

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2022. № 2 (66).

Special Education. 2022. No 2 (66).

УДК 376.42

ББК 4459

ГСИТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Витальевна Андреева

Svetlana V. Andreeva

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, Andreevasv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, Andreevasv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>

Аннотация. Во всем мире с каждым годом увеличивается количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Речевые нарушения у детей с РАС вариативны и являются предметом изучения. В статье анализируются особенности речевого развития в норме и при аутистических расстройствах. Акцентируется внимание на особенностях сенсорного восприятия детей с аутизмом, его взаимосвязи с интеллектуальным и речевым развитием. Представлены в сравнении основные этапы формирования коммуникативной функции речи при онтогенезе и аутистическом дизонтогенезе. Рассмотрены особенности доречевого развития, предпосылки формирования номинативной речевой системы у детей с РАС и нормотипичных сверстников. Анализируются различные стратегии овладения речью, стадии

Abstract. Every year, the number of children with autism spectrum disorders (ASD) increases all over the world. Speech disorders in children with ASD are variable and are the object of this investigation. The article analyzes the specific features of typical speech development and that of children with autistic disorders. Attention is focused on the features of sensory perception of children with autism and its relationship with intellectual and speech development. The main stages of the formation of the communicative function of speech during ontogenesis and autistic dysontogenesis are presented in comparison. The features of pre-speech development, the prerequisites for the formation of the nominative speech system in children with ASD and their typical peers are considered. Various strategies of speech acquisition and the stages of formation of the lexical and grammatical structure

© Андреева С. В., 2022

формирования лексико-грамматического строя, диалогической и монологической форм коммуникации при нормативном варианте развития и у детей с РАС. Описаны особенности формирования коммуникативной ролевой модели «говорящий — слушающий» у детей с аутизмом. Делается вывод об искаженном варианте развития речи при расстройствах аутистического спектра, обусловленном нарушениями коммуникативного, социального поведения детей, коморбидными психоневрологическими заболеваниями. Подчеркивается особенность становления речи у детей с РАС — возможность ее формирования после сенситивного периода развития. Изложенный констатирующий материал основан на многолетнем практическом логопедическом опыте автора, полученном в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, детский аутизм, дети-аутисты, детская речь, развитие речи, речевая деятельность, гештальт-восприятие, нарушения речи, дизонтогенез.

Информация об авторе: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ; адрес: 127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29.

Для цитирования: Андреева, С. В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 6-28.

and dialogic and monologic forms of communication are analyzed in children with typical development and in children with ASD. The study describes the specific features of the formation of the communicative role model: “speaker — listener” in children with autism. The author makes a conclusion about a distorted version of the development of speech in cases of autism spectrum disorders, caused by violations of the communicative social behavior of children and comorbid neuropsychiatric conditions. The article reports a peculiarity of the formation of speech in children with ASD — the possibility of its formation after the sensitive period of development. The material presented is based on many years of practical logopedic experience of the author in the Federal Resource Center for the organization of comprehensive support for children with ASD (FRC MSUPE).

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, children’s autism, autistic children, children’s speech, speech development, speech, gestalt perception, speech disorders, dysontogenesis.

Author’s information: Andreeva Svetlana Vital'evna, Teacher-Logopedist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

For citation: Andreeva, S. V. (2022). Speech Development of Children with Autism Spectrum Disorders. *Special Education*, 2(66), pp. 6-28. (In Russ.).

Согласно данным совместного мониторинга Министерства образования РФ и Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ), за последние пять лет в два раза увеличилось количество детей с РАС в детских садах и школах. В 2020 г. уже один ребенок на 997 детей имеет данный диагноз [17].

Нарушения речи у детей с расстройствами аутистического спектра вариативны и характеризуются специфическими особенностями развития.

Особенности формирования у ребенка с РАС речевых навыков в настоящее время изучаются и остаются важным предметом исследования.

Многолетний логопедический опыт автора в работе более чем со 150 детьми разного возраста с ядерными, генетическими, синдромальными формами аутизма, характеризующимися широким спектром поведенческих, интеллектуальных, речевых нарушений, в ФРЦ МГППУ создает возможность систематизации, обобщения полученных практических знаний, формулирования выводов.

Ниже представлены данные о формировании речи детей с РАС от доречевого этапа до стадии овладения навыком продуктивного монолога. Автор ссылается как на материалы исследований из-

вестных ученых, так и на собственный практический опыт коррекции речи у детей с РАС.

Для контрастности восприятия, информация приведена в сравнении с нормативным вариантом развития речи.

Особенности речевого развития в норме и при расстройствах аутистического спектра

Доречевое развитие

Ведущую роль в становлении речи ученые отводят социальным факторам окружающей среды. Первым «универсальным способом контакта» ребенка с окружающим миром является крик — «безусловно рефлекторная реакция» [12]. Далее в его «репертуаре» появляются вокализации гуленья, гуканья, являющиеся своеобразной игрой с органами артикуляции. «Начиная приблизительно с трех месяцев, к чисто рефлекторным реакциям ребенка прибавляется и первая социальная — реакция на общение с матерью» [12, с. 22]. Контакт ребенка с матерью вызывает у него ответную первую коммуникативную реакцию — улыбку. Плачем, различными вокализациями малыш реагирует на отсутствие матери, ее отрицательную интонацию. Н. И. Лепская делает вывод, что поведение матери и ребенка «свидетельствует о появлении эмоционального аспекта коммуникации, который является пер-

воначальным» [12, с. 23]. Вербальное общение матери с ребенком отличается своеобразной мелодикой голоса — «певучестью», замедленным темпом говорения, большим количеством пауз, ритмизацией и «неосознанной рифмой». Ребенок прислушивается к матери и пытается ответить — улыбкой, мимикой, общей двигательной активностью, играет с ней в «переключку», пытаясь повторить услышанные звуки. Воспринимая мелодику материнской речи, ребенок учится различать интонацию вопроса, обращения, перечисления, удивления. У малыша на обращение к нему матери начинает формироваться ответная реакция, формируется способность испытывать удовольствие от совместного общения с другим человеком. Именно в доречевой период закладывается фонетическая основа речи, а также первые формы коммуникации — «обращенный монолог матери», «лепетный монолог» и невербальный, эмоционально окрашенный диалог между матерью и ребенком [12].

Еще до появления речи дети развивают коммуникативное поведение. «Довербальное коммуникативное поведение у неаутичных детей приблизительно одинаково, оно легко считывается и понимается окружающими. А вот у аутичных детей, похоже, отсут-

ствуют эти навыки невербального, понятного другим людям общения, и даже если они произносят звуки и слова, их коммуникативная нагрузка иная», — пишет О. В. Богдашина [4, с. 57]. Дети с РАС могут привлекать внимание матери, используя различные вокализации, крик, в некоторых случаях жесты, но выражение повеления, требования, обращения нормативным способом им недоступно. Они не устанавливают зрительный контакт, не привлекают общее внимание, жестом указывая на что-либо в поле зрения ребенка, не прослеживают взглядом ответную реакцию матери, не подражают ее голосовым звукам и мимике. Дети с РАС субъективно понимают внешние сигналы окружающего мира, но их ответное вербальное поведение поддается пониманию только родителям и непонятно другим людям [4; 8; 13]. Дети с РАС в доречевой период не усваивают просодические шаблоны речи: интонацию, смысловое ударение, высоту тона и др., соответственно не используют адекватно сами. Сниженный интерес ребенка с РАС к окружающим звукам, речи матери замедляет развитие рече-слухового анализатора, слабый, неинтонированный, однотипный лепет влияет на становление произносительной системы. Дети с РАС в некоторых случаях не отзываются на собст-

венное имя, при этом имеют хороший физический, речевой слух, но не понимают, что звуки, слоги, слова можно использовать для коммуникации, получения чего-либо желаемого. Они на долгие годы остаются на уровне вокализаций, доставляя себе сенсорные ощущения от использования органов артикуляции, не умеют нормативным способом взаимодействовать с близкими людьми. При легких формах РАС доречевое развитие ребенка проходит практически нормативно. В некоторых случаях речевое развитие аутичных детей может опережать временные этапы формирования речи у нормотипичных сверстников. Достаточно часты случаи речевого регресса у детей с РАС — частичного, либо полной утраты сформированных ранее вербальных навыков [2; 14].

Предпосылки формирования номинативной системы речи

Онтолингвисты отмечают, что нет четких границ между доречевым этапом и началом собственно речи [12; 10; 9]. А. Н. Гвоздев считал зачатками речи крик, лепет, звукоподражания, формирование ассоциаций между звуком и его значением [7]. Н. И. Лепская считала началом речи «использование единиц типа „мама“, „баба“, „папа“ в соответствующих ситуациях» [12, с. 37]. Еще в доречевой период, на сенсорном уровне взаимодействуя с предме-

том окружающего мира, ребенок формирует представления о нем. Через ощущения малыш испытывает первые эмоции, чувства удовольствия/неудовольствия, связанные с данным предметом, как следствие, у него формируется потребность, желание иметь его или избегать взаимодействия с ним. Накапливая представления о предмете в процессе практических действий, ребенок усваивает комплексно все характеристики, свойства, качества предмета, а также начинает понимать, что в каждом названии есть определенный смысл. Малыш воспринимает и наименовывает предмет целостно, нерасчлененно, взаимосвязано с ситуацией. В его речи наступает период голофраз, когда интонированными звукокомплексами, серией слогов, аморфными словами ребенок называет и сам предмет, и выражает свое эмоциональное отношение к этому предмету, ситуации, и свое желание/нежелание получить данный предмет. Активно развивается мимика, жестовая коммуникация. Стремление малыша вступать в контакт с людьми, желание делиться с ними эмоциями свидетельствует о развитии коммуникативных навыков, формировании социального поведения. В последующем появляется потребность не только делиться эмоциями, но и передавать различную информацию.

Базовыми механизмами, без которых невозможно формирование речи, Г. Р. Доброва считает имитацию, генерализацию и дифференциацию [9]. М. Б. Елисеева, Г. Р. Доброва выделяют две стратегии овладения речью: референциальную и экспрессивную [9; 10]. Референциальные дети — любители существительных, преимущественно используют слова с более общим значением: *большой* — вместо *высокий*. Они предпочитают искать сходства в предметах и более склонны к генерализации (обобщению). Экспрессивные дети предпочитают глаголы, используют в речи слова с более конкретным значением, даже если это неуместно: *короткие глаза* вместо *маленькие*. Данные дети предпочитают искать различия, более склонны к дифференциации и имитации, как средству «компенсации не очень больших способностей к генерализации» [9, с. 239].

Сенсорное восприятие, как следствие, аналитическая деятельность при аутизме кардинально отличаются от нормативного. «Аутичные дети используют гештальт — способ <...>, т. е. копируют неосознанные куски речи (это называется „эхолалия“), и только на более поздних этапах развития узнают, как разбить эти цельные единицы на значимые части», — пишет Ольга Богдашина [4, с. 155]. Целостное вос-

приятие у детей с РАС затрудняет возможность выделения ими главного, второстепенного, значимого и незначимого. Информация воспринимается, запоминается «целиком, как картинка, как один монолитный объект и без обработки сознанием», — уточняет ученый [4]. Малыши с РАС имеют буквальность, в некоторых случаях фрагментарность восприятия. Полимодальное (зрительное, слуховое, обонятельное, тактильное) восприятие в форме гештальта влечет за собой значимые сенсорные перегрузки, как следствие — преграды в познании и обучении. Гипо-/гиперчувствительность, длительность обработки сенсорной информации, сложности в концентрации и разделенном внимании, понимании одновременно происходящих либо быстро сменяющихся действий — все это формирует неадекватные эмоциональные и коммуникативные паттерны поведения у малыша с РАС. Многие дети с РАС не понимают, что речь можно использовать для коммуникации. Свои потребности и желания обозначают криком, могут самостоятельно брать предмет или используют руку другого человека, встают рядом с тем предметом, который им нужен, привлекая внимание взглядом, но не словом. Указательный жест малыш может ис-

пользовать только для указания на желаемый предмет, а не для сообщения значимой информации для другого. Ребенок не желает вступать в контакт, избегает общения с окружающими, у него не развивается познавательный, исследовательский интерес. Начинает формироваться аутистическое поведение, замещающее потребность в сенсорном развивающем воздействии среды [1; 2; 5].

Первые слова у аутичного малыша не несут коммуникативную нагрузку, а являются сенсорными раздражителями от органов артикуляции, привлекающими его через ощущения. При развитии артикуляционного праксиса ребенок с РАС активно использует эхолалии (повторение только что услышанных слов), чередующиеся с произнесением звуков, звукокомплексов, внегортанных звуков, различных шумов от органов артикуляции, производимых с различной силой голоса и тональностью. Также ребенок с РАС может неожиданно для окружающих произносить слова, не связанные с контекстной ситуацией и не несущие смысловой нагрузки (отсроченные эхолалии), равно как не являющихся средством для привлечения внимания. Слова *мама*, *папа* в большинстве случаев не являются первыми в лексиконе детей с РАС [4].

Становление номинативной системы речи

При нормативном развитии ребенок оттачивает способность дифференцировать предметы, действия, состояния — сначала визуально, чувственно, впоследствии — наименовывая словом. В возрасте около 2 лет происходит лексический взрыв — количество слов в его репертуаре резко возрастает. Длительный период ребенок использует глагол в инфинитиве как наиболее простой форме: *кушать*, *гулять*. Также в речи появляются формы императива от частотных глаголов: *дай*, *бери* и т. д. Он учится наименовывать предмет, конкретизируя детали, вкладывая в название смысл: *бибика*, *мяука*, *гавка*. Интерес к окружающему миру формирует знание большого количества предметов, которые малыш учится обобщать, конкретизировать словесно. После слов — наименований предметов, действий появляются слова, обозначающие свойства и признаки, осознаваемые в неразрывной связи с предметом: *шуба-киса* (шуба мягкая, пушистая). В первых наименованиях признаков четко прослеживается их обусловленность предметом: *собака* (конура). Появляются в речи детей относительные прилагательные, которые ребенок образует от наименования конкретного предмета: *небное* — синее платье. У малыша форми-

руется аналитическое мышление: он начинает сравнивать, замечая различия в предметах. Он использует в речи качественные прилагательные, наречия, антонимы, местоимения, противопоставления с приставкой *не*: *большой — маленький, много — мало, очень, моё, самый, вкусный — невкусный*. Ребенок научается образовывать сравнительную и превосходную степень сравнения признаков предметов суффиксальным способом. Дифференцируя предмет и действие, ребенок обозначает признаки действия. Так появляются наречия: *быстро — медленно* и т. д. Активная, познавательная деятельность ребенка развивает его пространственные представления, что приводит к пониманию и использованию им наречий *тут, там* и т. д., а также простых предлогов *в, с, на, под* в контекстной ситуации. Ребенок переходит от наименований предметов, действий к высказываниям. Речь малыша ситуативна и однословна, при этом он выражает не только личные эмоции, потребности, но и желание вступить в диалог, сообщить о своих интересах, новых «открытиях», ответить на вопрос и задать его в доступной для ребенка форме. Малыш начинает выделять в ситуации более и менее важную, значимую для него часть [12].

Ситуативный диалог ребенка с взрослыми становится разнообраз-

нее. В процессе совместной предметно-практической деятельности близкие люди дают ребенку образец вербального поведения, оречевляя, комментируя свои действия. Общаясь с людьми, ребенок вычленяет алгоритм построения предложения, способ ее темпо-ритмического, просодического оформления во внешнем плане. Способность ребенка устанавливать связи между предметами, действиями приводит к появлению у него суждений и как следствие — становлению речевого мышления. Ребенок начинает активно задавать вопросы.

В процессе многолетней практической работы автора по формированию речи у детей с расстройствами аутистического спектра в ФРЦ МГППУ были сделаны нижеизложенные наблюдения и выводы.

При расстройствах аутистического спектра номинативный словарь формируется специфично, у некоторых детей со значительной задержкой и искаженно. Первично закрепляются в речи существительные — наименования частотно используемых предметов, представляющих ценность именно для ребенка. Дети с РАС, так же как и нормотипичные дети, используют «словотворчество» при формировании связи между предметом, смысловым значением и его наименованием. Особенностью, характерной для

детей с РАС, является метафорическая речь — непонятная окружающим, но несущая смысловую нагрузку для ребенка. Так, например, аутичный ребенок может наименовывать названием любимого им батончика *Барни* все предметы, которые ему нравятся. Смысл сказанного понятен только близкому окружению ребенка.

На начальном этапе речевого развития ребенок с РАС не задает вопросы, не понимает смыслового значения в речи междометий, выражающих эмоциональное отношение говорящего к ситуации, не проявляет речевой инициативы социально приемлемым способом, кроме случаев привлечения внимания и получения желаемого. Самостоятельно игровая деятельность не развивается, оставаясь на манипулятивном уровне, или является средством реализации аутостимулятивных фантазий.

При формировании словаря многие дети с РАС, на начальном этапе овладения речью, наименовывают предмет или действие, соотношенное с ситуативным аффективным опытом. Так, *магазин* может ассоциироваться с *подарком*, а *дом* — со словом *мама*. Маловербальные дети зачастую используют звуки, звукокомплексы для обозначения предмета или действия, имея артикуляторные возможности произнести слово полностью: *тсс* (туалет). Навык обобщения, систематизации пред-

метов по классам самостоятельно практически не формируется вследствие сложности анализа, одновременной обработки большого количества информации, выделения значимых, приоритетных показателей. В процессе обучения данные задачи решаются, но длительное время ребенок с РАС данную информацию запоминает и не использует осознанно.

Конкретность, буквальность, фрагментарность восприятия аутичных малышей создает преграды в понимании того, что один предмет может одновременно иметь несколько характеристик. Прилагательные ребенок с РАС может понимать и использовать, при этом синонимы употребляются в речи в меньшей степени, нежели антонимы — в силу выраженной контрастности и очевидности. Дети с РАС выделяют один главный, ценный признак, как правило, соотносимый с их ведущей модальностью (зрительной, тактильной, обонятельной). Многие дети с РАС предпочитают называть прилагательное вместо глагола: *разбитый чайник* вместо *чайник разбился*.

Наиболее сложной для понимания детьми с РАС частью речи являются глаголы. Движения в динамике сложно воспринимаются и анализируются детьми с сенсорными особенностями развития. Вариативность наименова-

ния действия во взаимосвязи с временными изменениями (*пил* — *пью* — *пил*) затрудняет процесс понимания детьми с РАС смысловой связи глагола со звучащим словом. Дети с РАС длительный период используют в речи только глаголы в инфинитиве, являющиеся частотными, конкретными и представляющие для них личный интерес и потребность. Обозначение детьми с РАС абстрактных состояний, включая эмоциональное поведение людей, описание тонких дифференцировок (*гневається, порхаєт*) доступно аутичным детям только с легкой степенью аутистического спектра и без интеллектуальных нарушений.

Особенности сенсорного восприятия у детей с РАС влияют на длительность, специфику формирования «схемы тела», как следствие, понимания и использования в речи местоимений. В процессе развития малыш с РАС постепенно начинает ощущать границы своего тела, осознавать себя как индивидуум, называя по имени, в дальнейшем используя местоимение *Я*. Значительно позже появляются в речи личные местоимения *мой, моя, мое*. При этом ребенок с РАС не любит использовать в речи местоимения самостоятельно, предпочитая употреблять их преимущественно в ответе на вопросы: *чей?, чье?, чьи?* Социальное местоимение *мы* ре-

бенок с РАС использует только применительно к себе и члену семьи, но не к группе детей в ДОУ, школе и т. д. Развивающиеся оптико-пространственные представления, позднее временные дают ребенку с РАС понимание смысловой значимости наречий, предлогов, совершенной и несовершенной формы глаголов. При фрагментарном восприятии данный процесс существенно затруднен.

У ребенка с РАС при правильном обучении формируется понимание и использование в собственной речи ранних грамматических категорий, в частности, навык словоизменения, словообразования частей речи при помощи суффиксов и флексий, позднее приставок. Ребенок осознанно использует формы единственного и множественного числа существительных и глаголов. Он начинает понимать, где *большой стул*, а где *маленький стульчик*, где *синий карандаш*, а где *синие карандаши*, где *папа пьет*, а где *пил*. Однако самостоятельно, т. е. в процессе общения, ребенок с РАС практически не усваивает речевые правила. Для понимания ему необходимы визуальные опоры, структурирование информации, четкий алгоритм действия. Способность ребенка с РАС дифференцировать, анализировать, структурировать, запоминать информацию определяет

его дальнейшие речезыковые возможности. При тяжелых формах аутистических расстройств ребенок с РАС нестабильно различает речевые и неречевые звуки (вариант слуховых агнозий): в зависимости от его энерготонуса, сенсорных перегрузок. Звуковой образ слова формируется искаженно, длительно не соотносится с предметом, действием. Алгоритм построения фразы из обращенной речи по аналогии не усваивается. Как следствие, может развиваться интеллектуальная недостаточность. При легких формах аутистических расстройств становление номинативной системы языка может быть приближено к нормативному, — при некотором проявлении неточности, формальности, вычурности в наименовании взаимоотношений, эмоциональных качеств людей, абстрактных, символических характеристик и понятий.

Формирование логико-грамматических конструкций

В процессе социально-коммуникативного развития нормотипичный ребенок получает большой объем информации об окружающем мире, которую структурирует, формируя многочисленные связи между предметами, действиями, их характеристиками. Данный навык, важный для формирования фразовой речи, у нормотипичного малыша форми-

руется и развивается в игровой деятельности с куклами. Важную роль в развитии данного навыка играют формирующиеся высшие психические функции, в частности пространственно-временные представления, логическое мышление.

Развитие фразовой речи дает возможности малышу быть лучше понятым окружающими людьми. Лингвисты описывают следующую последовательность формирования простого предложения [12]:

1) однословное двухкомпонентное высказывание: наименование предмета, действия (*конфета, дай, хочу, вот (вижу)*) + указательный жест;

2) двухсловные из двух вербальных оперантов (*машина кататься*) — телеграфный стиль.

В логопедической методологии первыми фразовыми конструкциями также принято считать обращение + повеление с использованием первых высокочастотных глаголов [16]:

– Маша, дай; Катя, спи; Ваня, мой (тело).

В дальнейшем предложение расширяется за счет увеличения количества слов. Ребенок научается формировать первые сочинительные связи, объединяя слова путем наименования, перечисления, фиксации действий, предметов, явлений, своего эмоционального состояния и личных

потребностей. Малыш усваивает категорию падежей, позволяющих в предложении отражать большее количество связей между предметами, явлениями окружающего мира, как конкретными, так и отвлеченными: объектными, обстоятельственными, определительными, несколько позднее — субъектными [18]. Ребенок начинает осознавать объектное значение орудий действия. В его речи появляется трехсловное высказывание с попытками правильного использования падежных флексий и предлогов. Жесткая последовательная структура предложения становится более гибкой и зависимой от логического ударения [12; 9]. Малыш подмечает множество деталей, характеристик предмета, максимально стараясь передать в речи данную информацию. Так увеличивается количество слов в предложении за счет большего наименования объектов, их признаков, действий: *Цветочек красный, красивый и колючий растет, пахнет. Папа, мама, баба, киса гуляют на улица.*

Ребенок активно использует интонацию перечисления, завершения. В дальнейшем в речи ребенка появляются союзы, позволяющие передать информацию о нескольких одновременно происходящих событиях, а также их взаимосвязях, как соединительных, так и подчинительных. Этап

сложного предложения характеризуется способностью малыша иерархически структурировать информацию, на основе сформированных пространственных, временных представлений, логического мышления соотносить одну ситуацию с предшествующими и последующими фактами другой. Практическая деятельность ребенка, его личный опыт позволяют посредством речи формулировать умозаключения и причинно-следственные выводы. Малыш задает большое количество вопросов, ему все интересно и все нужно знать. «Исходно имея две-три крупницы информации, дети стараются на их основании построить модель или правило», — пишет Светлана Бурлак [6, с. 135—136].

В результате практической работы автора с детьми с расстройствами аутистического спектра в ФРЦ МГППУ были выявлены следующие особенности формирования и развития речи.

Особенности восприятия при аутизме диктуют иной, искаженный вариант формирования и развития фразовой речи. Ребенок с РАС длительное время остается на стадии однословного высказывания (слова-предложения, монофразы), наименовывая любимым, аффективно значимым для него словом и предмет, и действия. Стремление говорить больше, уточнять информацию самостоятельно у ребенка с РАС не

развивается (за исключением случаев вербальных аутостимуляций, когда многократно задается один и тот же вопрос, цитируются фразы, тексты). Но формируемая окружением мотивация, стремление ребенка получить желаемое дает свои результаты. Аутичный ребенок, в процессе развития получающий сенсорный опыт, запоминает ситуацию и слова, связанные с ней. В дальнейшем эти слова он произносит, сообщая о желании повторить или избежать подобный опыт: *биг мак (я хочу пойти в Макдональдс), ночь (выключился планшет), холодно (закрой окно)* и т. д. С расширением словаря ребенок начинает использовать глаголы в инфинитиве: *кушать* (заменяя одним словом целое предложение: *я хочу есть картошку; дай мне мармелад; я хочу еще добавки*). Хорошо развитые артикуляторные возможности и произвольная слухоречевая память позволяют аутичному малышу запоминать и воспроизводить речевые штампы — целостные, монолитные конструкции, которые он использует в сходных, повторяющихся ситуациях для коммуникации, аутостимуляций (самоуспокоения), мышления (может говорить вслух). Способность к синтаксису формируется у ребенка с РАС специфично. Он любит соединять слова так, как он считает нужным и хочет,

не соблюдая правила. При этом ему трудно подбирать слова по смыслу, он предпочитает употреблять частотные, наиболее общие и конкретные значения. Его речь напоминает телеграфный стиль и является формальной — без тонких дифференцировок. Ребенку с РАС сложно удерживать связи между словами в предложении, как следствие, дети любят говорить короткими предложениями. Формирование словосочетания «качественное прилагательное + существительное» более доступно для ребенка с РАС, так как оно имеет простой алгоритм синтаксической связи и не является абстрактным: *синяя ручка, белое молоко*. Слова с семантической связью «существительное + глагол» более сложны для понимания детьми с РАС и требуют навыка дифференциации объектов в движении, анализа, выбора, умения связывать два элемента по смыслу без наглядной опоры, т. е. мыслить вербально. Как правило, на начальном этапе формирования фразовой речи дети с РАС предпочитают запоминать предложения, говорить второе слово при наличии подсказки или сильной мотивации. В дальнейшем аутичный ребенок соединяет речевой штамп и самостоятельно извлеченное из памяти слово: *дайте, пожалуйста..... сушка*. Многие аутичные дети длительное время

используют существительные вместо глаголов на этапе формирования фразовой речи. Они соединяют две ситуации, два визуализированных в их памяти события посредством объединения слов, обозначающих главное для них действие, признак: *штаны ремонт* (порвал штаны). Впоследствии одно из слов заменяется глаголом в начальной форме, а существительное конкретизирует ситуацию: *Турбо смотреть* («Я хочу смотреть мультфильм про улитку Турбо»). При обучении ребенок с РАС овладевает навыком построения простого нераспространенного предложения из двух слов, позднее, при расширении словарного запаса, — навыком конструирования распространенного предложения из 3—5 слов. Его речь является формальной, аграмматичной, напоминающей телеграфный стиль.

Овладевая навыком соединительной связи, дети с РАС составляют сложные предложения за счет введения однородных членов предложения, используя преимущественно союз *и*. Однако в разговорной речи продолжают использовать простое предложение, как наиболее комфортное для анализа, контроля процесса говорения, удержания информации в памяти.

Особенностью начального этапа формирования фразовой речи у ребенка с РАС является слож-

ность в генерализации навыка просьбы. Ему проще произнести желаемое вслух без обращения к человеку и однословно. На формирование данного навыка могут уйти годы из-за коммуникативных преград. Одновременно аутичный малыш может уметь строить предложение из двух-трех слов, знать большое количество наименований предметов, действий. Соответственно, синтаксическая конструкция «обращение + повеление» не является первичной при формировании речи у детей с РАС.

В зависимости от интеллектуальных возможностей дети с РАС постепенно при создании специальных условий обучения усваивают грамматические правила, допуская при этом те же ошибки, что и нормотипичные дети. Существенной преградой для развития фразовой речи детей с РАС является сложность обработки слуховой информации. В предложении, заданном вопросе или сказанной инструкции они могут выделить (обработать) только одно знакомое слово и ориентироваться при ответе, дальнейшем действии только на него, т. е. не учитывая всю информацию, весь контекст.

Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями не понимают обращенную речь на уровне фразы, предполагающей понимание контекста: фраза *Подвинь стул* в

сочетании с жестом, указывающим направление, будет им не понятна. Нужно сказать: *Поставь стул рядом со мной* (чтобы вместе посмотреть мультфильм).

*Развитие диалогической,
монологической форм
коммуникации*

Ведущей силой развития глотогенеза Майкл Томаселло считает способность людей к кооперации, предполагающей совместную деятельность, цели и намерения [15]. Общение между двумя людьми уже на уровне социальной коммуникации предполагает, что человек, к которому обращаются, будет воспринимать информацию и она предназначена именно для него. Инициатор коммуникативного акта предполагает, что его партнер поведет себя кооперативно — выслушает, поможет, разделит эмоциональное состояние и т. д. Светлана Бурлак пишет: «Например, если вам укажут рукой в некотором направлении, велика вероятность, что посмотрев туда, вы обнаружите нечто существенное для себя, но необязательно для указывающего» [6, с. 137]. Сообщения могут иметь разные цели: просьба, приказ, жалоба, извинение, констатация произошедшего и т. д. В речи могут содержаться намеки, иносказания, скрытый смысл, отражаемые интонацией, паузами, ударением, грамматическими средствами выражения различий.

С ранних лет ребенок учится угадывать коммуникативные намерения людей. Данный опыт важен для развития как коммуникации, речи, мышления, так и социального интеллекта.

Развиваясь, малыш начинает выделять не только главное и зависимое в контекстной ситуации, но и себя как действующего субъекта, противопоставляя окружающим людям. Так в его диалогической речи осознанно появляется местоимение «я», затем «ты» — применительно к другому партнеру. Формируется коммуникативная ролевая модель «говорящий — слушающий». В процессе совместной деятельности формируется речевая оппозиция «я» — «мы», при расширении круга общения, социальных контактов — «мы» — «вы». Тем самым ребенок формирует свой личный социум, противопоставляя «своих» и «чужих». Появляются более поздние личные местоимения «он», «она», «они», обозначающие лиц, не принимающих участия в общении [12]. Ребенок формирует представления о правилах поведения в социальной среде, общих правилах оформления и применения речи в процессе общения и принимает эти нормы. В речи детей появляется не только изложение, констатация фактов, но и их субъективная оценка. Ребенок может соотнести свое восприятие и

оценку происходящего события с реакцией, намерениями, эмоциями собеседника и правильно строить диалог. Способность к анализу контекста, логическому расчленению действительности предполагает понимание ребенком свернутых грамматических форм в речи другого человека. В речи присутствует большое количество междометий, замещающих слова, предложения и отражающих эмоциональной отношение к ситуации:

Говорящий: *Уехал* (автобус).

Собеседник: *Ох... Ой-ой-ой!*

Навык ведения диалога, его интонационное оформление оттачивается в процессе игровой деятельности ребенка, где он, поочередно принимая разные роли: говорящего — слушающего, — учится прогностически формировать социально-коммуникативные навыки общения, развивать творческое мышление. В дальнейшем данный навык оттачивается в диалоге со сверстниками, где присутствуют и сменяются тем, и неожиданные эмоциональные реакции на сообщение, которые не всегда можно предугадать. Развивая диалогическую речь, ребенок учится не только гибкости во взаимодействии, способности подстраиваться под цели коммуникативного партнера, влиять на него посредством диалога, но и организовывать совместную деятельность.

Диалог наиболее присущ разговорной речи и вследствие отсутствия жесткой схемы его реализации более доступен детям [12]. В процессе обучения у ребенка формируется способность к монологической форме речи: текстам — описаниям и повествованиям, использованию разнообразных средств и правил связности текста. В частности, малыш усваивает, что с вводных слов *жили-были* начинается текст (сказка). Также ребенок понимает, что местоимения *он, она* можно применять в тех случаях, когда собеседник знает, о ком говорится. В противном случае для слушающего информация будет непонятной. Важным средством связности является навык использования пауз, предполагающих законченность фрагментов текста, использования «грамматических и фонетических „подсказок“, позволяющих слушателю разобраться даже в самой запутанной ситуации» [6, с. 82].

Навык использования монологической речи важен для ребенка, так как позволяет выразить мысль, которая неизвестна слушателю, а оречевленная информация может быть внеконтекстной, растянутой во времени, абстрактной, но обязательно логически последовательной. Именно монологическая связная речь является показателем развития речи ребенка во взаимосвязи с мышлением [11].

В ходе практической работы автора с детьми с расстройствами аутистического спектра в ФРЦ МГППУ были сделаны следующие наблюдения.

Умение различать интонацию вопроса или просьбы, чувствовать паузы — разделяющие слова, предложения, акцентирующие внимание на значимости сообщаемой далее информации — сложная, трудоемкая мозговая деятельность для аутичного ребенка. «Снежный ком» непонимания просодических характеристик речи, сформированный в предыдущий начальный период речевого развития, наиболее заметно осложняет смысловую обработку большего объема словесной информации. Понимание глубокого смысла, подтекста, множественных причинно-следственных связей невозможно ребенком с РАС в процессе общения с незнакомыми людьми, сверстниками. Он на многие годы остается на коммуникативно-бытовом уровне взаимодействия с членами семьи, где созданы адаптивные условия коммуникации.

Сложность в удержании зрительного контакта, неспособность угадывать намерения собеседника, кроме ярко выраженных эмоций и взаимосвязанных с этим последствий (например — взмах руками многими аутичными детьми из неблагополучных семей воспринимается как угроза

телесного грубого контакта), влекут неумение поддерживать диалог посредством речи, влиять на собеседников, формулировать и отстаивать свою позицию. Дети с РАС преимущественно иницируют коммуникативный акт для удовлетворения своих потребностей или привлечения внимания при аутистимулятивном поведении. Они могут многократно задавать один тот же вопрос (ответ им не важен), общаться на тему своих сверхинтересов, изредка отвечая на вопросы по существу и снова возвращаясь к любимой истории про самолеты, персонажам мультфильмов, кино и т. д. Продуктивный диалог, в котором одновременно участвуют несколько человек, ребенку с РАС недоступен. Также ему сложно одновременно анализировать реакции собеседника, удерживать смысловую тему общения без опоры на контекст, принимать отказ коммуникативного партнера, подстраиваться под его интересы, организовывать совместную деятельность.

Варианты

коммуникативных актов

Дима, 12 лет, РАС, выраженная умственная отсталость.

Встает около шкафа, произносит: *мармелад*.

Видя отрицательную реакцию взрослого, настаивает, показывает рукой на верхнюю полку шкафа, произносит: *мармелад*.

Взрослый, принимая решение удовлетворить настойчивость ребенка, подходит к шкафу, открывает дверь. Ребенок произносит: *Красный*. Затем уточняет, показывая на пальцах, и произносит: *Два*.

Петя, 11 лет, РАС, легкая умственная отсталость.

Увидев сломанный самолет, говорит: *Плохой самолет* (сломанный самолет).

Обращается к взрослому: *Магазин подарок* («Купи новый самолет»).

Увидев реакцию взрослого, задает вопрос: *Дорого?*

Николай, 7 лет, РАС (высокофункциональный аутизм).

Взрослый спрашивает: *Ты почему такой худенький?*

Ответ ребенка: *Ну.... У меня плохой аппетит*.

Продолжает диалог: *А в Идо-незию на поезде не доедешь*.

Нужно лететь на самолете.

Вопрос взрослого: *Ты любишь транспорт?*

Ответ ребенка: *Я специалист метро*.

Вариант элементарного диалога:

Наташа, 9 лет, РАС, ЗПР.

Сообщает маме: *Ботинки побелили* (выступил реагент на обуви).

Задает вопрос: *Что же делать?*

Мама отвечает: *Придем домой, почистим ботинки щеткой*.

Вследствие буквальности восприятия дети с РАС не понимают переносный смысл, сарказм, ложь других.

Пример:

Ребенок сообщает взрослому: *Я хочу в Лазер Ленд*.

Взрослый отвечает: *Что ты там забыл?*

Ребенок, немного подумав, отвечает: *Я не забыл. У меня есть деньги*.

При этом дети с РАС могут хитрить, лгать, и это является хорошим прогностическим показателем. Восприятие себя отдельно от других людей, понимание своих личных целей, желаний и того, что они могут не совпадать с планами окружающих, — показатель формирования навыка понимания основ социального поведения, намерений окружающих, развивающихся аналитических возможностей.

Навык ведения диалога постепенно формируется у ребенка с РАС и зависит от его интеллектуальных и речевых возможностей. В силу коммуникативных преград, повышенной тревожности дети с РАС, даже бегло говорящие, могут испытывать стресс от общения и забыть, как правильно произнести слово или фразу, сказать при этом совер-

шенно иное, не относящееся к контексту или цели диалога. У детей с РАС и интеллектуальными нарушениями диалог скуден, ситуативен, изобилует речевыми штампами, словами-эмболами, при частичном непонимании речи говорящего — эхолалиями. Основными темами сообщения, обсуждения являются личные интересы и потребности детей с РАС, эти темы реализуются в вопросно-ответной форме, в виде однословных или коротких аграмматичных предложений.

Развитие монологической речи формируется так же, как и у нормотипичных детей, с разучивания стихов, песен, в дальнейшем в процессе обучения появляется навык рассказа, пересказа. Пересказ более доступен детям с РАС, так как имеет готовую, последовательную схему изложения. При этом ребенок может пропускать смысловые узлы текста и по-своему интерпретировать сюжет, внося новые события и героев. Рассказ наиболее труден для ребенка с РАС, имеющего трудности в обобщении информации, выделении главного и второстепенного, понимании правил поведения, анализа социальных моделей коммуникации. Ему сложно сформировать внутренний план рассказа, замысел, кульминацию, сформулировать выводы. Долгие годы дети с РАС реализуют рассказ в виде конста-

тации своей деятельности, ощущений, пережитого опыта, где основной трудностью является сказать первое предложение — начало рассказа. Далее аутичный ребенок перечисляет события, используя простые средства связи — слово *потом*, союз *и*. Конец рассказа также не выражен и представляет собой изложение последнего события, действия. Навык творческого рассказывания формируется длительно и зависит от интеллектуальных возможностей ребенка с РАС. Исключение составляет рассказ ребенка с РАС на тему его сверхинтересов. Он может подробно, детально, структурно, интонированно излагать мысли, но на другие темы не в состоянии составить рассказ даже из двух-трех последовательных, связанных предложений.

Еще одной особенностью речевого развития ребенка с РАС является монологическая, эгоцентрическая речь, являющаяся средством аутостимуляции и не несущая коммуникативной функции. Для успокоения, улучшения энерготонуса, получения сенсорных ощущений (игра словами) дети декламируют стихи, большие по объему куски текста, воспроизводя их практически безошибочно и интонационно окрашенно, при этом не понимая смысл произнесенного. Данный монолог не является продуктивным, но прерывать его в некото-

рых случаях опасно. Автоматизированная программа стиха, декламируемого годами, является целостной, и при невозможности дочитать, реализовать ее до конца ребенок может продемонстрировать нежелательное поведение. Подобные трудности ребенок с РАС, имеющий сложности переключения, отторгивания, испытывает, когда слышит слово, являющееся первым в стихе, т. е. пусковым для начала автоматизированной программы. Так, услышав вопрос: *Как дела?* — и ответив: *хорошо*, аутичный ребенок не может остановиться и продолжает — *живет на свете Вини Пух...* — и так до конца стихотворения.

Многие дети с РАС часто вокализируют — произносят различные серии звуков, звукокомплексов, слов, обрывков фраз, зачастую дополняя их различными моторными движениями рук, причмокиваниями, смехом. Подобное вокальное поведение детей с РАС позволяет им расслабиться, в некоторых случаях усилить сенсорные, эмоциональные ощущения. При развитии речи аутистимулятивные вокализации не снижаются, но становятся разнообразнее — в них чаще проскальзывают полноценные слова, фразы. Для окружающих вокализации не являются информативными и напоминают «птичий язык», «речь иностранца».

Дети с РАС имеют нарушения просодической окраски речи: тембра, плавности, правильного использования высоты, силы голоса. Они не умеют с помощью интонации выделять главное в речи, даже на уровне слова. Навык понимания и использования смыслового ударения формируется у детей с легкими формами аутизма в лучшем случае к школьному возрасту. Аффективность либо монотонность произнесения слов являются следствием не только неврологических проблем, но и непонимания детьми социальных норм и правил социума, нарушением способности чувствовать и воспринимать речь полимодально — через мимику, артикуляцию, контекст общения, язык тела. Некоторые высокофункциональные дети с РАС, владеющие беглой речью, используют просодику театрально, т. е. чрезмерно интонированно, как правило, пытаясь привлечь к себе внимание окружающих.

Заключение

Речевые нарушения детей с РАС вариативны: от полного отсутствия вокальной речи до навыка ведения диалога, продуктивного монолога. Н. В. Симашкова резюмирует: «...независимо от уровня развития речи, при аутизме в первую очередь страдает возможность использования ее в целях общения. Налицо искажен-

ное развитие речи, в отличие от других групп дизонтогенеза (олигофрении, задержки психического развития и пр.), проявляемое как в недостаточности (а нередко и в полном отсутствии) ее коммуникативной функции, так и в дефиците речевой регуляции деятельности» [14, с. 111]. Но именно при аутизме возможно формирование произвольной речи после сенситивного периода развития, т. е. шести лет, что дает определенную надежду на результативную логопедическую помощь безречевым детям с РАС [2].

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие. — Москва : ФРЦ МГППУ, 2016. — Текст : непосредственный.
2. Андреева, С. В. Формирование произвольной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития в начальной специализированной школе / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 4 (64).
3. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики, прагматики / Т. В. Ахутина. — Москва : Издат. дом ЯСК : Языки славянской культуры, 2014. — Текст : непосредственный.
4. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. Говорим ли мы на одном языке / О. И. Богдашина. — Москва : Наш Солнечный мир, 2016. — Текст : непосредственный.
5. Бородина, Л. Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — Москва : Генезис, 2020. — Текст : непосредственный.
6. Бурлак, С. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы / С. Бурлак. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2019. — Текст : непосредственный.
7. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2007. — Текст : непосредственный.
8. Грейс, К. Социальные истории / К. Грейс. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. — Текст : непосредственный.
9. Доброва, Г. Р. Вариативность речевого развития детей / Г. Р. Доброва. — Москва : Издат. дом ЯСК : Языки славянской культуры, 2018. — Текст : непосредственный.
10. Елисеева, М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы : моногр. / М. Б. Елисеева. — Москва : Языки славянской культуры, 2015. — Текст : непосредственный.
11. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Издат. центр «Академия», 2010. — Текст : непосредственный.
12. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. — Москва : Издат. центр РГГУ, 2017. — Текст : непосредственный.
13. Морозов, С. А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста : пособие для врачей / С. А. Морозов. — Воронеж : [б. и.], 2014. — Текст : непосредственный.
14. Симашкова, Н. В. [и др.]. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. — Текст : непосредственный.
15. Томаселло, М. Истоки человеческого общения / М. Томаселло. — Москва : Языки славянской культуры, 2011. — Текст : непосредственный.
16. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, С. А. Миронова, А. В. Лагутина. — Москва : Просвещение, 2010. — Текст : непосредственный.

17. Хаустов, А. В. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года / А. В. Хаустов, М. А. Шумских. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2021. — Т. 19. — № 1. — С. 4—11.

18. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка / С. Н. Цейтлин. — Москва : ВЛАДОС, 2021.

Rerferences

1. FRC MGPPU (2016). *Adaptatsiya obrazovatel'noy programmy obuchayushchegosya s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Adaptation of the educational program for a student with autism spectrum disorders] [a methodological handbook]. Moscow: FRTs MGPPU. (In Russ.)

2. Andreeva, S. V. (2021). *Formirovanie proizvol'noy rechi u obuchayushchikhsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra i zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v nachal'noy spetsializirovannoy shkole* [Formation of arbitrary speech in students with autism spectrum disorders and mental retardation in primary specialized school]. *Special Education*, 4(64). (In Russ.)

3. Akhutina, T. V. (2014). *Neurolingvistikheskiy analiz leksiki, semantiki, pragmatiki* [Neurolinguistic analysis of vocabulary, semantics, pragmatics]. Moscow: Publ. house YaSK, Yazyki slavyanskoy kul'tury. (In Russ.)

4. Bogdashina, O. I. (2016). *Voprosy kommunikatsii pri autizme i sindrome Aspergera. Govorim li my na odnom yazyke* [Communication issues in autism and Asperger's syndrome. Do we speak the same language]. Moscow: Nash Solnechnyy mir. (In Russ.)

5. Borodina, L. G., Semago, M. M., & Semago, N. Ya. (2020). *Tipologiya otklonyayushchegosya razvitiya. Varianty autisticheskikh rasstroystv* [Typology of deviant development. Variants of autistic disorders]. Moscow: Genezis. (In Russ.)

6. Burlak, S. (2019). *Proiskhozhdenie yazyka. Fakty, issledovaniya, gipotezy* [Origin of language. Facts, research, hypotheses]. Moscow: Al'pina non-fikshn. (In Russ.)

7. Gvozdev, A. N. (2007). *Voprosy izucheniya detskoy rechi* [Problems of studying children's speech]. St. Petersburg. (In Russ.)

8. Grace, K. (2018). *Sotsial'nye istorii* [Social stories]. Ekaterinburg: Rama Publishing. (In Russ.)

9. Dobrova, G. R. (2018). *Variativnost' rechevogo razvitiya detey* [Variation in the speech development of children]. Moscow: Publ. house YaSK, Yazyki slavyanskoy kul'tury. (In Russ.)

10. Eliseeva, M. B. (2015). *Stanovlenie individual'noy yazykovoy sistemy rebenka: rannie etapy : monogr.* [Formation of the child's individual language system: early stages] [Monograph]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. (In Russ.)

11. Levchenko, I. Yu. (2010). *Patopsikhologiya: teoriya i praktika* [Pathopsychology: theory and practice] [textbook]. Moscow: Akademiya. (In Russ.)

12. Lepskaya, N. I. (2017). *Yazyk rebenka: ontogenez rechevoy kommunikatsii* [Language of a child: ontogeny of speech communication]. Moscow: Izdat. tsentr RGGU. (In Russ.)

13. Morozov, S. A. (2014). *Vyyavlenie riska razvitiya rasstroystv autisticheskogo spektra v usloviyakh pervichnogo zvena zdrazovokhraneniya u detey rannego vozrasta* [Identification of the risk of developing autism spectrum disorders in primary health care in young children] [A guide for doctors]. Voronezh. (In Russ.)

14. Simashkova, N. V. [et al.] (2016). *Kliniko-biologicheskie aspekty rasstroystv autisticheskogo spektra* [Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders]. Moscow: GEOTAR-Media. (In Russ.)

15. Tomasello, M. (2011). *Istoki chelovecheskogo obshcheniya* [The origins of human communication]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. (In Russ.)

16. Filicheva, T. B., Chirkina, G. V., Tumanova, T. V., Mironova, S. A., & Lagutina, A. V. (2010). *Korreksiya narusheniy rechi* [Correction of speech disorders]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)

17. Khaustov, A. V., & Shumskikh, M. A. (2021). *Dinamika v razvitiy sistemy obrazo-*

vaniya detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossiyskogo monitoringa 2020 goda [Dynamics in the development of the education system for children with autism spectrum disorders in Russia: results of the All-Russian monitoring

in 2020]. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 19(1), 4—11. (In Russ.)

18. Tseytlin, S. N. (2021). *Yazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo yazyka* [Language and child. Mastering the child's native language]. Moscow: VLADOS. (In Russ.)