



**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**
г. Каменск-Уральский, пр. Победы, дом 69, тел. (3439) 378-999
Детский сад №33 компенсирующего вида

**ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С
ПОМОЩЬЮ СОЗДАНИЯ «ЛИЧНОГО БУКВАРЯ»**

Составители:

Учитель – дефектолог: Таушканова Г.А

Способность общаться — один из самых важных навыков, необходимых нам в жизни. Каждодневные занятия такие как, например, обучение в школе или поход в магазин, решение проблем, отдых, знакомство с новыми друзьями — почти всё, что мы делаем, включает в себя общение. В настоящее время при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, коммуникация которых затруднена или невозможна по тем или иным причинам, активно используются альтернативные средства общения или коммуникации. Данные средства коммуникации в одних случаях служат отправной точкой на пути к овладению устной речью, а в других — выступают основным средством общения на протяжении всей жизни человека с ОВЗ. Формирование навыка коммуникации у «особых» детей выходит на первый план, а ее решение является еще одной ступенькой к социализации и интеграции «особого» ребенка в общество.

В традиционной педагогике обучение чтению основано на вербальном-фонематическом методе, от буквы к слогу, от слога к слову.

Обучение чтению глобальным способом происходит «с другого конца», в более естественной форме, по таким же законам, как обучение устной речи. Когда ребенок читает по слогам, то главная его цель: соединить буквы в слоги, а слоги в слово и при этом не забыть то, с чего слово начиналось, а потом еще слова соединить, чтобы получилось какое-то предложение, и возможно, после всего этого, когда мы вспомним что было вначале - узнаем смысл написанного.

В глобальном чтении смысл имеет первичное значение, он, собственно, и является целью чтения вообще! Мы же читаем не для того, чтобы соединить как можно больше слов, а чтобы понять "о чем тут написано?"

До глобального чтения доходят все люди. Мы же с вами, читая текст, видим слово (и даже сочетания слов!) целиком, а не собираем его по частям. Прочитайте следующий текст - и вы в этом убедитесь!

ПОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПРИМЕР:

По результатам исследований одного английского университета, не имеют значения, в каком порядке расположены буквы в слове. Голландцы, чтобы преодолеть и спланировать буквы были на месте. Остальные буквы могут следовать в любом беспорядке, все равно текст читается без проблем. Психологи это являются то, что мы читаем не каждую букву по отдельности, а все слово целиком.

Авторы методик по глобальному чтению считают обучение чтению целыми словами более физиологичным, потому что люди не мыслят буквами и слогами, а только целыми словами. Мышление же неразрывно связано с речью.

До начала работы над речевой функцией необходимы особые предварительные этапы работы. Для коррекции речевых расстройств у детей требуется длительный период систематической работы целой команды специалистов (психолог, логопед, музыкальный терапевт, социальный педагог). Даже в условиях комплексной, целенаправленной работы сформировать развитую коммуникативную речь у не говорящего ребенка очень трудно. Чтобы эта методика работала, эти дети должны быть подготовлены. Работа проходит в 4 этапа.

Первый этап. - Первичный контакт (установление дружеских доверительных отношений между специалистом и ребенком).

Второй этап. - Первичные учебные навыки (развитие навыков учебной мотивации).

Третий этап. - Работа над указательным жестом и жестами «ДА», «НЕТ» (обучение ребенка правильно использовать жесты «да» - «нет» и указательный жест).

Четвертый этап. - Обучение глобальному чтению (обучение чтению словами).

Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, очень длительна и кропотлива. Чем быстрее мы приступим к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно ведется специальная работа по преодолению артикуляторной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для успешного развития речи. Но глубина аутистических расстройств

не позволяет сразу приступить к воспитанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи.

Глобальное чтение выбрано нами как одно из средств альтернативной коммуникации потому, что такой вид обучения чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребенка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько не говорящий ребенок понимает обращенную речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, дает уверенность в себе.

МЕТОДИКА ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.

Далее подробно остановимся на методике глобального чтения и письма с помощью создания «Личного букваря»

Оптимальный возраст для проведения обучения с использованием данного букваря — 5–8 лет, но его можно начинать и позже, если формирование навыков произвольной самоорганизации у ребенка задерживается.

Данный букварь, как и вся система подготовки аутичного ребенка к школе, базируется на представлении о его особых образовательных потребностях. Для понимания специфики занятий по освоению аутичным ребенком грамоты стоит особенно выделить одну из этих потребностей, а именно — развитие смыслообразования, которое мы понимаем, как достижение осмысленного отношения ребенка к самому процессу обучения, к любой усваиваемой им информации, формирование осмысленных навыков, которые в дальнейшем ребенок сможет использовать и в школе, и, в целом, для познания окружающего мира.

Задача развития смыслообразования требовала использования специального, наполненного для ребенка личностным смыслом учебного материала, организации таких условий обучения, которые позволяют добиться осознания ребенком каждого учебного задания, каждого собственного действия, а также полного осмысления каждого усвоенного навыка. В противном случае на всех промежуточных этапах учебного процесса существует опасность выхолащивания его

смысла, превращения вновь усвоенного навыка в стереотипную механическую игру, а учебного материала — в средство аутостимуляции.

Поэтому логика педагогической работы в общем виде задавалась принципом «от общего — к частному», а точнее — «от смысла — к технике». Например, при обучении чтению это означало, что педагог должен был сначала создать у ребенка представление о том, что такое буквы, слова, фразы, наполнить их личностными, эмоциональными смыслами и лишь затем отрабатывать технику чтения. Придерживаться такой логики было сложно, но любые отступления от нее приводили к механическому, бездумному усвоению аутичным ребенком определенного навыка, к невозможности его осмысленного использования.

В частности, именно поэтому, изучая с ребенком буквы с помощью «Личного букваря», и создавая у него представление о том, что буквы являются составными частями слов, педагог одновременно использовал элементы методики «глобального чтения», благодаря которому слова и фразы обретали для ребенка свое значение, «обрастали» личностными смыслами. Лишь после этого можно было обратиться к аналитическому чтению, не опасаясь, что ребенок научится читать механически.

Таким образом, букварь, о котором пойдет речь, служит для изучения букв, для создания у ребенка представления о букве, о том, что она обретает смысл в слове. Освоения аналитического способа чтения данный букварь, в отличие от

традиционного, не предусматривает. Освоив такой «букварь», ребенок знает все буквы и, безусловно, может произвольно прочитывать отдельные слова, но педагог сознательно не развивает данное умение, более того, не фиксирует на нем внимание ребенка, чтобы сначала создать у него представление о слове и фразе.

Букварь — первая книга, на материале которой формируются предпосылки осмысленного чтения. Само чтение становится интересным позже, сначала внимание ребенка привлекают иллюстрации. Традиционный букварь охватывает достаточно большой круг познавательных тем, понятных и интересных обычному ребенку (овощи, фрукты, посуда, животные и т.д.). Но даже при удачном сочетании речевого и наглядного материала букварь не всегда затрагивает интересы аутичного ребёнка. Понятно, что традиционный букварь чаще всего никак не связан с его избирательными пристрастиями (например, жизнью пиратов или роботов).

Использовать при обучении стереотипные увлечения аутичного ребенка или его интерес к буквам как к абстрактным знакам, которые могут быть элементами орнамента или коллекции, было недопустимо. В этом случае мы бы поощряли его склонность к аутостимуляции, и отработанные навыки чтения и письма ребенок мог бы использовать только в русле своих «сверхценных интересов», а не для познания окружающего мира.

Наиболее верной и естественной в этой ситуации нам представлялась максимальная связь обучения с личным жизненным

опытом ребенка, с ним самим, его семьей, самыми близкими людьми, с тем, что происходит в их жизни. Опыт показывает, что это единственный путь к тому, чтобы сделать обучение аутичного ребенка осмысленным и осознанным. Начиная с освоения алфавита, узнавания букв в словах и постепенно переходя к чтению слов и фраз, мы обязательно опирались на материал собственной жизни ребенка, на то, что с ним происходит: повседневные дела, праздники, поездки и т. д. Такой подход к обучению параллельно развивал систему эмоциональных смыслов аутичного ребенка, помогая ему осознавать события собственной жизни, отношения, чувства близких людей.

Создание «Личного букваря» предполагало особую последовательность в изучении букв, направленную на их осмысленное усвоение. Так, в нашей практике изучение всегда начиналось с буквы «Я», а не с «А», и ребенок вместе со взрослым приклеивал под ней свою фотографию.

Известно, что при аутизме ребенок длительное время говорит о себе во втором или третьем лице, не употребляет в речи личных местоимений. Изучение первой буквы «Я» и одновременно слова «Я» позволяло ребенку «идти от себя», вместо привычного «мы», «ты», «он», «Миша хочет». Создавая букварь как книгу о себе, от своего имени, от первого лица, от «Я», ребенок скорее осмысливал те предметы, события, отношения, которые были значимы в его жизни.

Затем ребенку необходимо было усвоить, что буква «Я» может встречаться в других словах, в начале, середине, конце слова.

Педагог подсказывал ребенку подходящие слова, но какие из них оставить в альбоме — было делом его личного выбора.

После изучения «Я» мы переходили к буквам из имени ребенка. Когда они были пройдены, взрослый вместе с ребенком подписывал свою фотографию: «Я(имя ребенка)».

Затем изучались буквы «М» и «А». Последовательное изучение букв «М», «А» и мамина фотография в альбоме с подписью «мама» — произвольно подводили ребенка к прочтению слова «мама» — вместо абстрактного слога «МА».

Осваивая буквы, мы стремились избежать присущей аутичному ребенку стереотипности и вместе с ним придумать как можно больше слов, начинающихся на изучаемую букву. Если изучать букву на одном примере, есть опасность, что ребенок будет ее соотносить только с одним конкретным словом. Например, педагог на диагностическом приеме столкнулась с ситуацией, когда аутичный ребенок не мог прочитать слово «дом», вместо этого он называл по очереди начинающиеся на каждую букву слова: «Д» — «дядя», «О» — «обезьяна», «М» — «мотоцикл».

Далее мы стремились создать у ребенка представление о том, что любая буква может встречаться в начале, в середине или в конце слова. Если изучаемая буква всегда находится только в начале слова, аутичный ребенок с присущей ему стереотипностью запоминает ее именно в такой позиции и может не узнать ее же в середине или в конце слова. Например, ребенок мог усвоить, что «А» — это только «арбуз», «апельсин», «абрикос», и не воспринимать ее в других словах (например, «чай», «машина»).

Поэтому, изучая, например, букву «М», мы вместе с ребенком приклеивали в альбом фотографию мамы, а рядом рисовали лампу и дом, подписывая картинки и объясняя ребенку, что буква «М» может быть в и начале, и в середине, и в конце слова.

Фотографии и рисунки в альбоме сопровождали весь процесс изучения букв и, в целом, обучения чтению. Наглядность важна для аутичных детей даже в большей степени, чем для других, так как их зрительное восприятие и внимание в большинстве случаев преобладает над слуховым. Поэтому педагог стремился любую устную инструкцию, устное разъяснение дополнить рисунком, картинкой, фотографией.

Изучение буквы «П» ребенок осваивал в слове «папа» и двух словах, в названии которых «П» встречается в середине и в конце (например, «шапка», «суп»).

К изученным ранее буквам «Я», «М», «А», «П», а также буквам из имени ребенка добавлялись буквы, из которых состоят имена мамы, папы, (родных). Затем изучались оставшиеся буквы, соответствующие гласным звукам.

Далее возникал вопрос о последовательности введения в букварь оставшихся букв, соответствующих согласным звукам. В нашем опыте эта последовательность в каждом случае была индивидуальной, так как задавалась необходимостью введения в определенный момент времени новой буквы в знакомое, интересное ребенку слово. Это гарантировало осмысленность освоения аутичным ребенком всех букв алфавита (формировало отношение к

ним не как к абстрактным значкам, а как к частям целого слова и того, что оно обозначает).

Осмысленность освоения букв была, таким образом, связана и с постоянной наглядной демонстрацией ребенку сути чтения и письма, с созданием условий для быстрого освоения этих навыков. Педагог всегда побуждал ребенка сначала найти изучаемую букву в разных словах, затем найти и дописать ее в хорошо знакомых словах («...ок», «ча...ы», «но...»), а затем самостоятельно написать хорошо знакомые слова («я», «мама», «папа»).

Кроме того, мы стремились связать рисунки в альбоме с личным опытом ребенка, с ним самим, его семьей, предметами его любимых игр и занятий. Например, при изучении буквы «Д» ребенок мог нарисовать торт со свечами на столе и назвать картинку «День рождения». Совместное рисование, эмоционально-смысловой комментарий, диалог с ребенком о значимых для него событиях помогали, с одной стороны, осмысленному обучению, и, с другой стороны, эмоциональному осмыслению, формированию личного отношения аутичного ребенка к событиям собственной жизни.

Последовательность работы с букварем

На первом занятии в альбоме, который называется «Мой букварь», педагог на глазах у ребенка делал «рабочую заготовку». В верхнем левом углу листа рисовалось «окно» для буквы, рядом с ним справа — 3 линейки для ее написания (печатными буквами). В нижней половине листа очерчивались 3 «окна» для рисунков предметов, в названии которых есть данная буква, и для обозначающих их подписей.

Такая заготовка помогала организовать внимание ребенка в течение занятия. Хорошо известно, что аутичный ребенок легче воспринимает информацию и быстрее справляется с заданием, если все необходимое для его выполнения (или выполнения последовательности заданий) находится в поле зрения ребенка. Кроме того, хорошая зрительная память гарантирует «фотографическое» запечатление аутичным ребенком значимой для него визуальной информации. Дома ребенок вместе с мамой делал подобные рабочие заготовки для освоения букв к каждому последующему занятию.

На каждой странице букваря осваивалась новая буква. Сначала педагог писал эту букву сам, комментируя написание: «Палочка, кружочек, ножка — получилась буква «Я»». Слитное написание всех графических элементов буквы комментировалось и отрабатывалось педагогом в момент ее освоения. Обучение письму с отрывом руки после каждого элемента создает дополнительные сложности для аутичного ребенка, которому присущи фрагментарность восприятия и сложность переключения внимания. Правда, при освоении некоторых печатных букв («А», «Ш», «Ю» и др.) не всегда удавалось их написать, не отрывая руки. Такие буквы мы учили ребенка писать с наименьшим отрывом руки.

Затем педагог писал несколько букв на первой линейке и просил ребенка их обвести — цветным карандашом или авторучкой. Если он затруднялся обвести букву самостоятельно, взрослый манипулировал его рукой. На второй линейке ребенок писал буквы по точкам,

которые взрослый ему намечал для ориентира, на третьей — уже самостоятельно. Важно также, что во время работы в альбоме ребенок учился видеть «рабочую строку», привыкал писать вдоль линии, не выходя за нее.

Освоить написание буквы ребенок мог и по трафарету. Для этого трафарет накладывался на альбомный лист, и ребенок обводил его карандашом, а затем проводил пальцем по трафарету и по написанной букве, запоминая тем самым ее «моторный образ». Перед ребенком не стояла задача написать все три линейки новой буквы на занятии. Часть задания выполнялась на уроке, остальные буквы дописывались дома.

Как только ребенок написал несколько букв самостоятельно или сделал это с помощью взрослого, педагог называл три слова, в названии которых изучаемая буква встречается в начале, середине и конце. Педагог просил ребенка повторить эти слова и показывал на три окошка внизу листа. Затем взрослый писал изучаемую букву в трех окошках, каждый раз на том месте, где она должна быть в названном слове. Например, учитель произносил первое слово «сок» и писал «С» в начале первого окошка, произносил «часы» и писал «С» в середине второго окошка, произносил «нос» и писал «С» в конце третьего окошка.

Ребенку не надо было сразу дописывать слова, ведь для этого нужно быстро проанализировать, из каких звуков они состоят, и верно расположить каждое слово на листе. Мы подводили ребенка к решению этих задач постепенно, в то время, пока рисовали вместе с ним в окошках названные нами предметы. Если ребенку было трудно

самостоятельно нарисовать нужный предмет, педагог помогала, водя его рукой. Мы не стремились полностью нарисовать все предметы на занятии. Достаточно было, чтобы ребенок нарисовал контуры предметов в классе, а закрашивал их потом дома.

Важнее было, по нашему мнению, не просто нарисовать с ребенком предмет на нужную букву, а придать этому предмету какие-то черты, которые связывали бы его с личным опытом ребенка. Например, мы поощряли ребенка к тому, чтобы к ранее нарисованному яблоку он подрисовал тарелку, точно такую же, как дома, или под мячом нарисовал знакомый домашний коврик с бахромой. С помощью эмоционально-смыслового комментария учитель всегда стремился связать рисунок ребенка с конкретной, знакомой ему жизненной ситуацией.

Помимо этого, комментарий педагога был направлен на расширение представлений ребенка о свойствах и качествах предметов. Аутичный ребенок мог в повседневной жизни видеть эти предметы, даже играть с ними, знакомиться с их сенсорными свойствами. Но, делая это произвольно, ребенок не осознавал ни самих качеств, ни их связанности с определенным предметом, с его функциональным значением. Поэтому для него становилось настоящим открытием рассуждение педагога, например, о том, что «мы с тобой сейчас рисуем яблоко, смотри, какое оно зеленое, душистое и с веточкой наверху, и кислое, и круглое...». Ребенок с интересом слушал взрослого, произнося при этом: «еще», «а дальше», и продолжал рисовать.

Последовательное рисование предметов в каждом из трех окон позволяло сразу показать ребенку место нужного слова на листе. То есть здесь, как и во многих других случаях, мы использовали визуальное, а не речевое объяснение, учитывая когнитивные особенности аутичного ребенка. Подписывание рисунков словами формировало интерес аутичного ребенка к письменной речи. Кроме того, благодаря хорошей зрительной памяти он быстро запоминал правильное написание слов. Пока ребенок не знал всех букв алфавита, он писал в слове только знакомую букву. Точнее, он обводил изучаемую букву, которую взрослый уже написал в трех окошках. Позднее, по мере освоения алфавита, ребенок писал в слове все знакомые ему буквы.

Со временем ребенок мог и сам придумывать слова с изучаемой буквой. Важно было научить его не торопиться, слушать себя и сверять произношение слова с его написанием. Например, изучая букву «Б», мы предлагали ребенку написать слово «гриб». Ребенок произносил «грип» и сообщал педагогу, что буквы «Б» в этом слове нет. Тогда педагог рассказывала ребенку, что некоторые слова пишутся не так, как мы их слышим и произносим. В данном примере учитель сначала предлагала «назвать гриб ласково» («грибок», «грибочек»), а затем закончить фразу: «В лесу растет много-много ...» («грибов»), чтобы ребенок услышал нужный звук. Если «логичного» объяснения правописанию не было, педагог объясняла ребенку, например, так: «Несмотря на то, что мы с тобой произносим слово «марожиное», писать надо «мороженое». Так начиналась

необходимая работа по звуко-буквенному анализу и освоению правил правописания слов.

Когда все предметы были подписаны, педагог просила ребенка обвести или подчеркнуть изучаемую букву в словах. При этом сначала педагог, а позже и сам ребенок называл место буквы в слове.

Затем ребенок очень подробно рассказал про то, что любит делать его щенок, и продолжил свои рассуждения: «Это овощи: морковь, картошка, капуста. Свекла. Вот она «Щ» — посередине слова. А это тарелка с супом».

– Тарелка с борщом, — поправила его педагог. — Никита, в слове «борщ» есть «Щ»?

– Конечно, есть, на «Щ» кончается.

В конце занятия мы проговаривали с ребенком, обращаясь к его маме, чему он сегодня учился. На первых занятиях педагог делала это от единого с ребенком «общего лица» («Мы»), сопровождая свой рассказ показом страницы букваря. Это закрепляло в памяти ребенка последовательность выполнения заданий на занятии, что впоследствии помогало ему самостоятельно планировать свои действия. Кроме того, эмоционально комментируя, проговаривая то, что было на занятии, педагог доводила до сознания ребенка смысл происходившего на уроке (чему и как ребенок учился, как он занимался, кто его за это похвалит и т.д.).

В общем виде последовательность работы с букварем можно представить следующим образом:

Изучение новой буквы. Букву пишет сначала взрослый, затем сам ребенок (или взрослый его рукой).

Рисование предметов, в названиях которых есть изучаемая буква. Ребенок самостоятельно или с помощью взрослого рисует предметы или дорисовывает какую-то деталь в сделанном взрослым рисунке.

Подписывание нарисованных предметов. Ребенок сам или с помощью взрослого пишет в слове знакомую букву. При необходимости написание буквы заранее отрабатывается с помощью упражнений.

На изучение одной буквы отводились 1–2 занятия.

Когда все буквы алфавита пройдены, «Личный букварь» обычно становится любимой книгой аутичного ребенка. Если мы просили детей принести букварь на занятия, они чаще всего протестовали, поэтому приходилось придумывать специальные предлоги для этого — «Покажем малышам, которые еще не умеют читать, их родителям». Букварь становился для ребенка ценной личной книгой, которой он очень дорожил.

Далее учитель мог использовать на занятиях и традиционный букварь. Он уже не вызывал у ребенка тревогу, напротив, тот начинал проявлять к нему познавательный интерес.

Таким образом, «Личный букварь» знакомил аутичного ребенка с буквами, помогал ему запомнить их графическое изображение, давал представление о том, что буквы — составные части слов, что слова могут обозначать разные предметы или быть именами близких людей. Конечно, вписывая знакомые буквы в начало, середину, конец слов, ребенок формально был уже готов к освоению аналитического чтения. Однако, зная, что процесс складывания букв или слогов в слова неизбежно отвлечет аутичного ребенка от их

смысла, мы предваряли освоение аналитического чтения коротким этапом «глобального чтения», в рамках которого давали ребенку представление о том, что только за целым словом стоит определенный смысл и что из слов можно составлять фразы.

Подводя итог, перечислим, какие необходимые умения вырабатываются у ребенка с РАС на начальном этапе обучения чтению в процессе создания «Личного букваря»:

Умение правильно узнавать и называть букву отдельно и в словах. Для педагога важно было не только научить ребенка правильно называть букву, но и распознавать местоположение буквы в слове. Если ребенок стереотипно повторял за педагогом его примеры, но не мог придумать собственных, умение не считалось сформированным. Усвоение буквы оценивалось по способности ребенка придумать (или самостоятельно вспомнить) слова с изучаемой буквой. Даже если он самостоятельно придумывал только одно слово, которое начиналось на изучаемую букву, мы считали умение сформированным. Например, при назывании буквы «Я» ребенок мог произнести «яма», «ящик», для буквы «К» — «котлован», для «С» — «стройка», «насос». Написание некоторых слов ребенок мог запомнить из книг, журналов, которые видел дома или в газетных киосках.

Умение правильно писать букву отдельно и в словах.

Благодаря моментальной зрительной памяти и интересу к абстрактным знакам аутичный ребенок может произвольно запомнить графическое изображение многих букв и писать их хаотическим образом, вверх ногами, зеркально, получая

удовольствие от изображения «непонятных значков». Однако нам гораздо важнее, чтобы ребенок научился писать буквы в рамках осмысленной произвольной деятельности, осознавая возможность и необходимость использования навыка письма в своей жизни.

Поэтому умение считалось сформированным, когда ребенок не только мог написать изучаемую букву отдельно, но и писал ее в словах в нужном месте.

Список литературы

Интернет-ресурсы:

1. <http://outfund.ru> (Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход» 2012-2014г.).
2. <https://alldef.ru/ru> (Альманах института коррекционной педагогики).
3. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки. - М: Теревинф, 2016.
4. Методика раннего развития Глена Домана. От 1 до 4 лет.- М: Издательство «Э», 2017.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи.- М: Теревинф, 2007.
6. Лаврентьева Н.Б. «Обучение детей с расстройством аутистического спектра чтению и письму с помощью создания «Личного букваря»»//Альманах Института коррекционной педагогики. 2017.- Альманах № 29.