A multilevel instructional approach to reading for elementary school students with autism and severe intellectual disabilities

E.A. Chernyshova ✉
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
✉ chernyshovae@mgpu.ru

Abstract

Context and relevance. Teaching reading to children with autism spectrum disorders (ASD) and severe intellectual disabilities is hindered by significant impairments in the communicative, behavioral, and cognitive domains. **Objective.** To pilot a multi-level reading instruction model for elementary school students with ASD and severe intellectual disabilities, based on an individually differentiated approach. **Methods and materials.** The study involved 125 primary school children with ASD aged 7—10 years, enrolled in educational programs 8.3, 8.4 (for children with intellectual disabilities and ASD). An assessment of the children's readiness for reading instruction was conducted using observation, documentation analysis, the Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC), a communication matrix, and adapted tasks for assessing the functional basis of reading (T.V. Akhutina, O.B. Inshakova). Data processing employed a qualitative-quantitative scale, the Kruskal—Wallis test, the Dunn test (with Bonferroni correction), and the Wilcoxon test for related samples. The technology was piloted over a period of 3 years (N = 50). **Results.** The findings revealed heterogeneity in the student population and distinct patterns in their readiness for reading instruction. A tiered reading instruction model was developed and tested, which included special educational conditions, diagnostic procedures, differentiated content, and criteria for progression. As a result, 32% of the students could read sentences, 20% could read words, 12% could read individual syllables, and only 16% remained without basic reading skills. **Conclusions**. The developed approach, based on differentiated instruction, enables educators to account for the individual characteristics and current abilities of each child. The comprehensive diagnostic procedure that underpins the model helps determine each student's baseline readiness for reading, select appropriate methods, and establish the necessary instructional conditions. This ensures continuity and minimizes the risk of adjustment difficulties during key transitions in the educational process.

Keywords: reading, readiness for learning, functional basis of reading, autism spectrum disorders, severe intellectual disabilities, teaching technology, differentiated approach

Supplemental data. The datasets are available at: https://doi.org/10.48612/MSUPE/rent-rmnb-magh

For citation: Chernyshova, E.A. (2026). A multilevel instructional approach to reading for elementary school students with autism and severe intellectual disabilities. *Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 18—26. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/autdd.2026240203

Введение

Фундаментальное метапредметное умение читать лежит в основе успешного обучения и социализации личности. Формирование навыка чтения — сложный многоуровневый психофизиологический процесс, требующий слаженной работы зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов, а также развитых высших психических функций (Глозман, 2024; Kimhi, Mirsky, Bauminger-Zviely, 2025).

Теоретико-методологические основы обучения чтению детей с нормотипичным развитием подробно представлены в литературе (Горецкий, Кирюшкин, Федосова, 2023). Актуальные вопросы обучения чтению детей с особыми образовательными потребностями (с речевыми нарушениями, задержкой психического развития) так же детально раскрыты (Корнев, Авроменко, 2022). Вместе с тем применительно к детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) проблемы обучения чтению освещены фрагментарно (Никонова и др., 2022; Загуменная, Чистякова, Богорад, 2023), поскольку категория детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта остается недостаточно изученной (Peristeri, Frantzidis, Andreou, 2024). Особый интерес в этом контексте представляет подход, использующий чтение как инструмент развития и коррекции речевого потенциала и других высших психических функций (Нуриева, 2024).

В то же время существует направление, рассматривающее чтение как инструмент альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Согласно исследованиям (Caron, Light, McNaughton, 2023; Saldaña, Carreiras, Frith, 2009), письменная речь (реализуемая в форме глобального восприятия слов, использования таблиц с напечатанными фразами или специализированных коммуникативных устройств)

является ключевым каналом для выражения потребностей, организации взаимодействия и социальной адаптации у детей, не использующих устную речь.

Таким образом, возникает противоречие между высоким потенциалом чтения как инструмента социализации и коммуникации для детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта и недостаточной разработанностью практико-ориентированных методик, реализующих этот потенциал. Актуальность обозначенной проблемы подтверждается современными исследованиями (Ganz et al., 2023; Dessemontet et al., 2024; Santos et al., 2024).

Прежде чем определить стратегию обучения и приступить к формированию навыка чтения, необходимо выявить актуальные возможности каждого ребенка. Для детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта это требование приобретает особое значение, так как стартовые условия овладения чтением могут существенно различаться. В этот момент критически важна дифференцированная диагностика не только речевых, но и когнитивных, регуляторных и мотивационных компонентов готовности к обучению чтению. Такой подход позволяет не просто констатировать уровень развития, но и определить индивидуальные «зоны ближайшего развития», адаптировать содержание обучения и подобрать методы (включая АДК), соответствующие возможностям ребенка.

В статье представлены результаты исследования, направленного на разработку и апробацию технологии обучения чтению младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

Материалы и методы

Исследование проводилось в три этапа (диагностический, сентябрь 2021 г.; апробационный, октябрь 2021 г. — апрель 2024 г.; итоговый, май 2024 г.) на базе ГКОУ «Школа № 2124 “Центр развития и коррекции”» (г. Москва). В нем приняли участие 125 младших школьников в возрасте 7—10-ти лет (обучающиеся 1—2-х классов), из них 81 мальчик (65%) и 44 девочки (35%). Точные данные о среднем возрасте и стандартном отклонении не фиксировались. Широкий возрастной диапазон объясняется спецификой образовательных маршрутов: в первых классах реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), предусматривающие пролонгацию обучения (при вариантах 8.3 и 8.4 — первый класс длится 3 года, при варианте 9.2 — 2 года). В рамках образовательной организации уточнение степени интеллектуального нарушения не представлялось возможным, поэтому в исследовании мы исходили из варианта образовательной программы, определенного Центральной психолого-медико-педагогической комиссией (ЦПМПК).

На диагностическом этапе все участники были распределены на три группы в соответствии с осваиваемой образовательной программой:

Группа 1 (40%): 50 детей по АООП НОО для обучающихся с РАС (вариант 8.4).

Группа 2 (40%): 50 детей по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 9.2).

Группа 3 (20%): 25 детей по АООП НОО для обучающихся с РАС (вариант 8.3).

Обучающиеся по варианту 8.4 составили целевую группу, и именно эти дети в дальнейшем приняли участие в апробации технологии обучения чтению. Включение в исследование детей со схожими нарушениями позволило выявить специфические особенности готовности к обучению чтению у обучающихся с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (группа 1, вариант 8.4), по сравнению с обучающимися с умственной отсталостью без РАС (группа 2, вариант 9.2) и с обучающимися с РАС без выраженных интеллектуальных нарушений (группа 3, вариант 8.3).

Для комплексной оценки готовности к обучению чтению использовался набор диагностических инструментов, объединенных в три блока:

— Социально-коммуникативное развитие: анализ документации, направленное наблюдение, включая оценку поведения (Лиф, Макэкен, 2016), оценку ведущей мотивации (Communication Matrix..., б.г.). Наблюдение проводилось в естественных условиях учебного процесса и на специально организованных занятиях. Обработка данных осуществлялась методом экспертной оценки.

— Тяжесть аутистических проявлений определялась при помощи опросника ATEC[1], заполняемого педагогами, хорошо знающими ребенка. Обработка данных проводилась суммированием баллов по всем шкалам.

— Функциональный базис чтения (ФБЧ) определялся при помощи адаптированных заданий для оценки зрительного и слухового восприятия, праксиса, функций программирования, регуляции и контроля, речевых функций и уровня сформированности навыка чтения (Ахутина, Иншакова, 2008). Диагностика проводилась индивидуально в специально созданных условиях: продолжительность сессии составляла от 10-ти до 30-ти минут в зависимости от работоспособности ребенка. Задания предъявлялись от простого к сложному, при необходимости оказывалась помощь. Для снижения тревожности на занятии мог присутствовать знакомый педагог. Результаты оценивались по качественно-количественной шкале (от 0 до 4-х баллов), для каждого раздела выводилось среднее арифметиче-

[1] ATEC (Autism Treatment Evaluation Checklist). (б.г.). Институт прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий. URL: https://m-aba.ru/library/test/atec#atec-test (дата обращения: 27.05.2026).

ское значение с учетом способа выполнения заданий, объема помощи и количества ошибок.

Первичная обработка данных ФБЧ включала регистрацию, ранжирование и шкалирование полученных результатов. Для определения центральной тенденции в рамках описательной статистики вычислялось среднее арифметическое значение. Для проверки статистической значимости различий между тремя независимыми группами применялся непараметрический критерий Краскела–Уоллиса, который не требует допущения о нормальности распределения данных. Попарные post-hoc сравнения выполнялись с использованием критерия Данна с поправкой Бонферрони. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов в группе 1 (вариант 8.4) применялся непараметрический критерий Вилкоксона для связанных (парных) выборок, являющийся стандартным методом анализа повторных измерений. Уровень статистической значимости принят равным $p \leq 0{,}05$.

Технология обучения чтению апробировалась в работе с 50-ю младшими школьниками с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (группа 1, вариант 8.4). Апробация длилась три года. Разработанная технология реализуется в несколько этапов:

1. Создание специальных образовательных условий, которые включают: структурирование пространства и использование визуальной поддержки для повышения предсказуемости; формирование мотивации через индивидуальную систему поощрений; использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК); а также тесное командное взаимодействие всех специалистов и семьи для обеспечения единства требований.

2. Диагностический этап, на котором проводится оценка сформированности ФБЧ. На основе результатов диагностики ученики распределяются по трем типологическим группам для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в условиях классно-урочной системы.

3. Этап обучения чтению, содержание которого дифференцируется в зависимости от возможностей каждой группы:

Для первой группы (с несформированностью ФБЧ) основными задачами являются: развитие предметно-практических действий, зрительно-моторной координации и импрессивной речи с использованием предметных и графических символов.

Для второй группы (с относительной сохранностью зрительного восприятия) акцент делается на обучении глобальному чтению слов, развитию буквенного гнозиса и использованию табличек со словами для коммуникации.

Для третьей группы (с достаточным уровнем развития гнозиса и речи) предусмотрено обучение глобальному чтению слов, словосочетаний и предложений, введение элементов послогового и аналитико-синтетического методов. Учитываются критерии перехода между группами, что делает технологию динамичной. Перевод на более сложный уровень осуществляется при устойчивом выполнении целевых умений, достижении показателей успешности и при использовании обучающимися более абстрактных средств коммуникации.

Более подробное описание всех этапов, методов и содержания работы представлено автором в статье (Чернышова, 2025).

Результаты

По итогам диагностического этапа были выявлены следующие особенности развития учащихся трех групп.

Речевое развитие: у 88% обучающихся группы 1 (вариант 8.4) и 92% обучающихся группы 2 (вариант 9.2) наблюдается тяжелая степень системного недоразвития речи с ограничениями в использовании устной речи, тогда как в группе 3 (вариант 8.3) продемонстрированы более сохранные речевые возможности.

Поведенческие особенности: наиболее выраженные поведенческие нарушения характерны для группы 1 (78% с умеренными и выраженными отклонениями), в то время как в группах 2 и 3 преобладают незначительные трудности.

Мотивационная сфера: для обучающихся группы 1 (вариант 8.4) и группы 3 (вариант 8.3) характерна ориентация на личностно-материальную мотивацию (32% и 48% соответственно), при этом группа 1 демонстрирует наибольшую пассивность в учебной деятельности (58% обучающихся демонстрируют отсутствие мотивации). Группа 2 показывает более выраженную заинтересованность в игровой деятельности (34%).

Коммуникативные навыки: анализ коммуникативных умений показал, что 40% детей из группы 3 (вариант 8.3) находятся на стадии освоения языковых навыков. Существенное различие между обучающимися группы 1 и группы 2 наблюдается в способе использования коммуникативных средств: дети с РАС (вариант 8.4) применяют их изолированно, тогда как учащиеся без РАС (вариант 9.2) демонстрируют способность к одновременному комбинированию нескольких средств (взгляд, предмет, вокализация).

Степень аутистических проявлений: у всех обучающихся группы 1 (вариант 8.4) диагностированы выраженные расстройства аутистического спектра (балл АТЕК > 61), что существенно ограничивает их возможности, тогда как в группе 3 (вариант 8.3) обучающиеся демонстрируют умеренные проявления аутизма.

Данные по оценке сформированности ФБЧ представлены в табл. 1.

По данным ФБЧ (табл. 1), обучающиеся групп 1 (вариант 8.4) и 2 (вариант 9.2) значимо отстают от детей группы 3 (вариант 8.3) по всем показателям ($p < 0{,}001$). У детей первых двух групп — системные

Таблица 1 / Table 1

Сравнение суммарных показателей ФБЧ в трех группах (критерий Краскела–Уоллиса)
Comparison of the total FRB indicators in three groups (Kruskal–Wallis test)

Показатель/Indicator	Группа 1/ Group 1 (n_1=50) M (SD) / Me	Группа 2/ Group 2 (n_2=50) M (SD) / Me	Группа 3/ Group 3 (n_3=25) M (SD) / Me	H	p
Зрительное восприятие / Visual perception	20,02 (11,32) / 21,00	17,70 (11,18) / 21,00	32,00 (2,77) / 33,00	33,620	< 0,001* пробел
Слуховое восприятие /Auditory perception	1,58 (1,72) / 1,00	1,78 (1,42) / 2,00	4,28 (1,31) / 5,00	36,563	<0,001*
Праксис и координация / Praxis and coordination	3,32 (4,51) / 0,00	3,74 (3,21) / 4,00	12,24 (2,45) / 13,00	52,352	<0,001*
Конструктивный праксис / Constructive praxis	4,26 (3,49) / 5,00	4,46 (3,25) / 5,00	10,88 (1,81) / 11,00	53,003	<0,001*
Регуляторные функции / Executive functions	0,66 (1,33) / 0,00	0,38 (1,18) / 0,00	7,12 (2,26) / 6,00	81,057	<0,001*
Речевые функции / Speech functions	6,10 (6,60) / 2,50	7,34 (6,32) / 7,00	23,80 (6,68) / 25,00	48,469	<0,001*
Навыки чтения / Reading skills	2,06 (2,26) / 1,00	0,92 (1,37) / 0,00	10,56 (3,79) / 11,00	62,807	<0,001*

Примечание: Группа 1 (вариант 8.4), Группа 2 (вариант 9.2), Группа 3 (вариант 8.3). M — среднее, SD — стандартное отклонение, Me — медиана. H — критерий Краскела–Уоллиса, p — уровень значимости.
Note: Group 1 (option 8.4), Group 2 (option 9.2), Group 3 (option 8.3). M — mean, SD — standard deviation, Me — median. H — Kruskal–Wallis test, p — significance level.

дефициты всех компонентов ФБЧ при неравномерном профиле: зрительный гнозис относительно сохранен (> 50% обучающихся на среднем и выше среднего уровнях), тогда как остальные функции (слух, моторика, речь, регуляция) выраженно недоразвиты (80–90% на низком и ниже среднего уровнях). Различия между группами 1 и 2 по большинству показателей статистически незначимы.

Несмотря на статистическую близость групп 1 и 2 по ФБЧ, качественные различия в коммуникативной, мотивационной и поведенческой сферах требуют разных методологических подходов при организации начального этапа обучения чтению.

Таким образом, на основе диагностических данных была разработана уровневая технология обучения чтению для младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта. Технология содержит комплекс специальных образовательных условий и поэтапную структуру формирования навыка чтения. Ключевым принципом технологии является дифференциация, реализуемая через распределение учащихся на три группы согласно индивидуальным профилям готовности. Для каждой группы технология регламентирует набор средств АДК, методы обучения и вариативное наполнение образовательной программы.

По завершении этапа апробации был проведен контрольный этап исследования. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов в группе 1 (вариант 8.4) использовался критерий Вилкоксона. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 /Table 2

Сравнение констатирующего и контрольного этапов в группе 1 (вариант 8.4) по критерию Вилкоксона (суммарные баллы)
Comparison of the baseline and control stages in Group 1 (option 8.4) using the Wilcoxon test (summary scores)

№	Показатель / Indicator	Z	p
1	Зрительное восприятие (суммарный балл) / Visual perception (total score)	–3,903	< 0,001*
2	Слуховое восприятие (суммарный балл) / Auditory perception (total score)	–1,619	0,105
3	Праксис и координация (суммарный балл) / Praxis and coordination (total score)	–3,845	< 0,001*
4	Конструктивный праксис (суммарный балл) / Constructive praxis (total score)	–4,429	< 0,001*
5	Регуляторные функции (суммарный балл) / Executive functions (total score)	–3,086	0,002*
6	Речевые функции (суммарный балл) / Speech functions (total score)	–4,216	< 0,001*
7	Навыки чтения (суммарный балл) / Reading skills (total score)	–4,301	< 0,001*

Примечание: p < 0,05 считается статистически значимым. По показателю «Слуховое восприятие» значимых различий не выявлено (p = 0,105).
Note: p < 0,05 was considered statistically significant. No significant differences were found for the “Auditory perception” indicator (p = 0,105).

Установлены статистически значимые положительные изменения по всем суммарным показателям, за исключением слухового восприятия. Наибольшие сдвиги зафиксированы по конструктивному праксису ($Z = -4{,}429$, $p < 0{,}001$) и навыкам чтения ($Z = -4{,}301$, $p < 0{,}001$).

Результаты оценки сформированности навыка чтения представлены на рисунке.

На диаграмме показано, что у детей выявлены значительные улучшения в сформированности читательской деятельности. 20% обучающихся способны к чтению простых текстов, состоящих из 3—4-х предложений; в начале исследования в группе таких детей не было. Чтение предложений стало доступным для 32% обучающихся. Эти дети справлялись с чтением предложений, состоящих из 2—3-х слов; при этом они осуществляли переход от глобального чтения к аналитико-синтетическому (часть слов обучающиеся узнавали глобально, часть читали по слогам). Еще у 20% обучающихся сформировано чтение на уровне слов (глобальное чтение). 12% обучающихся читают отдельные слоги. Лишь у 16% обучающихся навык чтения остался несформированным. Эти дети испытывают трудности при различении табличек с напечатанными словами, а также в запоминании их образа. Кроме того, были выявлены существенные позитивные изменения в коммуникативной и мотивационной сферах обучающихся.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе исследования данные позволяют содержательно интерпретировать особенности готовности к обучению чтению у младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта, а также оценить эффективность разработанной дифференцированной технологии.

Сравнительный анализ групп на констатирующем этапе исследования позволил выявить специфические особенности готовности к обучению чтению у младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта в сравнении с другими группами обучающихся, имеющих схожие нарушения развития. По уровню сформированности ФБЧ статистически значимых различий между группой 1 (вариант 8.4) и группой 2 (вариант 9.2) не обнаружено. Однако качественно-количественная оценка коммуникативной сферы (матрица коммуникации), поведенческих и мотивационных особенностей (опросник АТЕС, направленное наблюдение) выявила принципиальные различия между этими группами.

Значимость диагностики готовности к чтению заключалась не только в констатации актуального уровня развития, но и в возможности выявить сильные и слабые стороны ФБЧ у каждого ребенка. Результаты показали, что относительно сохранной областью у большинства обучающихся выступает зрительный гнозис, тогда как слуховое восприятие, двигательная сфера, речь и регуляторные функции характеризуются выраженным недоразвитием.

Неоднородность состава внутри группы обучающихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (вариант 8.4) указала на важность выделения типологических групп и определения дифференцированного содержания обучения. Даже в рамках одной нозологической группы индивидуальные профили готовности к чтению могут существенно различаться: у части детей наблюдается тотальная несформированность ФБЧ, у других — относительная сохранность зрительного восприятия при глубоких дефицитах иных функций. Полученные на констатирующем этапе данные обосновали необходимость разработки уровневой технологии, учитывающей как нозологическую специфику, так и внутригрупповые различия.

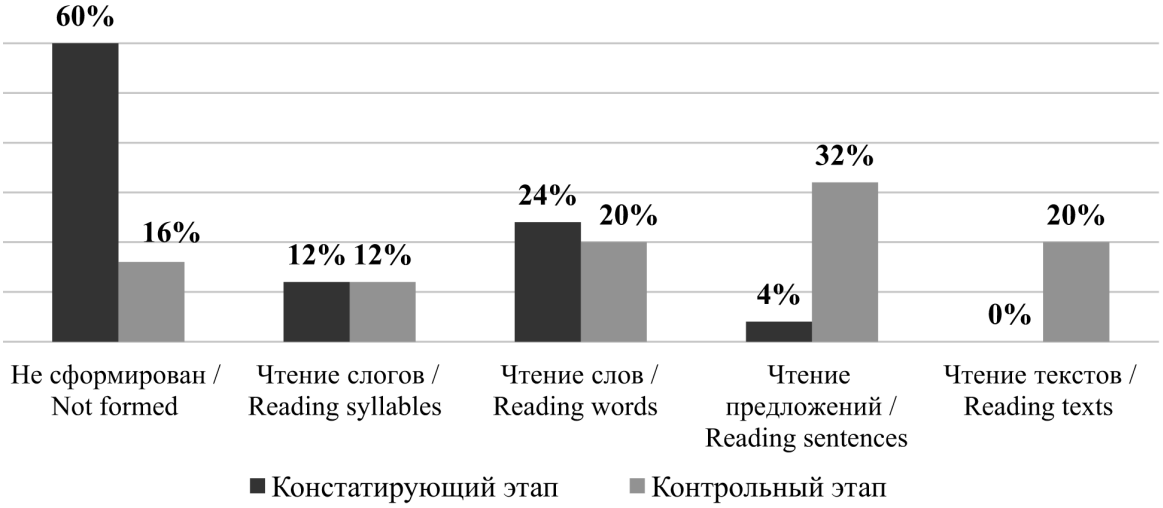

Рис. Динамика сформированности навыка чтения у обучающихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (контрольный этап)
Fig. Dynamics of the development of reading skills in students with ASD and severe intellectual disabilities (control stage)

Заключение

Технология обучения чтению, основанная на дифференцированном подходе, представляет собой гибкую систему обучения, сочетающую преимущества фронтальной работы с адресной коррекционно-развивающей помощью и соответствующую реальным возможностям каждого обучающегося. Содержание обучения определяется уровнем развития учащегося и его актуальными потребностями. Освоив подобранный дидактический материал, обучающийся приобретает средство коммуникации, способствующее более эффективному функционированию в повседневной жизни.

Полученные в исследовании данные иллюстрируют, что разработанная дифференцированная технология имеет потенциал для поддержки обучающихся в ключевые переходные периоды образовательного пути, прежде всего, — на этапе поступления и адаптации к школе. Комплексная диагностика готовности к чтению, лежащая в основе технологии, позволяет не формально, а содержательно определить «стартовую позицию» ребенка, обоснованно подобрать методы и создать необходимые условия обучения. Таким образом, предлагаемый подход выступает инструментом педагогического сопровождения в моменты перехода, обеспечивая преемственность, снижая риски дезадаптации и закладывая основу для дальнейшего развития коммуникативного и академического потенциала учащихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

В перспективе технология должна найти отражение в ресурсах «Московской электронной школы» при разработке и внедрении приложений и конспектов уроков разной степени сложности. Также планируется разработка дидактического материала (карточек, рабочих листов, простых адаптированных текстов для чтения), который может быть использован в работе с детьми с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта, а также с детьми с другими сложными нарушениями. Основные подходы к обучению в рамках данной технологии должны быть обобщены в методических рекомендациях, предназначенных для учителей, тьюторов и специалистов, работающих с данной категорией обучающихся.

Ограничения

При интерпретации полученных результатов необходимо учитывать ряд факторов. Во-первых, исследование проводилось на базе одной образовательной организации, а выборка, хотя и является репрезентативной для данной категории, ограничена 50-ю участниками, что требует дальнейшей апробации технологии в других условиях и на расширенной выборке. Во-вторых, в дизайне исследования не предусматривалось наличие контрольной группы, что не позволяет в полной мере отделить эффект разработанной технологии от влияния других факторов (естественное развитие, коррекционная работа специалистов). В-третьих, долгосрочные эффекты обучения (сохранность навыка, перенос в повседневную коммуникацию) требуют дополнительного изучения в рамках лонгитюдного исследования. Указанные ограничения не снижают значимости полученных результатов, но определяют направления для дальнейших исследований.

Limitations. When interpreting the results, several factors should be taken into account. First, the study was conducted at a single educational institution, and although the sample is representative for this population, it is limited to 50 participants, which calls for further testing of the technology in other settings and with larger samples. Second, the study design did not include a control group, which makes it impossible to fully isolate the effect of the developed technology from other influencing factors (e.g., natural development, remedial work by specialists). Third, the long-term effects of the intervention — such as skill retention and transfer to everyday communication — require further investigation through longitudinal research. These limitations do not diminish the significance of the findings, but they do outline directions for future studies.

Список источников / References

1. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. (2008). *Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников* (под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой). М.: Сфера.
   Akhutina, T.V., Inshakova, O.B. (2008). *Neuropsychological diagnostics, assessment of writing and reading in primary schoolchildren*. (T.V. Akhutina, O.B. Inshakova, Eds.). Moscow: Sfera. (In Russ.).
2. Глозман, Ж.М. (2024). *Нейропсихология детского возраста* (2-е изд., испр. и доп.). М.: Юрайт.
   Glozman, Zh.M. (2024). *Neuropsychology of childhood*. (2nd ed., rev. and enl.). Moscow: Yurayt. (In Russ.).
3. Горецкий, В.Г., Кирюшкин, В.А., Федосова, Н.А. (2023). *Обучение грамоте. Методические рекомендации. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций* (15-е изд., перераб.). М.: Просвещение.
   Goretsky, V.G., Kiryushkin, V.A., Fedosova, N.A. (2023). *Teaching literacy. Methodological recommendations. 1st grade*. (15th ed., rev.). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
4. Загуменная, О.В., Чистякова, Л.А., Богорад, П.Л. (2023). Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе. *Аутизм и нарушения развития, 21*(1), 3—14. https://doi.org/10.17759/autdd.2023210101
   Zagumennaya, O.V., Chistyakova, L.A., Bogorad, P.L. (2023). Making text materials accessible when teaching primary school children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, *21*(1), 3—14. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/autdd.2023210101

5. Корнев, А.Н., Авраменко, А.С. (2022). *Обучение чтению дошкольников и детей группы риска по дислексии: учебно-методическое пособие*. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС.
Kornev, A.N., Avramenko, A.S. (2022). *Teaching reading to preschoolers and children at risk for dyslexia*. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS. (In Russ.).
6. Лиф, Р., Макэкен, Дж. (2016). *Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме*. М.: ИП Толкачев.
Leaf, R., McEachin, J. (2016). *A work in progress: Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism*. Moscow: IP Tolkachev. (In Russ.).
7. Никонова, Н.А., Павлова, Ю.Б., Данилина, К.К., Салимова, К.Р., Давыдова, Е.Ю. (2022). Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи». *Аутизм и нарушения развития, 20*(4), 26—38. https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403
Nikonova, N.A., Pavlova, Yu.B., Danilina, K.K., Salimova, K.R., Davydova, E.Yu. (2022). Developing reading skills in children with ASD according to the author's method "Speech Workshop". *Autism and Developmental Disorders, 20*(4), 26—38. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403
8. Нуриева, Л.Г. (2024). *Развитие речи у аутичных детей: методические разработки* (12-е изд., эл.). М.: Теревинф.
Nurieva, L.G. (2024). *Speech development in autistic children: Methodological developments*. (12th ed., el.). Moscow: Terevinf. (In Russ.).
9. Чернышова, Е.А. (2025). Специфика реализации технологии обучения чтению младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 58. https://doi.org/10.66435/almanac.ise.58.09
Chernyshova, E.A. (2025). Specifics of the implementation of technology for teaching reading to primary school students with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Almanac of the Institute of Special Education*, 58. (In Russ.). https://doi.org/10.66435/almanac.ise.58.09
10. Caron, J., Light, J., McNaughton, D. (2023). Effects of adapted letter-sound correspondence instruction with older learners with complex communication needs and autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication, 39*(1), 45—59. https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2121226
11. Communication Matrix: official website of the non-profit project. (n.d.). URL: https://communicationmatrix.org (viewed: 12.05.2026).
12. Dessemontet, R.S., Geyer, M., Linder, A. L., Atzemian, M., Martinet, C., Meuli, N., Audrin, C., de Chambrier, A. F. (2024). Effects of shared text reading for students with intellectual disability: a meta-analytical review of instructional strategies. *Educational Research Review*, 44, 100615. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100615
13. Ganz, J.B., Pustejovsky J.E., Reichle, J., Vannest, K.J., Foster, M., Pierson, L.M., Wattanawongwan, S., Bernal, A.J., Chen, M., Haas, A.N., Liao, C.Y., Sallese, M.R., Skov, R., Smith, S.D. (2023). Participant characteristics predicting communication outcomes in AAC implementation for individuals with ASD and IDD: a systematic review and meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication, 39*(1), 7—22. https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2116355
14. Kimhi, Y., Mirsky, Y., Bauminger-Zviely, N. (2025). The role of theory of mind, executive functions, and central coherence in reading comprehension for children with ASD and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 55*(4), 1302—1317. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06272-y
15. Peristeri, E., Frantzidis, C.A., Andreou, M. (2024). Reading comprehension differences between children with Autism Spectrum Disorder and low cognitive abilities and children with Autism Spectrum Disorder and intact cognitive skills: the roles of decoding, fluency and morphosyntax. *Frontiers in Psychology*, 15, 1360267. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357590
16. Saldaña, D., Carreiras, M., Frith, U. (2009). Orthographic and phonological pathways in hyperlexic readers with autism spectrum disorders. *Developmental Neuropsychology, 34*(3), 240—253. https://doi.org/10.1080/87565640902805701
17. Santos, M.F.P.D., Aprígio, L.C.S., Lima, J.V.S.B., Miranda, F.D.F., Ara jo, C.M., Taveira, K.V.M., Salgado-Azoni, C.A. (2024). Impact of reading intervention on the phonological awareness of children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *CoDAS, 36*(3), e20220336. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20242022336en

Информация об авторах
Елизавета Александровна Чернышова, ассистент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5814-5436, e-mail: chernyshovae@mgpu.ru

Information about the authors
Elizaveta A. Chernyshova, Assistant of the Department of Social and Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russian Federation ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5814-5436, e-mail: chernyshovae@mgpu.ru

Вклад авторов
Чернышова Е.А. — разработка концепции и дизайна исследования; планирование и организация исследования; сбор, обработка и анализ данных; применение статистических методов; интерпретация результатов; написание окончательного текста рукописи; подготовка графических материалов; визуализация данных.

Автор подтверждает, что лично выполнила все перечисленные этапы работы и несет полную ответственность за содержание публикации.

Contribution of the authors

Chernyshova E.A. — development of the research concept and design; planning and organization of the research; collection, processing, and analysis of data; application of statistical methods; interpretation of the results; writing the final manuscript; preparation of graphic materials; visualization of data.

The author confirms that she personally carried out all the listed stages of work and is fully responsible for the content of the publication.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проведено на базе ГКОУ «Школа № 2124 “Центр развития и коррекции”» г. Москвы. Ото всех родителей (законных представителей) несовершеннолетних участников получено письменное информированное согласие на участие в исследовании и обработку персональных данных. Конфиденциальность участников соблюдалась на всех этапах работы.

Ethics statement

The study was conducted at School No. 2124 “Center for Development and Correction” in Moscow. All parents (legal representatives) of the minor participants provided written informed consent to participate in the study and to process their personal data. The confidentiality of the participants was maintained at all stages of the study.

Поступила в редакцию 12.03.2026 | Received 2026.03.12
Поступила после рецензирования 23.05.2026 | Revised 2026.05.23
Принята к публикации 02.06.2026 | Accepted 2026.06.02
Опубликована 29.06.2026 | Published 2026.06.29