частично заполняет этот пробел, предлагая эмпирические данные по динамике образовательных и личностных достижений учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями. **Цель**: выявление и характеристика динамики познавательных и личностных образовательных достижений младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) и интеллектуальными нарушениями в процессе обучения в младшей школе. **Методы и материалы.** Лонгитюдное исследование групповой когорты — школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями, обучавшихся по адаптированным образовательным программам (АОП 8.3—8.4). Данные собирались на 1-м и 4-м годах обучения. Оценка проводилась путем анкетирования родителей и педагогов по шкалам учебных достижений (в том числе по освоению учебно-значимых навыков) и личностного развития. Проводился статистический анализ: непараметрические критерии (Вилкоксона, Манна-Уитни), корреляционный анализ (Спирмен), сравнение групп, посещавших и не посещавших коррекционно-развивающие занятия. **Результаты.** Выявлена статистически значимая положительная динамика по образовательным и личностным показателям. Рост более стабильно выражен в учебно-значимых навыках; личностное развитие — менее равномерное:

© Либлинг М.М., Антонова И.Д., Костин И.А., Нурлыгаянов И.Н. 2026

CC-BY-NC

значимое улучшение отмечено в социальном взаимодействии и адекватности поведения, тогда как эмоциональное состояние и качество отношений «учитель — ученик» оставались стабильными после первого года обучения. Ученики, получавшие систематическую коррекционно-развивающую поддержку, демонстрировали более высокие показатели саморегуляции, успешности в выполнении учебных заданий, взаимодействии с другими детьми и лучшее поведение по сравнению с теми, кто такой поддержки не получал. Корреляционный анализ показал устойчивую связь к концу 4-го года между учебно-значимыми навыками и личностной регуляцией. **Выводы.** Результаты свидетельствуют, что при адаптированном обучении и систематическом сопровождении дети с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями могут демонстрировать устойчивый рост образовательных достижений и постепенное личностное развитие. Однако личностные изменения проявляются медленнее и требуют длительной поддержки; коррекционно-развивающие программы и сопровождение критически важны для устойчивой социализации. Полученные данные подкрепляют необходимость долгосрочного системного сопровождения и регулярного мониторинга не только когнитивного, но и поведенческого и социального развития таких учащихся.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, школьная адаптация, коррекционно-развивающее сопровождение, лонгитюдное исследование, социальная адаптация, личностные достижения, результаты обучения

Финансирование. Исследование выполнено в рамках подготовки государственного задания № 073-00005-25-03 на 2025 год.

Для цитирования: Либлинг, М.М., Антонова, И.Д., Костин, И.А., Нурлыгаянов, И.Н. (2026). Изучение динамики образовательных достижений детей с расстройствами аутистического спектра и нарушениями интеллекта в ходе обучения в младшей школе. *Клиническая и специальная психология,15*(2), 184-206. https://doi.org/10.17759/cpse.2026150210

Studying the dynamics of children with autism spectrum disorder and intellectual disability's educational achievement during the junior school

M.M. Libling, I.D. Antonova, I.A. Kostin✉, I.N. Nurlygayanov
The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Special Education”, Moscow, Russian Federation
✉ kostin@ikp.email

Abstract

Context and relevance. In recent years, there has been growing interest in the long-term outcomes of school adaptation of children with ASD, especially in terms of not only academic performance, but also personal development, which is extremely important for advancement in socialization. Domestic longitudinal studies with representative samples are rather nonexistent, while international data show that cognitive progress often outpaces the development of emotional-behavioral competencies (Aitken et al., 2025; Chen et al.,, 2023; Kim, Bal, Lord, 2018; McQuaid et al., 2021; Miniarikova et al., 2023). Meanwhile the effectiveness of remedial and inclusive programs remains a subject of debate. Our study partially fills this gap by providing empirical data on the dynamics of educational and personality achievements of students with ASD and intellectual disabilities. **Objective**: identification and clarification of the dynamics of cognitive and personality educational achievements of primary school students with autistic spectrum disorders and intellectual disorders in the learning process in junior school. **Methods and materials.** A longitudinal study of a group cohort of schoolchildren with ASD and intellectual disability studying in adapted educational programs (8.3—8.4). Data were collected in the first and fourth years of study. Assessment was conducted through questionnaires administered to parents and teachers on academic achievement scales (including acquisition of academically significant skills) and personal development. Statistical analysis included non-parametric tests (Wilcoxon, Mann-Whitney), correlation analysis (Spearman), and comparisons between groups that received and did not receive correctional and developmental activities. **Results.** Statistically significant positive dynamics were identified in educational and personal indicators. Growth was more consistently expressed in academically relevant skills. Personality development was less uniform: significant improvement was noted in social interaction and behavioral adequacy, while emotional state and the quality of teacher-student relationships remained stable after the first year of study. Students who received systematic correctional and developmental support demonstrated higher levels of self-regulation, academic success, interactions with other children, and better behavior compared to those who did not receive such support. Correlation analysis revealed a stable link between academically relevant skills and personal regulation by the end of the fourth year. **Conclusions.** The results indicate that with adapted teaching and systematic support, children with autism spectrum disorders and intellectual disabilities can demonstrate sustained growth in educational achievement and gradual personal development. However, personality changes are slower to emerge and require long-term support; correctional and developmental programs and support are critical for sustainable socialization. The findings reinforce the need for long-term systematic support and regular monitoring of not only the cognitive but also the behavioral and social development of these students.

Keywords: autism spectrum disorder, intellectual disability, school adaptation, correctional and developmental support, longitudinal study, social adaptation, personality achievements, teaching results

Funding. The study is a part of preparing of state assignment № 073-00005-25-03 in 2025.

For citation: Libling, M.M., Antonova, I.D., Kostin, I.A., Nurlygayanov, I.N. (2026). Studying the dynamics of children with autism spectrum disorder and intellectual disability's educational achievement during junior school. *Clinical Psychology and Special Education, 15*(2), 184-206. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/cpse.2026150210

Введение

Оценка динамики образовательных достижений, понимаемых как совокупность приобретенных знаний, предметных и метапредметных навыков и личностных результатов обучения учащихся, является необходимым условием эффективного образовательного процесса. В случае обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) она позволяет выявлять индивидуальные особенности и темпы развития учеников, отслеживать результативность применяемых педагогических методик и, при необходимости, своевременно корректировать адаптированную образовательную программу. Все перечисленное, в свою очередь, необходимо для осуществления принципа индивидуализации обучения, которому придается важное значение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ, 2014).

Образовательные достижения детей с ОВЗ могут пониматься и оцениваться по-разному, в зависимости от применяемой методологии. В рамках поведенческого подхода, который распространен во многих странах в практике обучения и воспитания детей с РАС, образовательные достижения трактуются преимущественно как совокупность сформированных и воспроизводимых навыков, поддающихся количественной фиксации, контролю и систематическому мониторингу (Leaf et al., 2016; Wong et al., 2015). Такая ориентация обеспечивает высокую степень операционализируемости образовательных целей и объективность оценки прогресса, что делает подход методологически привлекательным для эмпирических исследований. При этом все достижения, связанные с социально-коммуникативным развитием детей с аутизмом, с формированием самостоятельности и саморегуляции, также рассматриваются с позиций освоения необходимых навыков и форм поведения (Bowman-Perrott et al., 2023; Restoy et al., 2024; Wang et al., 2025). Вместе с тем, ряд авторов отмечает, что поведенческая модель ограничивает понимание образовательных результатов, поскольку фокусируется преимущественно на наблюдаемом поведении и не отражает личностные, мотивационные и ценностно-смысловые аспекты развития учащихся с РАС (Delehanty et al., 2018; Schreibman et al., 2015). Теория и практика поведенческого подхода к обучению детей с аутизмом активно транслируется отечественными практиками и исследователями, которые разрабатывают диагностические инструменты, фиксирующие приобретенные навыки, либо адаптируют зарубежные тесты, в том числе с целью динамической оценки образовательных достижений учащихся с РАС (Гисматуллина, 2023;

Гомозова и др., 2021; Переверзева, Тюшкевич, Брагинец, 2021; Соловьева и др., 2023; Шмелева и др., 2024).

При этом в отечественной специальной психологии и педагогике существует традиция оценки образовательных достижения детей с нарушениями развития не только с позиций сформированности навыков, но и с точки зрения прогресса в их личностном развитии. В современных федеральных адаптированных основных образовательных программах начального общего образования для обучающихся с ОВЗ большое внимание уделяется личностным достижениям (ФАОП НОО ОВЗ, 2022). Итоговая оценка личностных результатов, в отличие от академических, не проводится, однако подчеркивается необходимость их динамического отслеживания. В числе инструментов мониторинга личностных результатов предлагаются экспертная оценка, создание портфолио для каждого учащегося и другие способы, выбор которых остается на усмотрение учителя и тьютора. Однако многие педагоги испытывают трудности в реализации такой оценочной деятельности, предпочитая пользоваться шкалами, найденными в Интернете, которые не всегда адекватны задаче динамического отслеживания личностных результатов обучающихся (Инденбаум, Гостар, 2018). В связи с этим актуальной остается задача создания научно обоснованных инструментов мониторинга достижений учащихся с ОВЗ, включающих в себя оценку личностных результатов образования. Эта задача по-разному решается исследователями (Бабкина, 2017; Зволейко, 2017; Инденбаум, 2023; Мишина и др., 2022), в том числе — путем совершенствования идей и понятий компетентностного подхода: оценка освоенных учащимися с ОВЗ навыков и личностных достижений опирается на понятие «жизненная компетенция», которое рассматривается как интегративный конструкт, объединяющий поведенческие, социальные и личностные параметры (Бабкина, Федосеева, 2025).

Остается актуальной и задача комплексной диагностики развития учащихся с РАС в процессе образования, включающая в себя как оценку сформированности учебно-значимых навыков, так и динамическую фиксацию их личностных достижений. Специфика РАС проявляется в трудностях коммуникации, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, эмоционально-волевой регуляции и адаптации к меняющимся условиям. Даже при успешном освоении учебного материала ребенок может испытывать значительные затруднения в организации собственной учебной деятельности, в преодолении трудностей и адекватном реагировании на неудачи, в установлении социальных контактов и проявлении инициативности. В связи с этим оценка личностных результатов — таких как развитие саморегуляции, эмоциональной устойчивости, самостоятельности в учебной деятельности, формирование коммуникативных умений — является неотъемлемой частью мониторинга образовательного прогресса. Именно личностные достижения во многом определяют возможность дальнейшей интеграции обучающихся с РАС в общество, их готовность к продолжению образования и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, ограничение оценки академическими результатами или учебно-значимыми навыками не отражает полноты образовательных эффектов, а включение личностных критериев обеспечивает комплексное понимание развития учащегося и эффективности педагогической поддержки.

На первом этапе настоящего лонгитюдного исследования познавательные, учебные и личностные достижения учащихся с РАС рассматривались с точки зрения качества их школьной адаптации (Антонова, Костин, 2023). Оценка проводилась в начале и в конце первого учебного года с помощью специально разработанных анкет, которые заполнялись специалистами школы (педагогами, тьюторами) и родителями учащихся с РАС. Включение в исследование анкет, заполняемых родителями, позволило составить более полное представление о возможностях детей, сопоставляя оценку «с двух сторон»: от специалистов школы и от близких ребенка.

Полученные результаты, в целом, показали положительную динамику школьной адаптации обучающихся с РАС, но были более заметны у детей, не имеющих интеллектуальных нарушений. При этом образовательные достижения оказались существенно более выраженными, чем личностные, у всех детей из выборки.

Рассматривалась также зависимость качества школьной адаптации учащихся с РАС от целого ряда факторов, с попыткой выделить наиболее значимые из них. Оказалось, что позитивное влияние на школьную адаптацию в течение первого года обучения имели следующие факторы: посещение детского сада в дошкольном возрасте в течение 2 лет или более; коррекционно-развивающие занятия в дошкольном возрасте в течение 2 лет или более; посещение ребенком занятий по подготовке к школе перед поступлением в 1-й класс.

Продолжая исследование, мы рассматривали познавательные и личностные достижения учащихся с РАС в более широком контексте, чем школьная адаптация.

Целью настоящего исследования было выявление и характеристика динамики познавательных и личностных образовательных достижений младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями в процессе обучения в младшей школе.

Гипотеза исследования.: Мы предположили, что на протяжении четырех лет обучения образовательные достижения учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями будут возрастать более выраженно, чем личностные, а динамика личностных показателей будет наблюдаться преимущественно в зонах социального взаимодействия и адекватности поведения; при этом она будет зависеть от наличия постоянного коррекционно-развивающего сопровождения.

Материалы и методы

Первый этап настоящего лонгитюдного исследования проводился в 2021—2022 уч. г. Участниками этого этапа стали 78 детей с РАС 1-го года обучения из 20 образовательных организаций, находящихся в 14 регионах России. В исследование были включены обучающиеся 7—8-летнего возраста, имеющие подтвержденные детским психиатром диагнозы, связанные с аутизмом (раздел F.84 медицинского классификатора МКБ 10). Выборка состояла из учеников с РАС, не имеющих интеллектуальных нарушений (30 человек), и учеников с РАС и интеллектуальными нарушениями (48 человек).

К концу четвертого года обучения произошли изменения состава выборки, точнее ее вынужденное сокращение, связанное с уменьшением количества обучающихся с РАС без интеллектуальных нарушений. Часть из них перешла в другие образовательные организации,

поэтому связь с ними была утрачена, другая часть была направлена на повторную диагностику в психолого-медико-педагогическую комиссии (ПМПК) и в итоге переведена на обучение по адаптированным образовательным программам (АОП) для учащихся с РАС, имеющих интеллектуальные нарушения (8.3 и 8.4). Оставить этих обучающихся в составе наблюдаемой выборки не представлялось возможным, так как повторная оценка их интеллекта и изменение варианта АОП во многих случаях представлялись спорными.

В связи с перечисленными изменениями было принято решение включить в анализ данных, представленный в этой статье, только результаты оценки образовательных достижений детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, исходно включенных в выборку исследования (с первого учебного года) и обучающихся по вариантам адаптированных образовательных программ 8.3 и 8.4. Всего в выборке осталось 48 учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями.

На всем протяжении исследования для оценки образовательных и личностных достижений детей использовались ранее апробированные анкеты для педагогов и родителей (по две анкеты для каждой группы экспертов), разработанные и описанные в рамках первого этапа лонгитюдного исследования школьной адаптации детей с РАС (Антонова, Костин, 2023). В указанной работе представлены структура шкал, логика отбора показателей и результаты первичной апробации инструмента, что позволяет рассматривать данные анкеты как валидированный мониторинговый инструмент для оценки динамики образовательных и личностных показателей в условиях реального образовательного процесса.

Критерии оценки в анкетах были сформулированы в виде утверждений, касающихся поведения ребенка в школе или дома (например, «ребенок активен и заинтересован в происходящем на уроке» или «домашние задания ребенок выполняет самостоятельно, не обращаясь к помощи взрослого»). Эксперты — родители или специалисты школы — в процессе заполнения анкеты ранжировали степень достоверности каждого утверждения о поведении ребенка, выбирая ответ из четырех вариантов: «никогда», «редко», «часто», «всегда». В соответствии с выраженностью поведения, каждому варианту ответа присваивался балл: от 0 при отсутствии поведения до 3 — при его максимальной выраженности. Исключением была оценка проблемного поведения (агрессия, стереотипии и др.), где максимальный балл присваивался при минимальной выраженности поведения.

Использование экспертных оценок педагогов и родителей обусловлено задачей фиксации динамики образовательных и личностных проявлений ребенка в естественных условиях школьного и семейного функционирования. Данный подход соответствует положениям ФАОП НОО ОВЗ, предполагающим динамический мониторинг личностных результатов с привлечением педагогов и законных представителей обучающихся. При этом анкеты не рассматривались как диагностический инструмент в клиническом смысле, а использовались в качестве средства лонгитюдного мониторинга изменений, что определило выбор формулировок и шкал оценки.

Оценки категоризировались и обобщались по следующим шкалам:

Таблица 1 / Table 1

Шкалы, оцениваемые в исследовании
Scales evaluated in study

Шкалы оценки образовательных достижений (познавательных и других учебно-значимых навыков)	**Шкалы оценки личностных достижений**
Освоение организационных навыков и норм поведения на уроке	Эмоциональное благополучие ребенка в учебном процессе
Освоение бытовых навыков и норм поведения в пространстве школы	Взаимодействие с учителем и одноклассниками на уроках
Навыки саморегуляции и активность учащегося на уроках	Социальное взаимодействие на переменах и во внеурочной деятельности
Понимание заданий и успешность их выполнения в школе	Выраженность проблем поведения
Перенос учебных и бытовых навыков и эффективность учебной деятельности в домашних условиях	

Далее для оценки динамики образовательных и личностных достижений детей наблюдаемой выборки проводилось сравнение данных, полученных к концу четвертого года обучения, с результатами, полученными к концу первого года обучения.

Для анализа результатов были использованы методы описательной статистики. Проверка данных на нормальность распределения по критерию Шапира-Уилка показала отсутствие нормального распределения. В соответствии с этим были использованы непараметрические методы сравнения: зависимых выборок (Т-критерий Вилкоксона) и независимых выборок (U-критерий Манна-Уитни). Корреляционный анализ проводился по критерию Спирмена. Статистическая обработка данных осуществлялась в пакете Statistica 12.

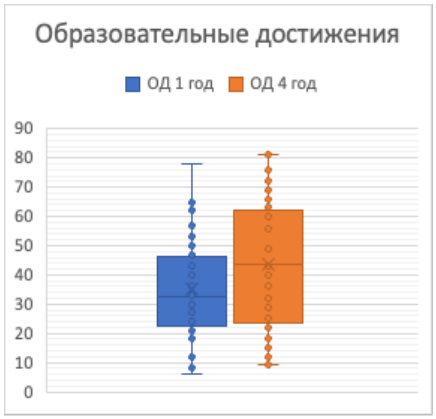
Результаты

За четыре года обучения у учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями выявлена статистически значимая положительная динамика образовательных и личностных показателей. Общий уровень достижений вырос ($T = 263.0$; $z = 3.33$; $p = 0.001$), при этом изменения познавательных параметров (учебно-значимых навыков) несколько более выражены ($T = 246.5$; $z = 3.21$; $p = 0.001$), чем личностных ($T = 292.0$; $z = 3.04$; $p = 0.002$).

Таблица 2 / Table 2

Динамика показателей образовательных и личностных достижений учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями (n = 48) за 4 года обучения в начальной школе
Dynamics of educational and personal achievement indicators of students with ASD and intellectual disabilities (n = 48) over 4 years of study in primary school

Показатели / Indicators	**Т-критерий Вилкоксона / Wilcoxon T-criterium**	**z**	**p**
Образовательные достижения (учебно- значимые навыки) / Educational achievements (educationally significant skills)	246,5	3,21	0,001
Личностные достижения / Personality achievements	292,0	3,04	0,002
Общий балл / General score	263,0	3,33	0,001



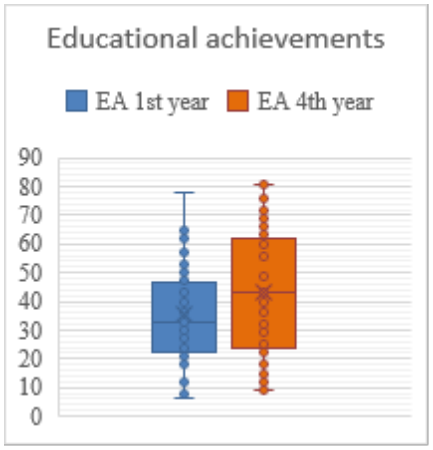
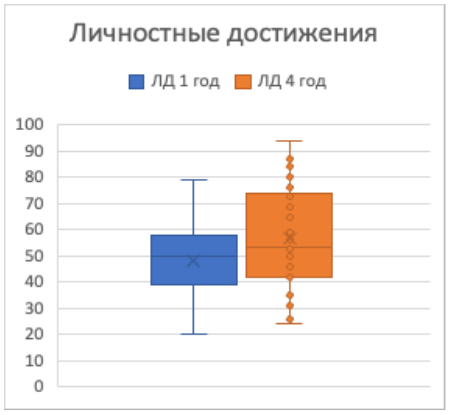


Рис. 1. Изменение образовательных достижений (ОД) с 1-го по 4-й год обучения
Fig. 1. Educational achievements change from 1st to 4th school years



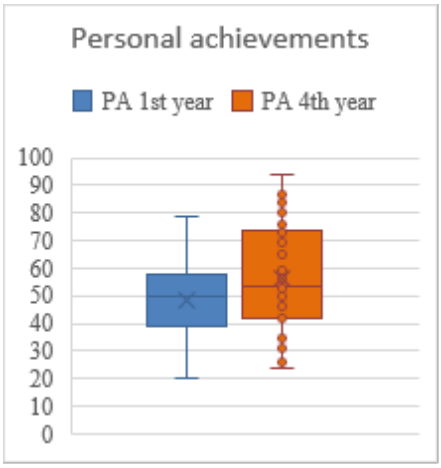


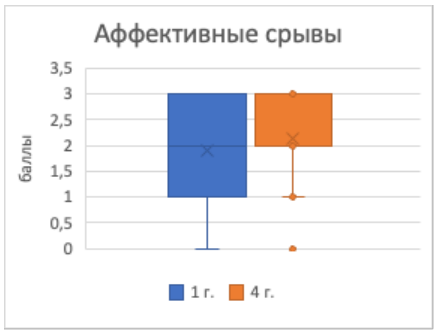
Рис. 2. Изменение личностных достижений (ЛД) с 1 по 4 год обучения
Fig. 2. Personality achievements change from 1st to 4th school years

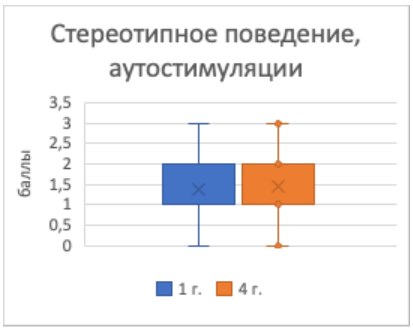
Учебно-значимые навыки демонстрировали наибольший рост (T = 238.5; p = 0.001), но при этом *самостоятельность* и *навыки саморегуляции* повышались медленнее и не достигли уровня статистической значимости.

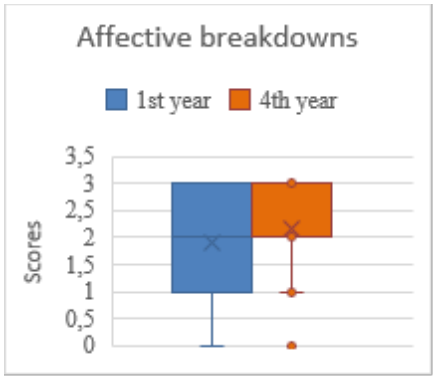
Личностная динамика оказалась неоднородной. Отмечено улучшение социального взаимодействия, что в наибольшей степени проявилось по показателю *взаимодействие с детьми* (T = 161,5, p = 0,033), а также по параметру *понятность и адекватность поведения ребенка в школе* (T = 348,5, p = 0,001). Не обнаружилось значимой динамики по показателям *настроения* (T = 267,0, p = 0,432) и качества *отношений с учителем* (T = 88,0, p = 0,211). Однако следует отметить, что два этих показателя оставались стабильными при изначально высоких значениях уже на момент завершения первого учебного года.

В области ***проблемного поведения*** тенденция также была положительной: частота аффективных срывов снизилась, хотя межгодовые различия не достигли уровня значимости. Статистический анализ по Т-критерию Вилкоксона не обнаруживает значимого уменьшения проблем, связанных с аффективными срывами, в целом по группе; однако на рис. 3 видно, что если к концу первого года обучения оценки распределились между 1 и 3 баллами (1 балл — частые аффективные срывы в школе, 2 балла — редкие, 3 балла — никогда), то в конце 4-го года обучения большинство детей группы получили 2 или 3 балла, что говорит о положительной тенденции в преодолении этих проблем.

Более устойчивыми оказались проявления стереотипного поведения (см. рис. 4). По-прежнему у детей с РАС наблюдаемой группы сохраняются проблемы, связанные с погруженностью в стереотипную активность на уроке и переменах.







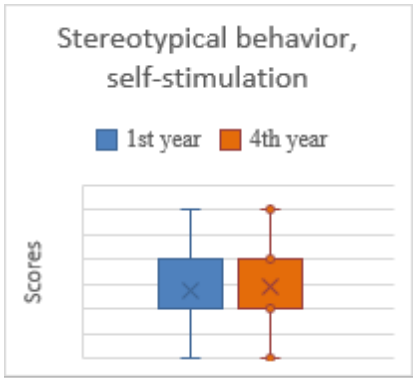


Рис. 3Динамика проблем, связанных с аффективными срывами в школе
Fig. 3. Dynamic of problems associated with affective tantrums in school

Рис 4. Проблемы стереотипного поведения в школе
Fig. 4. Problems of stereotyped behavior in school

Примечание: на рис.унках 3 и 4 низкие баллы показывают наибольшую выраженность проблем (0 б. —— всегда, 1 б. —— часто; 2 б. —— редко, 3 б. —— никогда).

Коррекционно-развивающие занятия в течение 4-го года обучения имели выраженный эффект. Учащиеся, получавшие такую поддержку (n = 38), превосходили остальных (n = 10) по *успешности в выполнении учебных заданий*, *саморегуляции* (U = 98.5; p = 0.021), а также демонстрировали более *адекватное поведение в школе* (U = 97.5; p = 0.020) и лучшее *взаимодействие с другими детьми* (U = 69.0; p = 0.002).

Специального внимания заслуживают, на наш взгляд, результаты корреляционного анализа, демонстрирующие связи между показателями образовательных и личностных достижений детей изучаемой выборки в конце первого и в конце четвертого учебного года (см. рис. 5, 6). Корреляционный анализ результатов, полученных к концу первого года обучения, обнаружил взаимные положительные связи между некоторым количеством показателей: *понятностью и адекватностью поведения в школе, самостоятельностью в выполнении учебных заданий, навыками саморегуляции и успешностью в выполнении заданий* и *взаимодействием с учителями и детьми*. Отсутствие выраженных проблем поведения положительно коррелирует с *понятностью и адекватностью поведения*, а также с *успешностью в выполнении учебных заданий* и *навыками саморегуляции*. Однако к концу первого года обучения не обнаруживается корреляционных связей между *невыраженностью проблем поведения и освоением учебно-значимых навыков*, а также развитием *самостоятельности в выполнении заданий*; нет корреляций между показателями *настроения и эмоционального состояния* в школе ни с одним из анализируемых показателей образовательных и личностных достижений.

К концу четвертого учебного года показатель *настроение* коррелирует с большинством других анализируемых показателей (*навыки саморегуляции, успешность в выполнении учебных заданий, овладение учебно-значимыми навыками, понятность и адекватность поведения*, а также *отсутствие или невыраженность проблем поведения*). В целом, к концу четвертого года обучения мы обнаруживаем положительные взаимосвязи практически между всеми показателями. Это позволяет предположить, что по мере обучения усиливается взаимосвязь учебных успехов с личностной регуляцией: к концу 4-го года обучения *настроение*, *снижение выраженности проблем поведения*, *самостоятельность* и *учебно-значимые навыки* образуют плотный когнитивно-поведенческий кластер, чего не наблюдалось к концу первого года обучения. Таким образом, подтверждается вовлеченность учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями в школьную среду и смещение адаптации от внешне управляемой к внутренне поддерживаемой.

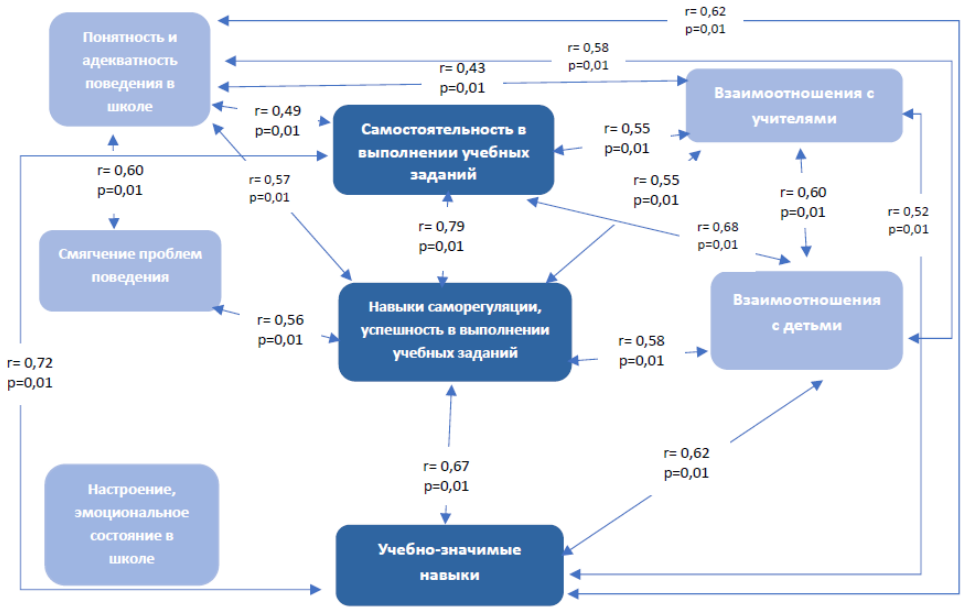


Рис. 5. Взаимосвязи между показателями образовательных и личностных достижений (1-й год обучения)

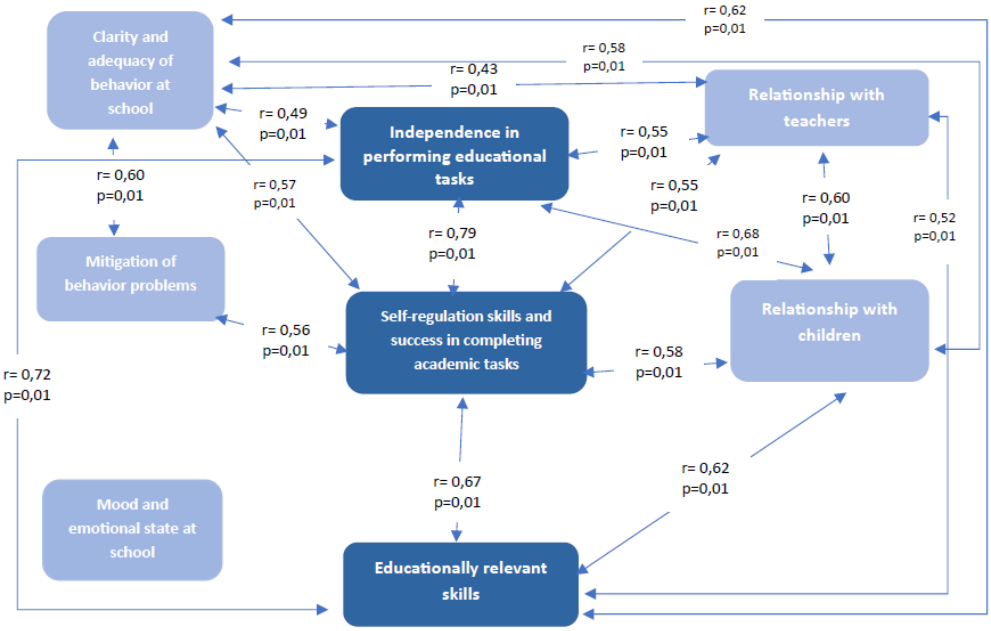


Fig. 5. Correlations between educational and personality achievements indicators (1st year of school)

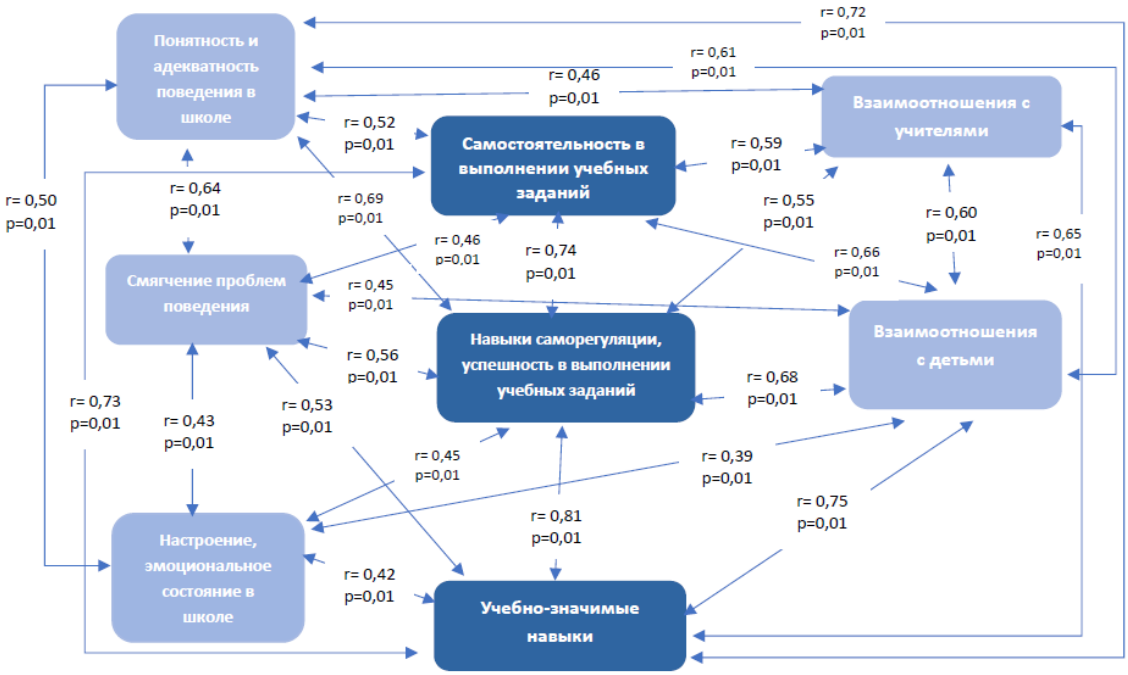


Рис. 6. Взаимосвязи между показателями образовательных и личностных достижений (4-й год обучения)

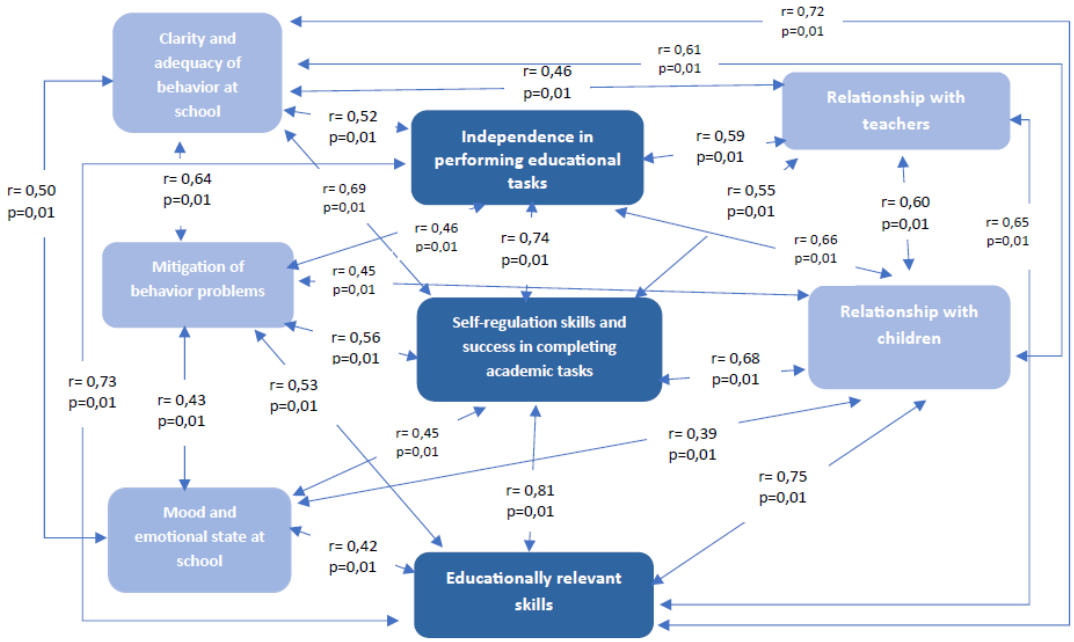


Fig. 6. Correlations between educational and personality achievements indicators (4th year of school)

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают наличие положительной динамики образовательных и личностных достижений младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на протяжении четырех лет обучения. При этом динамика познавательных показателей была статистически значимой и достаточно стабильной начиная с первого учебного года, в то время как изменения в сфере личностного развития стали более заметны после первого года обучения.

Анализ показателей личностной сферы выявил неоднородность изменений. Существенно улучшилось качество социального взаимодействия и адекватность поведения в школьной среде, однако показатели, связанные с отношениями «учитель — ученик», продемонстрировали скорее стабильность, чем рост. Подобная динамика может быть интерпретирована как эффект раннего периода вхождения в школу: формирование базового контакта с педагогом, как показал первый этап исследования, происходит уже к концу первого года обучения и далее сохраняется на достаточно устойчивом уровне.

Наблюдаемая в нашем исследовании устойчивость взаимоотношений «ученик — учитель» при относительно более медленном развитии взаимодействия со сверстниками может быть

интерпретирована в рамках современных эмпирических данных. М. Драй с коллегами показали, что в инклюзивных дошкольных классах дети с РАС чаще проявляют социальную ориентацию в сторону учителя, чем сверстников, а учителя, в свою очередь, чаще инициируют контакт с ними, чем другие дети (Drye et al., 2025). При этом горизонтальные связи внутри группы сверстников формируются медленнее и реже становятся устойчивыми без дополнительной поддержки. Эти результаты перекликаются с более ранними данными К. Касари и соавторов, которые описывают устойчивые трудности включения детей с РАС в отношения со сверстниками в школьных коллективах, даже при наличии академического прогресса (Kasari et al., 2012)

Сопоставляя эти выводы с нашими данными, можно предположить, что взаимоотношения с учителем и другими взрослыми в школе (тьютором, психологом), действительно, активно формируются и становятся стабильными на начальных этапах обучения, в то время как развитие взаимодействия со сверстниками требует значительно более длительного периода и целенаправленной педагогической поддержки.

Отмеченное расхождение между оценками родителей и педагогов — еще один важный результат. Учителя фиксировали более выраженный прогресс в самостоятельности и учебной активности, чем родители, часто не замечающие аналогичных изменений в домашних условиях. Данный эффект описан в работах последних лет: С. Левинсон и коллеги показали, что родители школьников с РАС фиксируют более выраженные трудности поведения и меньший прогресс у своих детей, тогда как учителя, напротив, отмечают у тех же детей улучшение рабочей мотивации и организационных навыков (Levinson et al., 2021). Аналогичные расхождения выявлены в исследовании González-Sala et al. (2023): школьные специалисты чаще регистрировали положительную динамику в регуляции и планировании у детей с РАС, в то время как родители не отмечали сопоставимых улучшений в домашних условиях.

Сопоставление этих результатов с данными настоящего исследования позволяет предположить, что образовательная среда может обеспечивать более предсказуемую структуру, внешние опоры и четкие требования, что облегчает формирование учебно-значимых навыков и повышает самостоятельность в рамках школы. Однако перенос этих изменений в домашние условия требует большего времени и специальной поддержки; в связи с этим родительские оценки образовательных достижений детей с РАС ниже, чем у учителей.

Подтвердилась особая значимость наличия коррекционно-развивающего сопровождения. В нашем исследовании посещение таких занятий было связано с более высокими показателями развития саморегуляции, успешности выполнения заданий и адекватности поведения в школе.

Таким образом, представленные данные демонстрируют позитивную динамику образовательных достижений и постепенный рост личностных параметров учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями. Гипотеза исследования подтвердилась частично, поскольку образовательные достижения детей с РАС и интеллектуальными нарушениями за 4 года обучения не являются более выраженными по сравнению с личностными результатами (как было на первом году обучения). При этом лонгитюдное наблюдение показало, что изменения в личностной сфере происходят более медленно, что позволяет рассматривать их

как долгосрочный результат, отражающий более полную интеграцию ребенка в школьную среду.

Ограничения исследования и перспективы будущих исследований

Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации полученных результатов.

Во-первых, численность выборки (n = 48) ограничивает возможности статистического обобщения данных. Сокращение выборки по сравнению с первым этапом исследования было обусловлено объективными лонгитюдными факторами (изменение образовательных маршрутов, перевод обучающихся, повторная диагностика), что позволило сохранить однородность образовательного контекста (АОП 8.3—8.4), но сузило возможности расширенного межгруппового анализа. В перспективе дальнейшие исследования предполагают расширение выборки и включение большего числа участников.

Во-вторых, несмотря на использование ранее апробированных анкет (Антонова, Костин, 2023), оценка образовательных и личностных достижений основывалась на экспертных оценках педагогов и родителей, что предполагает определенную степень субъективности. Вместе с тем данный подход позволил фиксировать динамику показателей в реальных условиях школьной и семейной среды. В дальнейшем представляется целесообразным сочетание мониторинговых экспертных шкал с более формализованными методами оценки, включая структурированные наблюдения и объективные поведенческие индикаторы.

В-третьих, анализ динамики осуществлялся преимущественно на групповом уровне и не отражал индивидуальных образовательных траекторий, что ограничивает интерпретацию межиндивидуальных различий. Будущие исследования могут быть направлены на анализ индивидуальных профилей изменений с учетом клинико-психологических и образовательных факторов.

Заключение

1. За 4 года обучения у младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями наблюдается статистически значимое повышение образовательных и личностных показателей, что говорит о постепенном и устойчивом продвижении в учебе и адаптации к школьной среде.
2. Познавательная динамика более равномерна, чем развитие личностных характеристик. Наиболее уязвимыми зонами остаются самостоятельность, навыки саморегуляции и социальное взаимодействие.
3. Положительная динамика личностного развития фиксируется прежде всего по показателям взаимодействия со сверстниками и адекватности поведения, тогда как эмоциональная устойчивость и качество коммуникации с педагогами изменяются мало, оставаясь относительно стабильными.

4. Коррекционно-развивающие занятия повышают успешность выполнения учебных заданий, улучшают социальное поведение в школе и навыки саморегуляции, что подчеркивает необходимость комплексного сопровождения учащихся с РАС на протяжении всего периода обучения.
5. Развитие личностных характеристик является наиболее долгосрочным и сложным процессом у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями. Это определяет необходимость расширения практик сопровождения, направленных на формирование саморегуляции, эмоциональной устойчивости и социального опыта ребенка.

Список источников / References

1. Антонова, И.Д., Костин, И.А. (2023). Особенности школьной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на первом году обучения. *Клиническая и специальная психология, 12*(3), 78—97. https://doi.org/10.17759/cpse.2023120304
   Antonova, I.D., Kostin, I.A. (2023). Features of school adaptation of pupils with autism spectrum disorder in the first year of study. *Clinical Psychology and Special Education, 12*(3), 78—97. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/cpse.2023120304
2. Бабкина, Н.В. (2017). Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития. *Клиническая и специальная психология, 6*(1), 138—156. https://doi.org/10.17759/cpse.2017060109
   Babkina, N.V. Life competencies as an integral partcomponent of the educational content forof children with learningdevelopmentally delayed children. *Clinical Psychology and Special Education, 6*(1), 138——156. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/cpse.2017060109
3. Бабкина, Н.В., Федосеева, А.М. (2025). Жизненная компетенция подростков с ограниченными возможностями здоровья: структурное содержание и логика развития в психолого-педагогическом сопровождении. *Клиническая и специальная психология, 14*(2), 5—20. https://doi.org/10.17759/cpse.2025140201
   Babkina, N.V., Fedoseeva, A.M. (2025). Life competence of studentsadolescents with disabilities: structural content and logic of development in psychological and pedagogical support. *Clinical Psychology and Special Education, 14*(2), 5—20. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/cpse.2025140201
4. Гисматулина, Р.Н. (2023). Оценка речевых навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. *Педагогическая перспектива, 2*(10), 54—62. https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_54
   Gismatulina, R.N. (2023). Assessment of speech skills in children of primary school -aged children with autism spectrum disorder. *Pedagogical perspective, 2*(10), 54—62. (In Russ.) https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_54
5. Гомозова, М.А., Арутюнян, В.Г., Лопухина, А.А., Драгой, О.В. (2021). Инструмент для комплексного обследования речевых навыков КОРАБЛИК и опыт его применения в группе младших школьников с РАС. *Аутизм и нарушения развития, 19*(4), 24—31. https://doi.org/10.17759/autdd.2021190403

Gomozova, M.A., Arutyunyan, V.G., Lopukhina, A.A., Dragoy, O.V. (2021). The "BOAT" tool for complex speech skills assessment and the experience of its use in a group of primary school students with ASD. *Autism and Developmental Disorders, 19*(4), 24—31. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/autdd.2021190403

6. Зволейко, Е.В. (2017). Педагогическая оценка личностных результатов обучения в связи с изучением социализации обучающихся с ОВЗ в инклюзивном классе. *Ученые записки ЗабГУ, 12*(5), 114—120. https://doi.org/10.21209/2542-0089-2017-12-5-114-120
Zvoleyko, E.V. (2017). Pedagogical assessment of personal learning outcomes in connection with the study of socialization of students with disabilities in an inclusive class. *Annals of Zabaykalsky State University*, *12*(5), 114——120. (In Russ.) https://doi.org/10.21209/2542-0089-2017-12-5-114-120
7. Инденбаум, Е.Л., Гостар, А.А. (2018). Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения. *Ярославский педагогический вестник, 6*(105), 185—194. https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10244
Indenbaum, E.L., Gostar, A.A. (2018). Monitoring personal educational outcomes of schoolchildren with learning disabilities. *Yaroslavl Pedagogical Journal, 6*(105), 185—194. (In Russ.) https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10244
8. Инденбаум, Е.Л. (2023). Личностные результаты образования младших школьников: проблемы оценки и формирования. *Вестник Томского государственного университета*, 493, 192—201.
Indenbaum, E.L. Personal education results of primary school students: problems of assessment and development. *Journal of Tomsk State University*, 493, 192—201. (In Russ.)
9. Мишина, Г.А., Стребелева, Е.А., Шилова, Е.А., Мартышевская, Д.М. (2022). Структура личностных достижений школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). *Специальное образование*, 1, 119—132.
Mishina, G.A., Strebeleva, E.A., Shilova, E.A., Martyshevskaya, D.M. (2022). The structure of personal achievements of schoolchildren with mental retardation (intellectual disabilities). *Special Education*, 1, 119—132. (In Russ.)
10. Переверзева, Д.С., Тюшкевич, С.А., Брагинец, Е.И. (2021). Опыт адаптации инструмента оценки академических достижений с учетом особенностей детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития, 19*(4), 15—23. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2021_n4/Pereverzeva_et_al
Pereverzeva, D.S., Tyushkevich, S.A., Braginets, E.I. (2021). TheExperience of adaptationg ofan academic skillsachievement assessment tool for students taking into account the features of children with autism spectrum disordersASD. *Autism and Developmental Disorders, 19*(4), 15—23. (In Russ.) URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2021_n4/Pereverzeva_et_al
11. Соловьева, М.В., Давыдов, Д.В., Мовчан, А.А., Чжан, Дж. (2023). Проблема оценки эффективности программ физического развития детей с РАС. Пример реализации программы интенсивных двигательных занятий «Аут Фитнес». *Аутизм и нарушения развития, 21*(4), 15—25. URL:

https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2023_n4/Soloveva
Solovyeva, M.V., Davydov, D.V., Movchan, A.A., Chzhan, G. (2023). The problem of evaluatingassessing the effectiveness of physical development programs for children with ASD.: An example of the implementation of the intensive motor training program “Out Fitness”. *Autism and Developmental Disorders, 21*(4), 15—25. (In Russ.) URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2023_n4/Soloveva

12. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО обучающихся с ОВЗ (Приказ Минобрнауки РФ № 1598 от 19.12.2014). (2014). URL: https://base.garant.ru/70862366 (дата обращения: 29.11.2025)
Federal State Educational Standard of junior school for students with disabilities (Order of Russian Ministry of Education No. №1598, 19.12.2014). (2014). (In Russ.) URL: https://base.garant.ru/70862366 (viewed: 29.11.2025)
13. Федеральная адаптированная образовательная программа НОО для обучающихся с ОВЗ (ФАОП НОО) (Приказ Минпросвещения РФ № 1023 от 24.11.2022, ред. 17.07.2024 № 495). (2022/2024). URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=479994 (дата обращения: 29.11.2025)
Federal adapted educational program of junior school for students with disabilities (Order of Russian Ministry of Education № 1023, 24.11.2022, ed. 17.07.2024 № 495). (2022/2024). (In Russ.) URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=479994 (viewed: 29.11.2025)
14. Шмелева, Е.В., Давыдова, Е.Ю., Мамохина, У.А., Загуменная, О.В., Давыдов, Д.В., Хаустов, А.В. (2024). Оценка навыков младших школьников с РАС: диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1. *Аутизм и нарушения развития, 22*(4), 31—40. https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404
Shmeleva, E.V., Davydova, E.Yu., Mamokhina U.A., Zagumennaya, O.V., Davydov, D.V., Khaustov, A.V. (2024). Assessment of skills in primary school children with ASD. The “Tutor’s compass” diagnostic tool. Part 1. *Autism and Developmental Disorders, 22*(4), 31—40. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404
15. Aitken, A., Lazerwitz, M.C., Eash, A., Hattangadi, N., Mukherjee, P., Marco, E.J., Shapiro, K.AWilliamson, R., Murray, K., Spikins, V., & Tsanas, A. (2025). Predictive modeling of adaptive behavior trajectories in autism: Insights from a clinical cohort study. *Translational Psychiatry, 15*(1), 398. https://doi.org/10.1038/s41398-025-03592-0
16. Bowman-Perrott, L., Gilson, C., Boon, R. T., & Ingles, K. E. (2023). Peer-mediated interventions for students with intellectual and developmental disabilities: A systematic review of reviews of social and behavioral outcomes. *Developmental Neurorehabilitation, 26*(2), 134—154. https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2169878
17. Chen, Y. J., Duku, E., Szatmari, P., Salt, M., Smith, I., Richard, A., Zwaigenbaum, L., Vaillancourt, T., Zaidman-Zait, A., Bennett, T., Elsabbagh, M., Kerns, C., Georgiades, S.Huang, C. Y., & Tseng, M. H. (2023). Trajectories of adaptive functioning from early childhood to adolescence in autism: Identifying turning points and key correlates of chronogeneity. *JCPP Advances, 4*(2), e12212. https://doi.org/10.1002/jcv2.12212

18. Delehanty, A., Cross, E.S., Lauren A. Scarpa, L.,A., Lord, C. (2018). SMARTer Approach to Personalizing Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder. *Jornal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(11), 2629—2640. https:// doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0029
19. Drye, M., Banarjee, C., Perry, L., Viggiano, A., Irvin, D., Messinger, D. (2025). Children's social preference for teachers versus peers in autism inclusion classrooms. *Autism Research, 18*(2), 179—194.
20. González Sala, F., Pastor-Cerezuela, G., Sanz-Cervera, P., Tárraga-Mínguez, R. Discrepancies between parents and teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) in executive functioning according to the BRIEF. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 39*(1), 81—87. https://doi.org/10.6018/analesps.481531
21. Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 5*3(4), 431—439. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
22. Kim, S.H., Bal, V.H., Lord, C. (2018). Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(3), 258—267.
23. Leaf, J.B., Leaf, R., McEachin J., et al. (2016). Applied behavior analysis is a science and, therefore, progressive. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(2), 720—731. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2591-6
24. Levinson, S., Neuspiel, J., Eisenhower, A., Blacher, J. (2021). Parent–teacher disagreement on ratings of behavior problems in children with ASD: Associations with parental school involvement over time. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(6), 1966–1982. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04675-1
25. McQuaid, G.A., Pelphrey K.A., Bookheimer S.Y., et al. (2021). The gap between IQ and adaptive functioning in autism spectrum disorder: Disentangling diagnostic and sex differences. *Autism, 25*(6), 1565—1579. https://doi.org/10.1177/1362361321995620
26. Miniarikova, E., Vargova, L., Ostatnikova, D., et al. (2023). Adaptive behaviors and related factors in children and adolescents with autism spectrum disorder: Report from ELENA cohort. *Journal of Psychiatric Research*, 163, 43—54.
27. Restoy, D., Oriol-Escudé, M., Alonzo-Castillo, T., et al. (2024). Emotion regulation and emotion dysregulation in children and adolescents with autism spectrum disorder: A meta-analysis of evaluation and intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 109, 102410. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102410
28. Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A.C., et al. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411—2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

29. Wang, Q., Jia, S., Cai, Z., et al. (2025). The canonical correlation between executive function and social skills in children with autism spectrum disorder and potential pathways to physical fitness. *Scientific Reports, 15*(1), 10367. https://doi.org/10.1038/s41598-025-94334-1
30. Wong, C., Odom, S., Hume, K., et al. (2015). Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*: A Comprehensive Review*, 45*(7), 1951—1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Информация об авторах

Мария Михайловна Либлинг, кандидат психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с аутизмом, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2530-601X, e-mail: libling@ikp.email
Ирина Дмитриевна Антонова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8592-5111, e-mail: antonova@ikp.email
Игорь Анатольевич Костин, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0309-5266, e-mail: kostin@ikp.email
Ильшат Назифович Нурлыгаянов, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0370-3679, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Information about the authors

Maria M. Libling, PhD in Psychology, Chief of the Education and complex habilitation of children with autism Lab, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Special Education”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2530-601X, e-mail: libling@ikp.email
Irina D. Antonova, PhD in Psychology, senior research associate, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Special Education”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8592-5111, e-mail: antonova@ikp.email
Igor A. Kostin, Doctor of Psychology, leading research associate, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Special Education”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0309-5266, e-mail: kostin@ikp.email
Il’shat N. Nurlygayanov, PhD in Psychology, associate professor, senior research associate, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Special Education”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0370-3679, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Вклад авторов

Либлинг М.М. — идеи исследования; обзор литературных источников, аннотирование рукописи; контроль за проведением исследования.

Антонова И.Д. — планирование и проведение анкетирования; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Костин И.А. — планирование и проведение исследования; анализ данных; отчет о первом этапе исследования; подготовка и оформление рукописи.

Нурлыгаянов И.Н. — применение статистических методов для анализа данных исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Maria M. Libling — research ideas; science sources review, annotation; control of making research.

Irina D. Antonova — planning and making the questioning; data collecting and analysis; visualization of research results.

Igor A. Kostin — planning and making the research; data analysis; first stage of research report; preparing, formalisation of manuscript

Il'shat N. Nurlygayanov — using the statistical methods for data analysis.

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.

Поступила в редакцию 03.12.2025
Поступила после рецензирования 24.02.2026
Принята к публикации 09.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2025.03.12
Revised 2026.02.24
Accepted 2026.06.09
Published 2026.06.30