

На правах рукописи



Шаргородская Людмила Вячеславовна

**Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения
младших школьников с расстройствами аутистического спектра**

13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва - 2017

Работа выполнена в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ) на кафедре олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики института специального образования и комплексной реабилитации.

Научный руководитель: **Яковлева Ирина Михайловна**
доктор педагогических наук, профессор

Официальные оппоненты: **Никольская Ольга Сергеевна**,
доктор психологических наук, профессор,
Федеральное государственное бюджетное
учреждение «Институт коррекционной
педагогики РАО»
главный научный сотрудник
Хотылева Татьяна Юрьевна,
кандидат педагогических наук,
Государственное бюджетное образовательное
учреждение г. Москвы «Гимназия № 1540»
старший методист, заместитель директора

Ведущая организация: Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»

Защита состоится: «5» декабря 2017 года в 12 часов на заседании совета Д.850.007.05 при ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 119261, г. Москва, ул. Панфёрова, д. 8, корп. 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/4261/1492066617-DissertatsiyaShargorodskoyL.V.Pdf

Автореферат разослан «_____» 2017 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

И.М. Яковлева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы исследования. Одним из основных направлений реформирования современной системы образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важным шагом в этом процессе стало принятие Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в рамках которого законодательно определены статус учащегося с ОВЗ и необходимость создания специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ. Также законодательно закреплено право родителей на выбор формы образования для их ребенка, включая инклюзивное обучение.

Особую группу детей с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к первазивным нарушениям, поэтому построение образовательной среды для таких детей требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями (С.А. Морозов, О.С. Никольская, S.Cohen, B. Chamberlain, C. Kasari и др.). Все дети с РАС нуждаются создании специальных образовательных условий, включающих поддержку и сопровождение при обучении в школе, но объем помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития отдельного ребенка (B. Myles, F.J. Sansosti).

Известно, что эмоционально-волевое и познавательное развитие значительно отличается у детей с РАС и их нормально развивающихся сверстников (С. Гринспен, О.С. Никольская, J. Locke, K. Macintosh и др.). В связи с этим даже качественная подготовка к школе не может полностью решить задачи их социальной адаптации и обучения при переходе на этап школьного образования (Т.А. Бондарь, О.В. Карапетян, Н.Б. Лаврентьева, О.С. Никольская, G.G. McGee и др.). Они, независимо от уровня интеллектуального развития, не могут без специальной психолого-педагогической помощи освоить навыки общения и социального взаимодействия в коллективе сверстников (О.С. Никольская, Н.Б. Лаврентьева, S. Ozonoff, J. M. A. Roberts).

В настоящее время вследствие особых сложностей, возникающих из-за недостаточности социальной адаптации и особенностей познавательного развития таких учащихся, им предлагаются индивидуальная, надомная, семейная или дистантная формы обучения. Но, по мнению многих специалистов, «аутичный ребенок оказывается в этих условиях в ситуации искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей возможности его социального развития» (К. Гилберт, И.А. Костин, О.С. Никольская, Т. Питерс, K. Dahle, N. Humphrey и др.).

Вопрос об организации образования и социализации детей с РАС в общеобразовательной школе в настоящее время стоит особенно остро в том числе и потому, что количество детей с РАС, обучающихся в школах, постоянно увеличивается (B. Haller, P. Shattuck). Вследствие этого в настоящее время выявляются запросы как педагогической практики, так и родительской общественности. Однако в научной литературе по вопросам обучения детей с РАС данная тема пока не получила всестороннего освещения.

Несмотря на то, что в зарубежной практике инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями накоплен большой опыт, и этой проблеме посвящено много публикаций, данный потенциал нельзя использовать в современной российской школе без адаптации и учета особенностей отечественной образовательной системы (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова). Кроме того, в настоящее время инклюзивное обучение детей с РАС является остро дискутируемой научной и практической проблемой и имеет как сторонников, так и противников. Также до сих пор не существует достаточного количества научных исследований, которые оценивали бы эффективность и успешность инклюзивного обучения детей с РАС (K.L Hess, J.M. Sansosti).

Таким образом, необходима дальнейшая тщательная организационно-методическая и научно-исследовательская работа, предваряющая массовый приход детей с РАС в общеобразовательную школу.

Исходя из вышеизложенного, мы видим **противоречие** между нацеленностью современной образовательной политики на включение детей с РАС в общеобразовательное пространство и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий и учебно-методического обеспечения этого процесса.

Исходя из актуальности темы **проблема настоящего исследования** была сформулирована следующим образом: каковы организационно-педагогические условия для инклюзивного обучения младших школьников с РАС в общеобразовательной школе.

Цель исследования: выявить организационно-педагогические условия инклюзивного обучения учащихся с РАС младшего школьного возраста и разработать модель, обеспечивающую доступность и вариативность их образования в условиях общеобразовательной школы.

Объект исследования – процесс обучения детей с РАС младшего школьного возраста в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с РАС.

Гипотеза исследования.

Младшие школьники с РАС нуждаются в особой организации обучения в условиях инклюзивной школы, одним из важных условий которого является обеспечение постепенного (поэтапного) перехода от обучения в малокомплектном коррекционном классе к обучению в обычном классе.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**.

1. На основе изучения и системного анализа современных исследований по проблеме организации психолого-педагогической помощи детям с РАС определить основные теоретико-методологические подходы к организации обучения детей с РАС на начальном этапе школьного образования.
2. Выявить уровень готовности детей с РАС к обучению в инклюзивном классе.
3. Выявить организационно-педагогические условия, способствующие получению вариативного и доступного образования младшими школьниками с РАС в инклюзивной школе.
4. Разработать и обосновать модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, направленную на включение учащихся с РАС в общее образовательное пространство школы совместно с их нормально развивающимися сверстниками.
5. Осуществить практическую проверку разработанной модели путем опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологической основой исследования являются философские, культурологические, психологические и педагогические идеи и теории, в частности:

- концепция комплексности и целостности как по отношению к изучению человека (Б.Г. Ананьев, В.Ф. Константинов и др.), так и по отношению к педагогическим системам (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.);
- положения, сформулированные в концепции культурно-исторического подхода, согласно которым все функции индивидуального сознания первоначально имеют форму социальных отношений людей и лишь в процессе интериоризации, становятся функциями сознания конкретного индивида (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, и др.);
- теория системно-деятельностного подхода в развитии и формировании личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), в рамках которой предполагается, что утверждение человеком себя как личности происходит через его деятельность;
- концепция о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, А.Р. Лuria, П.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и др.), в соответствии с которой коррекционно-развивающая помощь строится с опорой на закономерности онтогенеза ребенка;
- фундаментальные исследования российских ученых, которые подтверждают идею об искаженном развитии ребенка с РАС (Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) и рассматривают детский аутизм как системное нарушение становления психики ребенка, захватывающее и аффективную и когнитивную сферы;
- концепция компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хоторской и др.), которая предполагает, что смысл

образования заключается не в увеличении информированности учащихся в различных предметных областях, а в развитии у них способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы мы использовали следующие **методы исследования:**

- анализ литературных источников и статистических данных по проблемам обучения детей с РАС, изучение и обобщение опыта обучения детей с РАС в России и его сопоставление с мировым опытом;
- метод теоретического моделирования;
- эмпирические методы: лонгитюдный метод, наблюдение, изучение результатов деятельности учащихся с РАС, мониторинг, биографический метод; педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный);
- статистические методы: сводка и группировка данных педагогического наблюдения, расчет обобщающих показателей, методы описательной статистики, методы проверки гипотез с использованием статистических критериев, корреляционный анализ.

Научная новизна исследования:

1. Определены и научно обоснованы организационно-педагогические условия инклюзивного обучения детей с РАС в общеобразовательной школе.
2. Разработана и теоретически обоснована модель обучения детей с РАС, предполагающая постепенное расширение образовательной среды и поэтапный переход от обучения в коррекционном классе к обучению в инклюзивном классе.
3. Разработаны критерии оценивания готовности учащихся с РАС к обучению в инклюзивном классе.
4. Конкретизированы универсальные учебные действия, которые должны быть сформированы у учащихся с РАС на различных этапах обучения в начальной школе.

Теоретическая значимость исследования:

1. Дополнены и углублены теоретические представления об инклюзии как форме организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, уточнено и дополнено понятие «специальные образовательные условия обучения детей с РАС».
2. Конкретизировано понятие «пространственная и временная организация образовательной среды для учащихся с РАС».
3. Обобщены и систематизированы данные зарубежных исследований по организации школьного обучения детей с РАС.
4. Научно обоснована модель вариативного обучения и социализации детей с РАС, предполагающая постепенное расширение интегративного образовательного пространства.

5. Теоретически обоснованы и уточнены диагностические критерии готовности учащихся с РАС к обучению в инклюзивном классе.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Разработанная модель может быть внедрена в практику образовательных организаций, обучающих младших школьников с РАС.
2. Разработана система мониторинга, которая может быть использована для анализа освоения адаптированной образовательной программы детьми с РАС, способов адаптации контрольно-измерительных материалов, а также для определения готовности учащегося с РАС к обучению в инклюзивном классе общеобразовательной школы.
3. Разработанная система поэтапного формирования универсальных учебных действий (УУД) может быть использована при разработке программ по развитию УУД для детей с РАС, обучающихся в школе.
4. Результаты научного исследования могут быть использованы при подготовке специалистов и педагогов к работе с детьми, имеющими РАС.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Показателями готовности к обучению учащихся с РАС в инклюзивном классе выступают степень выраженности аутистических нарушений; уровень интеллектуального развития и сформированность базовых познавательных навыков, уровень произвольной регуляции; уровень развития навыков взаимодействия и общения; уровень развития основных навыков при обучении (счет, чтение, письмо) и способность применения знаний на практике.
2. Организационно-педагогическими условиями инклюзивного обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра являются следующие: организация обучения, которая обеспечивается постепенным (поэтапным) переходом от начального обучения в коррекционном классе к обучению в обычном классе; специальная организация пространственно-временной среды для школьника с РАС; обязательный расширенный мониторинг динамики развития учащихся с РАС, на основе которого оценивается готовность учащегося с РАС к переходу в инклюзивный класс; организация работы с родителями всех учащихся с РАС как в инклюзивных, так и в коррекционных классах.
3. Модель, организационно определяющая процесс обучения младших школьников с РАС, включает три этапа (адаптационно-диагностический, основной, заключительный), специальную систему оценивания готовности к обучению в инклюзивном классе и успешности в освоении адаптированной образовательной программы, а также систему поэтапного формирования универсальных учебных действий.
4. Можно выделить как группу детей, для которых инклюзивное обучение будет эффективным, так и выявить тех учащихся с РАС, для которых оптимальным будет обучение в коррекционной школе (классе).

Достоверность результатов исследования обеспечивается теоретико-методологическим и организационно-технологическим обеспечением исследования; использованием методов, отвечающих предмету, целям и задачам исследования; проведением констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов на репрезентативном уровне; сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования; статистической и математической обработкой данных исследования; реализацией материалов исследования в системе психолого-педагогического сопровождения обучения детей с РАС в общеобразовательной школе.

Организация исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 169 ГАОУ ВПО г. Москвы «Московский институт открытого образования» и ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка № 1206» г. Москвы. Всего исследованием было охвачено 54 учащихся с РАС и выраженными проблемами поведения в возрасте 7–14 лет.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе работы по обучению и психолого-педагогическому сопровождению учащихся с РАС в средней общеобразовательной школе № 169 ГАОУ ВПО г. Москвы «Московский институт открытого образования» (2006–2014), в ГБОУ города Москвы «Школа с углубленным изучением английского языка № 1206» (2015–2016); при разработке и проведении курсов повышения квалификации для педагогических работников (Москва, 2013, 2014, 2015; Ярославль, 2015; Чита, 2015; Томск, 2016.)

Основные результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики ГАОУ ВО МГПУ, а также:

на научно-практических конференциях международного уровня: «Инклюзивное образование: методология, практика и технология» (Москва, 2013); «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование» (Москва, 2014); «Комплексная помощь детям с РАС в образовательном пространстве: задачи и перспективы» (Москва, 2016);

на межрегиональных научно-практических конференциях: «Образовательные инициативы России: результаты деятельности экспериментальных площадок федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» (Москва, 2012); «Комплексная реабилитация детей с РАС в системе непрерывного образования» (Москва, 2015); «Инклюзивная среда. Построение индивидуального образовательного маршрута. Проблемы и пути их решения» (Москва, 2016);

на региональных научно-практических конференциях: «Мир открыт для всех» (Москва, 2012); «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» (Москва, 2016); на круглом столе образовательного

проекта «Инклюзивная молекула» - «Вариативные модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС» (Москва, 2016).

Публикации. Основные результаты диссертационного исследования изложены в 11 публикациях автора общим объемом 5,2 п.л.

Структура и объем работы. Работа изложена на 229 страницах машинописного текста, состоит из введения, трех глав, заключения и выводов, библиографического списка, включающего 147 наименований, 24 таблицы, 8 рисунков, 16 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснованы актуальность, цель и задачи исследования, сформулированы гипотеза и положения, выносимые на защиту. Представлены научно-методологические основания и методы исследования, показана новизна, практическое и теоретическое значение полученных результатов.

В первой главе «Современное состояние проблемы обучения младших школьников с РАС» приведен аналитический обзор научной литературы по проблеме обучения детей с РАС, проанализирована история развития представлений об аутизме, подходов к организации коррекционно-развивающей помощи, а также рассмотрено современное состояние организации обучения детей младшего школьного возраста с РАС за рубежом и в России.

В большинстве современных концепций главной целью работы с аутичным ребенком является такая организация его жизненного маршрута, при которой, несмотря на его особые потребности, он смог бы найти свое место как в образовательной, так и в профессиональной системах (Ф.Р. Волкмар, С. Гринспен, И.А. Костин, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, D. Fein и др.). Для достижения этой цели важно правильно определить и выстроить систему помощи и поддержки как самого ребенка с аутизмом, так и его семьи. Проведенный анализ научной литературы показал, что, исходя из признанной в настоящее время идеи о полиэтиологии детского аутизма и асинхронии развития психических функций при данном нарушении, система психолого-педагогического сопровождения должна быть комплексной и использовать специфичные для данного нарушения методы, способы, формы и приемы работы (Е.Р. Баенская, О.В. Карапевская, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, О.С. Никольская, B. Chamberlain, S. Cohen, C. Kasari, S. Ozonoff).

В настоящее время разработано большое количество методов и технологий, применяемых для работы с детьми с РАС. Это связано не только с тем, что реализуемые подходы основаны на различных теоретических и практических предпосылках, но и с существенной неоднородностью группы детей с РАС, определяемой клиническим полиморфизмом данного нарушения (М.К. Барышевская, В.В. Лебединский, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, E. Schopler, R. Simpson).

Одним из важнейших периодов жизни любого ребенка, в том числе и ребенка с нарушениями развития, является период обучения в школе. Анализ

существующей теории и практики показывает, что для учащихся с РАС определяющим условием является обеспечение вариативности форм обучения (К. Гилберт, С.А. Морозов, Т. Питерс, Н.Я. Семаго, К. Koenig, M. Yeargin-Allopp). Также необходимо психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с РАС, при котором стратегия и тактика коррекционной работы строятся, исходя из актуального уровня развития ребенка и основываясь на динамике изменений, стимулирующих это развитие (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская).

Большинство специалистов и ученых сходятся в определении базовых принципов оказания коррекционной помощи детям с аутизмом. Эти принципы можно сформулировать следующим образом (М.В. Башина, С. Гринспен, В.Е. Каган, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, E. Schopler, S. Ozonoff и др.): раннее начало коррекционной работы; важность своевременной и правильно организованной системы помощи; поэтапная организация коррекционных мероприятий; необходимость использования командного подхода при организации коррекционной работы; необходимость большого объема коррекционной работы; координация усилий специалистов и семьи. Эти принципы могут быть положены в основу создания образовательной среды школы, адаптированной для обучения детей с РАС.

По мнению многих исследователей на первых этапах обучения более эффективным является обучение в специальных классах, где лучше можно учитывать особенности детей (К. Гилберт, Т. Питерс, К. А. Kavale, J. M. A. Roberts, E. Schopler).

Одной из современных форм получения образования детьми с РАС является инклюзивное обучения. К несомненным достоинствам такой формы можно отнести возможность эффективного развития социализации, навыков общения, расширения социального опыта (О.С. Никольская, K. B. Dahle, B.S. Myles, G. I. Orsmond, J.M. Sansosti). Вопрос об инклюзивном обучении каждого ребенка с РАС должен решаться индивидуально.

Несмотря на увеличивающееся количество детей с РАС, обучающихся в общеобразовательных школах, существует относительно небольшое количество исследований, направленных на изучение того, каким образом должно быть организовано сопровождение таких детей в школе (N. Humphrey, K. Lord). При этом описанные в научной литературе результаты инклюзивного обучения детей с РАС крайне противоречивы (B. Chamberlain, K. B. Dahle, S.M. Kanne, J. Locke, K. Macintosh, G.I. Orsmond, L. J. Rudy).

Во второй главе «Научно-методологические основания для разработки организационно-педагогических условий инклюзивного обучения детей с РАС» представлены методологические основания организации обучения детей с РАС, дана клинико-психологический-педагогическая характеристика детей с РАС, входящих в обследуемую группу, проведен анализ исходных данных. В данной главе приводится описание методик обследования, а также проанализированы результаты констатирующего эксперимента, отражающие готовность детей с РАС к обучению в инклюзивном классе; приведено

обоснование обучающего эксперимента. Также дано описание модели инклюзивного обучения младших школьников с РАС.

Вошедшие в обследуемую группу учащиеся обучались в коррекционных и инклюзивных классах средней общеобразовательной школы № 169 ГАОУ ВПО г. Москвы «Московский институт открытого образования» и ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка № 1206» г. Москвы с 2006–2007 по 2015–2016 учебный год.

Выборка состояла из 54 учащихся в возрасте от 6 лет 11 месяцев до 14 лет 3 месяцев. Средний возраст начала обучения в школе – 7 лет 5 мес., мальчиков – 34 (81%), девочек – 8 (19 %). Большая часть обследуемых детей (61,1%) имела первоначальный диагноз «детский аутизм». У остальных учащихся были подобные нарушения развития (9,3%) и нарушения поведения без аутистического компонента (29,6%). Также на этапе констатирующего эксперимента был проведен анализ активности родителей и способов их взаимодействия с педагогами. По результатам проведенного анализа 14,8 % родителей активно сотрудничали со специалистами и активно участвовали во взаимодействии с другими родителями. При этом было выявлено значительное количество родителей (33,3%), во взаимодействии с которыми у педагогов возникала напряженность, так как они не выполняли рекомендации специалистов и использовали способы обучения и воспитания, противоречащие принципам воспитания в школе.

Готовность аутичного ребенка к обучению в общеобразовательном классе мы оценивали, учитывая следующие данные: степень выраженности аутистических нарушений, уровень интеллектуального развития и сформированность базовых познавательных навыков, уровень произвольной регуляции, уровень развития навыков взаимодействия и общения; уровень развития основных навыков при обучении (счет, чтение, письмо) и способность применения знаний на практике. Анализ проводился с использованием следующих диагностических инструментов: «Шкала выраженности аутистических проявлений CARS (Childhood Autism Rating Scale)»; коэффициенты общего, верbalного и невербального интеллектов, рассчитанные по методике Вексслера WISC; показатели нарушения взаимодействия и общения, получения и применения базисных учебных навыков (по критериям Международной классификации функционирования - МКФ).

В зависимости от полученного учащимся при тестировании по CARS общего балла были выделены 3 группы детей:

1. 15-29 баллов – нет аутизма;
2. 30-35 баллов – легкий и средний аутизм;
3. 36-60 баллов – тяжелый аутизм.

Большая часть детей (36 человек (66,7%) на начало обучения входило в группу «тяжелый аутизм». Группы «нет аутизма» и «легкий и средний аутизм» были сопоставимы по численности (10 человек (14,8%) и 8 человек (18,5%) соответственно).

В группу «нет аутизма» вошли дети, у которых нарушение развития эмоционально-волевой сферы отличалось от расстройств аутистического спектра. Тем не менее эти учащиеся имели выраженные проблемы поведения, не позволяющие им обучаться в общеобразовательной школе без создания специальных образовательных условий.

Во вторую группу вошли дети, нарушения которых можно охарактеризовать как высокофункциональный аутизм и синдром Аспергера. Это дети, относящиеся к четвертой группе по выраженности аутистических нарушений по классификации О.С. Никольской. В третью группу вошли дети с выраженными аутистическими чертами, серьезными нарушениями поведения (грубое нарушение взаимодействия со взрослыми и детьми, стереотипии, аутостимуляции и т.д.). По классификации О.С. Никольской это дети, относящиеся ко второй и третьей группам по выраженности аутистических нарушений. Анализ исходных данных показал, что детей, относящихся к 1 группе по классификации О.С. Никольской, в обследуемой выборке не было.

Оценивание степени *нарушения жизнедеятельности по МКФ* проводилось по двум группам показателей: показателям взаимодействия и общения и показателям обучения и применения базисных навыков при обучении. По результатам тестирования мы получили, разброс показателей *нарушения взаимодействия* по трем выделенным группам незначителен, и *нарушения* характеризуются как «умеренные» и «тяжелые». В отличие от показателей *нарушения взаимодействия*, разброс показателей *нарушения общения* более выражен. Так, если для второй и третьей группы эти показатели характеризуются как «умеренные» и «тяжелые», то показатели первой группы определяются как «легкие». Это связано с тем, что в МКФ общение определяется как восприятие и изложение сообщений, поддержание разговора и использование средств связи и техник общения. То есть оценивается прежде всего техническая сторона общения. Взаимодействие же предполагает выполнение действий и требований комплексных взаимодействий с людьми (как знакомыми, так и незнакомыми) в соответствии с ситуацией и в социально приемлемой форме.

При анализе второй группы показателей по критериям МКФ (получение и применение базисных навыков при обучении) мы выявили, что в целом с увеличением значения показателя «степень аутичности» ребенка, сложности как при получении базисных навыков, так и при их применении также возрастают, во всех группах встречаются дети, имеющие умеренные и тяжелые нарушения. При этом, только в первой группе были учащиеся, у которых таких нарушений не наблюдалось.

Поскольку часть детей, включенных в выборку, была недоступна для тестирования по методике Векслера WISC для детей 5-16 лет на всем протяжении обучения (например, дети, не пользующиеся речью), из общей группы учащихся была выделена подгруппа из 30 детей, доступных для тестирования по данной методике.

Значения коэффициентов общего интеллекта в данной выборке распределялись следующим образом: 30,9% – нормальный (средний) интеллект, 13,3% - нормальный (низкая норма) интеллект, 21,4 % – интеллект немного ниже нормального (пограничная зона), 42,9% – интеллект на уровне легкой умственной отсталости, 4,8% - умеренная умственная отсталость.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента было установлено, что у большинства учащихся с РАС фиксировались значительные нарушения в эмоционально-волевой и когнитивной сферах, что препятствовало обучению в инклюзивном классе.

Учитывая полученные результаты констатирующего эксперимента, а также данные анализа научной литературы были выявлены следующие организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с РАС:

- организация обучения, которая обеспечивается постепенным (поэтапным) переходом от начального обучения в коррекционном классе к обучению в обычном классе;
- специальная организация пространственно-временной среды для школьника с РАС;
- обязательный расширенный мониторинг динамики развития учащихся с РАС, на основе которого оценивается готовность учащегося с РАС к переходу в инклюзивный класс;
- организация работы с родителями всех учащихся с РАС как в инклюзивных, так и в коррекционных классах.

Разработанная нами с учетом выделенных условий модель инклюзивного обучения детей с РАС является целостной системой. Она представлена следующими структурными и функциональными компонентами и блоками: целевым, содержательным, операционно-действенным, оценочно-результативным (рис. 1).

Основная цель обучения в рамках модели была сформулирована как «организация доступного вариативного образования для детей с РАС в общеобразовательной школе». Оценочно-результативный блок был представлен *расширенным мониторингом динамики развития учащихся с РАС*. В задачи мониторинга входило оценивание динамики познавательного и социального развития учащихся при помощи специально разработанных диагностических средств. Для каждого учащегося была разработана индивидуальная адаптированная программа обучения, являющаяся основным сводным документом.

Таким образом, поставленная цель и задачи, а также компоненты содержательного, операционно-действенного и оценочно-результативного блоков были направлены на комплексное решение проблем личностного развития и коррекционно-развивающего обучения детей с РАС, позволяющего подобрать для учащегося с РАС наиболее оптимальный образовательный маршрут в школе.

Модель инклюзивного обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра



Рис.1. Общая схема модели

В третьей главе «Опытно-экспериментальная проверка модели обучения младших школьников с РАС» приводятся описание системы комплексной коррекционно-педагогической поддержки обучения детей с РАС в общеобразовательной школе и анализ результатов обучающего эксперимента.

Обучающий эксперимент проходил в несколько этапов: адаптационно-диагностический, основной и заключительный. Данные этапы соответствовали такой организации обучения, при которой расширение образовательного и социально-культурного пространства для каждого ребенка проходило постепенно и дифференцировано. Схема организации обучения в разработанной нами модели представлена на рисунке 2.

Все учащиеся с РАС начинали обучение в отдельном (коррекционном) классе малой наполняемости (5-6 человек). Но при этом для всех детей была обеспечена социальная интеграция в школе: они пользовались общей раздевалкой, школьной столовой, участвовали в общешкольных мероприятиях. Основной формой обучения на первом (адаптационно-диагностическом) этапе были уроки в коррекционном классе, которые вел учитель и сопровождающий класс тыютор.

На втором (основном) этапе для каждого ребенка составлялось индивидуальное расписание, в которое входили и отдельные уроки в обычных классах. Чаще всего это были уроки физкультуры, ИЗО, музыки, технологии, окружающего мира и литературного чтения. На третьем (заключительном) этапе учащиеся, переведенные в инклюзивный общеобразовательный класс, учились по индивидуальной адаптированной образовательной программе, включающей в себя как обучение на уроках в обычном классе, так и групповые коррекционные занятия после уроков. В одном классе обучались по два учащихся с РАС, которых сопровождал один тыютор. По нашему опыту даже если нормально развивающиеся сверстники принимают ребенка с РАС, то из-за особенностей общения и взаимодействия, между ними и аутичным ребенком не развиваются близкие дружеские отношения. Обучение в одном инклюзивном классе двух детей с РАС позволяет создать микрогруппу, которая частично компенсирует эту проблему и позволяет развивать навыки общения и взаимодействия аутичных детей более эффективно.

Важным условием при организации обучения младших школьников с РАС является *специальная организация пространственно-временной среды* класса. На первом этапе учащиеся занимались на первом этаже школы в небольшом помещении, состоящем из нескольких комнат. При организации пространства использовался прием структурирования: все помещения имели определенное назначение. Классное помещение было четко зонировано, а у каждого ребенка было постоянное рабочее место. Для каждого помещения были установлены определенные правила поведения, которые в наглядной форме предъявлялись детям (например, в виде рисунков на стенах). Игровая зона была выведена в отдельное помещение. Кроме того, была предусмотрена маленькая сенсорно-обедненная комната, в которой ребенок мог побывать один или с одним педагогом.

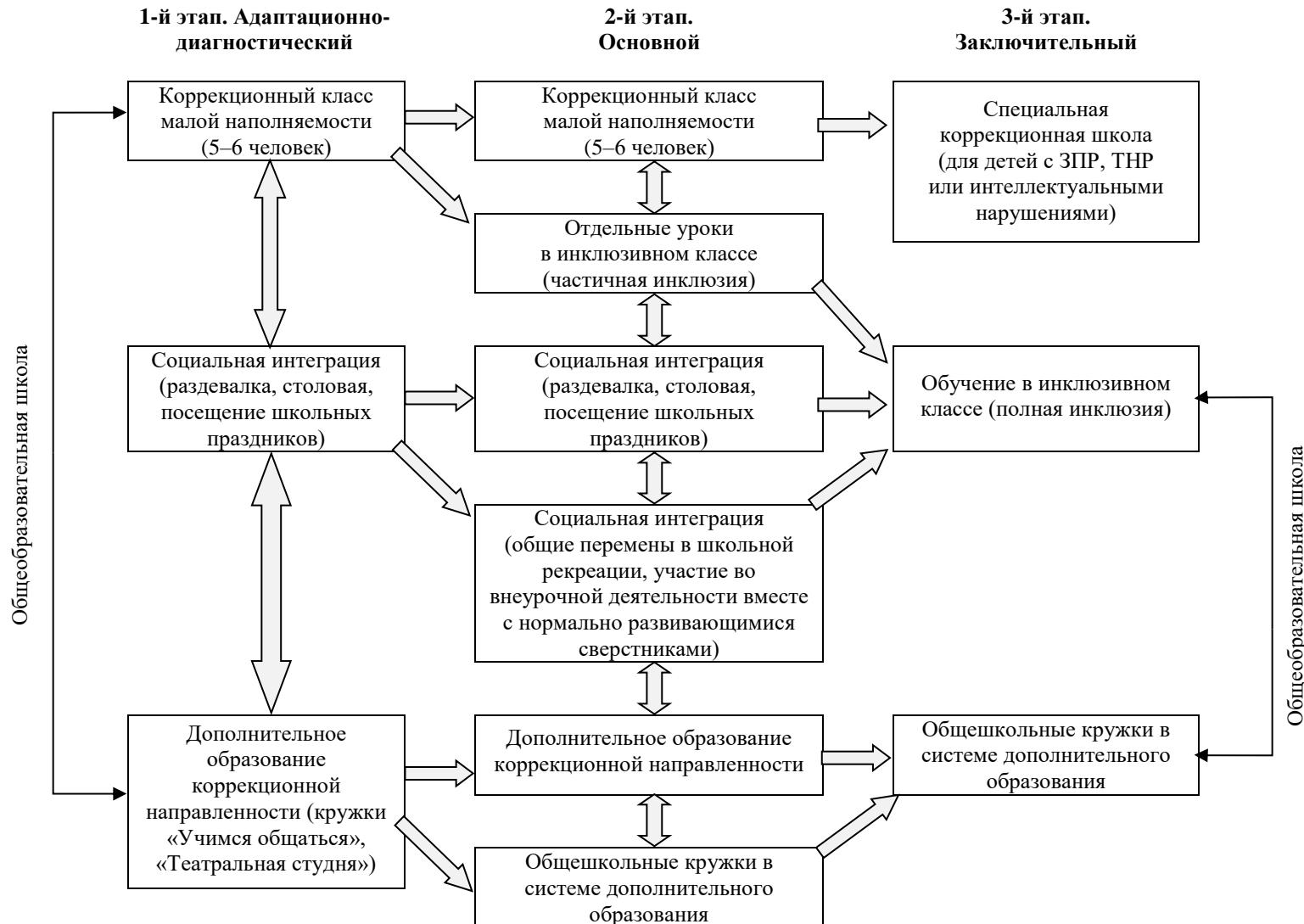


Рис. 2. Схема организации психолого-педагогической поддержки обучения младших школьников с РАС (групповые формы работы).

Возможность выделения такого помещения очень важна для организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в которой в целом очень высокий уровень шума и других сенсорных стимулов. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных или демонстративных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями.

На втором этапе учащиеся второго и третьего коррекционных классов, занимались в отдельных кабинетах на втором этаже вместе с другими классами начальной школы. В каждом кабинете были оборудованы игровые уголки. Учащиеся этих классов могли проводить перемены как в классе, так и в рекреации второго этажа вместе с другими детьми с обязательным присутствием сопровождающего педагога.

Важным приемом, используемым для организации учебного дня, был прием *структурирования времени*. В начале дня на доске обязательно вывешивалось и проговаривалось с детьми расписание уроков и событий на текущий день. Это расписание оставалось на видном месте в течение всего дня. Это позволяло компенсировать как стереотипность детей, так и недостаточность планирования деятельности у детей с РАС, а также подготовить их к изменению в распорядке дня. При необходимости ребенку предъявлялось индивидуальное расписание уроков и событий на день.

В целом, при оценивании *результатов обучающего эксперимента* можно отметить следующее. В начале обучения в школе у большинства детей наблюдался период острой дезадаптации, что проявлялось в нежелании следовать правилам поведения в школе, большом количестве аффективных вспышек, проявлении элементов агрессии по отношению к педагогам и другим детям. Наблюдались стойкие трудности формирования учебного поведения: неумение выдерживать временные рамки урока, нежелание выполнять учебные задания, непринятие руководящей роли учителя.

Особенно сложно выстраивались отношения учащихся между собой. Если первоначально дети между собой не общались и не играли друг с другом, предпочитая свои стереотипные игры и занятия, то впоследствии желание общаться основывалось на жесткой эгоцентрической позиции и неумении учитывать желания другого ребенка. Это приводило к постоянным конфликтным ситуациям и агрессивному поведению детей по отношению друг к другу. Наиболее сложным был начальный период, продолжавшийся в зависимости от состояния ребенка от полугода до года.

В конце первого года обучения в коррекционном классе у всех детей был сформирован стереотип урока. Дети получали навыки работы с учебными материалами, умели самостоятельно работать, выполнять отдельные инструкции или задание целиком. Все дети слышали и выполняли индивидуальные инструкции, некоторые слышали и выполняли знакомые фронтальные инструкции. Появлялось подражание, ориентация на других детей, умение ждать своей очереди и выдерживать паузы, умение принимать помощь со стороны педагогов. У всех детей наблюдалось улучшение

коммуникативных и речевых навыков, расширялся объем активной и пассивной речи. Дети выделяли педагогов как значимых взрослых, взаимодействовали с другими детьми как в свободной ситуации, так и в ситуациях, организованных взрослыми.

При переходе в инклюзивный класс у учащихся с РАС наблюдался выраженный период адаптации, но он не носил характера дезадаптации. В это время у отдельных учащихся наблюдалось снижение уровня произвольного внимания; повышение тревожности; повышенный уровень истощаемости к концу учебного дня и учебной недели. Поэтому у всех детей в недельном учебном расписании был предусмотрен один день для самостоятельной работы дома.

По нашему опыту не все дети с РАС могут продолжать обучение в инклюзивном классе даже после обучения в коррекционном классе. При этом важно отметить: для выявления таких детей необходим диагностический период обучения и коррекционно-развивающей работы. Чаще всего основными причинами являются серьезные интеллектуальные или поведенческие проблемы, решение которых невозможно в условиях общеобразовательной школы. Поэтому часть детей после трех лет обучения в коррекционном классе переходили в другие школы (чаще всего в школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и школы для детей с интеллектуальными нарушениями). Учащиеся, перешедшие в коррекционные школы, также успешно продолжали обучение в классах численностью от 12 до 20 детей. Полученные учебные навыки также позволяли им не испытывать затруднений при освоении программного материала соответствующего класса.

Анализ результатов контрольного эксперимента также проводился на основании статистических данных, полученных на конец обучения по методикам, описанным во второй главе. В выборку вошли учащиеся, входящие на начало обучения в группы «легкий и средний» и «тяжелый аутизм» по критериям рейтинговой шкалы CARS.

Для проверки гипотезы эксперимента проводилось сравнение результатов тестирования по выбранным методикам, полученных до и после обучающего эксперимента, при помощи методов математической статистики. Для проверки гипотезы о том, что значения совокупностей до и после формирующего эксперимента отличаются друг от друга по уровню выраженности изучаемого признака, мы использовали t-критерием Стьюдента для двух зависимых выборок. Поскольку значение уровня значимости $p \leq 0,05$, различия между выборками по показателю «степень аутичности» являлись статистически значимым (на уровне 95% по t-критерию).

Таким образом, в результате обучающего эксперимента мы получили снижение количества детей, входящих в группу «тяжелый аутизм» (с 81% до 52,3%). Снижение количества детей, входящих в группу «тяжелый аутизм», происходило в связи с перераспределением учащихся по группам вследствие изменения выраженности аутистических нарушений у детей.

В результате половина учащихся, входивших в экспериментальную группу, на конец адаптационного периода относились к группе «тяжелый аутизм». Количество детей, входящих в группу «средний и легкий аутизм» увеличивалось (с 19% до 36,3%). При этом пятеро детей (11,4%) на конец адаптационного периода вошли в группу «нет аутизма». Сопоставляя данные констатирующего и контрольного экспериментов, мы выявили, что трое из этих детей имели диагноз «умственная отсталость с нарушением поведения», у одного был диагноз «дезинтегративное расстройство детского возраста», а у одного диагноз «детский аутизм» был пересмотрен, и на конец адаптационного периода он имел диагноз «расстройство социального функционирования в детском возрасте».

При анализе *показателей по критериям МКФ*, мы получили улучшение функционирования по всем выбранным показателям (базисные навыки при обучении, применение навыков, общение, базисное и сложное взаимодействие). Наибольшая положительная динамика была получена по показателю «общение». При этом наименьшая динамика получена по показателю «сложное взаимодействие», которое предполагает качественное изменение поведения учащегося с РАС, основанное на появлении новых аффективных смыслов, регулирующих это поведение.

Положительная динамика по показателям «базисные навыки при обучении» и «применение навыков» свидетельствует об эффективности разработанных адаптированных программ обучения, при обучении по которым у учащихся удавалось сформировать навыки чтения, письма и счета, желание и умение применять эти навыки в повседневной жизни. Проведенный анализ методами математической статистики показал, что предлагаемое педагогическое воздействие в разработанной модели обучения приводит к статистически значимым (на уровне 95% по критерию Уилкоксона) отличиям показателей нарушений функционирования по МКФ до и после обучающего эксперимента.

Также нами был проведен анализ распределения учащихся по формам организации обучения (коррекционный класс с социальной интеграцией, коррекционный класс с отдельными уроками в обычном классе (частичная инклузия), обычный класс (полная инклузия)). Данные по распределению детей по формам обучения на конец периода обучения представлены в табл. 1. Таким образом, мы видим, что в целом количество детей, которые не смогли учиться даже в режиме частичной инклузии составило 61,4%, количество детей, обучавшихся в режиме частичной или полной инклузии, составило 38,6%.

Из общей выборки учащихся, участвующих в эксперименте, была сделана *выборка из 30 учащихся*, доступных для тестирования по тесту Вексслера *WISC*. Объем выборки 30 человек является достаточным для анализа методами математической статистики. По результатам контрольного эксперимента также выявилось увеличение значений показателей верbalного, неверbalного и общего интеллекта у всех учащихся.

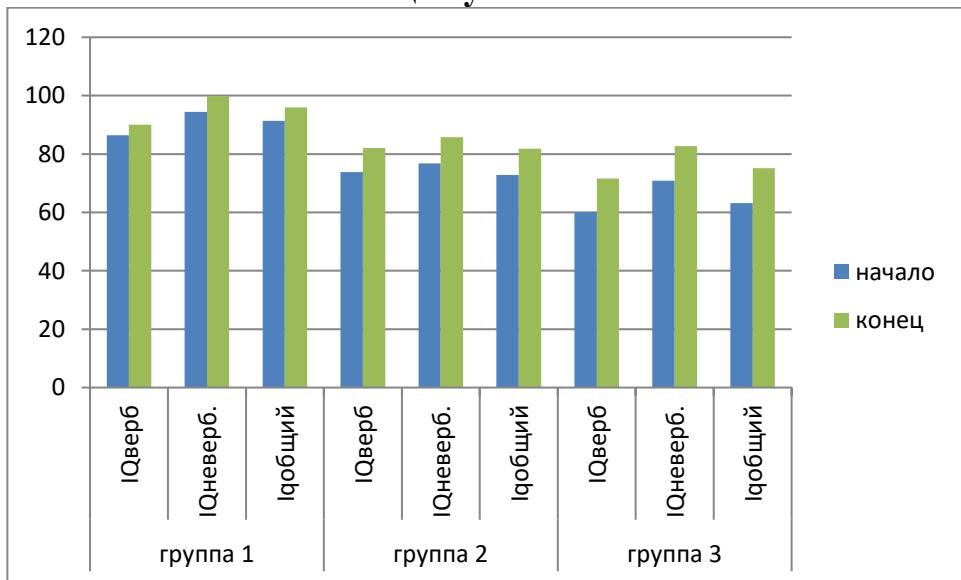
Таблица 1

Распределение учащихся по формам обучения на конец обучения

Форма обучения	степень аутичности (по CARS) на конец обучения						Всего	
	1 группа (нет аутизма)		2 группа (легкий и средний аутизм)		3 группа (тяжелый аутизм)			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	абс	%
коррекционный класс	3	60	9	56,3	15	65,2	27	61,4
частичная инклюзия	1	20	3	18,7	6	26,1	10	22,7
полная инклюзией	1	20	4	25	2	8,7	7	15,9
Всего	5	100	16	100	23	100	44	100

Динамика по трем группам по показателям коэффициента общего, верbalного и неверbalного интеллекта представлена на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Динамика коэффициентов верbalного, неверbalного и общего интеллекта на начало и конец обучения

Также нами был сделан вывод о статистически значимых различиях по показателям верbalного, неверbalного и общего интеллекта (на уровне 95% по t-критерию). Учитывая, что значение t-критерия отрицательное (-5,2; -5,0; -6,0 соответственно), можно говорить о значимом увеличении показателей интеллекта до и после обучающего эксперимента. То есть предлагаемое педагогическое воздействие в разработанной модели обучения приводит к статистически значимым (на уровне 95% по t-критерию) отличиям показателей, что свидетельствует об эффективности разработанной модели.

Распределение учащихся с РАС данной выборки по формам обучения с учетом коэффициентов интеллектуального развития представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение учащихся по формам обучения в зависимости от коэффициентов интеллектуального развития (на конец обучения)

Форма обучения	степень аутичности (по CARS) на конец обучения								
	1 группа (нет аутизма)			2 группа (легкий и средний аутизм)			3 группа (тяжелый аутизм)		
	IQ верб.	IQ неверб.	IQ общ.	IQ верб.	IQ не-верб.	IQ общ	IQ верб.	IQ не-верб.	IQ общ.
Корр.класс с социальной интеграцией	69	76,5	69,5	66,8	84,3	75,5	65,4	67,8	64,4
частичная инклюзия	145	107	132	66,5	90,5	76	85	93,2	88,9
полная инклюзия				80	97,3	87	85,5	86,5	85

Анализ таблицы показывает, что основным ограничением для обучения в инклюзивных классах как в режиме полной, так и частичной инклюзии для детей первой и второй группы является снижение показателей общего интеллекта до значений ниже нормального. Дополнительным ограничением для обучения в режиме инклюзии является выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы (тяжелый аутизм).

В режиме полной инклюзии не смогли учиться также дети, которые на конец обучения вошли в группу «нет аутизма». В этой группе выявились аналогичные тенденции, так как анализ показал, что часть учащихся имели низкий уровень когнитивного развития, а часть – выраженные нарушения поведения, но без аутистического компонента.

Мы исследовали, изменение каких показателей больше всего повлияло на изменение уровня общего, верbalного и неверbalного интеллекта. Для этого мы использовали процедуру линейной корреляции Спирмана. На основе выявленных в ходе корреляционного анализа связей можно предположить, что на полученные результаты прежде всего повлияло систематическое обучение учащихся с РАС. Так, например, динамика по тесту «Оперирование числовым материалом» связана с результатами обучения детей по предмету «математика», а динамика по тестам «Речевое развитие, словарный запас», «Общая осведомленность» и «Понятийное мышление (обобщение)» связана как с развитием речи детей с РАС, так и с направленным обучением по предметам «чтению» и «грамота/русский язык».

Таким образом, наше исследование подтвердило, что низкие показатели интеллектуального развития для детей с РАС не являются прогностически однозначными. Успешность обучения определяется совокупностью многих факторов. Для детей с РАС это степень выраженности аутистических нарушений, уровень интеллектуального развития и сформированность базовых познавательных навыков, уровень развития навыков взаимодействия

и общения, сформированность основных учебных навыков (счет, чтение, письмо) и способность применения знаний на практике, сформированность навыков самообслуживания.

В **заключении** диссертации подведены общие итоги исследования и сделаны следующие **выводы**:

ВЫВОДЫ

1. Анализ современных исследований по проблеме организации психолого-педагогической помощи детям с РАС выявил, что, исходя из признанной в настоящее время идеи о полиэтиологии детского аутизма и асинхронии развития психических функций при данном нарушении, система психолого-педагогического сопровождения должна быть комплексной и использовать специфичные для данного нарушения методы, способы, формы и приемы работы. Анализ существующей теории и практики показывает, что для учащихся с РАС определяющим условием является обеспечение вариативности форм обучения, в том числе в форме инклузии. Несмотря на увеличивающееся количество детей с РАС, обучающихся в общеобразовательных школах, существует относительно небольшое количество исследований, направленных на изучение того, каким образом должно быть организовано сопровождение таких детей в школе.
2. Исследование проблемы организации психолого-педагогической помощи детям с РАС на современном этапе целесообразно осуществлять на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов. Реализация данных подходов обеспечивает личностное и познавательное развитие учащихся с РАС на основе постепенного (поэтапного) встраивания в социокультурную и образовательную среду школы. Важным аспектом является организация комплексного психолого-педагогического сопровождения обучения детей с РАС, при котором стратегия и тактика коррекционной работы строятся с учетом динамики развития и адаптивных возможностей учащегося с РАС.
3. В рамках проведенного исследования было установлено, что уровень готовности младших школьников с РАС к инклузивному обучению является недостаточным. В качестве критериев, определяющих готовность к обучению, были использованы следующие показатели: степень выраженности аутистических нарушений; уровень интеллектуального развития; уровень развития навыков взаимодействия и общения, уровень развития основных навыков при обучении (счет, чтение, письмо) и способность применять знания на практике. Показатели динамики по данным критериям являются основой для разработки индивидуального образовательного маршрута, а также для определения возможности и целесообразности обучения конкретного учащегося в инклузивном классе.
4. Для обеспечения эффективности инклузивного обучения детей с РАС в общеобразовательной школе необходимы следующие организационно-педагогические условия:

- поэтапная организация обучения, обеспечивающая дифференцированное постепенное расширение образовательной и социокультурной среды для каждого учащегося с РАС;
- специальная организация пространственно-временной среды для учащихся с РАС, направленная на блокирование патологических форм аутистической защиты;
- обязательный расширенный мониторинг динамики развития учащихся с РАС, на основе которого оценивается как успешность обучения, так и готовность учащегося с РАС к переходу в инклюзивный класс;
- организация консультативной психологической работы с родителями всех учащихся с РАС как в инклюзивных, так и в коррекционных классах.

Вышеперечисленные организационно-педагогические условия позволяют реализовать единую образовательную и социокультурную среду школы, основанную на принципах инклюзии и обеспечении доступности и вариативности образования учащихся с РАС.

5. Модель инклюзивного обучения детей с РАС, разработанная и реализованная в нашем исследовании является целостной системой, позволяющей обеспечить адаптивность образования к уровню и особенностям психофизического и личностного развития учащегося с РАС. Обучение в рамках данной модели направлено на создание базы для более активного взаимодействия с окружающим миром и людьми на основе получаемых учащимися знаний и умений. Такая организация обучения дает возможность каждому учащемуся с РАС не только оптимально реализовать образовательный потенциал, но и научится адекватно взаимодействовать с педагогами и сверстниками.
6. В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы было установлено, что уровень сформированности компетентностей ребенка с РАС и нормально развивающегося ребенка значительно различается. Разработанный нами перечень универсальных учебных действий (УУД), направленных на развитие учебно-познавательных, информационных, коммуникативных и жизненной компетенций, имеет коррекционную направленность и может использоваться как диагностический инструмент при определении динамики эмоционально-волевого развития учащихся с РАС.
7. Результаты экспериментального исследования дают основание утверждать, что вопрос об инклюзивном обучении каждого ребенка должен решаться индивидуально, а обучение начинаться только после предварительного этапа, подготавливающего к занятиям в инклюзивном классе и являющегося одновременно диагностическим периодом. В ходе проведенного исследования было выявлено, что инклюзивная форма обучения может не быть эффективной для части обследуемой группы детей с РАС.

В ходе исследования подтвердилась гипотеза, конкретизированная в

задачах и положениях, выносимых на защиту. Полученные результаты дают основание говорить об эффективности разработанной модели обучения младших школьников с РАС в общеобразовательной школе. В рамках данной модели обеспечивается вариативная организация обучения, способствующая развитию как познавательной, так и эмоционально-волевой сферы учащихся с РАС.

Проведенное исследование является перспективным и позволяет продолжить работу в следующих направлениях: разработка специализированных методов, технологий и форм обучения учащихся с РАС на уровне начального и основного образования; разработка содержания психолого-педагогической коррекционной работы для разных групп детей с РАС, дифференцированные в зависимости от выраженности нарушений эмоционально-волевой и когнитивной сферы учащихся.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Статьи в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, утвержденных Президиумом ВАК РФ:

1. Шаргородская Л.В. Использование оценки динамики аутистических проявлений для анализа эффективности инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Л.В. Шаргородская // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №4. – С. 171-178 (0,6 п.л.).
2. Шаргородская Л.В. Использование результатов тестирования по методике Д. Векслера WISC для анализа успешности школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Л.В. Шаргородская // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 96-110 (0,5 п.л.).
3. Шаргородская Л.В. Анализ успешности обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в соответствии с критериями международной классификации функционирования / Л.В. Шаргородская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2015. – № 11-12. – С. 65-72 (0,5 п.л.).
4. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий в динамической модели обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Л.В. Шаргородская // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 47-53 (0,5 п.л.).

Статьи в других научных изданиях:

5. Шаргородская ЛВ. Подготовка к профессиональному обучению детей со сложной структурой дефекта на этапе начального и среднего образования / Е.А. Горина, Л.В. Шаргородская // Профессионально-трудовое обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской научно-практической конференции. – М.: ФИРО. – 2013. – С. 276-291. (0,8 п.л.).
6. Шаргородская Л.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными

- проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы / В.В. Алексеева, А.А. Волков, Л.В. Шаргородская // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: материалы II международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ. – 2013. – С. 185-189. (0,4 п.л.).
7. Шаргородская Л.В. Разработка адаптированной программы обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы / Алексеева В.В., Л.В Шаргородская. // Организация и содержание обучения детей со сложной структурой дефекта: материалы всероссийской научно-практической конференции. – М.: ФИРО. – 2014. – С. 286-290. (0,4 п.л.).
 8. Шаргородская Л.В. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе / Л.В. Шаргородская // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. – М.: МГПУ. – 2015. – С. 175-179. (0,4 п.л.).
 9. Шаргородская Л.В. Использование компетентностного подхода при организации инклюзивного обучения детей с РАС в общеобразовательной школе / Л.В. Шаргородская // Комплексная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра в системе непрерывного образования: материалы научно-практической конференции. – М.: Парадигма. – 2015. – С. 74-79. (0,4 п.л.).
 - 10.Шаргородская Л.В. К вопросу об аттестации учащихся с РАС, обучающихся в инклюзивном классе / Е.А. Зверева, Л.В. Шаргородская // Комплексная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра в системе непрерывного образования: материалы научно-практической конференции. – М.: Парадигма. – 2015. – С. 151-155. (0,3 п.л.).
 - 11.Шаргородская Л.В Выбор оптимального образовательного маршрута для детей с РАС в условиях общеобразовательной школы / Л.В. Шаргородская // Инклюзивная среда. Построение индивидуального образовательного маршрута. Проблемы и пути их решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М.: ГБПОУ КСТ. – 2016. – С. 95-100. (0,4 п.л.).