

## Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи»

**Никонова Н.А.**

Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: [nikon-natasha1@yandex.ru](mailto:nikon-natasha1@yandex.ru)

**Павлова Ю.Б.**

Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-7314>, e-mail: [PavlovaYulia2011@yandex.ru](mailto:PavlovaYulia2011@yandex.ru)

**Данилина К.К.**

Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: [danilinakk@mgppu.ru](mailto:danilinakk@mgppu.ru)

**Салимова К.Р.**

Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: [salimovakr@mgppu.ru](mailto:salimovakr@mgppu.ru)

**Давыдова Е.Ю.**

Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: [davidovaeju@mgppu.ru](mailto:davidovaeju@mgppu.ru)

Нарушения речи при расстройствах аутистического спектра (РАС) могут наблюдаться на этапах раннего развития ребенка в виде дефицита понимания обращенной речи, особенностей прелингвистического развития, дефицитов коммуникативной сферы. В дальнейшем это мешает детям с РАС успешно овладевать навыками чтения. При всем разнообразии проявлений трудностей чтения у детей с РАС наиболее общими являются проблемы понимания прочитанного. Установлено, что в основе дефицита понимания прочитанного лежит дефицит устной речи, и что важную роль играют объём словарного запаса и уровень освоения синтаксических норм языка. Сотрудники Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС разработали методику «Мастерская речи», направленную на формирование у детей навыков чтения. Методика предназначена для группового обучения детей с РАС старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Представлено описание типового занятия, а также навыки, необходимые для овладения чтением, например, узнавание буквы, дописывание ее элементов, чтение слогов, слов и соотнесение их с картинками, чтение предложений, ответы на вопросы по предложению. Приведены примеры оригинальных дидактических материалов, позволяющих ребенку «читать» предложение, зная минимальное количество букв, что повышает интерес и мотивацию к занятиям. Прием опоры на одну букву, являющуюся лексически значимой единицей, создает установку на чтение как на процесс извлечения смысла, что повышает эффективность обучения. Также описаны приемы адаптации методики с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС: организация образовательной среды; адаптация материалов и способов их подачи; преодоление ведущих трудностей в развитии. Описан дизайн запланированного пилотного исследования эффективности представленной методики. Проведенная рабо-

та по методике «Мастерская речи» позволяет констатировать, что дети не только более успешно овладевают навыками чтения, но и восполняют дефициты коммуникативной и социальной сфер.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра (РАС), дошкольники с РАС, обучение чтению, методика обучения чтению «Мастерская речи», коммуникативные навыки

**Финансирование:** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

**Для цитаты:** Никонова Н.А., Павлова Ю.Б., Данилина К.К., Салимова К.Р., Давыдова Е.Ю. Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403>

## Building Academic Reading Skills in Children with ASD Using the Author's Method "Speaking Skills"

**Natalia A. Nikonova**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: nikon-natasha1@yandex.ru

**Yulia B. Pavlova**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-7314>, e-mail: PavlovaYulia2011@yandex.ru

**Kamilla K. Danilina**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@mgppu.ru

**Ksenia R. Salimova**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

**Elizaveta Yu. Davydova**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Speech deficits in autism spectrum disorders (ASD) can be observed at child's early development in the form of a deficit in understanding addressed speech, abnormal prelinguistic development, and deficits in the communicative sphere. These factors further prevent children with ASD from successful building reading skills. With all the variety of reading difficulties in children with ASD, reading comprehension problems are the most common. At the same time, it has been repeatedly shown that the deficit in reading comprehension is based on the deficit of oral speech, and the volume of the vocabulary and the level of mastering the syntactic norms of the language play a big role. The colleagues of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD (FRC MSUPE) developed the author's method called «Speaking Skills». It is aimed at developing reading skills in children with ASD. The method is intended for teaching preschoolers and younger schoolchildren in groups. The article describes the method implementation step by step, give the scheme of a typical lesson, as well as the criteria for assessing skills necessary for mastering the reading. We provide examples of original didactic materials that allow the child to "read" the sentence, knowing the minimum number of letters. It increases the child's interest and motivation for classes. The technique of relying on one letter, which is a lexically significant unit, creates an attitude to reading as a process of extracting meaning, which increases learning effectiveness. It also describes how to adapt the program to

the special educational needs of children with ASD: organization of educational environment; adaptation and the way of introducing the materials; coping with leading developmental challenges. The design of the planned pilot study of the effectiveness of the presented methodology is described. Thus, using the method “Speaking Skills” allow not only to more successfully master reading skills, but also to fill in the deficiencies in the communicative and social sphere.

**Keywords:** autism spectrum disorders (ASD), preschoolers with ASD, reading training, method of teaching reading “Speaking Skills”, communication skills

**Funding:** The research was carried out within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (theme No. 073-00110-22-02, 08.04.2022) “Comprehensive support for children with ASD based on evidence-based approach”.

**For citation:** Nikonova N.A., Pavlova Yu.B., Danilina K.K., Salimova K.R., Davidova E.Yu. Building Academic Reading Skills in Children with ASD Using the Author’s Method “Speaking Skills”. *Autizm i narusheniya razvoitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403> (In Russ.).

## Введение

### Особенности развития речи у детей с РАС

Ведущими нарушениями при расстройствах аутистического спектра (РАС) являются нарушения коммуникативной сферы и социального взаимодействия [3; 17; 29]. Дефициты в этих областях могут наблюдаться на этапах раннего развития ребенка. Важное значение для понимания этих дефицитов имеет оценка развития речевой функции. Следует помнить, что речь развивается не изолированно, а напрямую связана с формированием высших психических функций. В связи со спецификой социального взаимодействия и низким уровнем развития социальных навыков, в том числе навыка имитации, речь детей с РАС имеет выраженные особенности. Они связаны с ограниченной способностью к имитации и к разделенному вниманию в раннем возрасте [13]. Для детей с РАС характерны особенности прелингвистического развития: недифференцированный, сложный для интерпретации плач, ограниченное или необычное гуление, скорее напоминающее визг или крик, отсутствие имитации звуков [13]. В раннем периоде развития отмечаются нарушения со стороны понимания обращенной речи. Позже дети с РАС могут испытывать трудности в различении предметов по описанию признака, класса или его функции, трудности при назывании предметов, их качеств, действий, могут не реагировать на свое имя, а также не выполнять простые речевые инструкции. У детей с РАС может отмечаться низкий уровень интереса к речевым ситуациям в целом, выявляются сложности со стороны грамматического оформления высказывания, накопления и актуализации словаря. В более старшем возрасте наблюдается ограниченное понимание обращенной речи и прочитанного, дети не всегда могут ответить на вопросы и пересказать текст [3; 4; 13; 15; 17; 21].

В старшем возрасте у данной категории детей часто с задержкой формируется вербальная (звуковая) имитация, что связано с трудностями развития слухового гнозиса, страдает просодический компонент речи [5; 15]. В речи детей с РАС часто встречаются

штампы, эхололии. При мутизме у детей с РАС важной задачей становится обучение ребенка альтернативным способам коммуникации [3; 13; 21; 29].

Базовым коммуникативным навыком и важнейшим типом вербального поведения, который необходим в том числе для обучения чтению, является навык выражения просьбы. Выражение просьбы — это запрос с целью получения значимого предмета или информации, который основывается на удовлетворении потребностей, на мотивации. Мы знаем, что ребенок просит тогда, когда его намерение проявляется одновременно с выражением просьбы. Часто навык обращения с просьбой не формируется у детей с РАС самостоятельно, что приводит к возникновению дезадаптивных проявлений в поведении ребенка [20]. В ходе занятий дети с РАС обучаются этому навыку с помощью системы подкреплений. Это создает у ребенка мотивацию конструктивно взаимодействовать с педагогами, что важно в дальнейшем при организации занятий по обучению чтению [16]. В старшем возрасте у детей с РАС также с большим трудом формируется навык интравербальных действий. Он относится к типу вербального поведения и представляет собой умение поддерживать диалог. Дети с РАС испытывают трудности в поддержании беседы и в понимании контекста речевой ситуации, в оценке эмоционального состояния других людей и в выражении своих эмоций и чувств [3; 20].

Перечисленные дефициты мешают детям с РАС успешно овладевать навыками чтения [16; 23]. Отмечают два компонента процесса чтения: техника чтения и понимание прочитанного [11; 12; 33]. В технике чтения выраженные трудности отмечаются при запоминании и различении графического образа буквы. Детям с РАС трудно соединять буквы в слоги, что связано с низким уровнем развития фонематических процессов и навыков звукобуквенного анализа и синтеза. При чтении отмечаются специфические трудности в виде замен и перестановок букв, слогов и слов. Дети неверно ставят ударение, не могут читать интонировано. А при анализе текста они затрудняются определить тему и главную мысль, ответить на вопросы и пересказать прочитанное [16; 18].

Помимо имеющихся при РАС дефицитов, во время обучения чтению специалисты и семьи сталкиваются с тем, что учебный материал не учитывает все особенности детей; тексты для прочтения сложны и часто недоступны для их понимания [16; 25; 27]. Далее мы более подробно рассмотрим специфику обучения чтению детей с РАС, а также используемые для этого методики.

### **Исследования трудностей чтения у детей с РАС**

Анализ результатов исследований механизмов возникновения трудностей чтения позволил выявить ряд когнитивных процессов, обеспечивающих осмысление текста, и предположить, какие из этих навыков могут быть особенно сложными для освоения детьми с РАС [33; 35]. При всем разнообразии трудностей чтения у детей с РАС наиболее общими являются проблемы понимания прочитанного. Perfetti С. с соавторами [34] изучали, как формируются навыки понимания прочитанного. Они исследовали процессы, связанные с чтением письменного текста, и предложили модель, состоящую из двух этапов: идентификации слов и языковой обработки (формирования высказывания). В исследовании факторов более высокого уровня, позволяющих читателям выйти за рамки буквального значения текста, были определены три компонента понимания, которые можно рассматривать не только как этапы понимания, но и как потенциальные источники трудностей понимания: чувствительность к структуре рассказа, умение делать выводы и контроль понимания.

Таким образом, при обучении чтению детей с РАС аспект понимания прочитанного выходит на первый план. Смещение фокуса активности в сторону процесса механического декодирования графем приводит к усугублению трудностей понимания. Процесс чтения перестает быть способом взаимодействия с текстом с целью извлечения и построения смысла [37]. Понимание прочитанного — сложный когнитивный процесс, при котором способность понимать текст зависит от совокупности факторов. Понимание требует от читателя активизации широкого спектра когнитивных способностей и не может быть полным без мышления, внимания, мотивации актуализации словарного запаса и определенных знаний. При этом различия в уровне читательских компетенций определяются их сформированностью и взаимодействием перечисленных факторов [38]. Дети с РАС часто демонстрируют хорошо развитые навыки распознавания слов, но понимание прочитанного у них бывает серьезно нарушено [32; 33]. Вместе с тем было неоднократно показано, что в основе дефицита понимания прочитанного лежит дефицит устной речи [40], также играют роль и величина словарного запаса, и уровень освоения синтаксических норм языка.

Неоднородность профиля способностей, обеспечивающих успешность чтения у детей с РАС [39], осложняет исследования особенностей нарушения

понимания при чтении. Учитывая эти факты, исследователи приходят к выводу о необходимости не отделять технику чтения от обучения пониманию и на самом начальном этапе ориентировать учеников на поиск смысла, разрабатывая специальные методические приемы, нацеленные на развитие определенных навыков, несформированность которых приводит к нарушению понимания. На данный момент в этой области преобладают методики, направленные на формирование словарного запаса или устной речи в целом [31], что не учитывает ряд специфических особенностей детей с РАС, например, таких как дефицит модели психического [30]. Поскольку способность понимать прочитанное имеет решающее значение для академической успешности, разработка методик обучения чтению, позволяющих учесть индивидуальные особенности речи, является актуальной задачей организации помощи детям с РАС [36].

### **Обзор методик для обучения чтению детей с РАС**

Навык чтения у детей формируется в процессе специально организованного обучения [24; 28]. В настоящее время имеется достаточное количество методик обучения чтению. Это и традиционная, ставшая классической методика, в основе которой лежит фонетический метод, когда ребенок знакомится со звуком и соотносит звук с буквой. [24; 28]. Также разработаны авторские методики обучения чтению, среди них самые популярные: Н. Зайцева, Г. Домана, Е. Бахтиной, П. Тенева, Е. Чаплыгина [1; 2; 6]. Авторские методики предлагают начинать занятия с детьми в раннем возрасте и в основном представлены карточками. К настоящему моменту нет данных о доказанной эффективности перечисленных выше методик. Обучая чтению детей с РАС, применяют и методы звукового (фонетического), складного, глобального чтения. Чаще всего используют фонетический метод, который подходит детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста [24; 28]. Востребованным у семей и педагогов является метод глобального чтения, при котором единицей восприятия становится целое слово. Авторами этого метода являются американские нейрофизиолог Г. Доман и врач Ш. Сузуки [6]. Наибольшей популярностью пользуется пособие по глобальному чтению Д. Суховой [22]: оно состоит из букваря, обучающих карточек и рабочих тетрадей и рассчитано на работу с детьми от 3-х лет. Методика построена на принципах: от слова к букве; от образа — к слову, где для каждой буквы есть визуальные образы. Известна методика Б. Корсунской, которая ориентирована на детей с нарушенным слухом [9], но часто используется при обучении детей с РАС. Методика Б. Корсунской — это глобальное восприятие письменных табличек, их различение и опознавание; использование табличек в повседневной жизни. О. Никольская преобразовала методику глобального чтения Б. Корсунской для работы с уче-

том особых образовательных потребностей детей с РАС. Она добавила традиционные приемы обучения чтению, т.е. формирование навыка вычленять звук и букву в слове, тренировку графических навыков и начальное обучение письму [14].

Для детей с РАС также используется методика «Личный букварь», разработчики которой — сотрудники Института коррекционной педагогики РАО Н. Лаврентьева, М. Либлинг, О. Кукушкина [10]. Она подходит детям с РАС, пользующимся речью и прошедшим подготовительный этап обучения учебному поведению. Оптимальный возраст детей при использовании этой методики — 5–7 лет. Обучение строится индивидуально на принципе от общего к частному, от смысла к технике. Для каждого ребенка создается личный букварь, предполагается особая последовательность в изучении букв, направленная на их осмысленное усвоение. В практике педагогов всегда начинать обучение с буквы Я, с букв, составляющих имя ребенка. Из недостатков методики — трудоемкость в исполнении и возможность использовать ее только индивидуально. Известен «Занимательный букварь» Т. Резниченко [19], который представлен рабочими тетрадями, аудиокурсом и хрестоматией. В основе методики лежит обучение слоговому и глобальному чтению, что допускает ее использование при обучении детей с РАС. Весь материал распределен по темам, в каждой теме содержатся задания, направленные на запоминание визуального и акустического образа букв, слогов, слов. Обучая детей с РАС, специалисты также используют буквари для детей с ментальными нарушениями, например, букварь В. Воронковой [4].

При обучении чтению используют «Слоговые таблицы по методике А. Корнева [7; 8]. При том что автор разрабатывал свою методику для детей с дислексией, педагоги, работающие с детьми с РАС, часто выбирают эту методику. Основной прием, применяемый при работе с таблицами, формулируется как: «Называние — поиск — прочтение». Все таблицы представляют единую систему для автоматизации и расширения «оперативной единицы чтения» (ОПЕЧ). В тех случаях когда алфавит усвоен, основные усилия сосредотачиваются на формировании и автоматизации навыков слогового слияния или чтения целыми словами. На начальном этапе работы, используя тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ), определяются оперативные единицы чтения, которыми ребенок владеет на автоматизированном уровне. Коррекционную работу после короткого вводного курса с уже освоенным типом слогов начинают со следующего по сложности уровня.

Как отмечалось выше, дети, не владеющие навыком слияния слогов, пытаются угадывать нужный слог, опираясь на смысловой и звуковой контекст. Это порождает большое количество ошибок и тормозит перестройку навыка чтения. Чтобы избежать этого, мы считаем целесообразным на начальных эта-

пах обучения чтению использовать преимущественно слоговой материал. В этом случае угадывание становится невозможным: при выполнении задания ребенок вынужден опираться только на навык слогового слияния. В качестве альтернативы можно предложить полуглобальный метод обучения чтению. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода в том, что ребенку создаются условия для запоминания слогов как целостной единицы чтения целиком, минуя процедуру слияния. И для этого используются слоговые таблицы.

### **Методика обучения чтению детей с РАС «Мастерская речи»**

Разработанная нами методика «Мастерская речи» представляет собой модификацию фонетического метода с учетом особых потребностей детей, имеющих РАС. Основной целью методики является формирование навыков осмысленного чтения у детей с РАС старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В ходе практических занятий по авторской методике решаются задачи знакомства с буквами, их узнавания и дифференциации с другими графемами. Реализуются задачи слогового слияния, чтения слов, предложений и текстов. Проводится работа по таким актуальным для детей с РАС направлениям как: формирование базовых коммуникативных навыков и социального взаимодействия; актуализация и развитие лексико-грамматических категорий; формирование письменной речи; работа над пониманием обращенной речи; важное направление работы — обучение пониманию прочитанного.

Методика «Мастерская речи» ориентирована на детей 6–7 лет, имеющих клинический диагноз детский аутизм, с дальнейшей перспективой обучения в автономной школе для детей с РАС или в ресурсных классах по адаптированным программам, варианты 8.1 и 8.2. Практика разработана для говорящих детей, способных вступать в коммуникацию и взаимодействовать со взрослыми. Необходимо, чтобы у детей была сформирована звуковая сторона речи, чтобы они владели простой фразовой речью, могли односложно отвечать на вопросы, умели самостоятельно или с помощью обращаться с просьбами. В группу зачисляются дошкольники, ранее не обучавшиеся чтению. В группе 6–7 детей, которые посещают занятия два раза в неделю в течение 32 недель. Также это могут быть дети, знающие буквы и читающие отдельные слоги. Актуальным вмешательство станет для ребят, способных заниматься за партой в течение 20–25 минут. Необходимым условием обучения в группе является наличие у ребенка ориентировочной реакции на свое имя и возможности воспринимать фронтальную инструкцию от педагога, в том числе с подсказками.

Наличие особых образовательных потребностей у детей с РАС обусловлено нарушениями в их развитии [27]. В своей работе мы делаем акцент на преодолении речевых дефицитов: трудностей грамматического оформления высказывания, актуализации и накопления словаря, формирования фонематических представлений. Планируя работу по обучению чтению детей с клиническим диагнозом детский аутизм, важно продумывать следующие условия: особую образовательную среду, адаптацию программного материала и способов его подачи, а также преодоление ведущих трудностей детей в развитии и в социальном взаимодействии [27].

Создавая специальную образовательную среду, большое внимание следует уделять комплексному подходу в психолого-педагогическом сопровождении и построению эффективной работы с родителями, которые должны иметь возможность получать обратную связь от педагогов. Мы предлагаем индивидуальные консультации для родителей и рассылку видеофрагментов уроков, проведение родительских клубов и открытых занятий, в том числе и дистанционно [16; 18; 25; 27]. Адаптируя материал и способы его подачи, педагоги ориентируются на индивидуальные особенности, интересы и возможности детей, а также используют большое количество визуальных материалов, упрощают инструкции, используют подсказки. Проводя работу по обучению чтению, решают задачи формирования социального взаимодействия и коммуникативных навыков, расширения представлений ребенка об окружающем мире и о себе [16; 25; 26; 27].

Мы придерживаемся традиционного, фонетического, метода, который базируется на алфавитном принципе. Ребенок изучает букву, соотносит ее со звуком, а далее переходит к слиянию букв в слоги и чтению на уровне слов. На изучение каждой изолированной буквы мы отводим 1 занятие. Структура занятия включает организационный момент, знакомство с материалом и его первичное закрепление, контроль закрепления материала, итог занятия и домашнее задание для генерализации полученных знаний. Уже на первом занятии ребенок не просто запоминает букву, а соотносит ее с речевой ситуацией. Изучаемая буква является полноценной смысловой единицей. Остальные слова представлены картинками.

В процессе реализации программы по обучению чтению в фокусе нашего внимания также находятся трудности формирования у детей с РАС коммуникативных навыков и социального взаимодействия. Как упоминалось, расширение представлений ребенка о себе и об окружающем мире является отдельной задачей.

В нашей работе мы используем следующие приемы:

- подача материала от простого к сложному;
- упрощение инструкции: на каждом занятии даются простые инструкции в виде повторяющегося алгоритма;
- подкрепление вербальных инструкций визуальными стратегиями;

- использование игровых приемов;
- учет особенностей развития сенсорной и когнитивной сферы каждого ребенка;
- подбор материала с опорой на специфические интересы ребенка.

### Этапы реализации практики

1. *Предварительный отбор*: запрос родителей, имеющих детей 6–7 лет с клиническим диагнозом детский аутизм, на зачисление в группу для обучения чтению.

2. *Начальный этап*: стартовая логопедическая диагностика ребенка и беседа с родителями. Зачисление ребенка в группу по результатам диагностики. Адаптация ребенка в группе в течение 2-х недель.

3. *Основной этап*: срок реализации программы — 32 недели, занятия по обучению чтению проводятся в группе из 5–6 детей с РАС в возрасте 6–7 лет. Занятия проходят фронтально (2 раза в неделю по 40 минут) в одном кабинете, закрепленном за группой. У каждого ребенка в классе постоянное место на период всего обучения. На доске закреплены визуальное расписание и фотографии детей, которые используются для их поощрения. В случае пропуска занятия, педагог высылает ребенку бланк занятия, и по запросу родителей или инициативе педагога проводится демонстрация его видеофрагментов.

4. *Завершающий этап*: итоговая диагностика проводится по окончании периода обучения. Используются диагностические бланки с контрольными заданиями, чек-листы, с помощью которых оцениваются знание изученных букв, чтение отдельных слогов. Оценивается понимание прочитанного и сформированность навыка ответа на вопрос. Обязательно определяются: уровень самостоятельности ребенка, нужна ли ему поддержка педагога; обращается ли ребенок за помощью. Оценивается, как ребенок понимает задание, и фиксируется время, которое он тратит на его выполнение. Отдельно фиксируются проявления дезадаптивного поведения. Проводится консультация с родителями, в ходе которой выясняется, демонстрирует ли ребенок полученные навыки вне занятий в группе.

В таблице представлена оценка наличия навыка до и после обучения на примере изучения первой буквы русского алфавита А.

### Структура занятия

На каждом занятии детям предлагается повторяющийся алгоритм действий в последовательности:

— Назвать, что изображено на картинке с изучаемой буквой. Сначала сопряженно, потом отраженно. Это задание организует детей, привлекает их внимание, формирует представление о первом звуке, дает возможность догадаться, какую букву будут изучать.

— Повторить за педагогом букву. Упражнение направлено на развитие слухо-зрительного внимания и памяти.

Оценка навыков чтения у детей с РАС

	До начала обучения		После обучения	
	+	-	+	-
1. Узнаёт букву А на бланке				
2. Называет букву громко — тихо				
3. Находит и раскрашивает букву, «спрятанную» на картинке				
4. Находит и раскрашивает букву на зашумленной картинке				
5. Находит букву тактильно				
6. Дописывает элемент буквы				
7. Сликает и читает слоги				
8. Читает слова и соотносит с картинками				
9. Читает предложение с картинками				
10. Отвечает на вопросы по предложению				

— Дописать недостающий элемент буквы. Этот этап работы направлен на формирование образа буквы, на развитие мелкой моторики.

— Найти букву на картинке. Используются бланки с зашумленными буквами, буквами, «спрятанными» в предметах, и ряды букв, сходных по написанию.

— Прочитать написанную букву: маленькую — тихо, большую — громко. Упражнение формирует просодику, умение регулировать громкость голоса.

— «Прочитать» предложение, в котором есть изучаемая буква как лексически значимая единица. На этом этапе педагог подбирает материал, исходя из актуальных интересов ребенка, например, при изучении буквы А. Например, если ребенок проявляет повышенный интерес к машинам: автобус — большой, а автомобиль — малень-

кий. Ребенку дается инструкция: «Скажи, какой автобус? Большой или маленький? Какой автомобиль? Большой или маленький? Называй картинки и читай букву».

Инструкции повторяются на каждом занятии. По мере узнавания новых букв появляются и новые инструкции: читай слог, читай слово; соедини слово с картинкой.

Основная идея предлагаемого материала в том, что уже первая изучаемая буква присутствует в предложении как самостоятельная лексическая единица, а остальные слова предложения представлены картинками. Педагог задает вопросы к картинкам так, чтобы ответив на эти вопросы и прочитав букву, ребенок составил предложение (рис. 1; 2; 3; 4).

Дидактический материал представляет собой набор бланков с заданиями различного уровня сложности.

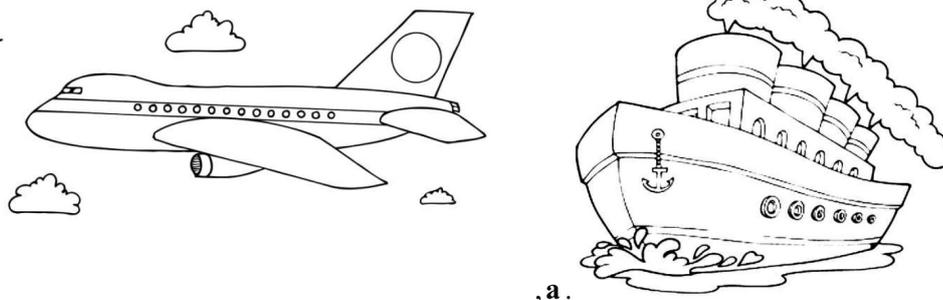


Рис. 1. (Самолет летит, а пароход плывет)

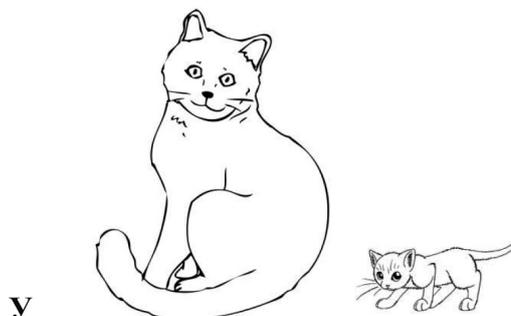


Рис. 2. (У кошки котенок)

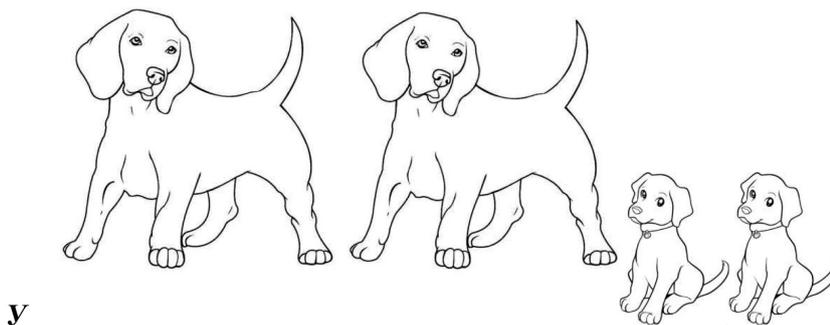


Рис. 3. (У собак щенки)

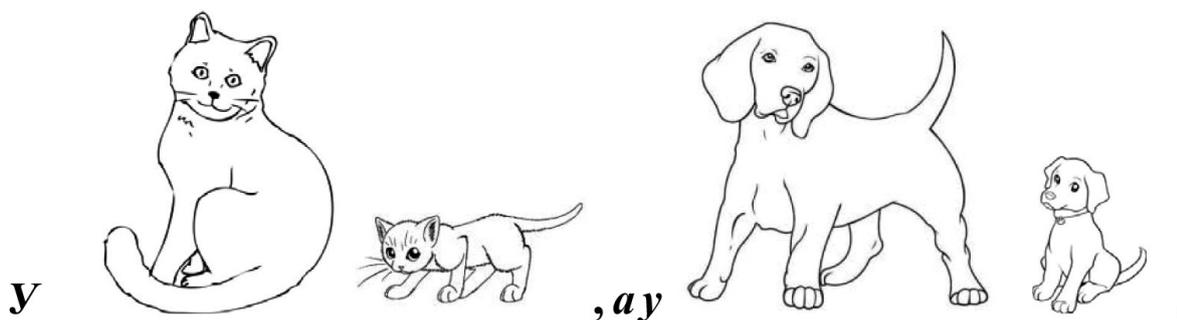


Рис. 4. (У кошки котенок, ау собаки щенки)

Использование бланков позволяет индивидуально компоновать задания и предоставлять учащимся материал, соответствующий их актуальным возможностям. В каждом бланке два предложения, состоящие из картинок и изучаемой буквы (букв, слогов), которая является в предложении предлогом или союзом. Таким образом ребенок начинает «читать» при минимальном количестве изученных букв, что повышает интерес и мотивацию к занятиям. Опора на одну букву, являющуюся лексически значимой единицей, создает установку на чтение как на процесс извлечения смысла и повышает эффективность обучения. Каждая следующая изучаемая буква или сама является значимой речевой единицей — предлогом, союзом, местоимением, — или образует слог, являющийся предлогом, местоимением или союзом.

На следующем этапе из изученных букв составляются слова, которые включают в предложение с картинками. Для фокусировки на понимании ребенком прочитанного используются вопросы, составленные с учетом уровня его актуального развития (пассивный и активный словарь, речевые навыки, развитие грамматического строя речи). Прогрессивное усложнение заданий предполагает увеличение количества слов/картинок в предложении, использование новых грамматических конструкций.

### Предварительные результаты применения методики «Мастерская речи»

Представленная методика успешно апробирована в школе Федерального ресурсного центра по орга-

низации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в группе подготовки к школе в 2021–2022 учебном году. Группу посещали дошкольники 6–7 лет, имеющие клинический диагноз детский аутизм. На первичной диагностике только трое детей знали несколько букв. Слогового слияния не было. По итогам заключительной диагностики, все дети группы освоили навык слогового чтения, демонстрировали понимание прочитанного на уровне слов и предложений. Хорошо ориентировались в лексико-грамматических категориях. Освоили базовые коммуникативные навыки: могли выражать просьбу о предмете и о помощи; отвечали и задавали вопросы.

Для более объективного анализа эффективности метода и определения области его оптимального применения необходимо провести исследование, которое предполагается осуществить в соответствии с разработанным дизайном.

#### Дизайн планируемого пилотного исследования

Для оценки эффективности обучения чтению дошкольников с РАС по авторской методике «Мастерская речи» будет проведено пилотное исследование.

*Критерий включения:* дети 6–7 лет с установленным клиническим диагнозом в спектре аутизма, выставленным врачом-психиатром в соответствии с МКБ-10.

Уровень владения речи не ниже использования простой фразы (использование в спонтанной речи предложений не менее чем из трех слов).

**Критерий исключения:** дети с РАС, не владеющие фразовой речью.

**Первичная диагностика:** индивидуальная диагностика каждого ученика с использованием стандартизированных методик:

1. Оценка аутистических проявлений. Для определения диагностической группы и получения количественной оценки испытуемые будут обследованы с помощью Плана диагностического обследования при аутизме (ADOS-2).

2. Оценка уровня когнитивного развития. Для оценки невербального интеллекта используется батарея тестов Кауфманов (КАВС-II).

3. Оценка понимания речи. Для оценки базовых лингвистических компетенций будет использована «Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций» КОРАБЛИК [5].

4. Оценка исходного уровня владения навыком чтения и устной речью: логопедическая диагностика с помощью методики КОРАБЛИК, «Альбома для логопеда» О. Иншаковой; оценка чтения по методике А. Корнева для постановки индивидуальных целей занятий; интервью с родителями.

Посещение детьми групповых занятий планируется 2 раза в неделю по 40 минут в период с сентября по май, после чего будет проведена заключительная диагностика.

**Заключительная диагностика:** индивидуальная диагностика каждого ученика с использованием стандартизированных методик:

1. Оценка понимания речи. Для оценки базовых лингвистических компетенций будет использована «Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций» КОРАБЛИК.

2. Оценка навыка чтения. Для оценки скорости, способа чтения и смыслового компонента будет использована методика исследования навыка чтения А. Корнева (СМИНЧ). Также будет использован тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ) для выявления способа чтения. Понимание прочитанного будет оцениваться по результатам ответов на вопросы к тексту, где тексты будут ранжированы по уровню сложности.

## Заключение

Несмотря на достаточно большое количество методик для обучения чтению, не все из них полностью учитывают дефициты детей с РАС и пригодны к использованию в работе с данной категорией учеников. Большинство методик нуждаются в дополнительной адаптации. Методика «Мастерская речи» отвечает потребности в эффективных стратегиях для решения задач по обучению чтению детей с нарушениями аутистического спектра. Представленная методика «Мастерская речи» фокусируется не только на аспектах обучения чтению, но и учитывает индивидуальные особенности, интересы, своеобразии коммуникативной и социальной сфер детей с РАС при решении задач развития коммуникации и взаимодействия, преодоления дефицитов в устной речи детей. Методика «Мастерская речи» помогает детям овладевать навыками чтения и получать базовые умения и навыки для успешного обучения в школе, развивает навыки социального взаимодействия и коммуникации. ■

## Литература

1. Афанасова Е.Г. Игротека письма и чтения Н.А. Зайцева. Москва, 2000. 132 с.
2. Бахтина Е.Н. Букварь для малышей от двух до пяти. [б. м.]: Школа Гениев, 2017. 120 с. ISBN 978-5-902726-08-1.
3. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с. ISBN 978-5-91743-046-1.
4. Воронкова В.В. Букварь: Для учащихся 1 класса общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): учебное пособие. Москва: Владос, 2022. 143 с. ISBN 978-5-907482-74-6.
5. Гомозова М.А., Арутюнян В.Г., Лопухина А.А. и др. Инструмент для комплексного обследования речевых навыков КОРАБЛИК и опыт его применения в группе младших школьников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 24–31. DOI:10.17759/autdd.2021190403
6. Доман Г. Как научить ребенка читать. Москва: АСТ: Астрель, 2004. 256 с. ISBN 5-17-020565-1.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург: МиМ, 1997. 286 с. ISBN 5-7562-0004-5.
8. Корнев А.Н., Авраменко А.С. Игры, занятия, инсценировки для обучения чтению детей 4–5 лет. Санкт-Петербург: Каро, 2009. 208 с. ISBN 978-5-9925-0431-6.
9. Корсунская Б.Д. Читаю сам: Книга для чтения для детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха: в 3 кн. Москва: Владос, 2015. [Кн. 1]: 159 с. [Кн. 2]: 175 с. [Кн. 3]: 239 с. ISBN 978-5-906992-53-6.
10. Лаврентьева Н.Б., Либлинг М.М., Кукушкина О.И. Личный букварь. Москва: Национальное образование, 2019. ISBN 978-5-4454-1267-0.
11. Леонтьев А.А. Предисловие // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-практические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста»: 12–15 мая 1988 г. Москва: О-во «Знание» РСФСР, 1989. С. 3–10.
12. Лутченко И.М. Взгляды исследователей на проблему формирования процессов чтения у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2017. № 11. С. 469–472.

13. *Мамохина У.А.* Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 24–33. DOI:10.17759/autdd.2017150304
14. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва: Теревинф, 1997. 341 с. ISBN 5-88707-005-6.
15. *Никонова Н.А., Павлова Ю.Б.* Обучение чтению детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 2. С. 70–76. DOI:10.17759/autdd.2020180210
16. *Никонова Н.А., Павлова Ю.Б.* Развитие понимания речи у детей с РАС дошкольного и младшего школьного возраста // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 1. С. 18–21. DOI:10.17759/autdd.2018160103
17. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки: Наглядные материалы. Изд. 11-е (эл.). Москва: Теревинф, 2019. 138 с. ISBN 978-5-4212-0568-5.
18. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с. ISBN 978-5-94051-118-2.
19. *Резниченко Т.С.* Занимательный букварь. Москва: Гном, 2022. 144 с. ISBN 978-5-00160-184-5.
20. *Сандберг М.* VB-МАРР: Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства: [в 2 ч.: Ч. 2.] Руководство: Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. 275 с. ISBN 978-965-559-011-1.
21. *Скробкина О.В.* Особенности речевой сферы у детей с синдромом детского аутизма: явление эхолалии // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 3. № 1. С. 35–39.
22. *Сухова Д.С.* Глобальное чтение: Рабочая тетрадь: [в 2 ч.]. Москва: КТК Галактика, 2020. [Ч. 1:] 56 с. ISBN 978-5-6044122-5-1. [Ч. 2:] 56 с. ISBN 978-5-6044122-6-8.
23. *Тихонова К.А.* Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 38–41. DOI:10.17759/autdd.2018160205
24. *Ушинский К.Д.* Русская школа. Москва: УРАО, 2002. 416 с. ISBN 5-204-00319-3.
25. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12. DOI:10.17759/autdd.2016140201
26. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [начало] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 27–37. DOI:10.17759/autdd.2016140104
27. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [окончание] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 20–28. DOI:10.17759/autdd.2016140203
28. *Шапошникова А.Ф.* Нарушения речи при психических расстройствах у детей // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 3. № 1. С. 1–6.
29. *Эльконин Д.Б.* Как учить детей читать. Москва: Знание, 1991. 80 с. ISBN 5-07-001840-X.
30. *Varon-Cohen S.* Theory of mind and autism: A review // International review of research in mental retardation. 2000. Vol. 23. Pp. 169–184. DOI:10.1016/S0074-7750(00)80010-5
31. *El Zein F., Solis M., Vaughn S. et al.* Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. Vol. 44. No. 6. Pp. 1303–1322. DOI:10.1007/s10803-013-1989-2
32. *Nation K., Clarke P., Wright B. et al.* Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36. No. 7. Pp. 911–919. DOI:10.1007/s10803-006-0130-1
33. *Nation K., Norbury C.F.* Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders // Topics in Language Disorders. 2005. Vol. 25. No. 1. Pp. 21–32. DOI:10.1097/00011363-200501000-00004
34. *Perfetti C.A., Landi N., Oakhill J.* The acquisition of reading comprehension skill // The science of reading: A handbook. London: Blackwell, 2005. Pp. 227–247. ISBN 978-1-4051-1488-2. DOI:10.1002/9780470757642.ch13
35. *Randi J., Newman T., Grigorenko E.L.* Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. Vol. 40. No. 7. Pp. 890–902. DOI:10.1007/s10803-010-0938-6
36. *Senokosoff G.W.* Developing reading comprehension skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: A review of the research, 1990–2012 // Reading and Writing Quarterly. 2016. Vol. 32. No. 3. Pp. 223–246. DOI:10.1080/10573569.2014.936574
37. *Snow C.E.* Reading for understanding: Toward a research and development program in reading. Santa Monica: RAND, 2002. 184 p. ISBN 0-8330-3105-8.
38. *Snow C., Burns M.S., Griffin P.* Preventing reading difficulties in young children. 9th print. Washington: National Academy Press, 2003. 432 p. ISBN 978-0-309-06418-7.
39. *Solari E.J., Grimm R.P., McIntyre N.S. et al.* Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism // Autism. 2019. Vol. 23. No. 8. Pp. 1911–1926. DOI:10.1177/1362361318812423
40. *Sorenson D.T., Karkada M., Deacon S.H. et al.* Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder // Autism Research. 2021. Vol. 14. No. 5. Pp. 840–858. DOI:10.1002/aur.2483

## References

1. *Afanasova E.G.* Igoteka pis'ma i chteniya N.A. Zaitseva [N.A. Zaitsev's games and reading collection]. Moscow, 2000. 132 p.

2. *Bakhtina E.N.* Bukvar' dlya malyshei ot dvukh do pyati [Primer for children aged 2 to 5]. [s. l.]: Publ. Shkola Geniev, 2017. 120 p. ISBN 978-5-902726-08-1.
3. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 304 p. ISBN 978-5-91743-046-1.
4. *Voronkova V.V.* Bukvar': Dlya uchashchikhsya 1 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh FGOS obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami): uchebnoe posobie [Primer: Handbook for 1st grade students in general education institutions practicing the Federal State Education Standard for students with intellectual disabilities]. Moscow: Publ. Vldos, 2022. 143 p. ISBN 978-5-907482-74-6.
5. *Gomozova M.A., Arutyunyan V.G., Lopukhina A.A. et al.* Instrument dlya kompleksnogo obsledovaniya rechevykh navykov KORABLIK i opyt ego primeneniya v gruppe mladshikh shkol'nikov s RAS [Russian Child Language Assessment Battery (RuCLAB) and its Application in Primary School Children with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 24–31. DOI:10.17759/autdd.2021190403
6. *Doman G.* Kak nauchit' rebenka chitat' [How to Teach Your Baby to Read]. Moscow: Publ. AST: Publ. Astrel', 2004. 256 p. ISBN 5-17-020565-1.
7. *Kornev A.N.* Narusheniya chteniya i pis'ma u detei: Uchebno-metodicheskoe posobie [Reading and writing disorders in children: Teaching manual]. 2nd ed. Saint Petersburg: Publ. MiM, 1997. 286 p. ISBN 5-7562-0004-5.
8. *Kornev A.N., Avramenko A.S.* Igry, zanyatiya, instsenirovki dlya obucheniya chteniyu detei 4–5 let [Games, activities, stagings for 4–5 years old children's education]. Saint Petersburg: Publ. Karo, 2009. 208 p. ISBN 978-5-9925-0431-6.
9. *Korsunskaya B.D.* Chitayu sam: Kniga dlya chteniya dlya detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniyami slukha: v 3 kn [Reading on my own: Reading book for preschoolers and elementary schoolers with hearing disorders: in 3 vol.]. Moscow: Publ. Vldos, 2015. [Vol. 1]: 159 p. [Vol. 2]: 175 p. [Vol. 3]: 239 p. ISBN 978-5-906992-53-6.
10. *Lavrent'eva N.B., Libling M.M., Kukushkina O.I.* Lichniy bukvar' [My personal primer]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2019. ISBN 978-5-4454-1267-0.
11. *Leont'ev A.A.* Predislovie [Preface]. In Materialy Vsesoyuznoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologo-prakticheskie problemy obucheniya tekhnike chteniya, smyslovomu vospriyatiyu i ponimaniyu teksta": 12–15 maya 1988 g. [Proceedings of the All-union scientific and practical conference «Psychological and practice problems of teaching the reading technique, perception of meaning and understanding of text»: May 12–15, 1988]. Moscow: Publ. «Znanie» Society of RSFSR, 1989. Pp. 3–10.
12. *Lutchenko I.M.* Vzglyady issledovatelei na problemu formirovaniya protsessov chteniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Researchers' outlook on the formation of reading processes in elementary school age children]. *Molodoi uchenyi [Young Scientist]*, 2017, no. 11, pp. 469–472.
13. *Mamokhina U.A.* Osobennosti rechi pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [Speech features in autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 24–33. DOI:10.17759/autdd.2017150304
14. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Autichnyi rebenok: Puti pomoshchi [Autistic child: Ways of support]. Moscow: Publ. Terevinf, 1997. 341 p. ISBN 5-88707-005-6.
15. *Nikonova N.A., Pavlova Yu.B.* Obuchenie chteniyu detei s RAS [Reading Training in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2020, vol. 18, no. 2, pp. 70–76. DOI:10.17759/autdd.2020180210
16. *Nikonova N.A., Pavlova Yu.B.* Razvitie ponimaniya rechi u detei s RAS doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [The Speech Comprehension Skill Development in Children with ASD of Preschool and Primary School Age]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 1, pp. 18–21. DOI:10.17759/autdd.2018160103
17. *Nurieva L.G.* Razvitie rechi u autichnykh detei: Metodicheskie razrabotki: Naglyadnye materialy [Speech development in autistic children: Methodology guidelines: Visual materials]. 11th ed. (e-book). Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 138 p. ISBN 978-5-4212-0568-5.
18. *Khaustov A.V. (ed.)* Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Psychological and pedagogic support for students with autism spectrum disorders: Training manual]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p. ISBN 978-5-94051-118-2.
19. *Reznichenko T.S.* Zanimatel'nyi bukvar' [Engaging primer]. Moscow: Publ. Gnom, 2022. 144 p. ISBN 978-5-00160-184-5.
20. *Sundberg M.* VB-MAPP: Otsenka vekh razvitiya verbal'nogo povedeniya i postroeniya indivi-dual'nogo plana vmeshatel'stva [The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program]: [in 2 parts: Pt. 2.] Rukovodstvo: Programma otsenki navykov rechi i sotsial'nogo vzaimodeistviya dlya detei s autizmom i drugimi narusheniyami razvitiya [Guide: Program for evaluating speech and social interaction of children with autism and other developmental disorders] / transl. into Russ. by S. Dolenko. Rishon leZion: Publ. MEDIAL, 2013. 275 p. ISBN 978-965-559-011-1.
21. *Skrobkina O.V.* Osobennosti rechevoi sfery u detei s sindromom detskogo autizma: yavlenie ekholalii [Characteristics of speech in children with early onset autism: the echolalia phenomenon]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2005, vol. 3, no. 1, pp. 35–39.
22. *Sukhova D.S.* Global'noe chtenie: Rabochaya tetrad' [Global reading: Workbook]: [in 2 p.]. Moscow: Publ. KTK Galaktika, 2020. [Pt. 1:] 56 p. ISBN 978-5-6044122-5-1. [Pt. 2:] 56 p. ISBN 978-5-6044122-6-8.

23. *Tikhonova K.A.* Obuchenie chteniyu mladshikh shkol'nikov s RAS i intellektual'nymi narusheniyami na uroke «Chtenie i razvitiye rechi» [Learning to Read in Primary School Children with ASD and Intellectual Disabilities at the «Reading and Speech Development» Class]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 38–41. DOI:10.17759/autdd.2018160205
24. *Ushinskii K.D.* Russkaya shkola [Russian school]. Moscow: Publ. Russian Academy of Education University, 2002. 416 p. ISBN 5-204-00319-3.
25. *Khaustov A.V.* Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 3–12. DOI:10.17759/autdd.2016140201
26. *Khaustov A.V., Zagumennaya O.V.* Adaptatsiya uchebnykh zadaniy dlya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Adaptation of educational tasks for children with autism spectrum disorders]: [beginning]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 1, pp. 27–37. DOI:10.17759/autdd.2016140104
27. *Khaustov A.V., Zagumennaya O.V.* Adaptatsiya uchebnykh zadaniy dlya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Adaptation of educational tasks for children with autism spectrum disorders]: [end]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 20–28. DOI:10.17759/autdd.2016140203
28. *Shaposhnikova A.F.* Narusheniya rechi pri psikhicheskikh rasstroistvakh u detei [Speech disorders in children with psychological disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2005, vol. 3, no. 1, pp. 1–6.
29. *El'konin D.B.* Kak učit' detei chitat' [How to teach children to read]. Moscow: Publ. Znanie, 1991. 80 p. ISBN 5-07-001840-X.
30. *Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 2000, vol. 23, pp. 169–184. DOI:10.1016/S0074-7750(00)80010-5
31. *El Zein F., Solis M., Vaughn S. et al.* Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 6, pp. 1303–1322. DOI:10.1007/s10803-013-1989-2
32. *Nation K., Clarke P., Wright B. et al.* Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006, vol. 36, no. 7, pp. 911–919. DOI:10.1007/s10803-006-0130-1
33. *Nation K., Norbury C.F.* Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, 2005, vol. 25, no. 1, pp. 21–32. DOI:10.1097/00011363-200501000-00004
34. *Perfetti C.A., Landi N., Oakhill J.* The acquisition of reading comprehension skill. In *The science of reading: A handbook*. London: Publ. Blackwell, 2005. Pp. 227–247. ISBN 978-1-4051-1488-2. DOI:10.1002/9780470757642.ch13
35. *Randi J., Newman T., Grigorenko E.L.* Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2010, vol. 40, no. 7, pp. 890–902. DOI:10.1007/s10803-010-0938-6
36. *Senokossoff G.W.* Developing reading comprehension skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: A review of the research, 1990–2012. *Reading and Writing Quarterly*, 2016, vol. 32, no. 3, pp. 223–246. DOI:10.1080/10573569.2014.936574
37. *Snow C.E.* Reading for understanding: Toward a research and development program in reading. Santa Monica: Publ. RAND, 2002. 184 p. ISBN 0-8330-3105-8.
38. *Snow C., Burns M.S., Griffin P.* Preventing reading difficulties in young children. 9th print. Washington: Publ. National Academy Press, 2003. 432 p. ISBN 978-0-309-06418-7.
39. *Solari E.J., Grimm R.P., McIntyre N.S. et al.* Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism. *Autism*, 2019, vol. 23, no. 8, pp. 1911–1926. DOI:10.1177/1362361318812423
40. *Sorenson D.T., Karkada M., Deacon S.H. et al.* Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 2021, vol. 14, no. 5, pp. 840–858. DOI:10.1002/aur.2483

#### **Информация об авторах**

*Никонова Наталья Анатольевна*, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: [nikon-natasha1@yandex.ru](mailto:nikon-natasha1@yandex.ru)

*Павлова Юлия Борисовна*, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-7314>, e-mail: [PavlovaYulia2011@yandex.ru](mailto:PavlovaYulia2011@yandex.ru)

*Данилина Камилла Касимовна*, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: [danilinakk@mgppu.ru](mailto:danilinakk@mgppu.ru)

*Салимова Ксения Рамизовна*, методист, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: [salimovakr@mgppu.ru](mailto:salimovakr@mgppu.ru)

*Давыдова Елизавета Юрьевна*, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра; доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: davidovaeju@mgppu.ru

#### **Information about the authors**

*Natalia A. Nikonova*, Speech Therapist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: nikon-natasha1@yandex.ru

*Yulia B. Pavlova*, Speech Therapist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-7314>, e-mail: PavlovaYulia2011@yandex.ru

*Kamilla K. Danilina*, Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@mgppu.ru

*Ksenia R. Salimova*, Methodologist, Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

*Elizaveta Yu. Davydova*, PhD in Biology, Leading Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Получена 26.10.2022

Received 26.10.2022

Принята в печать 15.11.2022

Accepted 15.11.2022