

Специальное образование. 2022. № 2 (66).

Special Education. 2022. No 2 (66).

УДК 376.42

ББК 4459

ГСНТИ 14.29.37; 14.01.17

Код ВАК 5.8.3

Елена Анатольевна Екжанова^{1✉}
Хамзах Ася Саллал Хамзах²

Elena A. Ekzhanova^{1✉}
Khamzakh A. S. Khamzakh²

КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РОССИИ И ИРАКЕ

A COMPARATIVE APPROACH TO THE TREATMENT OF AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN RUSSIA AND IRAQ

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ekjanovaea@mgpu.ru

² государственные школы, Багдад, Республика Ирак

¹ Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ekjanovaea@mgpu.ru

² State Maintained Schools, Baghdad, Republic of Iraq

Аннотация. За последние несколько лет статистика выявления аутистических расстройств у детей и подростков выросла как в России, так и в Ближневосточном регионе, в частности в Ираке, где с конца XX века активно развивается практика организации инклюзивного образования для лиц с различными физическими и психическими нарушениями. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, на сегодняшний день каждый 160-й ребенок в мире имеет диагноз «расстройство аутистического спектра». Современные исследования показывают, что ареалы распространения данного диагноза неравномерно распределены по разным странам мира, что, по мнению ученых, связано с особенностями

Abstract. Over the past few years, statistics on the detection of autistic disorders in children and adolescents have grown both in Russia and in the Middle East region, in particular in Iraq, where the practice of organizing inclusive education for people with various physical and mental disabilities has been actively developing since the end of the twentieth century. According to the World Health Organization, today every 160th child in the world is diagnosed with an autism spectrum disorder. Modern research shows that the areas of occurrence of this disorder are unevenly distributed across different countries of the world, which, according to specialists, is due to the peculiarities of the system of detection and rehabilitation of autistic disorders in different regions of

© Екжанова Е. А., Хамзах Ася Саллал Хамзах, 2022

системы выявления и реабилитации аутистических расстройств в различных регионах планеты, а также с различным вниманием общества к лицам с подобной патологией. Представленная работа посвящена обсуждению проблемы выявления и коррекции расстройств аутистического спектра у детей и взрослых.

В статье анализируются узкие и проблемные области коррекционной помощи и реабилитации, приводятся примеры удачных мировых практик поддержки детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). На примере России и Ирака выявляется сходство и различие в развитии инклюзивного процесса, обсуждаются перспективы совершенствования данной работы, намечаются точки соприкосновения в деле отлаживания междисциплинарного, межведомственного, межрегионального и межгосударственного взаимодействия в интересах лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Авторы доказывают, что проблемное поле инклюзивного образования в обеих странах можно разделить по трем основным векторам: организационному, профессиональному и социокультурному. В рамках организационного вектора выявляются проблемы, связанные с созданием специальных образовательных условий, адаптацией программно-методических материалов, приспособлением зданий образовательных организаций для нужд детей с ОВЗ, решением текущих административных вопросов. Профессиональный вектор связан с проблемами подготовки педагогических кадров к работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, налаживанием ко-

the planet, as well as with different public attention to persons with such pathology. This study deals with the discussion of the issue of detection and rehabilitation of autism spectrum disorders in children and adults.

The article analyzes narrow and problematic areas of treatment and rehabilitation and provides examples of successful world practices for supporting children with autism spectrum disorders (ASD). Using the example of Russia and Iraq, the authors reveal the similarities and differences in the development of inclusive education, discuss prospects for improving this work, and outline points of contact in improving interdisciplinary, interdepartmental, interregional and interstate interaction in the interests of persons with disabilities.

The authors prove that the problem field of inclusive education in both countries can be divided according to three main vectors: organizational, professional and socio-cultural. Within the framework of the organizational vector, the problems associated with the creation of special educational conditions, the adaptation of program and methodological materials, the adaptation of buildings of educational organizations for the needs of children with disabilities, and the solution of current administrative issues are identified. The professional vector is associated with the problems of training teachers to work with children with autism spectrum disorders, establishing team interaction between subject teachers and specialists of the integrated support service, and the need to respond to motivational and psychological unpreparedness of teachers to work with children with autistic disorders. The socio-cultural vector unites a large group of problems related to the

мандного взаимодействия между учителями-предметниками и специалистами службы комплексного сопровождения, мотивационной и психологической неготовностью учителей к работе с детьми, имеющими аутистические расстройства. Социокультурный вектор объединяет большую группу проблем, связанных с необходимостью формирования толерантного отношения к детям и взрослым (разного пола) с расстройствами аутистического спектра, а также подготовку социума к принятию таких лиц для их участия в различных видах образовательного, культурного и социального взаимодействия.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, детский аутизм, дети-аутисты, компаративный подход, инклюзивное образование, инклюзия, инклюзивная образовательная среда, индивидуализация обучения, специальные образовательные условия, нейротипичные дети.

Информация об авторах: Екжанова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор ГАОУ города Москвы «МГПУ», Институт специального образования и психологии; адрес: 119261, Россия, Москва, Панфёрова, 8, корп. 2.

Хамзах Ася Саллал Хамзах, учитель государственных школ Департамента специального образования Министерства образования Республики Ирак, г. Багдад.

Для цитирования: Екжанова, Е. А. Компаративный подход к рассмотрению расстройств аутистического спектра в России и Ираке / Е. А. Екжанова, Хамзах Ася Саллал Хамзах. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 209-232.

need to form a tolerant attitude towards children and adults (of different sexes) with autism spectrum disorders, as well as preparing society to accept such persons for their participation in various types of educational, cultural and social interaction.

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, children's autism, autistic children, comparative approach, inclusive education, inclusion, inclusive educational environment, individualization of education, special educational conditions, neurotypical children.

Author's information: Ekzhanova Elena Anatol'evna, Doctor of Pedagogy, Professor, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Khamzakh Asya Sallal Khamzakh, Teacher of State Maintained Schools of the Department of Special Education of the Ministry of Education of the Republic of Iraq, Baghdad.

For citation: Ekzhanova, E. A., Khamzakh, A. S. Khamzakh. (2022). A Comparative Approach to the Treatment of Autism Spectrum Disorders in Russia and Iraq. *Special Education*, 2(66), pp. 209-232. (In Russ.).

В России и Ираке существуют сопоставимые системы специального и инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра, сочетающие в качестве концептуальных основ теории нормализации, образовательной инклюзии, международные ценностные ориентиры и специфику культурных традиций. Это и служит основой для компаративного подхода к изучению образовательных систем, который основан на сравнении и сопоставлении, включающих установление сходства и различий, а также значимых тенденций исторического развития.

Большой интерес вызывает неоднородность статистики выявления расстройств аутистического спектра в разных странах мира. Так, в Соединенных Штатах Америки количество выявленных детей с РАС варьируется по последним данным от 8,2 до 24,6 на 1000 человек. В европейских странах диапазон также представлен неравномерно, например, от 1 случая на 1000 человек в Хорватии до 11,5 случаев на 1000 человек в Швеции [11].

В контексте задач нашего исследования интересно посмотреть на распространенность расстройств аутистического спектра среди детей в Азиатском регионе. Х. Сан и К. Эллисон отмечают, что с 1980 г. по настоящее время расстройства аутистического спек-

тра среди детей распространились в Азии достаточно обширно. В настоящее время показатель выявления составляет 14,8 случаев на 10 000 человек [29]. Это усредненный показатель для всех стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Если рассматривать вопрос более обстоятельно, то в Японии кумулятивная заболеваемость до 5 лет была рассчитана для детского аутизма у детей, рожденных с 1988 по 1991 г., и составила 27,2 случая на 10 000 человек [25]. Распространенность расстройств аутистического спектра в Китае обусловлена демографической спецификой регионов, в которых проводились обследования. «Метаанализ 18 исследований на территории материкового Китая показал диапазон от 2,8 до 30,4 на 10 000; средний показатель — 12,8 на 10 000. На территории Тайваня и Гонконга распространенность РАС определяется показателями 1,8 и 424,6 на 10 000 человек соответственно» [31]. Наименьшее количество информации относительно распространенности диагнозов, связанных с различными аутистическими расстройствами и поведенческими нарушениями, содержится в исследованиях, проводимых на Ближнем Востоке (Пакистан, Афганистан, Непал, Бутан, Мальдивские острова и др.) [26].

В целом заметная вариативность показателей распростране-

ния расстройств аутистического спектра в отдельных странах и регионах мира наталкивает на мысль о том, что данные различия обусловлены прежде всего особенностями протоколов диагностических процедур, направленных на выявление особенных детей. Исследователи также отмечают поглощение и взаимопроникновение таких диагнозов, как расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, интеллектуальные нарушения и др. Систематизируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что динамика роста выявленных случаев аутистических расстройств в последние годы продолжает расти, поэтому очень важно обратиться к поиску конструктивных образовательных и социальных решений, которые будут способствовать нивелированию негативных проявлений данного вида расстройств у лиц разного возраста.

По данным медицинских исследований, расстройства аутистического спектра могут проявляться как в раннем, так и в более зрелом возрасте. Важно заметить, что в настоящее время выявление случаев болезни во многих странах мира увеличивается, но это не означает, что лиц с РАС стало больше. Основным фактором, влияющим на увеличение выявления случаев аутизма, является

распространение информации о данном заболевании и совершенствование системы педиатрического наблюдения и методик психологических диагностик на раннем этапе жизни ребенка [6; 10].

Е. В. Макушкин, Е. Н. Байбарина, О. В. Чумакова и Н. К. Демчева называют работу по снижению инвалидности, возникающей в результате развития психических расстройств и нарушений развития в детском возрасте, одним из ключевых приоритетов государственной политики в области поддержки психического здоровья детей и подростков в Российской Федерации [10]. Благодаря развитию практики скрининговых исследований детей раннего возраста появилась возможность раннего выявления признаков психических патологий, усовершенствовались способы определения принадлежности этих детей к группе риска, разработаны алгоритмы проведения мероприятий по профилактике, коррекции и психосоциальной помощи детям с аутистическими расстройствами [6].

Своевременное выявление, ранняя коррекционная, социально-психологическая и педагогическая помощь и поддержка являются основой обретения возможности полноценной жизни для лиц с аутистическими расстройствами. В 2016 г. Н. В. Симашкова, Т. П. Ключник, А. А. Коваль-

Зайцев и Л. П. Якупова, опираясь на МКБ-10, выделили основные гетерогенные нозологические подгруппы расстройств аутистического спектра, которые имеют разные прогнозы прогрессирования и проявления сопутствующих нарушений психического развития, проявляющихся в разном возрасте. Указанный континуум включает следующие формы: «1) детский аутизм, диагноз которого ставится в детском, подростковом и зрелом возрасте; 2) атипичный аутизм рассматривается как тяжелое расстройство, прослеживаемое у больных на протяжении всей жизни; только у 8-12% больных в зрелом возрасте атипичный аутизм трансформируется в шизофрению; 3) синдром Каннера прослеживается в зрелом возрасте и не трансформируется в шизофрению; 4) синдром Аспергера, характерный для подросткового возраста при высоком IQ; в 60% случаев он трансформируется в расстройство личности шизоидного типа» [13]. Зарубежные исследователи отмечают, что диагностика аутистических расстройств становится особенно сложной для лиц зрелого возраста, так как ряд пациентов, особенно с сохранными интеллектуальными возможностями, достаточно хорошо адаптировались в обществе и привыкли скрывать свои особенности от окружающих. Обострение прояв-

лений расстройств аутистического спектра может быть связано с неожиданно возникающими кризисными ситуациями. В некоторых случаях не диагностированное в раннем возрасте расстройство аутистического спектра в зрелом возрасте может быть ошибочно классифицировано как форма расстройства личности или шизофрения [15; 20; 23; 24].

В настоящее время практика социальной и образовательной инклюзии лиц с разными возможностями здоровья, в том числе с РАС, ориентирована на создание специальных условий, необходимых для их социализации, адаптации и полноценной жизни в обществе. Система образования играет одну из ключевых ролей в становлении и развитии любого ребенка, но для ребенка с аутистическим нарушением данная роль дополняется особой ответственностью за его жизнь и судьбу. В странах мира практики образования и специальной помощи детям с расстройствами аутистического спектра складываются по-разному [2; 4; 21].

В. П. Крючков и Я. Муллаева подробно раскрывают особенности образовательной и социальной помощи детям с аутистическими нарушениями в Соединенных Штатах Америки, где образование для данной категории детей может быть организовано как в условиях специальных уч-

реждений, так и в пространстве организаций, реализующих инклюзивные практики [9]. Практика специального образования ориентирована на детей, которые не могут обучаться в условиях инклюзии из-за особенно «ярких» поведенческих расстройств, обусловленных аутистическими нарушениями. Дети младшего возраста (до 3 лет) могут пройти курс в рамках программы раннего вмешательства в домашних условиях или в специализированных центрах. Так как обучение в школе начинается с 5 лет, то для детей с РАС предусмотрена возможность как можно более раннего начала подготовки к школьному обучению. Они имеют возможность пройти специальное обследование и приступить к подготовке к школе уже в возрасте 3 лет. При этом их сопровождают специалисты по развитию речи, сенсорной интеграции, мелкой моторики, при необходимости оказывается сопутствующая врачебная помощь со стороны невролога. По достижении 5-летнего возраста ребенок с аутистическим нарушением в зависимости от тех успехов, которые он проявил в предшкольный период, может быть направлен либо в обычный 0-й класс в инклюзивной школе, либо обучаться дальше по специализированной программе. В течение всего периода обучения не менее одного раза в

три года проводится комплексное обследование ребенка, которое определяет индивидуальный план его обучения и развития, в который на последнем этапе добавляются дисциплины, направленные на освоение рабочих навыков (если это доступно ребенку). Таким образом, в системе образования детей с РАС четко прослеживаются три основные ступени: обучение по программе раннего вмешательства (до 3 лет), дошкольное специальное образование, в период от 3 до 5 лет, и специализированная школьная программа, срок освоения которой рассчитан на период от 5 лет до 21 года.

Важно отметить, что практика инклюзии в образовательных учреждениях США стала внедряться относительно недавно, менее 20 лет назад, и возможность реализации специализированных инклюзивных программ в настоящее время предусмотрена примерно в 45 % образовательных организаций [11]. Такие программы составляются для каждого «особенного» ученика индивидуально. Обучение в общем классе происходит в том временном ритме, который может выдерживать ребенок с аутизмом. Например, если он может «спокойно» провести 10 минут на уроке в обычном классе, то он будет там эти 10 минут, а остальное время он занимается в специальном классе, оборудованном

отдельными кабинками, в которых он осваивает образовательную программу с помощью личного помощника (тьютора). Очень важно для образовательного и социального прогресса ребенка с аутизмом, чтобы он находился в ситуации учебного успеха. Именно поэтому он присутствует только на занятиях по тем дисциплинам, в которых наиболее преуспевает, а остальные предметы осваивает индивидуально.

Все внеурочные мероприятия, такие как перемена, прием пищи, занятия физкультурой, школьные и внешкольные развлекательные мероприятия, дети с РАС посещают совместно со своими нейротипичными сверстниками, которые становятся для них постоянными напарниками. Такая практика становится возможной благодаря системе воспитания, ориентированной на формирование толерантного отношения к людям, отличающимся от остальных состоянием здоровья, поведением, культурой, цветом кожи и т. п.

В отношении системы ранней помощи и социально-образовательной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, сложившейся в Соединенных Штатах Америки, необходимо отметить, что на сегодняшний день она считается одной из самых успешных во всем мире и может рассматри-

ваться как определенный «эталонный» пример для тех стран, в которых в настоящее время сложились предпосылки для формирования системы комплексной поддержки лиц с РАС. Однако напомним, что реализуется эта работа менее чем в половине образовательных организаций страны.

В России система инклюзивного образования регулируется на всех уровнях: федеральном, правительственном, ведомственном, региональном, муниципальном. Образование в России, как и в современном мире в целом, является одним из основных приоритетов на государственном уровне, что отражено в Конституции Российской Федерации и выражается в появлении большого количества документов, регламентирующих образовательную политику. Так, федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.), вступивший в силу 1 сентября 2013 г., затрагивает многие аспекты образовательной системы России, актуализируя новые направления государственной образовательной политики. Речь, в частности, идет об инклюзивном образовании, которое трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [19].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р, также содержит положения, обращенные к проблемам инклюзивного образования [14]. Разделы, связанные с вопросами инклюзивного образования, присутствуют и в Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [7].

Персонализация дополнительного образования усиливает его преимущества по сравнению с другими институтами формального образования посредством выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям и детям с ОВЗ).

Поддержка образовательных программ, ориентированных на группы детей, требующих особого внимания государства и общества (дети из группы социального риска, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети из семей с низким социально-экономическим статусом), является одним из механизмов развития дополнительного образования детей.

Расширение спектра дополнительных общеобразовательных программ предполагает в том числе и разработку и внедрение адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей.

Совершенствование финансово-экономических механизмов развития дополнительного образования предполагает развитие механизмов финансового обеспечения дополнительных общеобразовательных программ на основе нормативно-подушевого финансирования организаций различных форм собственности и ведомственной подчиненности, в том числе внедрение методики определения численности обучающихся, финансируемых за счет бюджетных средств (по дополнительным предпрофессиональным и общеразвивающим программам для детей с ОВЗ, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и др.), в музыкальных школах, школах искусств и спортивных школах.

В настоящее время в Российской Федерации, по данным мониторинговых исследований Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстрой-

ствами аутистического спектра, наблюдается ряд предпосылок для формирования целостной системы работы с детьми, имеющими аутистические нарушения. Однако в общем организация данной работы сопряжена с рядом сложностей, преодоление которых на сегодняшний день по разным причинам затруднено. А. В. Хаустовым и М. А. Шумских представлены данные мониторингового исследования 2018 г., направленного на изучение состояния образования обучающихся с РАС в России [18]. Авторы выделяют несколько «болевых» точек, связанных со следующими аспектами:

- с недостаточной выявляемостью расстройств аутистического спектра и неравномерностью развития системы диагностики в различных регионах;
- несовершенством системы раннего выявления РАС;
- неравнозначностью возможностей получения образования детьми с РАС на разных его уровнях (от дошкольного к высшему);
- профессиональной и психологической неготовностью педагогических кадров к качественной организации образовательного процесса для детей с РАС;
- несоответствием существующей системы психолого-педагогического сопровождения особым потребностям детей с РАС.

С 2019 г. в России реализуется национальный проект «Образование», целью которого является предоставление каждому российскому ребенку возможностей для самореализации и развития [12]. В рамках данного проекта функционирует федеральный проект «Современная школа», ориентированный на обеспечение возможности получать качественное общее образование в условиях, отвечающих современным требованиям, независимо от места проживания ребенка. С этой целью до конца 2024 г. в РФ будет обновлена материально-техническая база 900 коррекционных школ; при этом большое внимание будет обращено на школы, расположенные в сельской местности. Значит, и дети с РАС смогут воспользоваться преимуществами новой образовательной среды, получат психолого-педагогическую и информационную поддержку, а их родители и педагоги — консультативную и методическую помощь. С 1 января 2022 г. в стране принята Концепция развития системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью на период до 2025 г. Концепция призвана настроить межведомственное взаимодействие между «участниками реабилитационного процесса», чтобы принять большой пул тематических нормативных актов [8].

Система образования Республики Ирак является частью традиционной системы социальных отношений вертикального типа: тот, кто младше, полностью зависит от воли старшего. Работающая веками традиционная система образования в Ираке была одной из лучших еще 20 лет назад [28]. На сегодняшний день в традиционной системе иракского образования можно отметить тенденцию к изменениям, которые связаны с объективными жизненными обстоятельствами. Первое из них состоит в непрерывных военных действиях, которые серьезным образом подорвали традиционный жизненный уклад мирных граждан, привели к разрушению традиционных семейных связей, активизации миграционных процессов в жизни социума. Перечисленные факторы способствовали изменению социальных правил и норм и привели к ряду негативных последствий для образовательной инфраструктуры Ирака: разрушению образовательных заведений, массовой гибели и миграции населения, периодической недоступности учебных занятий для учащихся в силу невозможности обеспечить их безопасность на достаточном уровне [27]. Второе важное изменение в традиционной системе образования в Республике Ирак связано с тенденцией к цифровизации и информа-

тизации образовательного процесса, которая связана с глобальным изменением подхода к организации образования во всем мире. Преобразуются роли учителя и ученика, первый из которых перестает быть единственным носителем учебной информации, а второй становится активным «ищущим» субъектом образования, действующим участником образовательного процесса [30]. Система образования обращена к интересам и потребностям учеников, учитывает индивидуальные различия между учениками, их склонности, особенности и способности, учитель становится тем субъектом образовательного процесса, который ориентирован на понимание особенностей взаимодействия учеников между собой, помощь в обучении и создание условий для передачи учебной информации, соответствующей особенностям физической и психической организации каждого ученика. Таким образом, сегодня в педагогике Ирака развивается такая тенденция, как индивидуализация обучения в широком смысле этого слова [3].

Невзирая на все трудности текущего момента, гражданское общество в Ираке опирается на действующую Конституцию Республики Ирак от 2005 г. Согласно этому документу, образование выступает ключевым основанием, краеугольным камнем орга-

низации социальной жизни в стране. В Конституции подчеркивается право каждого человека на доступ к образованию, реализацию которого должно обеспечивать государство. Начальное образование, согласно Конституции Республики Ирак, является обязательным для всех граждан страны [22]. Национальный стратегический образовательный план Республики Ирак определяет цели государственной образовательной политики, ключевыми из которых являются:

- 1) «обеспечение права каждого человека до 18 лет на бесплатное образование;
- 2) развитие инфраструктуры образовательных учреждений;
- 3) предоставление образовательных возможностей детям-инвалидам и девочкам;
- 4) обеспечение равных образовательных возможностей для учеников;
- 5) финансовая поддержка программ развития образования;
- 6) финансирование научных исследований в области образования» [28].

Обращаясь к особым образовательным потребностям лиц с расстройствами аутистического спектра, отметим, что, согласно Закону об обязательном образовании № 118 от 1976 г. с поправками, внесенными в статью 9, зоной ответственности Министерства образования Республики

Ирак является обеспечение условий для образования всех категорий лиц с ОВЗ. Министерство образования работает над расширением возможности открытия специальных учебных классов на начальном этапе обучения в обычных школах для групп с медленным обучением, слабовидящих и слабослышащих и других лиц, которые не относятся к категориям лиц с ОВЗ, охватываемых Законом о социальной помощи № 126 1980 г., с целью обеспечения их образования, ухода за ними, руководства ими и развития их способностей до необходимого уровня.

С. В. Деманова, исследующая правовые и социальные аспекты образования в Республике Ирак, отмечает ключевые изменения, внесенные Законом № 116 от 1987 г., которые «были связаны с внедрением в образовательный процесс специального обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения, слуха и др.). Однако, несмотря на изменения в законодательстве об образовании, наблюдается более низкая посещаемость среди девочек специализированных образовательных организаций для детей с особенностями психофизического развития. Данное обстоятельство обусловлено тем, что многие семьи опасаются за здоровье и жизнь девочек-инвалидов, кото-

рых могут обидеть или похитить» [5].

Также образование лиц с физическими недостатками регулируется постановлением о средних школах № 2 от 1977 г., актуализированным соответствующими поправками. Так, согласно поправке 9, «учащиеся с физическими недостатками, которые достигли обычного возраста в первых средних и четвертых средних (общих и профессиональных) первых классах, могут быть приняты в дневные средние школы» [1; 16].

Ирак стал одной из первых стран Ближнего Востока, которая начала развивать практику специального образования [17]. С середины 70-х гг. XX в. Министерство образования Ирака уделяет особое внимание разработке и реализации проектов по организации обучения и уходу за людьми с особыми потребностями, а опыт занятий в специальных учебных заведениях был одним из средств гуманитарного контента, обеспечивающего равные возможности для учащихся. Этот эксперимент был впервые проведен в 1978 г. для обучающихся, относящихся к категории отстающих. В том же году в Багдаде было открыто 10 специальных классов (затем и в других провинциях).

Внедрение принципов специального образования позволило

уделить внимание людям с особыми потребностями и адаптировать учебные планы и методы обучения в соответствии с их потребностями, а также дать им возможность интегрироваться с обычными учащимися в общеобразовательные классы. Государство обеспечило интенсивную научную поддержку учителям специального образования и учителям общего образования, помогая им в реализации образовательных стратегий как для отстающих, так и для одаренных обучающихся. Были созданы условия для удовлетворения специальных потребностей студентов [1; 3; 28].

Основные положения, касающиеся реализации права на образование для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, прописаны в «Законе об инвалидах и особых потребностях» от 2013 г. Согласно данному закону, Министерство образования Республики Ирак обязуется:

- обеспечить начальное и среднее образование всех видов для людей с ограниченными возможностями и особыми потребностями в соответствии с их способностями, программами специального образования, комплексной интеграцией в области образования и параллельным образованием;
- вести наблюдение за образовательными учреждениями, занимающимися образованием, в том

числе образованием людей с ограниченными возможностями и особыми потребностями;

- подготовить учебные и образовательные программы, которые отвечают особенностям людей с ограниченными возможностями и особыми потребностями;

- определить перечень специальных технических средств и бесплатно предоставить основное оборудование, которое помогает людям с ограниченными возможностями и особыми потребностями в образовании и обучении;

- предоставить квалифицированный педагогический и технический персонал для работы с обучающимися с ОВЗ и обеспечить им получение необходимой профессиональной поддержки с раннего детства.

Вышеперечисленные положения легли в основу разработки Инструкции по реализации национального проекта комплексной образовательной интеграции, действующей в настоящее время [5; 22; 28].

Необходимо отметить, что в Ираке образование лиц с особыми потребностями является относительно недавней темой для исследований в области психологии и образования. Новой функцией образования для лиц с особыми образовательными потребностями стало предоставление им специальных услуг путем выделения независимых классов в общеоб-

разовательных школах или специализированных школ для ухода за ними, независимо от возраста, способностей, психических или сенсорных нарушений, двигательных, поведенческих, коммуникативных, аутистических или учебных трудностей.

Учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) отметило, что Ирак играет ведущую роль в обновлении образовательных программ и мероприятий для детей с особыми потребностями. Он не исключает детей и реализовал несколько проектов, в том числе известный как «интеграция образования в инклюзии». Тенденция к интеграции детей с особыми потребностями с их обычными одноклассниками является не только актуальной проблемой сегодняшнего дня, но и проблемой будущего, которая определяет основную область мышления всех тех, кто занимается планированием и внедрением специальных образовательных услуг на всех этапах жизни человека с особыми потребностями.

В основе развития практик инклюзивного образования в Ираке лежат предпосылки этического, юридического, образовательного и экономического характера. Причины возникновения образовательной интеграции осознаются обществом, родителями,

учителями и законодателями. Основное внимание уделяется доступности образования для простых людей, в том числе проектированию безопасной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также подготовке учителей к работе с обучающимися различных нозологических групп.

К рассмотрению проблемного поля организации инклюзивных образовательных практик в Республике Ирак обращаются такие представители научно-педагогического сообщества данной страны, как Абдул-Гафур, Абдул-Джаббар, Аль-Джаббар, Аль-Куреаити, Аль-Сальтави, Джамаль ад-Дин, Хатиб, Al-Zuhairi, Bahrawy, Mohammed, Sartawi, Sisalem и другие.

Однако применение образовательной интеграции в иракских школах в качестве основы для всестороннего включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество развивается нелегко. На пути внедрения практик инклюзивного образования стоят различные трудности и препятствия, которые мешают достижению основной цели. Среди таких трудностей:

1) нехватка квалифицированных и хорошо подготовленных учителей в области специального образования в обычных школах, что может привести к провалу инте-

грационных программ независимо от возможностей;

2) неспособность некоторых детей-инвалидов самостоятельно посещать школу из-за инвалидности или удаленности школы от дома;

3) недостаточная готовность обычной образовательной системы с точки зрения проектирования и планирования школы, а также инструментов и средств, необходимых для инвалидов;

4) отсутствие необходимых структурных средств внутри школы;

5) отказ в обычных школах принимать детей-инвалидов или детей с некоторыми видами инвалидности из-за страха невозможности с ними справиться, а также под предлогом нежелания причинять неудобства другим;

6) недостаточная осведомленность родителей о возможности образовательной инклюзии. Многие родители не получают необходимого сопровождения и информации, чтобы найти подходящее место для своих детей;

7) неудовлетворительное обращение с детьми с ограниченными возможностями в обычной школе.

Необходимо восстановить, обновить, реабилитировать и развивать систему образования Ирака. Несмотря на долгий период военных действий, у Ирака есть финансовые и человеческие ресурсы для поддержки образовательного сектора. Однако следует

сказать, что Министерство образования сталкивается с серьезными проблемами, связанными как с реконструкцией и постепенным обновлением системы образования в целом, так и с созданием новой образовательной среды для детей с особыми потребностями.

Одним из важнейших условий успешной образовательной интеграции инклюзивного образования является сознательное планирование, которое создает соответствующие возможности для взаимодействия между всеми сторонами образовательного процесса. Интеграция не подразумевает размещение детей-инвалидов и обычных детей в одном месте. Чтобы успешно интегрировать людей с особыми потребностями в государственную систему образования, необходимо создать ряд условий, которые обеспечивают возможности для достижения успеха и желаемых результатов:

1. Подготовить членов образовательного сообщества к принятию учащихся-инвалидов в обычных школах с учащимися, не являющимися инвалидами, и разработать организованный план подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью к принятию системы интеграции.

2. Пересмотреть образовательные программы в соответствии с потребностями учащихся с ограниченными возможностями в обычных классах.

3. Реконструировать школьные здания под нужды учащихся с ОВЗ.

4. Предоставлять такие услуги, как транспорт, связь, физиотерапия, питание для каждой категории инвалидности.

5. Вовлекать родителей учащихся-инвалидов в работу по индивидуальному учебному плану для учащихся-инвалидов, чтобы использовать их опыт и расширять сотрудничество между ними и образовательными учреждениями.

6. Обеспечить все необходимые требования для успешной интеграции детей-инвалидов с обычными детьми, будь то подготовка учителей для работы с новыми программами, развитие школьной среды, обучение родителей или разработка соответствующих учебных программ для достижения принципа равных образовательных возможностей.

7. Обязать средства массовой информации выполнять свои задачи по повышению осведомленности общества обо всех категориях и проблемах детей-инвалидов, об уходе за ними и реабилитации, а также поощрять участие общества в этой области.

8. Содействовать зачислению студентов с особыми потребностями в программы высшего образования по специальностям, которые им подходят, и поддерживать интерес к дальнейшим исследованиям детей с ограниченными

возможностями и индивидуальными нарушениями.

9. Уделять внимание раннему выявлению сенсорных, психических и физических нарушений и обеспечивать раннее вмешательство, чтобы уменьшить развитие инвалидности и негативное влияние на ребенка, семью и общество.

10. Сосредоточиться на интеграции учащихся с ограниченными возможностями с простыми нарушениями и поддерживать нахождение учащихся с серьезными нарушениями в специальных учебных заведениях.

Интеграция детей с особыми потребностями с обычными людьми, проведенная при поддержке общества, будет иметь положительный эффект. Ребенок с ограниченными возможностями, когда он участвует в инклюзивных занятиях, приветствуется и принимается другими, получает чувство уверенности в себе, чувствует свою жизненную ценность и принимает свой недостаток, осознает свои возможности и способности. Ребенок-инвалид в процессе инклюзивного образования приобретает новые навыки, которые заставляют его преодолевать жизненные трудности и позволяют получить ряд новых возможностей. Образовательные и социальные модели помогают добиться большего социального роста и участия в развлекательных мероприятиях. Стремясь

найти более естественные условия жизни и интеграции, важно предоставить ребенку личную, социальную и поведенческую модель понимания и общения, уменьшить повышенную зависимость от матери и добавить промежуточную психическую связь, играя и обучая ребенка-инвалида в процессе общения со сверстниками.

Становление практики образования лиц с РАС тесно связано с функционированием смежных с образованием систем, в частности здравоохранения и социальной работы, не только подпитывающих образовательный вектор актуальными исследованиями, но и стимулирующих создание системы комплексного сопровождения и поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В целом этот вывод можно отнести не только к Ираку, но и к России, и к любой иной стране, заинтересованной в развитии инклюзивных практик. Инвалиды сейчас — это не изгои, а значимый сегмент общества, достойный внимания. Современное состояние технологического, экономического и социального развития мира оказывает влияние на развитие образовательной мысли, что способствует обновлению целей образования. Образование больше не является просто способом обмена информацией, оно играет целостную роль, стремится

ся помочь учащемуся развиваться интегрированным образом, так чтобы школьные мероприятия стали частью основных компонентов школьной программы, которая базируется на идеях, что развитие всех учащихся является результатом взаимодействия с окружающей средой, а полученный опыт — комплексным психологическим, физическим, социальным и духовным.

Выводы

1. Проведенный анализ позволил сделать следующие обобщения:

- современный уровень развития инклюзивного образования детей с РАС и в России, и в Ираке связан с историческими особенностями развития образовательных традиций обеих стран, а также определяется сложившимся состоянием их социально-экономических систем;
- перспективные тренды развития инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в Ираке и России связаны с глобализацией инклюзии как социальной идеи и образовательной практики.

2. Ценностно-культурными основаниями инклюзивного образования детей с РАС в России и Ираке являются следующие:

- в основе существующих в России и Ираке систем обеспечения прав лиц с инвалидностью и ОВЗ в целом и с РАС в частности лежат исторически традиционные-религиозные основания, которые со временем трансформировались в устойчивую социальную практику и закрепились нормативно-правовыми документами на государственном уровне;
- инклюзия и в России, и в Ираке не только рассматривается как социальное или образовательное явление, но и характеризуется в научных источниках как особая философско-мировоззренческая установка, основанная на гуманном отношении и принятии «Другого» как ценности;
- в понятийно-терминологическом поле образования лиц с особыми потребностями в Ираке происходит объединение смысловых полей двух понятий — «интеграция» и «инклюзия», которые в России рассматриваются на концептуальном уровне как два рядом стоящих, но тем не менее разных процесса;
- практика инклюзивного образования как в России, так и в Ираке в большей степе-

ни ориентирована на потребности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, хотя в классификациях особых образовательных потребностей и в той, и в другой стране фигурируют и другие категории лиц.

3. Системные проблемы, возникающие при реализации инклюзивного образования детей с РАС в России и Ираке, имеют концептуальное сходство. Основные проблемные зоны инклюзивного образования распределяются по трем векторам: организационному, профессиональному и социокультурному. В рамках организационного вектора мы говорим о проблемах, связанных с созданием специальных условий, адаптацией программ, пособий, зданий, решением текущих административных вопросов. Профессиональный вектор связан с проблемами подготовки педагогических кадров к работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, налаживанием командного взаимодействия между учителями-предметниками и специалистами службы комплексного сопровождения, мотивационной и психологической неготовностью учителей к работе с детьми, имеющими аутистические расстройства. Социокультурный вектор объединяет проблемы, связанные с необходимостью

формирования толерантного отношения к детям с особенностями развития в целом и с РАС в частности как среди нейротипичных учеников, так и среди их родителей, организацией просветительской работы и формированием общего позитивного отношения к людям с особенностями.

Литература

1. Абдул-Гафур, М. Предварительное исследование отношения учителей и администраторов государственного образования к интеграции неординарных детей в государственные школы / М. Абдул-Гафур. — Текст : непосредственный // Журнал исследований в области образования / Катарский университет. — 1966. — № 15.
2. Абикова, А. К. Инклюзивная школа — школа для каждого. Создание ресурсной зоны в образовательной организации : науч.-метод. пособие / А. К. Абикова, Е. В. Бурова, С. А. Симанова, Р. К. Шевчук. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — URL: https://edu-frn.spb.ru/files/inno/2018/4_Inkluzivnaya_shkola.pdf. — Текст : электронный.
3. Аль Анбаи, Х. И. Сравнительный анализ систем высшего образования в Ираке и России: проблемы и перспективы / Х. И. Аль Анбаи. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы образования. — 2017. — № 1—2. — С. 78—82.
4. Белявский, Б. В. К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению / Б. В. Белявский, С. А. Морозов, С. С. Морозова. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 6. — С. 7—14.
5. Деманова, С. В. Образование в Республике Ирак: правовые и социальные аспекты / С. В. Деманова. — Текст : непо-

- средственный // Тенденции развития науки и образования. — 2017. — № 29-1. — С. 8—13.
6. Иванов, М. В. Вопросы эпидемиологии и профилактики нарушений психического развития в раннем детском возрасте / М. В. Иванов, Н. В. Симашкова, Г. В. Козловская. — Текст : непосредственный // Клинико-биологические, психологические и социальные аспекты психических расстройств у детей и подростков : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Москва, 16 февраля 2018 г.) / под ред. Н. В. Симашковой. — Москва : ФГБНУ НЦПЗ, 2018.
7. Концепция развития дополнительного образования детей : распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года N 1726-р. — Текст : непосредственный.
8. Концепция развития системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2021 года № 3711-р. — URL: <https://vademec.ru/news/2021/12/28/utverzhdena-kontseptsiya-razvitiya-sistemy-reabilitatsii-i-abilitatsii-invalidov-do-2025-goda/>. — Текст : электронный.
9. Крючков, В. П. Система помощи детям с расстройством аутистического спектра в США / В. П. Крючков, Я. Муллаева. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы логопедии : сб. науч. и науч.-метод. трудов / Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. — Саратов : Саратовский источник, 2020. — С. 5—24.
10. Макушкин, Е. В. Основополагающие задачи и проблемы охраны психического здоровья детей в России / Е. В. Макушкин, Е. Н. Байбарина, О. В. Чумакова, Н. К. Демчева. — Текст : непосредственный // Психиатрия. — 2015. — № 4 (68). — С. 5—11.
11. Мельникова, Л. В. Инклюзивное образование в США / Л. В. Мельникова. — URL: <https://videouroki.net/razrabotki/inkliuzivnoe-obrazovaniie-v-ssha.html>. — Текст : электронный.
12. Национальный проект «Образование» / Минпросвещения России во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». — Текст : непосредственный.
13. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические подходы к диагностике детского аутизма и детской шизофрении / Н. В. Симашкова, Т. П. Ключник, А. А. Коваль-Зайцев, Л. П. Якупова. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — № 14 (4). — С. 51—67.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства от 29 мая 2015 года № 996-р. — Текст : непосредственный.
15. Фуряева, Т. В. Социальное исключение людей с РАС: понимание и преодоление / Т. В. Фуряева. — Текст : непосредственный // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. — 2018. — № 1 (1). — С. 53—64.
16. Харун, С. Обучение людей с незначительными нарушениями в обычном классе / С. Харун. — Эр-Рияд : Дар аль-Захра, 2000. — Текст : непосредственный.
17. Хассани, А. М. Концепция медленно-го обучения согласно опыту Ирака в классах специального образования / А. М. Хассани. — [Б. м.] : [б. и.], 2000. — Текст : непосредственный.
18. Хаустов, А. В. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года / А. В. Хаустов, М. А. Шумских. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — Т. 17. — № 3 (64). — С. 3—11.
19. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.21) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм.

и доп., вступ. в силу с 01.01.2022). — Текст : непосредственный.

20. Balfé, M. Possible evidence for a fall in the prevalence of high-functioning pervasive developmental disorder with age? / M. Balfé, D. Tantam, M. Campbell. — Text : unmediated // Autism Res. Trea. — 2011. — P. 325—495.

21. Brede, J. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school / J. Brede, A. Remington, L. Kenny and others. — Text : unmediated // Autism & Developmental Language Impairments. — 2017. — Vol. 2. — P. 1—20.

22. Constitution of the Republic of Iraq. The Right to Academic Freedom, art. 34, 2005. P. 41. — URL: https://www.constituteproject.org/constitution/Iraq_2005.pdf?lang=ar (in Arabic). — Text : electronic.

23. Fein, D. Optimal outcome in individuals with a history of autism / D. Fein, M. Barton, I. M. Eigsti, E. Kelley, L. Naigles, R. T. Schultz, M. Stevens, M. Helt, A. Orinstein, M. Rosenthal, E. Troyb, K. Tyson. — Text : unmediated // J. Child Psychol. Psychiatry. — 2013. — Vol. 54. — Iss. 2. — P. 195—205.

24. Hommer, R. E. Schizophrenia and Autism — Related Disorders / R. E. Hommer, S. E. Swedo. — Text : unmediated // Schizophr. Bull. — 2015. — Vol. 41. — Iss. 2. — P. 313—314.

25. Honda, H. Cumulative incidence of childhood autism: a total population study of better accuracy and precision / H. Honda, Y. Shimizu, M. Imai, Y. Nitto. — Text : unmediated // Dev. Med. Child Neurol. — 2005. — Vol. 47. — Iss. 1. — P. 10—18.

26. Hossain, M. D. Autism Spectrum disorders (ASD) in South Asia: a systematic review / M. D. Hossain, H. U. Ahmed, M. M. Jalal Uddin, W. A. Chowdhury, M. S. Iqbal, R. I. Kabir, I. A. Chowdhury, A. Aftab, P. G. Datta, G. Rabbani, S. W. Hossain, M. Sarker. — Text : unmediated // BMC Psychiatry. — 2017. — Vol. 17. — Iss. 1. — P. 281.

27. Muhammad, Samar. Results of students in grades ending in 2019 / Muhammad Sa-

mar. — Text : unmediated // Nile News website. — URL: <https://www.nile4.com/results-iq-com/> (In Arabic). — Text : electronic.

28. Report of the United Nations Program in Iraq, Cost and Benefits of Education in Iraq: An Analytical Study on the Education Sector and Strategies for Increasing Benefits from Education // UNICEF. — 2017. — 66 p. — (In Arabic). — Text : unmediated.

29. Sun, X. A review of the prevalence of autism spectrum disorder in Asia / X. Sun, C. Allison. — Text : unmediated // Research in Autism Spectrum Disorders. — 2010. — Vol. 4. — Iss. 2. — P. 156—167.

30. Toukan, Khaled. The impact of the information and communication revolution on the educational elements, the National Institute of Teaching, Jordan, Amman, 2003 / Toukan Khaled. — (In Arabic). — Text : unmediated.

31. Wan, Y. Prevalence of autism spectrum disorders among children in China: a systematic review / Y. Wan, Q. Hu, T. Li, L. Jiang, Y. Du, L. Feng, J. C. Wong, C. Li. — Text : unmediated // Shanghai Arch. Psychiatry. — 2013. — Vol. 25. — Iss. 2. — P. 70—80.

References

1. Abdul-Gafur, M. (1966). Predvaritel'noe issledovanie otnocheniya uchiteley i administratorov gosudarstvennogo obrazovaniya k integratsii neordinarnykh detey v gosudarstvennyye shkoly [A preliminary study of the attitude of teachers and administrators of public education to the integration of extraordinary children in public schools]. *Zhurnal issledovaniy v oblasti obrazovaniya*, 15. Qatar University. (In Arabic)

2. Abikova, A. K., Burova, E. V., Simanova, S. A., & Shevchuk, R. K. (2019). *Inklyuzivnaya shkola — shkola dlya kazhdogo. Sozdanie resursnoy zony v obrazovatel'noy organizatsii* [Inclusive school is a school for everyone. Creation of a resource zone in an educational organization] [Scientific and methodological manual]. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena. Retrieved from https://edu-frn.spb.ru/files/inno/2018/4_Inklyuzivnaya_shkola.pdf (In Russ.)

3. Al' Anbai, Kh. I. (2017). Sravnitel'nyy analiz sistem vysshego obrazovaniya v Irake i Rossii: problemy i perspektivy [Comparative analysis of higher education systems in Iraq and Russia: problems and prospects]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, 1—2, 78—82. (In Russ.)
4. Belyavskiy, B. V., Morozov, S. A., & Morozova, S. S. (2019). K voprosu o sistematike rasstroystv autisticheskogo spektra kak osnove differentsirovannogo podkhoda k kompleksnomu soprovozhdeniyu [On the issue of systematics of autism spectrum disorders as the basis of a differentiated approach to comprehensive support]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 6, 7—14. (In Russ.)
5. Demanova, S. V. (2017). Obrazovanie v Respublike Irak: pravovye i sotsial'nye aspekty [Education in the Republic of Iraq: legal and social aspects]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 29-1, 8—13. (In Russ.)
6. Ivanov, M. V., Simashkova, N. V., & Kozlovskaya, G. V. (2018). Voprosy epidemiologii i profilaktiki narusheniy psikhicheskogo razvitiya v rannem detskom vozraste [Issues of epidemiology and prevention of mental development disorders in early childhood]. In N. V. Simashkova (Ed.), *Kliniko-biologicheskie, psikhologicheskie i sotsial'nye aspekty psikhicheskikh rasstroystv u detey i podrostkov* [collection of materials of All-Russian scientific-practical. conf., 2018]. Moscow: FGBNU NTsPZ. (In Russ.)
7. Government of the Russian Federation (2014). *Kontseptsiya razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detey : rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 sentyabrya 2014 goda N 1726-r* [Concept for the development of additional education for children: Decree of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014 N 1726-r]. (In Russ.)
8. Government of the Russian Federation (2021). *Kontseptsiya razvitiya sistemy kompleksnoy reabilitatsii i abilitatsii lits s invalidnost'yu, v tom chisle detey s invalidnost'yu, na period do 2025 goda : rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18 dekabrya 2021 goda № 3711-r* [Concept for the development of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of persons with disabilities, including children with disabilities, for the period up to 2025: Decree of the Government of the Russian Federation of December 18, 2021 No. 3711-r]. Retrieved from <https://vademec.ru/news/2021/12/28/utverzhdena-kontseptsiya-razvitiya-sistemy-reabilitatsii-i-abilitatsii-invalidov-do-2025-goda/> (In Russ.)
9. Kryuchkov, V. P., & Mullaeva, Ya. (2020). Sistema pomoshchi detyam s rasstroystvom autisticheskogo spektra v SShA [A system of care for children with autism spectrum disorder in the USA]. In *Aktual'nye problemy logopedii* (Collection of scientific and scientific method. works, pp. 5—24). Saratov : Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratovskiy istochnik.
10. Makushkin, E. V., Baybarina, E. N., Chumakova, O. V., & Demcheva, N. K. (2015). Osnovopolagayushchie zadachi i problemy okhrany psikhicheskogo zdorov'ya detey v Rossii [Fundamental tasks and problems of mental health care for children in Russia]. *Psikhiatriya*, 4(68), 5—11. (In Russ.)
11. Mel'nikova, L. V. (n.d.). *Inklyuzivnoe obrazovanie v SShA* [Inclusive education in the USA]. Retrieved from <https://videouroki.net/razrabotki/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-ssha.html> (In Russ.)
12. Ministry of Education of Russia (2018). *Natsional'nyy projekt «Obrazovanie» / Minprosveshcheniya Rossii vo ispolnenie Ukaza Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2018 goda № 204«O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda»* [Ministry of Education of Russia in pursuance of the Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 “On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”]. (In Russ.)
13. Simashkova, N. V., Klyushnik, T. P., Koval'-Zaytsev, A. A., & Yakupova, L. P. (2016). Kliniko-biologicheskie podkhody k

- diagnostike detskogo autizma i detskoy shizofrenii [Clinical and biological approaches to the diagnosis of childhood autism and childhood schizophrenia]. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 14(4), 51—67. (In Russ.)
14. Government of the Russian Federation (2015). *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva ot 29 maya 2015 goda № 996-r* [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Order of the Government of May 29, 2015 No. 996-r]. (In Russ.)
15. Furyaeva, T. V. (2018). Sotsial'noe isklyuchenie lyudey s RAS: ponimanie i preodolenie [Social exclusion of people with ASD: understanding and overcoming]. *Autizm i drugie narusheniya v razviti: sovremennye issledovaniya i razrabotki*, 1(1), 53—64. (In Russ.)
16. Harun, S. (2000). *Teaching people with minor disabilities in the regular classroom*. Riyadh: Dar al-Zahra. (In Arabic)
17. Hassani, A. M. (2000). *The concept of slow learning according to the experience of Iraq in special education classes*. (In Arabic)
18. Khaustov, A. V., & Shumskikh, M. A. (2019). Organizatsiya obrazovaniya obuchayushchikhsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra v Rossiyskoy Federatsii: rezul'taty Vserossiyskogo monitoringa 2018 goda [Organization of education of students with autism spectrum disorders in the Russian Federation: results of the All-Russian monitoring in 2018]. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 17(3, 64), 3—11. (In Russ.)
19. Russian Federation (2012). *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 30.12.21) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2022)* [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on December 30, 21) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, effective from January 1, 2022)]. (In Russ.)
20. Balfé, M., Tantam, D., & Campbell, M. (2011). Possible evidence for a fall in the prevalence of high-functioning pervasive developmental disorder with age? *Autism Res. Treas.*, 325—495.
21. Brede, J., Remington, A., Kenny, L., et al. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1—20.
22. Republic of Iraq (2005). *Constitution of the Republic of Iraq* (The Right to Academic Freedom, art. 34, p. 41). Retrieved from https://www.constituteproject.org/constitution/Iraq_2005.pdf?lang=ar (in Arabic).
23. Fein, D., Barton, M., Eigsti, I. M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., Stevens, M., Helt, M., Orinstein, A., Rosenthal, M., Troyb, E., & Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *J Child Psychol Psychiatry*, 54(2), 195—205.
24. Hommer, R. E., & Swedo, S. E. (2015). Schizophrenia and Autism — Related Disorders. *Schizophr Bull.*, 41(2), 313—314.
25. Honda, H., Shimizu, Y., Imai, M., & Nitto, Y. (2005). Cumulative incidence of childhood autism: a total population study of better accuracy and precision. *Dev Med Child Neurol.*, 47(1), 10—18.
26. Hossain, M. D., Ahmed, H. U., Jalal Uddin, M. M., Chowdhury, W. A., Iqbal, M. S., Kabir, R. I., Chowdhury, I. A., Aftab, A., Datta, P. G., Rabbani, G., Hossain, S. W., & Sarker, M. (2017). Autism Spectrum disorders (ASD) in South Asia: a systematic review. *BMC Psychiatry*, 17(1), 281.
27. Muhammad, Samar (n.d.). *Results of students in grades ending in 2019*. Nile News website. Retrieved from <https://www.nile4.com/results-iq-com/> (In Arabic)
28. UNICEF (2017). *Report of the United Nations Program in Iraq, Cost and Benefits of Education in Iraq: An Analytical Study on the Education Sector and Strategies for Increasing Benefits from Education*. UNICEF, 66 p. (In Arabic)
29. Sun, X., & Allison, C. (2010). A review of the prevalence of autism spectrum disorder in Asia. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 156—167.

30. Toukan, Khaled. *The impact of the information and communication revolution on the educational elements, the National Institute of Teaching*. Jordan, Amman, 2003. (In Arabic)

31. Wan, Y., Hu, Q., Li, T., Jiang, L., Du, Y., Feng, L., Wong, J. C., & Li, C. (2013). Prevalence of autism spectrum disorders among children in China: a systematic review. *Shanghai Arch Psychiatry*, 25(2), 70—80.