

Министерство просвещения РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Факультет подготовки кадров высшей квалификации  
институт специального образования  
кафедра специальной педагогики и специальной психологии

*на правах рукописи*

ШИТИКОВА Мария Николаевна

**Реалии и перспективы образования обучающихся с расстройством  
аутистического спектра на современном этапе реализации ФГОС (в  
условиях инклюзии)**

научный доклад

Направление: 44.06.01 Образование и педагогические науки  
Профиль: Коррекционная педагогика (сурдопедагогика  
и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»

Научный руководитель:  
ЗАК Галина Георгиевна,  
кандидат педагогических наук, доцент

Екатеринбург, 2023

## ВВЕДЕНИЕ

Организация инклюзивного образования для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) представляет собой сложную и ответственную задачу для современной педагогики. В России инклюзивное образование закреплено на законодательном уровне, и Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» требует, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями здоровья посещали обычные классы, насколько это возможно. Это означает отказ практики создания специализированных школ и закрытых классов, и это означает, что в образовательном пространстве создаются условия для полноценного включения и социализации всех детей. Именно этим обусловлена **актуальность представленной работы**. Реформирование системы образования направлено на создание таких условий, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут успешно учиться и социализироваться вместе со своими сверстниками. Это не только обеспечивает равные возможности для всех детей, но и способствует формированию уважительного и толерантного отношения к различиям в обществе. Поэтому организация инклюзивного образования для детей с РАС является важной задачей для современной педагогики и общества в целом.

### **Степень разработанности темы.**

Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями на протяжении многих лет вызывает большой интерес в зарубежных странах. В этой области накоплен значительный опыт, проводятся исследования по выявлению причин развития различных синдромов и уточнению их психологических структур. К наиболее видным исследователям в этой области относятся Л. Каннер, Н. Аспергер, Л. Винг и М. Раттер. В последние годы в зарубежных странах разработаны и широко внедряются теоретические подходы к коррекционной помощи детям с аутизмом. К наиболее распространенным методам поведенческой терапии, направленным на развитие социальных навыков, относятся методы, разработанные О.И.

Ловаас, Л.Э. МакКланнахан, П. Дж. Кранц и С. Харрис. Однако, применение данных подходов и применение в России требует адаптации и учета специфики российской системы образования. Наиболее влиятельными исследователями в данной тематике являются К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, СВ. Немировская; К.С.Лебединская; О.С.Никольская. Их решения в области коррекционного воздействия на детей с аутизмом базируются на достижениях отечественных психологов и педагогов классической школы, таких как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин.

Вопрос организации образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных школах вызывает немало споров. С одной стороны, некоторые люди считают, что детям с аутизмом следует предоставлять специализированное образование и помещать их в школы, отвечающие именно их потребностям. С другой стороны, есть те, кто считает, что включение в общеобразовательные школы — лучший вариант для детей с аутизмом. Считается, что общеобразовательные школы могут обеспечить благоприятную и инклюзивную среду, которая может помочь детям с аутизмом добиться успеха (Т.А. Бондарь, О.В. Караневская, О.С. Никольская). Сторонники данной инициативы подчеркивают необходимость создания специальных образовательных условий, которые бы удовлетворяли уникальные потребности и способности детей с РАС. Необходимо подчеркнуть, что успешная социализация и образование детей с РАС возможны в рамках общеобразовательной школы, при условии наличия соответствующей поддержки и ресурсов. Инклюзивная среда, в которой дети с РАС взаимодействуют с типичными сверстниками, способствует их социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков и раскрытию их потенциала.

**Цель исследования:** создание модели инклюзивного образования в начальной общеобразовательной школе, специально ориентированной на детей с расстройствами аутистического спектра. Цель состоит в том, чтобы

установить организационные и педагогические меры, гарантирующие доступность и адаптацию их образовательного опыта в общеобразовательной среде.

Для достижения данной цели необходимо решение следующих **задач**:

- проанализировать теоретические предпосылки организации образования детей с диагнозом РАС
- изучить степень готовности детей с обозначенным диагнозом к нахождению в классе на условиях инклюзии.
- обозначить условия организации педагогического процесса, оптимальные для адаптации обучающихся с РАС в инклюзивном классе.
- сформулировать принципы образования детей с РАС в инклюзивном классе
- Апробировать предложенной модели на практике.

**Объект исследования** – образование детей младшего школьного возраста с диагностированным расстройством аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе.

**Предмет исследования** – модели инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с диагностированным расстройством аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что выявлены и научно обоснованы важные условия успешного инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательных школах. Эти условия имеют решающее значение для разработки эффективных моделей образования, направленных на расширение образовательной среды и постепенный переход от коррекционного класса к инклюзивному классу. Развитие этих состояний было основано на признании того, что дети с РАС нуждаются в особом внимании и педагогических подходах. Путем анализа различных исследований было установлено, что сочетание организационно-педагогических условий играет решающую роль в

продвижении инклюзивного образования детей с РАС. На основе теоретического обоснования выявленных состояний разработана модель образования детей с РАС, учитывающая их особенности и потребности. Эта модель сосредоточена на создании благоприятной и инклюзивной среды образование, которая способствует вовлечению, участию и успеху детей с РАС. Она предусматривает последовательный процесс интеграции, начиная с коррекционного класса, где дети получают специализированную помощь и поддержку, и постепенно переходят в инклюзивный класс, где они могут полноценно участвовать в общем образовательном процессе. Кроме того, были разработаны критерии оценивания готовности учащихся с РАС к обучению в инклюзивном классе. Эти критерии помогают определить, насколько ребенок готов к переходу и нуждается в специфической поддержке.

**Теоретическая значимость работы.** Путем обобщения и систематизации данных этих исследований была разработана научно обоснованная модель вариативного образование и социализации. Одной из ключевых особенностей этой модели является поэтапное расширение интегративного образовательного пространства. Такой подход направлен на создание оптимальных условий для включения детей с РАС в общую среду образования. Идея состоит в том, чтобы медленно интегрировать этих детей в учебную среду, чтобы они могли учиться и общаться в своем собственном темпе. Для этого в модели уточнены диагностические критерии готовности учащихся с РАС к обучению в инклюзивном классе. Этот критерий важен, поскольку помогает выявить детей, готовых к переходу в обычный класс. Затем выявленным учащимся оказывается необходимая поддержка для обеспечения плавного перехода в новую среду. В целом, научно обоснованная модель вариативного обучения и социализации является важным шагом на пути к созданию наилучшей учебной среды для детей с РАС.

**Практическая значимость работы.** Разработанная модель представляет собой значимый инструмент, способный эффективно внедряться в образовательные организации, которые занимаются образованием младших

школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). При использовании данной модели в подготовке специалистов и педагогов можно ожидать значительного повышения качества образования данной группы детей. Это приведет к повышению индивидуального успеха и позволит детям с РАС полностью раскрыть свой потенциал. Благодаря персонализированным учебным материалам и задачам, учитывающим особенности образования детей с РАС, мы можем ожидать значительного улучшения их успеваемости. Кроме того, данная модель может стать незаменимым помощником для педагогов во время уроков и внеурочной деятельности. Она предоставляет дополнительные инструменты и поддержку для обучения, обеспечивая возможность индивидуализации образовательного процесса, подстроенного под специфические потребности и возможности каждого ребенка с РАС.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы мы использовали различные **методы исследования**. Анализ литературных источников, который предполагает изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта обучения детей с РАС. Методы наблюдения для изучения результатов деятельности учащихся с РАС, включая наблюдение за их поведением и прогрессом в течение определенного периода времени и документирование наших результатов. Методы педагогического эксперимента, чтобы проверить нашу гипотезу и собрать больше данных. Это включало разработку и реализацию конкретных вмешательств или стратегий, а также наблюдение за их влиянием на учащихся с РАС. Благодаря этому эксперименту мы смогли определить, какие стратегии были наиболее эффективными, и усовершенствовать наш подход к образованию детей с РАС.

**Структура работы** продиктована логикой поставленных задач. В первой главе рассматриваются теоретические основания изучения проблемы образования обучающихся с РАС. Последовательно рассматриваются основные характеристики аутизма как заболевания, история становления, а также современное состояние системы специального образования. Во второй главе предлагаются современные решения проблемы образования детей с

РАС. Описываются методы изучения данного вопроса, а также анализируются факторы успешности образования и возможные стратегии образования детей с РАС. В третьей главе предлагаются результаты практического применения выявленных теорий на базе муниципального центра города Тобольска. Рассматриваются основные этапы педагогического эксперимента, а также анализируются главные результаты. В заключении подводятся основные результаты исследования.

**Степень достоверности и апробация материалов.** Результаты исследования представлены в ряде выступлений на научных форумах и публикаций в рецензируемых изданиях:

1. Опыт применения корпусных методов при изучении метафоры (на материале библейского корпуса Иоанна)// Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2021. № 2. С. 16-22. (ВАК, WoS)

2. Современные стратегии сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования (анализ зарубежного опыта) // Специальное образование. 2021. № 3 (63). С. 90-102. (ВАК)

3. К вопросу об обучении детей с расстройствами аутистического спектра пониманию метафорических высказываний // Специальное образование. 2020. № 1 (57). С. 108-119. (ВАК)

4. Специфика организации игровой деятельности для детей с расстройствами аутистического спектра // Православие. Наука. Образование. сборник статей. Под общей редакцией В.В. Цысь. Нижневартонск, 2021. С. 65-71. (РИНЦ)

5. Аутизм в свете философии познания // Православие. Наука. Образование. 2020. № 1 (9). С. 76-78. (РИНЦ)

6. Peculiarities of school training of children with disorders of autistic spectrum // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире. Материалы VI международной научно-практической конференции

молодых ученых на иностранных языках. Под редакцией Н.Н. Сергеевой. 2019. С. 77-79. (РИНЦ)

7. Этические аспекты инклюзии (библейская перспектива) // Православие. Наука. Образование. 2019. № 2 (8). С. 78-82. (РИНЦ)

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

## **1.1 Расстройство аутистического спектра как объект научного исследования**

Вопрос о социализации и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательном пространстве - это сложная и многогранная проблема, которая занимает умы ученых, общественных деятелей и правительственных органов уже на протяжении многих десятилетий. История изучения аутизма свидетельствует о многолетнем пути от отсутствия осознания его как отдельного заболевания до современных методов лечения и поддержки детей и взрослых с этим диагнозом. Изначально проблемы детского аутизма рассматривались в рамках детской шизофрении или шизоидной психопатии. После описания Л. Каннером синдрома расстройств аутистического спектра, медикаментозное лечение стало основным способом борьбы с этим состоянием. Однако, после Второй мировой войны, когда традиционные для того времени методы лечения аутизма не дали существенных результатов, было принято использовать нейрелептики и другие психофармакологические средства. Однако, «конечный эффект больших доз нейрелептиков в детской практике сводился к угнетению познавательных процессов, психического развития ребенка в целом». [Лебединская, 1997, с. 124].

Проблема детского аутизма в России начала активно обсуждаться в психиатрических кругах с конца 1960-х годов (В.М. Башина [Башина, 1999]; С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев [Мнухин, 2006]; Д.Н. Исаев, В.Е. Каган [Исаев, 2006] и др.). В середине 1970-х годов стало ясно, что аутизм – это не просто случайное отклонение в психическом развитии, а скорее сложное и уникальное психическое недоразвитие [Исаев, 2006],

[Лебединская, 1997], [Лебединский, 1996], [Никольская, 1985]. К середине 1980-х годов была сформулирована новая классификация В.В. Лебединского, согласно которой «аутизм относился к искаженному психическому дизонтогенезу» [Лебединский, 1985]. Сегодня биологическое происхождение аутизма является общепризнанным фактом, и большинство исследователей считают, что этот синдром имеет полиэтиологическую и полинозологическую природу [Wing, 1976; Rutter, 1978; Башина, 1993].

Аутизм - это расстройство, которое проявляется в нарушениях коммуникативных функций. Дети с аутизмом могут продемонстрировать удивительные способности в разных областях знаний. Они могут запоминать стихи и тексты наизусть, повторять сложные и необычные слова, и даже придумывать новые слова. Их мышление может быть конкретным, буквальным и фрагментарным при понимании окружающего, но они могут успешно оперировать абстрактными понятиями, обобщать и символизировать в рамках своих собственных интересов и занятий. Некоторые дети с аутизмом могут производить сложные математические вычисления, понимать электрические схемы и устройства, рассуждать о микробиологии и строении земной коры. Несмотря на их удивительные способности в некоторых областях, они могут испытывать трудности в связном рассказе о событиях из своей жизни или передаче смысла прочитанной сказки или истории. [Никольская, 1990].

## **1.2 История становления идеи образования обучающихся с расстройством аутистического спектра**

История развития специального образования в России прошла через несколько этапов, начиная с периода принятия христианства на Руси. Начали появляться первые монастырские приюты для оказания помощи нуждающимся. Однако, только в 1704 году указами Петра I было запрещено лишать жизни детей с врожденными нарушениями здоровья, а в 1715 году было приказано открывать церковные приюты и госпитали для оказания

помощи сиротам, нищим и убогим. Второй период характеризовался улучшением условий для людей с физическими и умственными отклонениями. Государство обеспечивало им приют и пропитание, а инвалиды получили права на социальную опеку. Под руководством императора Александра I были открыты первые специальные школы для глухих и слепых детей. Третий период считается временем становления системы специального образования, которая начала создаваться в 1806 году. Вначале была создана сеть специальных учреждений для слепых, глухих и умственно отсталых детей, а после революции 1917 года система стала частью государственной образовательной системы. Четвертый период - это этап эффективного развития и совершенствования государственной системы специального образования. За этот период появились новые типы специальных школ и виды специального обучения. В 1950-1960-е годы произошла оценка системы специального образования, ее структурное усовершенствование и переход от трех к восьми типам специальных школ. Пятый период начался с начала 1990-х годов и продолжается по настоящее время. В этот период продолжается развитие системы специального образования, появляются новые технологии и методы обучения.

Одной из значительных трансформаций стала возможность детей с ограниченными возможностями обучаться вместе с остальными детьми в одном классе или группе. Инклюзивное образование является фундаментальной системой, целью которой является создание равных возможностей для всех учащихся. В настоящее время существует ряд нормативных правовых актов, которые охраняют права лиц с инвалидностью на образование: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании», Федеральный закон от 24.11.1995 № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Новые нормативные акты учитывают уникальные потребности детей с РАС и обеспечивают поддержку, которая позволяет им успешно адаптироваться и интегрироваться в образовательную среду.

### **1.3 Современная практика образования обучающихся с расстройством аутистического спектра**

В соответствии с «Законом об образовании РФ», «инклюзивное образование - это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п. 27 ст. 2, глава 1). Инклюзия в образовательном процессе является одним из важных инструментов, позволяющим включить учащихся с ограниченными возможностями здоровья в массовое образование.

Совместное обучение – это один из способов организации учебного процесса, который заключается в формировании групп учащихся, включающих как типичных детей, так и детей с расстройствами аутистического спектра. Результаты исследований показывают, что такой подход способствует улучшению качества социального взаимодействия между детьми, а также повышению успеваемости [Kamps et al., 1992; Kohler et al., 1995]. Существует несколько вариантов интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в образовательный процесс общеобразовательной школы.

1. «Вынужденная интеграция». Этот термин введен был введен в 1994 году Лубовским, который «описывает ситуацию, когда дети с отклонениями в развитии, не получающие специализированной помощи, вынуждены обучаться в массовой школе.

2. Инклюзивное обучение на основе индивидуального сопровождения – это подход, который позволяет детям с различными особенностями развития получать качественное образование в общеобразовательной школе. Такое

3. Создание специализированных классов для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляет собой один из вариантов обеспечения качественного образования для детей с особыми потребностями. Такие классы могут быть созданы как в общеобразовательных

школах, так и в специализированных школах для детей с интеллектуальными или иными нарушениями развития. Они предоставляют детям с РАС

Важно отметить, что Специальный федеральный государственный стандарт начального образования (СФГОС НОО) для детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), принятый в декабре 2014 года, подчеркивает необходимость предоставления каждому ребенку права на качественное образование, соответствующее его индивидуальным потребностям и возможностям. Это означает, что образовательная система должна быть гибкой и способной адаптироваться к различным потребностям учащихся, включая детей с РАС.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

### **2.1 Методы и методики изучения организации образования обучающихся с расстройством аутистического спектра**

Коррекционная методика, представляемая в данном исследовании, включает в себя комплексные стратегии и инновационные подходы, разработанные специально для детей с синдромом аутизма. Она учитывает уникальные особенности каждого ребенка и стремится стимулировать его развитие в различных аспектах, таких как коммуникация, социальные навыки, познавательные способности и саморегуляция. Одной из ключевых составляющих методики является интеграция разнообразных терапевтических подходов, включая психологическую, педагогическую и медицинскую помощь.

Основой методики является компетентностный подход, суть которого заключается в том, чтобы образование стало не просто передачей информации, а процессом, включающим активное взаимодействие учащихся с окружающим миром. Для организации обучения детей с РАС этот подход

особенно важен, поскольку у таких детей изначально нарушена активность во взаимоотношениях с окружающей средой. Однако, компетентностный подход позволяет создать образовательную среду, которая способствует успешному развитию ребенка с РАС и его активному участию в процессе обучения [Малофеев, 2009].

Чтобы создать действительно инклюзивную среду для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), мы должны внедрить комплексную модель обучения. В этой модели будут рассмотрены структурные и функциональные компоненты, необходимые для удовлетворения уникальных потребностей этих учащихся. Он будет состоять из нескольких ключевых элементов, включая целевой, содержательный, оперативно-эффективный и оценочно-эффективный компоненты. Данная модель инклюзивного обучения с учетом организационно-педагогических условий является эффективным инструментом для создания успешной образовательной и социокультурной среды для всех учащихся, включая детей с РАС.

## **2.2 Факторы успешности обучения и социализации обучающихся с расстройством аутистического спектра**

Успехи учащегося с расстройством аутистического спектра (РАС) в школе представляют большой интерес как для педагогов, так и для родителей и опекунов. Одним из наиболее важных является степень тяжести его аутистических расстройств. В нашей работе мы опираемся на классификацию О.С. Никольской. Критериями классификации «является степень нарушения взаимодействия с внешней средой и аффективной регуляции ребенка с РАС» [Никольская, 2009]. Согласно данной классификации, дети с аутизмом могут быть разделены на четыре группы. Первая группа - это дети с глубокой аффективной патологией, которые отрешены от внешней среды и не имеют целенаправленного взаимодействия с миром. Вторая группа - это дети с активным отвержением мира, которые

стремятся к сохранению постоянства окружающей среды и избирательно стремятся к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Третья группа включает в себя детей с сложными формами аффективной защиты, которые выражаются через погружение в определенные занятия и интересы. Четвертая группа - это дети с трудностями в организации общения и повышенной ранимостью при взаимодействии с окружающими. При тяжелых формах аутизма образовательная среда общеобразовательной школы может стать существенным препятствием для когнитивного и социального развития ребенка. Для этих учащихся коррекционная работа на начальном этапе требует большей индивидуализации, а групповые формы работы могут быть менее эффективными.

Наиболее значимыми факторами успешности являются уровень развития навыков взаимодействия и общения, уровень развития базовых навыков в обучении, определяющим эффективность компетентностного обучения. Детям недостаточно просто получить знания, они должны также уметь применять эти знания на практике. Это особенно важно, когда речь идет об обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Определение эффективности образования в рамках компетентностного обучения требует тщательного рассмотрения диагностических характеристик и показателей оценки, а также использования надежных методов оценки.

### **2.3 Стратегия организации образования обучающихся с расстройством аутистического спектра**

Цель образовательной стратегии, представленной в данной работе – обеспечить инклюзивную и стимулирующую образовательную среду для детей с РАС в общеобразовательных школах. В соответствии с ФГОС для детей с ограниченными возможностями определены основные особенности обучения детей с РАС. 1. Акцент на развитии коммуникативных навыков у учащихся с РАС. Стратегия включает использование наглядных пособий,

вспомогательных технологий и специализированных методов лечения для улучшения коммуникативных навыков. 2. Помощь в социализации и интеграции учащихся с РАС и их сверстников. Стратегия включает в себя наставничество сверстников и обучение социальным навыкам, которые способствуют позитивному взаимодействию между детьми с РАС и нормотипичными учащимися. 3. Упор на развитие академических навыков с помощью индивидуальных планов обучения, с учетом уникальных сильных сторон и проблем каждого учащегося с РАС.

В условиях школьной среды требуется адаптация учебного материала с учетом потребностей конкретного ребенка. Адаптационные мероприятия подразумевают постепенное введение ребенка с диагнозом РАС в малочисленные группы коррекционного класса, помощь тьютора, индивидуальные занятия. Внеурочная деятельность включает работу с дефектологом, психологом, как в индивидуальном порядке, так и в коррекционных группах.

Соответственно, погружение ребенка с РАС в общеобразовательный процесс требует поэтапного планирования. Первый шаг подразумевает адаптацию обучающегося к новой для него среде и уточнения диагноза. На втором этапе непосредственно осуществляется педагогическое воздействие, направленное на развитие коммуникативных и социальных навыков, предметное обучение. Результирующим этапом является выбор дальнейшего образовательного маршрута. Продолжительность этапов напрямую связана с индивидуальными особенностями обучающегося.

## ГЛАВА 3. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

### **3.1 Характеристика базы исследования и контингента обучающихся**

Для изучения модели обучения детей с расстройствами аутистического

спектра (РАС) в общеобразовательной школе была проведена выборка из 22 обучающихся, которые обучались в коррекционных и инклюзивных классах с первого по пятый класс. В исследовании участвовали дети от 6 до 14 лет. Группа включала 17 мальчиков (85%) и 5 девочек (15%). Исходные данные о нозологии были получены из медицинской документации, предоставленной родителями учащихся. В эксперименте приняли участие учащиеся Муниципального ресурсного центра по реализации обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве МАОУ СОШ № 14 города Тобольска. Результаты контрольного эксперимента были получены для учащихся на конец календарного 2022 года.

Исследование показало, что некоторые дети, которым впоследствии был поставлен диагноз среднего или легкого аутизма, могли оказаться без официального диагноза РАС в силу родительского отказа от психиатрического учета и госпитализации для проведения диагностики. В таких случаях у детей могли быть поставлены диагнозы, связанные с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС) или другими нарушениями. Однако, у детей, у которых аутизм осложнился умственной отсталостью, число таких случаев оказалось примерно в два раза меньше по сравнению с детьми без нарушения интеллекта.

### **3.2 Методологические основания эксперимента**

Для проведения анализа степени выраженности и характера нарушений в эмоционально-волевой и познавательной сферах, мы использовали три взаимосвязанные методики: шкалу выраженности аутистических проявлений:

Шкала CARS (The Childhood Autism Rating Scale) представляет собой стандартизированный инструмент для оценки аутистических симптомов. Он разработан для использования врачами, психологами и другими квалифицированными специалистами в процессе клинической оценки пациентов с подозрением на аутизм. Шкала включает в себя 15 пунктов,

которые оценивают поведенческие проявления, характерные для аутизма, включая коммуникацию, социальное взаимодействие, стереотипные и повторяющиеся действия.

Международной классификации функционирования (МКФ). Данный инструмент, рекомендованный Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), позволяет анализировать нарушения и ограничения жизнедеятельности индивида как в исследовательских целях, так и в качестве практического инструмента. Исследование разделов МКФ, выбранных для оценки, предоставило ценную информацию о факторах, влияющих на активность ребенка и его вовлеченность в жизнь общества. результаты помогли идентифицировать образовательные потребности ребенка и разработать индивидуальные подходы к его обучению, учитывая его особенности и потенциал.

Тест Векслера, также известный как тест Векслера-Беллева, является психологическим инструментом для оценки когнитивных способностей и интеллектуального развития у детей и взрослых. Тест Векслера разработан таким образом, чтобы предоставить сравнительные данные об интеллектуальных способностях человека в сравнении с другими людьми. По результатам выполнения заданий каждому участнику присваивается набор баллов, которые затем суммируются для получения общего интеллектуального показателя (IQ).

### **3.3 Анализ результатов этапов экспериментального исследования**

#### **А) Констатирующий этап**

Исследование было направлено на оценку готовности детей к обучению в инклюзивном классе согласно трем обозначенным методикам. Согласно данным тестирования по критериям CARS большинство детей имеют тяжелый аутизм (14 человек, 64 %). Однако, мы также выделили две

другие группы детей с нарушениями в развитии: группа без аутизма (4 человека, 18%) и группа с легким и средним аутизмом (4 человека, 18%).

Результаты тестирования по критериям МКФ показали, что показатели нарушения взаимодействия и общения варьируются в зависимости от показателей, выявленных на предыдущем этапе по критериям CARS, то есть в зависимости от степени аутизма. У детей, не имеющих диагноза аутизма, нарушения общения были легкими, в то время как у детей второй и третьей групп были умеренные и тяжелые нарушения. Однако разброс показателей нарушения взаимодействия был незначительным для всех групп.

Результаты тестирования по методике Векслера свидетельствуют о разнообразии уровня интеллектуального развития среди учащихся. Из анализа данных стало ясно, что на начало обучения у 27% учащихся (6 человек) интеллектуальное развитие соответствовало нормальному уровню. 23% учащихся (5 человек) имели небольшое снижение интеллекта, находясь в пограничной зоне. У 45% учащихся (10 человек) были выявлены нарушения интеллектуального развития на уровне "легкой умственной отсталости". И наконец, у 5% учащихся (1 человек) обнаружены значительные нарушения интеллектуального развития на уровне умеренной умственной отсталости.

Эти результаты говорят о том, что обучение в таких условиях может требовать адаптации учебных программ и материалов для учащихся, даже если они имеют высокий уровень интеллектуального развития. Важно учитывать индивидуальные потребности каждого ученика и создавать условия для их полноценного развития. Это может оказаться более сложной задачей, чем предполагалось ранее, но она необходима для того, чтобы обеспечить равные возможности для всех детей.

#### Б) Формирующий этап

Для эффективной реализации новой программы, которая направлена на обучение учащихся с РАС необходимо было провести несколько этапов: *Адаптационно-диагностический* этап является отправной точкой программы.

На данном этапе проводится оценка потребностей и возможностей каждого учащегося с РАС. Результаты диагностики позволяют составить общее представление о потребностях группы и каждого учащегося в частности. *Основной* этап программы направлен на разработку адаптированной образовательной программы для всей группы и индивидуальных адаптированных программ для каждого учащегося с РАС. Здесь учитываются результаты диагностики, а также общие образовательные цели и требования, определенные национальными стандартами. *Заключительный* этап программы заключается в оценке и анализе результатов обучения. Здесь осуществляется проверка эффективности применяемых методов и стратегий, а также сопоставление достигнутых учащимися целей с изначально поставленными.

На первом этапе обучение проводилось в классах с малой наполняемостью. Важным правилом организации учебного процесса является четкое зонирование и наглядное напоминание о правилах поведения на уроке. Помимо педагога в каждом классе обязательно присутствует ассистент, в задачи которого входит непосредственная помощь ребенку при выполнении тех или иных индивидуальных заданий. Обучение на первом году включает как групповые, так и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, а также участие в проектной деятельности. Каждый ребенок имеет свой индивидуальный план, основанный на выраженности и структуре его нарушений. Групповые занятия помогают детям с РАС развивать социальные навыки, учиться работать в команде и налаживать контакты с другими детьми.

На основном этапе происходит формирование универсальных учебных действий. Формируется новое образовательное пространство. Кабинет разбит на игровые зоны, в условиях которых дети могут эффективно усваивать учебный материал. Кроме того, дети обучаются в отдельном кабинете, но имеют возможность проводить перемену в общих рекреациях, в присутствии педагога. Изменения в организации образовательного пространства позволили учащимся не только получать знания, но и развивать свои социальные навыки

и умения, что является одним из ключевых аспектов воспитания и обучения в начальной школе

Кроме того, на уроках музыки, физкультуры и ИЗО для детей с РАС были предусмотрены элементы занятий в общих классах. Необходимым аспектом обучения на данном этапе было сопровождение учащихся на уроках. Тьюторы следили за тем, чтобы ребенок мог полноценно участвовать в уроке и не чувствовал себя изолированным, в процесс образования включались различные компоненты, направленные на поддержку учащихся. Таким образом, дети с РАС получали не только занимались в специальных коррекционных классах но и получали уроки в инклюзивных классах, а также принимали участие в индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятиях. Для более полного развития их способностей также предлагались занятия в рамках дополнительной образовательной системы.

#### В) Контрольный этап

По завершении второго этапа, начиналась подготовка к переходу к полноценному инклюзивному обучению. Решение о возможности такого перевода принималось психолого-педагогическим консилиумом. Третий этап подразумевает включение детей, успешно прошедших 2 этапа подготовки, к включению в общий поток. Образовательное пространство на этом этапе представлено в классическом для детей виде, однако, требуется дополнительное внимание со стороны тьютора, либо классного руководителя. Обучаясь в рамках общего расписания, дети получают индивидуальный учебный план. Важнейшим достижением является взаимодействие с разнообразными типами учеников, что стимулирует взаимообогащение и эмоциональное развитие всех детей, а также способствует формированию толерантности и понимания в обществе.

Исследование результатов контрольного эксперимента, основанное на статистических данных, проводилось для определения эффективности обучения учащихся с аутизмом. Было обнаружено снижение количества детей, входящих в группу "тяжелый аутизм" с 64% до 55%, что свидетельствует о

положительной динамике обучения и эффективности коррекционной программы. Динамика показателей взаимодействия и общения по критериям МКФ показала улучшение показателей для всех выделенных групп. Более того, наблюдалось улучшение максимальных показателей по группе, что свидетельствует о том, что все дети смогли получить выгоду от обучения. При анализе интеллектуального развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), важно понимать, что низкие показатели интеллектуального развития не всегда означают неизбежное отставание в прогнозе. Для определения эффективности обучения таких детей необходимо учитывать множество факторов

Проведенный анализ распределения учащихся по формам организации обучения показал, что не все дети с РАС могут успешно учиться в обычных классах, даже при частичной инклюзии. Создание вариативных условий обучения является важным фактором для успешной адаптации детей с РАС в общеобразовательной школе. Инклюзивная форма обучения не является универсальным решением для всех детей с РАС и может не быть эффективной для некоторых из них. Успешность обучения детей с РАС зависит от комплекса многих факторов, и необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка для достижения наилучших результатов. В целом, результаты эксперимента указывают на то, что индивидуальный подход и тщательно продуманная коррекционная программа могут значительно улучшить качество обучения учащихся с аутизмом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование по адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) привело к разработке подходов, гарантирующих успешное обучение и развитие каждого ученика. Наша цель заключалась в том, чтобы обеспечить глубокую индивидуальную поддержку каждому ученику с РАС и создать условия, способствующие их личностному росту и успеху. Мы внимательно изучали каждого ученика, исходя из их

уникальных потребностей и способностей, чтобы разработать адаптированные программы, которые максимально соответствуют их потребностям. РАС являются всепроникающими нарушениями развития детей, поэтому программа включала в себя три блока: базовый, коррекционные программы для познавательной сферы и коррекционные программы для эмоционально-волевого развития. Это позволило нам индивидуально подойти к каждому учащемуся с РАС и обеспечить ему необходимый уровень адаптации для успешного обучения в коррекционном классе.

Проведенные исследования говорят о том, что инклюзивное обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе может быть эффективным, однако требует определенных организационно-педагогических условий. Оказывается, что успешность такого обучения зависит от создания специальной образовательной и социокультурной среды, которая обеспечивает дифференцированный и постепенный расширенный подход для каждого ученика с РАС. Одним из важных моментов является предоставление специальных условий и пространственно-временной организации, которые способствуют блокированию патологических форм аутистической защиты. Это помогает детям с РАС интегрироваться в образовательный процесс и активно взаимодействовать со своими сверстниками. Также важно осуществлять расширенный мониторинг развития каждого ученика с РАС. Это позволяет отслеживать и оценивать прогресс в обучении и готовность к инклюзивному обучению.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что инклюзивное обучение детей с РАС может привести к значительному улучшению их функционирования и снижению выраженности аутистических черт. Путем предоставления индивидуальных и групповых заданий, которые акцентируют внимание на развитии познавательных навыков и социально-эмоциональной компетентности, эта модель обеспечивает более эффективное обучение и дополнительные возможности для роста и саморазвития учащихся

с РАС. Важным аспектом данной модели обучения является ее способность предложить вариативность в образовании, адаптированную к индивидуальным потребностям учащихся с РАС. Благодаря гибкости и настраиваемости этой модели, педагоги могут создавать и адаптировать учебные материалы, учитывая конкретные интересы и потребности каждого ученика. Это способствует повышению мотивации и активного участия учащихся с РАС в образовательном процессе, что в конечном итоге приводит к лучшим результатам их обучения.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. - М., 1993. - С. 154-165.
2. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. - М.: Медицина, 1999. - 240 с.
3. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. - М.: Академический проект: Традиция, 2004. - 784 с.
4. Веденина, М.Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] / М.Ю. Веденина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. - 2014. - Вып. 19.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т., Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с
6. Гилберт, К. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. - СПб.: ИСПиП, 1998. - 124 с.
7. Гончарова, Е.Л. Влияние идей Л.С. Выготского на развитие исследований и практики в области специального образования в России / Е.Л. Гончарова //Дефектология. - 2014. - № 3. - С. 3-12.
8. Дименштейн, Р.П. «Интеграция» или «инклюзия»? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей / Р.П. Дименштейн, И.В. Ларикова //Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Научнопрактический сборник. - М.: Теревинф. 2009. - Вып. 6-7 - С. 141-152.
9. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х.С. Замский. - М.: НПО «Образование», 1995. - 400 с.
- 10.Ильина, М.И. Психологическая оценка интеллекта у детей / М.И. Ильина. - СПб: Питер, 2006. - 368 с.

- 11.Ильина, М.И. Психологическая оценка интеллекта у детей / М.И. Ильина. - СПб: Питер, 2006. - 368 с.
- 12.Исаев, Д.Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: в 2 т. - 2-е изд., стер. Т. 2 / под. ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. - М.: ЧеРо: МПСИ: Изд-во МГУ, 2006. - С. 466-473.
- 13.Каган В. Е. Аутизм у детей. - Л.: Медицина, 1981. - 190 с.
- 14.Конвенция о правах инвалидов : принята и провозглашена Генер. Ассамблеей ООН 13 дек. 2006 г. // Рос. газ. - .2012 - 24 окт.
- 15.Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ). // Собрание законодательства РФ. - 14.04.2014.
- 16.Костин, И.А. От чего зависит успешность обучения аутичного ученика в массовой школе: [психол. аспект] / И.А. Костин // Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всерос. симп. с междунар. участием (22-23 апр. 2010 г.). - Чита: ЗабГГПУ, 2010. - С. 28-32.
- 17.Краевский, В.В. Педагогика между философией и психологией / В.В. Краевский // Педагогика. - 1994. - № 6. - С. 21-31.
- 18.Лебединская, К.С. Терапия раннего детского аутизма / К.С. Лебединская // Детский аутизм: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицина. - СПб.: МУСиР им. Р.Валленберга, 1997. - С. 124-133.
- 19.Лебединский, В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В.В. Лебединский // Вести Моск. ун-та. - Сер. 14, Психология. - 1996. - № 2.- С. 18-23.
- 20.Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей/ В.В.

- Лебединский. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985. - 167 с.
- 21.Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 1989. - 104 с.
- 22.Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009. - № 6. - С. 3-10.
- 23.Малофеев, Н.Н. Современный этап развития специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев // Альманах института коррекционной педагогики РАО. - 2001. - Вып. 1.
- 24.Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии/ И.И. Мамайчук - СПб., Речь, 2006. - 400 с.
- 25.Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья [Электронный ресурс] // Женева: Всемирная организация здравоохранения. - 2001. - Режим доступа:
- 26.Мнухин, С.С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера, у детей / С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: в 2 т. - 2-е изд., стер. Т. 2 / под. ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевой. - М.: ЧеРо: МПСИ: Изд-во МГУ, 2006. - С. 458-465.
- 27.Морозов, С.А. Социальные и правовые аспекты помощи лицам с расстройствами аутистического спектра (книга для родителей и специалистов) / С.А. Морозов, Т.И. Морозова - М.: Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2008. - 329 с.
- 28.Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова - М.: Владос, 2007. - 176 с.
- 29.Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребёнка. - Спб, Прайм- Еврознак, 2003.- 384 с.
- 30.Назарова, Н.М. К проблеме разработки теоретических и

- методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3. - С. 5-10.
- 31.Наследов, А. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных/ А. Наследов. - СПб.: Питер, 2011. - 400 с.
- 32.Никольская О.С. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра / О.С. Никольская, И.А. Костин // Дефектология. - 2015. - № 6. - С. 17-26.
- 33.Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М, Костин И.А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. -М.: Полиграф сервис, 2003. - 232 с.
- 34.Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 1997. - 341 с.
- 35.Никольская, О.С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская. - М.: МГППУ, 2008. 464 с.
- 36.Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / О.С. Никольская. - М., 1985. - 22 с.
- 37.Никольская, О.С. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра. Рабочие материалы [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах института коррекционной педагогики РАО. - 2009. - №13. - Режим доступа: <http://alldef.m/ru/articles/almanah-13/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-specialnogo>.
- 38.Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7лет / под. ред. О.В. Дыбиной. - М.: «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2010. - 64 с.
- 39.Петрухин, А.С. Пугающая статистика по аутизму в РФ [Электронный

- ресурс] / А.С. Петрухин // Аргументы.ру. - 18.04.2012. - Режим доступа: <http://argumentiru.com/health/2012/04/171740>.
40. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
41. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова [и др.] - М.: Теревинф, 2011. - 279 с.
42. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 374-377. — URL <https://moluch.ru/archive/45/5498/>
43. Развитие инклюзивного образования в Москве. Коллективная монография. / [ Ю.А. Афанасьева, М.В. Браткова, А.А. Еремина, О.В. Титова, и др.]; под ред. Назаровой Н.М., Яковлевой И.М. - М.: ЛОГОМАГ, 2014. - 168 с.
44. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. - 2014. - №5. С. 31 – 39
45. Симпсон, Т.П. Начальные симптомы шизофрении раннего возраста / Т.П. Симпсон // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: в 2 т. - 2-е изд., стер. Т. 2 / под. ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. - М.: ЧеРо: МПСИ: Изд-во МГУ, 2006. - С. 413-426.
46. Сухарева, Г.Е. Группировка психопатий / Г.Е. Сухарева // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: в 2 т. - 2-е изд. стер. Т. 2 / под. ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. - М.: ЧеРо: МПСИ: Изд-во МГУ, 2006. - с. 254 -271.
47. Сухарева, Г.Е. Преимущественные для детского возраста психогенные реакции / Г.Е. Сухарева // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2-х т. - 2-е изд. стер. Т. 2 / под. ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. - М.: ЧеРо: МПСИ: Изд-во МГУ, 2006 (1). - С. 593-

- 48.Федеральный закон от 24.11.1995 № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» О социальной защите инвалидов в Российской Федерации (с изменениями на 29 июля 2018 года) (редакция, действующая с 1 января 2019 года)
- 49.Федеральный закон от 29.12.2012 № 271-ФЗ " Об образовании в Российской Федерации " // СПС Кодекс <http://docs.cntd.ru/document/902389617>
- 50.Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя / А.В. Хуторской. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с
- 51.Шапошникова, А.Ф. Скрининговая диагностика и динамический контроль детей с заболеваниями аутистического спектра с использованием рейтинговой шкалы для оценки детского аутизма / А.Ф. Шапошникова // Социальная и клиническая психиатрия. - 2012. - Т. 22. - № 2. - С. 63-68.
- 52.Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с
- 53.Garfin D., McCallon D., & Cox R. (1988). Validity and reliability of the Childhood Autism Rating Scale with autistic adolcents [Journal of Autism and developmental Disorders]. - No. 18(3). - Pp. 367-378.
- 54.Humphrey N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools [Support for Learning]. - No. 23. - Pp. 41-47. - DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00367.
- 55.Rellini E., Tortolani D., Trillo S., Carbone S., & Montecchi F. (2004). Childhood Autism Rating Scale (CARS) and Autism Behavior Checklist correspondence and conflicts with DSM-IV criteria in diagnosis of autism [Journal of Autism and Developmental Disorders] - No. 34. - Pp. 703-708.
- 56.Rutter M. Diagnosis and Difinitions. // in Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment. / M. Rutter, E .Schopler (Eds). - NY-L.: Plenum Press, 1978,

- P. 1 -26.

- 57.Schopler E, Reichler R.J., DeVellis R.F., & Daly K. (1980) Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) [Journal of Autism and Developmental Disorders]. - Vol. 10. - No. 1. - Pp. 91103.
- 58.Wing L. Early Childhood Autism. - 2 ed. - Oxford: Pergamon Press, 1976. - 342 p.