

УДК 376.4

Использование результатов тестирования по методике Д.Векслера WISC для анализа успешности школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Шаргородская Людмила Вячеславовна

Учитель-дефектолог,
Государственное бюджетное образовательное учреждение
Школа № 1206, г. Москва,
117593, Москва, Литовский бульвар, д. 3, корпус 3;
e-mail: lushar@yandex.ru

Аннотация

В статье обоснована необходимость оценивания успешности обучения и социализации учащихся с РАС в условиях инклюзивного обучения. В качестве инструмента предлагается использование тестирования по методике Д.Векслера WISC; приводятся результаты анализа экспериментальных данных, полученных в ходе проведенного научного исследования на базе общеобразовательной школы; доказываемая эффективность использования показателей динамики уровней вербального, невербального и общего интеллекта как для оценивания успешности обучения и социализации, так и для определения формы обучения детей с РАС в общеобразовательной школе.

Ключевые слова

Инклюзивное обучение, тестирование по методике Д.Векслера WISC, готовность к обучению в инклюзивном классе, обучение детей с расстройствами аутистического спектра.

Для цитирования в научных исследованиях

Шаргородская Л.В. Использование результатов тестирования по методике Д.Векслера WISC для анализа успешности школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 96-110.

Введение

В современном мире важным фактором благополучия каждого человека является образование. Как указывается в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», утвержденной на 2011-2015 гг., «от того, как будет устроена школьная действительность, какой будет система отношений школы и общества, насколько интеллектуальным и современным мы сможем сделать общее образование, зависит благосостояние наших детей, внуков, всех будущих поколений».

В большинстве развитых стран право на доступное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обеспечивается поддерживаемыми на уровне государства законодательными актами как международными, так и внутригосударственными. В соответствии с принятым в декабре 2013 года Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273) каждому ребенку с ОВЗ российское государство обеспечивает гарантии реализации его особых образовательных потребностей.

Одной из актуальных научных и практических проблем в рамках создания условий для доступного образования детей с ОВЗ является проблема образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В настоящее время существует значительное количество различных подходов к образованию и социализации детей с РАС. Это связано не только с тем, что реализуемые подходы основаны на различных теоретических и практических предпосылках, но и с существенной неоднородностью группы детей с РАС.

Особенности использования результатов тестирования по методике Д.Векслера WISC для анализа успешности школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Среди вариантов обучения детей с РАС в мире можно найти высоко структурированные, интенсивные специализированные классы для аутичных детей; кросс-категорийные классы, в которых кроме детей с другими нарушениями обучается один или несколько учащихся с РАС; и обычные учебные классы, в которых также может обучаться один или несколько учащихся с РАС. Зачастую при организации обучения детей с РАС используется сочетание обучения в различных образовательных учреждениях.

Чаще всего специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей с аутизмом используются для подготовки детей к обучению в массовых школах и других видах специальных школ. Это особенно важно для детей с тяжелыми и осложненными формами аутизма.

Несмотря на то что в специализированной школе для детей с РАС легче всего создать условия, соответствующие специфике данного нарушения, существует ряд недостатков, присущих такой форме организации обучения. Основным является то, что в этом случае у детей с РАС не будет возможности развивать общение и коммуникацию в среде детей с одготипными нарушениями общения [Костин, 2010].

В разработанной и реализованной нами модели обучения детей с РАС в общеобразовательной школе также используются разные формы (коррекционный класс малой наполняемости или обычный класс) в зависимости от готовности учащегося к переходу к более сложной форме обучения. Подробное описание модели дано в ранее опубликованной нами статье [Алексеева, Волков, Шаргородская, 2013]. Модель основана на организации образовательной среды школы, учитывающей особенности детей с РАС и позволяющей обеспечить комплексное коррекционно-развивающее воздействие с опорой на эмоционально-смысловой подход [Никольская, Баенская, 2015, www].

Одной из важных научно-практических задач организации обучения в школе является задача оценивания успешности обучения и социализации уча-

щихся с РАС. Такая оценка необходима для разработки и коррекции индивидуального образовательного маршрута и индивидуальных программ обучения. Оценивание может помочь в определении готовности ребенка с РАС к обучению в инклюзивном классе.

Круг факторов, влияющих на успешность обучения детей с РАС, является дискутируемой научной проблемой, и выбор диагностических характеристик и оценочных показателей является сложной научно-практической задачей.

В настоящее время есть небольшое количество исследований, в которых предполагается, что для решения об обучении ребенка в общеобразовательном классе можно учитывать повышение коэффициента интеллекта, активизацию коммуникаций и уменьшение характеристик аутизма [Sansosti, Sansosti, 2012].

По нашему мнению, успешность обучения и социализации учащегося с РАС в школе зависит от совокупности различных факторов. Поэтому успешность обучения и социализации аутичного ребенка в школе и его готовность к переходу в инклюзивный класс мы будем оценивать, учитывая следующие данные:

1. Степень выраженности аутистических нарушений.

При тяжелых формах аутизма сложность образовательной среды массовой школы становится препятствием для когнитивного, а иногда и социального развития учащегося. Как указывают многие специалисты [Никольская, Баенская, Либлинг, 1997; Гилберт, Питерс, 2002], начало коррекционной работы требует большей индивидуализации, поэтому групповые формы работы на этом этапе менее эффективны.

2. Уровень интеллектуального развития и сформированность базовых познавательных навыков.

Некоторые исследователи указывают на то, что показатели интеллектуального развития прогностически важны для успешности учебной деятельности [Ильина, 2006]. По их мнению, успешно учиться в массовой школе может школьник с показателями интеллекта не ниже возрастной нормы.

По сообщению К.Гилберта и Т.Питерса, для прогноза успешности развития детей с РАС также можно использовать показатели уровня интеллектуального развития и уровня владения речью. По их оценкам, те дети, у кого уровень

интеллекта при тестировании ниже 50 баллов, почти все принадлежат к группе с низкими прогностическими показателями. К группе с высокими прогностическими показателями относятся дети с уровнем интеллекта более 70.

Тем не менее такие шкалы зачастую слишком ограничены, чтобы по ним можно было бы сделать однозначные прогностические выводы. Поэтому по нашему опыту их можно использовать только для относительной динамической оценки развития ребенка за длительный период (не менее двух лет).

3. Уровень развития навыков взаимодействия и общения.

Как указывают многие специалисты [Костин, 2010; Sansosti, Sansosti, 2012], одним из важнейших факторов, влияющих на успешность обучения в школе детей с РАС, является их способность адекватно взаимодействовать с окружающими.

При этом даже ребенок с легким аутизмом может не иметь навыков социального взаимодействия. Так, например, действия у ребенка с РАС, внешне выглядящие как агрессия, могут быть вызваны желанием общаться с другими детьми.

Важно, что еще до школы аутичный ребенок должен получить опыт позитивного общения с взрослыми и сверстниками.

4. Уровень развития основных навыков при обучении (счет, чтение, письмо) и способность применения знаний на практике.

В рамках компетентного подхода показателем эффективности обучения является не только способность учащегося к приобретению основных учебных навыков на максимально достижимом для него уровне, но и умение применить эти знания на практике. В принятом в декабре 2014 года Специальном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (СФГОС НОО) для детей с ОВЗ это требование выражено как необходимость овладения жизненной компетенцией.

Поскольку круг факторов, влияющих на готовность к обучению детей с РАС, является дискутируемой научной проблемой, выбор диагностических характеристик и оценочных показателей является сложной научно-практической задачей.

В связи с вышеизложенным мы очертили круг оценочных показателей, которые охватывали бы следующие области: нарушения по типу аутизма (по рей-

тинговой шкале выраженности аутистических проявлений CARS), показатели состояния высших психических функций в социальном аспекте (коэффициенты общего, вербального и невербального интеллектов, рассчитанные по методике Д.Векслера WISC), показатели нарушения взаимодействия и общения, получения и применения базисных учебных навыков (по Международной классификации функционирования – МКФ), показатель участия родителей в процессе обучения, показатели возраста начала обучения и срока обучения ребенка в школе.

В выборе диагностических характеристик и оценочных показателей мы опирались на анализ научных исследований, проведенных как в России, так и за рубежом. Кроме того, в задачи нашего исследования не входила разработка новых методов оценивания, поэтому были выбраны методы, возможность использования и валидность которых были описаны в проведенных ранее и описанных в научной литературе исследованиях по аутизму.

Поскольку в нашем исследовании оценивается широкий круг вопросов, использовались данные, полученные различными специалистами, входящими в команду: нейропсихологом, учителем-логопедом, учителями начальных классов и учителями-предметниками, учителем-дефектологом, родителями, тьютором. Использовались данные медицинской документации.

В данной статье в качестве примера мы представим данные, полученные при тестировании учащихся по методике Векслера WISC [Ильина, 2006].

Вошедшие в обследуемую группу 30 детей обучались в коррекционных и инклюзивных классах средней общеобразовательной школы № 169 Московского института открытого образования с 2009-2010 по 2013-2014 учебный год. Всего в выборку на момент проведения исследования вошли 30 учащихся в возрасте от 6 лет 11 месяцев до 12 лет 3 месяцев. У всех детей отмечалось нарушение развития эмоционально-волевой сферы, нарушение познавательной деятельности, нарушение речи различной степени (ОНР 1-4), а также индивидуальные проблемы здоровья (нарушение зрения, слуха, эпилепсия и т.д.). Большая часть обследуемых детей (61,9%) имели первоначальный диагноз «детский аутизм» (F84.0 по МКБ-10).

Для более точной оценки нарушения развития эмоционально-волевой сферы детей мы использовали рейтинговую шкалу оценки выраженности аутистических проявлений [Schopler, Reichler, DeVellis, Daly, 1980].

Распределение по группам по показателю «степень аутичности», полученных при применении рейтинговой шкалы CARS на начало обучения по этой выборке, представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение учащихся по показателю «степень аутичности»

Группа	Баллы	Кол-во детей (абс.)		Кол-во детей (%)	
		Начало обучения	Конец обучения	Начало обучения	Конец обучения
1. (Нет аутизма)	15-30	6	21	20	70
2. (Легкий и средний аутизм)	31-36	6	8	20	26,7
3. (Тяжелый аутизм)	37-60	18	1	60	3,3
Всего		30	30	100	100

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

Тестирование по методике Д.Векслера WISC проводилось по 12 субтестам, соответствующим иерархической модели интеллекта [Ильина, 2006, 30].

В силу особенностей детей тестирование проводилось в несколько этапов (от 1 до 4) и зависело от физического состояния ребенка. При появлении утомления тестирование прекращалось. Перед тестированием всегда был предваряющий этап для установления контакта педагога и ребенка. Также тестирование не проводилось, если не удавалось заинтересовать ребенка в выполнении теста. Продолжительность этого периода составляла от двух недель до 1 месяца. Тестирование проводилось в начале обучения, и далее в конце каждого года обучения ребенка в школе.

При анализе результатов тестирования мы использовали классификацию уровней интеллекта по И.Н. Гильяшевой [Там же, 41], которые представлены в таблице 2. Классификация умственного дефекта взята из Международной классификации болезней (МКБ, 10-ый пересмотр).

Распределение детей по уровню интеллектуального развития на начало школьного обучения, в соответствии с полученными в ходе тестирования данными, представлены в таблице 3.

Таблица 2. Классификация уровней интеллекта (по И.Н. Гильяшевой, 1987)

№	IQ	Уровень интеллектуального развития
1	130 и более	Очень высокий
2	120-129	Высокий
3	110-119	Хорошая норма
4	90-109	Средний
5	80-89	Низкая норма
6	70-79	Пограничная зона
7	50-69	Легкая умственная отсталость
8	35-49	Умеренная умственная отсталость
9	20-34	Тяжелая умственная отсталость
10	Менее 20	Глубокая умственная отсталость

Таблица 3. Распределение детей по уровню интеллектуального развития на начало школьного обучения

Уровень интеллектуального развития	Количество детей (абс.)	%
Умеренная умственная отсталость	2	6,7
Легкая умственная отсталость	12	40,0
Пограничная зона	7	23,3
Низкая норма	4	13,3
Средний	5	16,7
Всего	30	100

Таким образом, на начало обучения в школе большая часть детей (70%) не демонстрировала нормального интеллекта при тестировании. Тем не менее задержка интеллектуального развития большинства детей имела специфическую форму, отличающуюся крайней неравномерностью показателей по отдельным субтестам. Так, у одного и того же ребенка могло быть 2 балла за субтест «Понятливость» и 18 баллов за субтест «Повторение цифр».

Кроме того, у 7 детей коэффициент вербального интеллекта был значительно ниже показателя невербального интеллекта, а у 5 показатель невербального интеллекта был значительно ниже показателя вербального интеллекта.

Среднегрупповые значения показателей интеллекта на начало и конец обучения по трем выделенным группам представлены в таблице 4.

Динамика по трем группам по показателям коэффициента общего, вербального и невербального интеллекта представлена на диаграмме 1.

Таким образом, по всем группам на конец обучения выявляется рост коэффициентов вербального, невербального и общего интеллекта. Причем этот рост более выражен для группы 2 («легкий и средний аутизм») и группы 3 («тяжелый аутизм»).

Таблица 4. Среднегрупповые значения показателей интеллекта на начало и конец обучения

Показатели интеллекта	Группа 1 (нет аутизма)		Группа 2 (легкий и средний аутизм)		Группа 3 (тяжелый аутизм)	
	Начало обуч.	Конец обуч.	Начало обуч.	Конец обуч.	Начало обуч.	Конец обуч.
Вербальный интеллект (среднее значение)	84,8	86,8	77,5	86,7	60,1	71,6
Минимальное значение	72	72,0	47	58,0	46	45,0
Максимальное значение	110	114,0	106	110,0	81	90,0
Невербальный интеллект (среднее значение)	94,2	98,7	80,0	89,3	70,9	82,7
Минимальное значение	72	62,0	53	65,0	46	47
Максимальное значение	111	118,0	96	107,0	90	115,0
Общий интеллект (среднее значение)	90	93,8	76,7	86,3	63,1	75,1
Минимальное значение	70	70,0	56	63,0	46	51
Максимальное значение	109	117,0	100	109,0	83	107

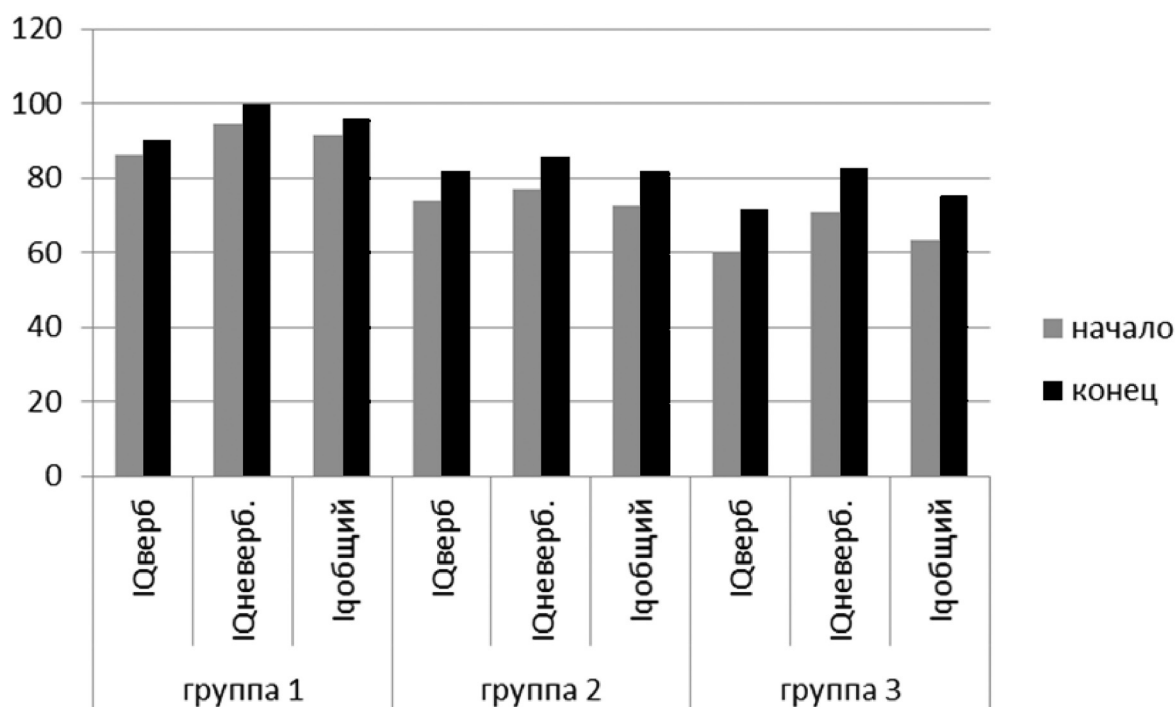


Диаграмма 1. Изменение уровня интеллекта у учащихся на конец обучения

Как мы указывали выше, на конец обучения каждому ребенку предоставлялась форма обучения, соответствующая его возможностям и наиболее полно отвечающая его особым образовательным потребностям. Распределение учащихся по форме обучения с учетом выраженности аутистических проявлений и уровня интеллектуального развития представлено в таблице 5.

Таблица 5. Распределение учащихся по форме обучения

Форма обучения	Степень аутичности (по CARS) на конец обучения								
	1 группа (нет аутизма)			2 группа (легкий и средний аутизм)			3 группа (тяжелый аутизм)		
	IQ верб.	IQ неверб.	IQ общ.	IQ верб.	IQ неверб.	IQ общ.	IQ верб.	IQ неверб.	IQ общ.
Корр. класс с социальной интеграцией	64,9	71,2	64,3	62,7	81,7	86,7	81	82	80
Частичная инклюзия	78,3	98,3	87,6	84,6	83,2	82,6	-	-	-
Полная инклюзия	91,5	97,5	93,5	-	-	-	-	-	-

Анализ таблицы показывает, что основным ограничением для обучения в инклюзивных классах как в режиме полной, так и в режиме частичной инклюзии для детей первой и второй группы является снижение показателей интеллекта до значений ниже нормального (ниже 70 баллов). Также ограничением для обучения в режиме инклюзии является выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы («тяжелый аутизм»).

Заключение

В Специальном Федеральном Государственном Образовательном Стандарте начального общего образования указывается, что в спорных случаях определения актуального уровня развития ребенка с РАС на момент поступления в школу нужно предоставлять возможность ему обучения в более сложной образовательной среде. По нашему мнению, делать это нужно крайне аккуратно, поскольку если полученный в этом случае опыт будет негативным, то он может впоследствии длительное время отрицательно влиять на возможность обучения учащегося с РАС в школе.

Тем не менее наше исследование подтвердило то, что низкие показатели интеллектуального развития для детей с РАС не являются прогностически однозначными.

В психометрическом понимании, интеллект у детей – это система развития познавательных процессов относительно возрастной нормы, обеспечивающая адаптацию ребенка в социуме. Адаптация в социуме предполагает, прежде всего, возможности ребенка развиваться и обучаться в среде сверстников, взаимодействовать с окружающими, отвечая социальным нормам поведения

[Там же]. Именно поэтому оценку уровня интеллекта по методике Д.Векслера WISC можно успешно использовать для анализа динамики развития детей с РАС. При этом важно учитывать, что количественное измерение будет условным и ориентировочным, поскольку точность тестирования из-за недостаточности социальных навыков ребенка с РАС значительным образом снижается.

Успешность обучения определяется совокупностью многих факторов. Для детей с РАС это степень выраженности аутистических нарушений, уровень интеллектуального развития и сформированность базовых познавательных навыков, уровень развития навыков взаимодействия и общения, уровень развития основных учебных навыков (счет, чтение, письмо) и способность применения знаний на практике, сформированность навыков самообслуживания. При наличии выраженных проблем в какой-либо из этих сфер, даже если у ребенка выявляется высокий и нормальный интеллект, успешность обучения может быть низкой, и наоборот, если у ребенка с РАС удастся значительным образом изменить возможность социального взаимодействия и адаптации, то сниженный начальный уровень интеллекта может не быть препятствием к успешному обучению в инклюзивном классе при соответствующей организации сопровождения.

Библиография

1. Алексеева В.В., Волков А.А., Шаргородская Л.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с РАС и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2013. С. 185-189.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие. М.: Владос, 2002. 144 с.
3. Ильина М.И. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
4. Костин И.А. От чего зависит успешность обучения аутичного ученика в массовой школе // Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья:

- материалы Всероссийского симпозиума с международным участием (22-23 апреля 2010 г.). Чита: Издательство ЗабГГПУ, 2010. С. 28-32.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. Указом Президента РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271 // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/6744437/#ixzz3j6AL9E3g> (дата обращения: 15.06.2015).
 6. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2015. № 2. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (дата обращения: 10.04.2015).
 7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
 8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 10.09.2015).
 9. Sansosti J.M., Sansosti F.J. Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decisions making // Psychology in the schools. 2012. No. 49 (10). P. 917-931.
 10. Schopler E., Reichler R.J., DeVellis R.F., Daly K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // Journal of autism and developmental disorders. 1980. No. 1 (10). P. 91-103.

The use of test results according to D.Wechsler's method for analyzing the schooling of children with autism spectrum disorders

Lyudmila V. Shargorodskaya

Special Education Teacher,
Secondary school No. 1206, Moscow,

117593, 3/3 Litovsky boulevard, Moscow, Russian Federation;
e-mail: lushar@yandex.ru

Abstract

The article substantiates the necessity of evaluation of the success of development and socialization of children with autism spectrum disorders in secondary schools in the conditions of inclusive education. The author of the article proposes to use WISC as a tool for such evaluation. The article presents the results of the analysis of the experimental data obtained during the research conducted in a secondary school and proves the efficiency of using indicators for the dynamics of the levels of verbal, nonverbal and general intelligence with a view to evaluating the success of schooling and socialization and determining the form of teaching children with ASD in a secondary school. The Special Federal State Educational Standard of primary general education states that in cases when it is difficult to determine the current level of development of a child with ASD at the time of admission to school this child should be given an opportunity to study in a more complex educational environment. However, the author of the article thinks that this should be done very carefully because possible negative experience may adversely affect the ability of a child with ASD to study at school.

For citation

Shargorodskaya L.V. (2015) Ispol'zovanie rezul'tatov testirovaniya po metodike D.Vekslera WISC dlya analiza uspekhnosti shkol'nogo obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [The use of test results according to D.Wechsler's method for analyzing the schooling of children with autism spectrum disorders]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 6, pp. 96-110.

Keywords

Inclusive education, testing according to the WISC, willingness to learn in an inclusive classroom, schooling of children with autism spectrum disorders.

Reference

1. Alekseeva V.V., Volkov A.A., Shargorodskaya L.V. Obespechenie dostupnosti obrazovaniya i sotsializatsii detei s RAS i vyrazhennymi problemami povedeniya

- v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi shkoly [Ensuring access to education and socialization of children with ASDs and pronounced behavioural problems in a secondary school]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: Sbornik materialov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive education: practice, research, methodology: Proceedings of the 2nd International scientific-practical conference]. Moscow, 2013, pp. 185-189.
2. Gillberg C., Peeters T. (1999) *Autism: medical and educational aspects*. Wiley. (Russ. ed.: Gilbert K., Piters T. (2002) *Autizm: meditsinskoe i pedagogicheskoe vozdeistvie*. Moscow: Vlados Publ.).
 3. Il'ina M.I. (2006). *Psikhologicheskaya otsenka intellekta u detei* [Psychological assessment of intelligence in children]. St. Petersburg: Piter Publ.
 4. Kostin I.A. Ot chego zavisit uspehnost' obucheniya autichnogo uchениka v massovoi shkole [What determines the success of teaching an autistic student in a general school]. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak sovremennaya model' obrazovaniya detei i podroستkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Materialy Vserossiiskogo simpoziuma s mezhdunarodnym uchastiem (22-23 aprelya 2010 g.)* [Inclusive education as a modern model of the education of children and young people with disabilities: proceedings of the All-Russian Symposium with international participation (April 22-23, 2010)]. Chita, 2010, pp. 28-32.
 5. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa "Nasha novaya shkola": utv. Priказом Президента РФ от 4 fevralya 2010 g. № Pr-271 [National educational initiative "Our new school": approved by Order of the President of the Russian Federation No. Pr-271 of February 4, 2010]. *Garant* [Guarantor]. Available at: <http://base.garant.ru/6744437/#ixzz3j6AL9E3g> [Accessed 15/06/15].
 6. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. (2015) Korrektsiya detskogo autizma kak narusheniya affektivnoi sfery: sodержanie podkhoda [Correction of infantile autism as an affective disorder: the content of the approach]. *Al'manakh instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO* [Almanac of the Institute of Special Education of the Russian Academy of Education], 2. Available at: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19#ccat> [Accessed 10/04/15].
 7. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. (1997) *Autichnyi rebenok: puti pomoshchi* [An autistic child: ways of providing aid]. Moscow: Terevinf Publ.

8. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012: odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012 [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273 of December 21, 2012]. *Konsul'tantPlyus* [ConsultantPlus]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ [Accessed 10/09/15].
9. Sansosti J.M., Sansosti F.J. (2012) Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decisions making. *Psychology in the schools*, 49 (10), pp. 917-931.
10. 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*, 1 (10), pp. 91-103.