

## ОТЗЫВ

официального оппонента доктора психологических наук профессора  
Никольской О.С. о диссертации Шаргородской Людмилы Вячеславовны  
«Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения  
младших школьников с расстройствами аутистического спектра»  
представленной на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук по специальности 13.00.03 –  
коррекционная педагогика (педагогические науки)

Диссертационное исследование Л.В.Шаргородской отвечает одной из важных задач реформирования существующей системы образования, определению условий полноценного включения в общее образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Многочисленную и особую группу среди таких детей составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), численность этой группы, как известно, гораздо выше, чем это представлялось ранее. Большинство из детей с РАС до недавнего времени оставались вне сферы школьного образования, признавались необучаемыми или обучались в условиях дома, что, в сущности, закрывало возможность их социализации. Небольшая часть таких детей присутствовала в школе, однако в условиях «дикой» инклюзии, без специальной поддержки они, как правило, не могли реализовать свой потенциал социального развития.

Законодательное закрепление в 2012 году права всех детей с ОВЗ на школьное образование и права родителей на выбор его формы обусловило массовый приход детей с РАС в общеобразовательную школу, которая оказалась не готовой принять их, поскольку условия успешной интеграции таких детей не были в достаточной степени разработаны и проверены практикой. Представленное диссертационное исследование служит восполнению этого пробела. Обобщая десятилетний опыт обучения детей с РАС в условиях общеобразовательной школы, автор предлагает успешно опробованные разработки организационно-педагогических условий создания единой образовательной и социокультурной среды школы, обеспечивающей доступность образования учащихся с РАС. Это, несомненно, определяет его высокую **актуальность и практическую востребованность.**



Принятый в 2016 году Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с ОВЗ (ФГОС начального образования для детей с ОВЗ) определяет необходимость дифференциации условий их обучения, вариативности, помогающей найти каждому ребенку оптимальные формы социальной интеграции и развивающего взаимодействия. В особой степени такая вариативность важна при РАС, включающих детей с чрезвычайно разным уровнем интеллектуального и эмоционального развития, возможностей коммуникации и организации совместной деятельности. В представленном исследовании разработана, научно обоснована и успешно реализована модель обучения детей с РАС, предполагающая постепенное расширение интегративного образовательного пространства. Выделен необходимый период поэтапного перехода ребенка от обучения в коррекционном классе к обучению в инклюзивном классе, определено содержание комплексной коррекционной поддержки этого процесса. Создана система мониторинга освоения детьми с РАС адаптированной образовательной программы, определены и теоретически обоснованы критерии оценки их готовности к обучению в инклюзивном классе. Сказанное выше, позволяет высоко оценить **теоретическую значимость и новизну исследования.**

Работа выполнена в русле классических традиций отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии и опирается на представление о детском аутизме как системном нарушении становления психики ребенка, искаженном развитии, захватывающем когнитивную и аффективную сферы.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и выводов, библиографического списка, включающего 147 наименований, 24 таблицы, 8 рисунков, 16 приложений и составляет 229 страниц.

**Во введении** определены актуальность, цель, задачи, гипотеза исследования, положения, выносимые на защиту, обоснованы его новизна, теоретическая и практическая значимость.



**В первой главе «Современное состояние проблемы обучения младших школьников с РАС»** достаточно полно и системно изложена история выделения и психолого-педагогического изучения РАС, сопоставляются различные подходы к оказанию коррекционно-развивающей помощи. Подчеркивается значение периода школьного обучения для социального развития детей с аутизмом, обосновывается необходимость обеспечения им вариативных форм образования и специального коррекционного сопровождения, координации усилий команды специалистов и семьи ребенка. Представлены данные зарубежных исследований по организации школьного обучения детей с РАС. Обсуждаются преимущества и трудности организации инклюзивного обучения детей с РАС, отмечается недостаточная изученность этих вопросов, указывается недостаточность и противоречивость данных об эффективности осуществления образования детей с РАС в условиях инклюзии.

**Во второй главе «Научно-методологические основания для разработки организационно-педагогических условий инклюзивного обучения детей с РАС»** автор определяет методологические основы собственного подхода к организации процесса школьного обучения детей с РАС. Дается клинико-психологическая характеристика обследуемых детей. Представлены методы и результаты констатирующего эксперимента, позволяющие предварительно оценить возможности и сложности, ожидающие ребенка в начале обучения. Полученные данные отражают степень выраженности у обследуемых детей аутистических нарушений (по CARS); показатели нарушения взаимодействия и общения, способности к обучению и применению базисных навыков в обучении (по критериям МКФ), а также, выявляемый по Векслеру, там, где это возможно, уровень интеллектуального развития. Рассматривалась также готовность и активность семьи детей взаимодействовать со специалистами.

Среди обследуемых выделены 3 группы: детей. Это дети без РАС, но с проблемами поведения, препятствующими их обучению в школе вне



специального сопровождения: дети с тяжелыми формами аутизма, к началу обучения они составляли почти 70% всех обследуемых и дети с легкой и средней тяжестью аутистических проблем. «Умеренные» и «тяжелые» нарушения взаимодействия были выявлены у детей всех трех выделенных групп, и лишь в группе без аутизма выявлялись дети, чьи показатели нарушения общения могли определяться как легкие. Трудности детей в получении и применении базовых навыков при обучении соответствуют тяжести аутистических проблем и тоже могут не выявляться лишь в группе детей без аутизма. Оценка уровня интеллекта среди всех детей доступных тестированию почти в половине случаев соответствовала показателям легкой и умеренной умственной отсталости.

Данные констатирующего эксперимента позволили, заключить, что значительные нарушения в эмоционально-волевой и когнитивной сферах препятствуют началу обучения большинства обследованных детей с РАС непосредственно в инклюзивном классе. По результатам констатирующего эксперимента обоснован и проведен обучающий эксперимент, позволивший определить организационно-педагогические требования к созданию оптимальных предпосылок введения младших школьников с РАС в условия инклюзивного обучения.

Выявлена важность постепенного перехода детей с РАС от первоначального обучения в коррекционном классе к инклюзивному обучению. Показана важность коррекционной помощи, в частности, оказания детям специальной пространственно-временной поддержки и обязательного мониторинга динамики их развития в процессе обучения, оценивающего готовность ребенка к переходу в инклюзивный класс; организация взаимодействия специалистов и родителей. Подчеркивается необходимость разработки индивидуальной адаптированной программы обучения для каждого участника эксперимента.

С учетом этих условий разработана модель обучения младших школьников с РАС в общеобразовательной школе. Это целостная система



структурных и функциональных компонентов, направленная на создание и реализацию вариативных форм обучения детей с РАС в общеобразовательной школе и обеспечение условий введения ребенка в инклюзивное образование.

**В третьей главе «Опытно-экспериментальная проверка модели обучения младших школьников с РАС»** представлена система комплексной коррекционно-педагогической поддержки обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, дается анализ результатов обучающего эксперимента, включающего адаптационно-диагностический, основной и заключительный этапы.

Расширение образовательного и социально-культурного пространства школы для каждого ребенка проходило постепенно и дифференцировано. Обучение начиналось в коррекционном классе малой наполняемости с поддержкой тьютора, при этом ребенку обеспечивался и некоторый опыт доступной социальной интеграции. На втором этапе в индивидуальное расписание детей встраивалось посещение отдельных уроков в обычных классах, им обеспечивалась большая социальная интеграция в пространстве школы. На заключительном этапе дети, переведенные в инклюзивный общеобразовательный класс, обучались по индивидуальной адаптированной образовательной программе, включающей в себя как обучение на уроках в обычном классе, так и групповые коррекционные занятия после уроков. Рекомендуется объединение в одном классе двух учащихся с РАС, которых сопровождает один тьютор. Подчеркивается важность специальной пространственно-временной организации урока и школьной жизни, на всех этапах поддерживающей детей в организации социально адекватного поведения и особенно значимой на первом этапе обучения, значение согласованной работы команды специалистов, осуществляющих комплексное коррекционно-развивающее воздействие.

При оценке результатов обучающего эксперимента отмечается, что наиболее сложный первый период обучения детей, продолжается от полугода до года и может характеризоваться острой аффективной дезадаптацией



ребенка, стойкими проблемами формирования учебного поведения и взаимоотношений с другими детьми. Вместе с тем, показывается, что уже в конце первого года обучения в коррекционном классе, у всех детей с РАС формируется адекватное учебное поведение на уроке, улучшаются коммуникативные и речевые навыки, появляется подражание, ориентация на других детей, умение принимать помощь со стороны педагогов.

Показано, что переход в инклюзивный класс у учащихся с РАС тоже требует периода адаптации, которая не носит, однако характера тяжелой дезадаптации. Снижение уровня произвольного внимания; повышение тревожности; повышенный уровень истощаемости к концу учебного дня и учебной недели обуславливали необходимость присутствия в учебном расписании этих детей дополнительного дня отдыха.

Выявлено, что успешность инклюзивного обучения ребенка с РАС определяется совокупностью многих факторов, не только показателями интеллектуального развития. Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют, что инклюзивная форма обучения может не быть эффективной для части детей с РАС, их обучение в общеобразовательной школе требует создания вариативных условий. Показано, что для выявления этих обстоятельств требуется период длительного диагностического обучения и коррекционно-развивающей работы.

Динамика развития детей с РАС, прошедших обучающий эксперимент оценивалось по методикам, использованным в констатирующем эксперименте. В сравнении полученных результатов были выявлены статистически достоверные различия. Показано, что в результате обучающего эксперимента произошло значительное снижение числа детей, оцениваемых как имеющих тяжелые аутистические нарушения. Выявлено улучшение функционирования детей по всем выбранным показателям.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанных форм и адаптированных программ обучения. У детей удавалось сформировать навыки чтения, письма и счета, желание и умение применять эти навыки в



повседневной жизни. По результатам контрольного эксперимента также выявилось увеличение значений показателей вербального, невербального и общего интеллекта у всех учащихся, прошедших тестирование в констатирующем эксперименте.

**В заключении и выводах** диссертации подведены итоги исследования, и намечены пути дальнейшей работы по совершенствованию модели вариативного обучения и коррекционной поддержки детей с РАС в условиях общеобразовательной школы.

Знакомство с приложениями вызывает уважения к масштабу и тщательности проведенной работы. Они позволяют детально ознакомиться с методами исследования, полученными данными, убедиться в их достоверности. Дается чрезвычайно ценный фактический материал, содержащий опоры для создания индивидуальных адаптированных программ, проведению мониторинга и оценки достижений учащихся. Несомненную ценность для практиков имеют включенные в приложения методические рекомендации по формированию графических навыков и начального обучения письму учащихся с РАС.

Оценивая работу в целом, следует отметить, что она выполнена на высоком профессиональном уровне, Исследование доказывает возможность образования детей с РАС в общеобразовательной школе при условии создания вариативных форм обучения, обеспечивающих детям постепенное расширение образовательной и социокультурной среды и комплексное психолого-педагогическое сопровождение. Создана эффективная модель введения детей с РАС в условия инклюзивного образования. В тоже время показано, что эта форма обучения не быть эффективной для всех таких детей, и вопрос об инклюзивном обучении каждого ребенка должен решаться индивидуально только после предварительного этапа диагностического обучения.

Серьезных замечаний к исследованию нет. Вместе с тем, хотелось бы, большей дифференциации полученных данных: среди детей без аутизма выделения групп с психопатоподобными нарушениями поведения и на



органической основе (СДВГ, УО), а среди детей с РАС – групп с синдромом Аспергера, легкими и средними проблемами аутизма.

Хотелось бы и большей концентрации диссертационного исследования на выделении факторов препятствующих реализации предложенной автором модели школьного обучения детей с РАС.

Пожелание - увидеть созданную на основе исследования и опубликованную автором серию методических рекомендаций по обучению детей с РАС в условиях общеобразовательной школы для широкого круга специалистов.

Содержание автореферата и публикации автора достаточно полно отражают основные положения диссертации.

Сказанное выше, позволяет сделать вывод, о том, что рецензируемая диссертация вносит существенный вклад в развитие теории и практики коррекционной педагогики в становление системы психолого-педагогической помощи и школьного образования детей с аутизмом

Работа представляет собой самостоятельное, завершённое исследование, соответствующее критериям, установленным «Положением о присуждении ученых степеней» ВАК РФ, а ее автор, Шаргородская Людмила Вячеславовна, достойна присуждения искомой ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.03 - коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).

Никольская Ольга Сергеевна,  
доктор психологических наук,  
профессор, главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики  
Российской академии образования».

09.11.2017

Почтовый адрес:  
119121 Москва, ул. Погодинская, д. 8, к. 1  
+7(499)2450452  
e-mail: info@ikp.email



/ Никольская О.С./

**ЗАВЕРЯЮ**

**КОЧЕТОВА Е. А.**