

Веневцева Анастасия Александровна

Магистрант 3 курса, Кафедра специальной педагогики и психологии  
Башкирский государственный педагогический  
университет им. М. Акмуллы

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема подготовки детей с расстройствами аутистического спектра (PAC) к школьному обучению в условиях инклюзии. Цель исследования – выявить особенности социально-педагогической готовности детей с PAC и оценить эффективность коррекционной программы по ее формированию. В эмпирическом исследовании на базе ДОУ приняли участие 6 старших дошкольников с PAC. Диагностика выявила низкий исходный уровень ключевых компонентов социально-педагогической готовности. После реализации 8-недельной комплексной программы, основанной на принципах структурированности, визуальной поддержки и игровых технологий, была зафиксирована статистически значимая положительная динамика по всем оцениваемым параметрам ( $p < 0,05$ ). Наиболее выраженные улучшения отмечены в социальном взаимодействии, выполнении инструкций и самостоятельности. Результаты подтверждают эффективность системного психолого-педагогического сопровождения для повышения готовности детей с PAC к школе

**Ключевые слова:** Расстройства аутистического спектра (PAC), социально-педагогическая готовность к школе, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая программа, психолого-педагогическое сопровождение, старшие дошкольники

### Введение

Современная образовательная политика Российской Федерации, ориентированная на развитие инклюзивных практик, обусловила увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с расстройствами аутистического спектра (PAC), в общеобразовательных школах. Успешность включения ребенка с PAC в систему школьного обучения в значительной степени определяется не только его академическими знаниями, сколько уровнем социально-педагогической готовности – способностью принять новую социальную роль ученика, адаптироваться к школьным правилам, организовать взаимодействие с учителем и сверстниками [10, 20]. Однако характерные для PAC особенности развития – нарушения социально-коммуникативной сферы, ригидность поведения, трудности произвольной регуляции и сенсорной обработки – создают серьезные барьеры на пути формирования данной готовности [19]. Это приводит к высокому риску школьной дезадаптации, эмоционального выгорания как ребенка, так и педагога, снижая эффективность инклюзивного процесса в целом.

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных как общим вопросам готовности к школе [3, 9], так и особенностям развития детей с PAC [14, 20], проблема целенаправленного формирования именно социально-педагогического компонента готовности у данной категории детей остается недостаточно разработанной в практическом аспекте. Существует дефицит структурированных, эмпирически апробированных коррекционных программ, учитывающих специфику аутистического развития и направленных на комплексное развитие навыков, необходимых для успешного старта в школьном обучении.

**Цель исследования:** выявить особенности социально-педагогической готовности к школе у старших дошкольников с PAC и оценить эффективность специализированной коррекционно-развивающей программы по ее формированию.



### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию социально-педагогической готовности детей с РАС к школе.
2. Диагностировать исходный уровень сформированности компонентов социально-педагогической готовности у детей с РАС старшего дошкольного возраста.
3. Разработать и реализовать программу коррекционно-развивающих занятий, направленную на формирование социально-педагогической готовности.
4. Провести сравнительный анализ результатов диагностики до и после коррекционного вмешательства для оценки его эффективности.

### **Методология и методы исследования**

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области специальной психологии и педагогики, раскрывающие сущность готовности к школьному обучению (Л.С. Выготский, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина), особенности развития детей с РАС (О.С. Никольская, А.В. Хаустов, L. Kanner, U. Frith) и подходы к их психолого-педагогическому сопровождению (И.А. Конева, М.Г. Кириллова, R. Schopler).

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №172 г. Уфы в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В исследовании приняли участие 6 детей (4 мальчика, 2 девочки) в возрасте 6-7 лет с клинически установленным диагнозом РАС, обучающиеся по адаптированной основной образовательной программе.

Для диагностики социально-педагогической готовности был использован комплекс взаимодополняющих методик, адаптированных для детей с РАС:

1. Методика «Оценка навыков социального взаимодействия» (SCRETS) – для анализа социально-коммуникативного развития.
2. Чек-лист коммуникативных навыков (на основе ADOS-2, адаптация Р. Морозовой) – для оценки верbalной и невербальной коммуникации.
3. Карта наблюдения за адаптивным поведением (адаптация ABAS-II/Vineland) – для диагностики самостоятельности, бытовых и социальных навыков.
4. Методика оценки произвольной регуляции (по Л. Венгеру) и «Необычный рисунок» (по Н. Гуткиной) – для изучения волевой сферы.
5. Методика «Социальная ситуация развития и уровень школьной готовности» (по А. Венгеру, Д. Эльконину) – для комплексной оценки принятия роли ученика.

На формирующем этапе была реализована авторская коррекционно-развивающая программа, рассчитанная на 8 недель (17 занятий по 25-30 минут). Программа носила комплексный характер и включала 5 модулей: коммуникативный, социально-поведенческий, произвольной регуляции и учебной деятельности, адаптивного поведения и навыков самоорганизации, эмоционально-сенсорный. В основе программы лежали принципы индивидуализации, структурированности среды, визуальной поддержки, постепенного усложнения заданий и опоры на игровые технологии.

Обработка данных контрольного этапа для оценки статистической значимости динамики проводилась с использованием Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок.

### **Результаты констатирующего этапа.**

Диагностика на начальном этапе выявила у всей выборки выраженные трудности, соответствующие ключевым компонентам социально-педагогической готовности (Табл. 1).



Таблица 1

Обобщенные результаты констатирующей диагностики (средние значения по группе)

Компонент СПГ (Методика)	Средний балл	Уровень сформированности
Социальное взаимодействие (SCRETS)	1.5	Низкий
Коммуникативные навыки (ADOS-2)	1.3	Низкий
Адаптивное поведение (ABAS-II)	1.2	Низкий
Произвольная регуляция	1.2	Низкий
Школьная готовность (Венгер-Эльконин)	1.1	Низкий

Шкала оценки: 0-1 – низкий уровень, 1.1-2 – средний, 2.1-3 – высокий.

У детей наблюдался низкий уровень инициативы в общении, избегание или кратковременность зрительного контакта, понимание речи преобладало над ее активным использованием. Навыки самообслуживания и следования правилам были сформированы фрагментарно и требовали постоянной помощи взрослого. Произвольная регуляция характеризовалась импульсивностью, низкой устойчивостью внимания, трудностями удержания инструкции. Учебная мотивация была слабой, принятие роли ученика – нестойким. Наиболее выраженные нарушения отмечались у детей с минимальной вербальной коммуникацией, в то время как у части детей отдельные навыки находились на среднем уровне, что подтверждает тезис о гетерогенности проявлений РАС.

Полученные данные согласуются с выводами других исследователей, подчеркивающих, что именно дефициты в социально-адаптивной и регуляторной сферах, а не когнитивные нарушения, часто становятся главным препятствием для успешной инклюзии детей с РАС [20].

### Результаты контрольного этапа и оценка эффективности программы

После реализации коррекционной программы была проведена повторная диагностика. Сравнительный анализ выявил положительную динамику по всем показателям у каждого участника (Табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные средние показатели социально-педагогической готовности до и после коррекционной программы

Методика	До программы	После программы	Динамика
Социальное взаимодействие	1.5	2.1	+0.6
Коммуникативные навыки	1.3	1.9	+0.6
Адаптивное поведение	1.2	1.8	+0.6
Произвольная регуляция	1.2	1.9	+0.7
Школьная готовность	1.1	1.8	+0.7

Качественный анализ показал следующие изменения:

Социально-коммуникативная сфера: увеличение количества коммуникативных инициатив (жест, карточка, слово), улучшение устойчивости совместного внимания, более адекватные ответные реакции на обращения.

Адаптивное поведение: повышение самостоятельности в выполнении бытовых и учебных алгоритмов (подготовка рабочего места, уборка материалов), способность следовать 2-3-шаговым инструкциям с минимальной подсказкой.

Произвольная регуляция: рост усидчивости до 10-12 минут учебной работы, улучшение контроля над импульсивными реакциями, способность переключаться между видами деятельности по визуальному расписанию.



□ Учебная мотивация и позиция: более устойчивое принятие ситуации урока, понимание и соблюдение элементарных школьных правил, снижение тревожности в новых учебных ситуациях.

Для проверки статистической значимости сдвигов был применен Т-критерий Вилкоксона. Во всех пяти диагностических сферах наблюдаемое значение  $T_{набл} = 0$  оказалось меньше критического  $T_{кр} = 2$  (для  $n=6$ ,  $\alpha=0.05$ ), что свидетельствует о наличии статистически значимых положительных изменений ( $p < 0.05$ ) после проведения коррекционной работы.

Наиболее выраженная динамика наблюдалась у детей с изначально самым низким уровнем развития, что демонстрирует высокую эффективность структурированного вмешательства для «запуска» базовых социальных и учебных навыков. У детей с более высоким исходным уровнем произошла качественная стабилизация и усложнение навыков.

### **Обсуждение эффективности программы**

Эффективность реализованной программы можно объяснить комплексным учетом психологических особенностей детей с РАС и реализацией ключевых психолого-педагогических условий, выделенных в теоретической части исследования:

1. Структурированность и визуальная поддержка. Использование визуальных расписаний, чек-листов, пошаговых карточек делало среду предсказуемой, снижая тревожность и помогая ребенку понимать и удерживать последовательность действий.

2. Индивидуализация и дозированность. Задания подбирались с учетом зоны ближайшего развития каждого ребенка, сложность повышалась постепенно, что обеспечивало ситуацию успеха и поддерживало мотивацию.

3. Опора на игровые методы и естественные подкрепления. Включение занятий в игровой контекст, использование интересов ребенка повышало его вовлеченность. Социальные и учебные навыки формировались через игру с правилами, совместную деятельность, что согласуется с данными о ведущей роли игры в развитии произвольности у дошкольников [3].

4. Акцент на формировании адаптивных навыков (жизненных компетенций). Программа целенаправленно развивала не абстрактные умения, а конкретные, прикладные навыки, необходимые в школьной среде (работа за партой, ожидание очереди, самообслуживание), что напрямую повышало адаптационный потенциал ребенка [5].

5. Интеграция сенсорной и эмоциональной регуляции. Специальный модуль, направленный на снижение тревожности и обучение стратегиям саморегуляции, помогал детям лучше справляться с сенсорными перегрузками и фruстрацией, неизбежными в новой среде.

Полученные результаты подтверждают выводы современных исследований о том, что системная, ранняя и целенаправленная коррекция социально-адаптивных и регуляторных дефицитов является критически важной для успешной подготовки детей с РАС к переходу в школу [15].

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило конкретизировать содержание понятия «социально-педагогическая готовность» применительно к детям с РАС, определив его как комплексное образование, включающее социально-коммуникативный, адаптивно-поведенческий, эмоционально-волевой и учебно-мотивационный компоненты, каждый из которых характеризуется специфическими дефицитами при аутизме.

Эмпирически подтверждено, что исходный уровень социально-педагогической готовности у старших дошкольников с РАС является недостаточным для безбарьерного включения в образовательный процесс массовой школы. Это актуализирует необходимость целенаправленной коррекционной работы в период дошкольного детства.



Разработанная и апробированная коррекционно-развивающая программа, построенная на принципах структурированности, визуализации, индивидуализации и опоры на игровую деятельность, продемонстрировала свою эффективность. Статистически значимая положительная динамика по всем ключевым компонентам социально-педагогической готовности свидетельствует о том, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие способно существенно повысить готовность детей с РАС к школьному обучению, сформировав у них необходимые предпосылки для успешной адаптации и социализации в инклюзивной среде.

**Практическая значимость** результатов заключается в возможности использования разработанной программы и диагностического комплекса в деятельности дошкольных образовательных учреждений, ресурсных центров, служб психолого-педагогического сопровождения. Материалы исследования могут быть полезны дефектологам, психологам, воспитателям и родителям, занимающимся подготовкой детей с РАС к школе

**Список литературы:**

1. Баранова Н.В. Формирование социально-коммуникативной готовности детей с РАС к обучению в школе // Дефектология. 2022. № 4. С. 25-34.
2. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе. М.: Педагогика, 2010. 290 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы детского развития. М.: Юрайт, 2020. 346 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность детей к школе. М.: Академия, 2023. 205 с.
5. Емельянова И.Н. Социально-педагогическая готовность детей к школьному обучению. М.: Просвещение, 2023. 270 с.
6. Инденбаум Е.Л. Социальная адаптация детей с расстройствами аутистического спектра. Спб.: Речь, 2020. 213 с.
7. Карпушкина Н.В., Рожнова О.А., Шустова Э.Л. К проблеме эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в исследованиях специальной психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 269-272.
8. Кириллова М.Г. Возможности психоаналитического подхода при организации комплексной психолого-педагогической помощи детям с РАС и их родителям // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сб. материалов I-й Всероссийской научно-практической конференции. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 75-81.
9. Конева И.А. Коррекция психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Педагогика. № 2. С. 110-114.
10. Кузьмина Т.С. Психологические условия подготовки детей с аутизмом к школьному обучению // Вопросы психологии. 2023. № 2. С. 78-89.
11. Морозова Р.А. Современные подходы к диагностике и коррекции РАС. М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2021. 175 с.
12. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2024. 285 с.
13. Романова О.В. Основные педагогические подходы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 105-110.
14. Стоянова А.И., Артемова Е.Э. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 110-114.



15. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (утв. Приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1599).
18. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. № 2 (51). С. 3–12.
19. Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. Teaching children with autism to Mind-Read. A practical guide. John Wiley & Sons Ltd., 1999. 292 p.
20. Schopler E., Reichler R., Renner B. The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Los Angeles: Western Psychological Services, 1988. 280 p

