

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 2 (74).

Special Education. 2024. No 2 (74).

УДК 376.42+376.37

ББК Ч459+Ч457

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Витальевна Андреева

Svetlana V. Andreeva

ПОНИМАНИЕ РЕЧИ ДЕТЯМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ORAL SPEECH COMPREHENSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, Andreevasv@mail.ru, SPIN-код: 6646-8936, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, Andreevasv@mail.ru, SPIN: 6646-8936, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>

Аннотация. Нарушение речевого развития при расстройствах аутистического спектра (РАС) является частым сопутствующим проявлением. Понимание речи ребенком с РАС является самым труднодиагностируемым навыком. Адекватное функционирование речевой системы ребенка с РАС базируется на понимании слышимой информации во взаимосвязи с анализом контекста общения, а также функциональным использованием речи в социальной среде. Констатируются особенности сенсорного восприятия детей с аутизмом, трудности обработки вербальной продукции. Рассматриваются необходимые условия для формирования навыка понимания речи на фонетическом, фонологическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и прагматическом уровнях организации

Abstract. Developmental speech impairment in children with autism spectrum disorder (ASD) is often a concomitant manifestation. Speech comprehension by a child with ASD is the most difficult skill to diagnose. Adequate functioning of the speech system of a child with ASD is based on the comprehension of audible information in conjunction with the analysis of the context of communication, as well as the functional use of speech in a social environment. The study reports peculiarities of sensory perception of children with ASD and difficulties in processing verbal units. The article considers the necessary conditions for developing the skill of speech comprehension at the phonetic, phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic levels of speech organization. The causes of speech difficulties affecting the norma-

© Андреева С. В., 2024

речи. Анализируются причины возникновения речевых трудностей, влияющих на нормативное, социально приемлемое применение речи для коммуникативных, образовательных целей ребенком с РАС в процессе социального взаимодействия. Представлены теоретические данные о нормативном становлении речевой системы, соотнесенные с искаженным вариантом ее развития при расстройствах аутистического спектра. Приводятся образцы речи, ответы на вопросы детей с РАС с анализом и авторской интерпретацией данных. Представлены данные о формировании морфосинтаксических компетенций у детей с РАС в процессе коррекционного обучения. Акцентируется внимание на трудностях функционирования на прагматическом уровне организации речи, связанных с установлением корреляционных, случайных ситуационных связей, иерархических взаимоотношений, влияющих на понимание социального контекста общения ребенком с РАС. Характеризуется структура социальной лексики — слова, понятия, термины, связанные с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу, — отражающей специфику вербально-коммуникативного поведения детей с РАС. Рассматриваются дефициты понимания разговорной речи, включающей просторечные, жаргонные слова, сленг. Делаются выводы о главенствующей роли социального и эмоционального интеллекта для понимания социальной речи по сравнению с общими когнитивными способностями. Фактологическая база изложенного материала основана на многолетнем практическом логопедическом опыте автора, полученным

ive, socially acceptable use of speech for communicative and educational purposes by a child with ASD in the process of social interaction are analyzed. The author presents the theoretical data on the normative development of the speech system, correlated with a distorted version of its development in cases of autism spectrum disorder. The study provides speech samples and answers to questions by children with ASD combined with analysis and authorial interpretation of the data. New data are presented on the formation of morpho-syntactic competences in children with ASD in the process of rehabilitative education. Attention is focused on the difficulties of functioning on the pragmatic level of speech organization associated with the establishment of correlational random situational connections and hierarchical relationships that influence the understanding of the social context of communication by a child with ASD. The article characterizes the structure of social vocabulary – words, concepts, and terms related to the life of people in society, their relations in society or to it – reflecting the specificity of the verbal-communicative behavior of children with ASD. It also considers the lack of understanding of spoken language, including colloquial, jargon words and slang. The study makes conclusions about the dominant role of social and emotional intelligence for comprehension of social speech in comparison to general cognitive abilities. The factual material of the study is based on the author's many years of practical logopedic experience at the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD (FRC MGPPU).

в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ).

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС, детский аутизм, дети-аутисты, логопедия, нарушения речи, детская речь, развитие речи, понимание речи, социальный интеллект, социальный контекст, социальная лексика, прагматика, сенсорное восприятие.

Информация об авторе: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет; 127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29; email: Andreevasv@mail.ru.

Для цитирования: Андреева, С. В. Понимание речи детьми с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74). — С. 63-89.

Понимание речи детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), как обращенной, так и декларативной, остается самой загадочной темой в исследованиях. Причины вариативны, в частности, из-за трудности проведения диагностического обследования вследствие высокой поведенческой дезорганизации детей с РАС, наличия коммуникативных барьеров, низкой мотивации к сотрудничеству, речевого негативизма, большой разнообразности аутистических проявle-

Keywords: autism spectrum disorder, ASD, children's autism, autistic children, logopedics, speech disorders, children's speech, speech development, speech comprehension, social intelligence, social context, social vocabulary, pragmatics, sensory perception.

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 & Education, Moscow, Russia.

For citation: Andreeva, S. V. (2024). Oral Speech Comprehension of Children with Autism Spectrum Disorder. *Special Education*, 2(74), pp. 63-89. (In Russ.).

ний. Большинство исследований проводятся учеными с детьми с так называемым «легким спектром», которые, как правило, не имеют коммуникативного негативизма, выраженных интеллектуальных нарушений и являются вербальными. Однако именно вариативность интеллектуального и функционально-языкового развития отражена в основных индикаторах нарушения в новой МКБ-11 при постановке диагноза «расстройство аутистического спектра» [14; 15].

Автор, являясь практическим специалистом в области речевых нарушений детей с РАС и специализирующийся на формировании речи после сенситивного периода развития, предлагает данные о становлении навыка понимания речи, полученные в процессе коррекционно-логопедического воздействия и экспериментального наблюдения в период многолетней работы со 150 детьми с расстройствами аутистического спектра, обучавшихся в ФРЦ МГППУ.

Выявление специфических особенностей, трудностей понимания речи детьми с РАС является актуальным направлением для изучения. Для более полного анализа речевых трудностей ребенка с РАС предлагается рассмотреть указанную проблему во взаимосвязи с теоретическими данными о функционировании речевой системы при нормативном развитии.

В рамках лингвистической школы выделяются следующие основные языковые уровни: фонемный, морфемный, лексический, синтаксический¹. Ученые выделяют также уровни организации речи: фонетический, фонологический, морфологический, синтаксический, семантический и прагматический [11]. Предлагает-

¹ *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 2004.

ся рассмотреть становление навыка понимания речи детьми с РАС, опираясь именно на вышеуказанные уровни организации речи. Выбор автора обусловлен наличием у детей с РАС специфических (ядерных) нарушений, на основании которых ставится данный диагноз: в частности — дефициты в области социализации, коммуникации, стереотипные формы поведения, адаптивные трудности, проявление которых происходит в ранний период развития, т. е. период формирования речи, имеющей как коммуникативную, так и социальную функции².

Фонетика и фонология

Фонетический уровень организации речи, на котором анализируются звуки, их акустические свойства и, конечно же, восприятие человеком звучащей речи, является базисным в иерархической речевой функциональной системе. Одним из основных механизмов уровня является способность людей различать не только звуки речи по их основному тону, но и их спектральные варианты, добавочные обертоны — форманты. «Среди окружающих нас зву-

² *МКБ-11* (Международная классификация болезней 11 пересмотра). URL: <https://icd.who.int/browse11/lm/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Fid%2Fentity%2F437815624>.

ков различаются тоновые звуки и шумы... Все гласные звуки имеют тоновый характер, а глухие согласные шумовой» [8, с. 13]. Процессы идентификации звуков в речевом потоке формируются в ходе тренировки слухоречевого аппарата, т. е. в естественной социальной среде, и связаны с анализом собственного произнесения звуков, т. е. процессами говорения. Любой звук, произнесенный разными людьми, будет различен по своим акустическим характеристикам: тембру, громкости, высоте, силе. Способность ребенка сформировать звуковой шаблон и вычленив его из общей сходной акустической информации — важнейшее условие овладения речью в онтогенезе. Восприятие на слух различных тоновых звуков и шумов формирует ключевой механизм обработки сенсорных сигналов — дифференциацию речевых и неречевых звуков. Мы постоянно слышим вокруг себя огромное количество разных звуков: шум ветра, машин, бытовых приборов, речь различных людей. Но в процессе роста, соответственно взаимодействия с социумом, мы научаемся вычленив из общего шума важную, приоритетную для нас сенсорную информацию. Тренировка сенсорно-акустических процессов начинается с первых дней жизни ребенка [8].

Дифференциация звуков речи от неречевых, способность запоминать звуковую информацию и в дальнейшем ее опознавать, способность воспроизводить звуки речи нормативно, т. е. с достаточной силой и громкостью — психофизиологические процессы, взаимосвязанные не только с рабочей памятью, вниманием, но и неврологически достаточным функционированием центральной нервной системы мозга в целом [10].

Если звук — минимальная единица речи, то фонема — минимальная сегментная единица языка¹. Фонологический уровень — смысловозначительный, оперирующий серией взаимосвязанных фонем и предьявляющий большие нейродинамические и регуляторные требования к функционированию речевых процессов. Обработка большого объема речевой информации на фонологическом, смысловозначительном уровне будет искажена, если есть дефициты функционирования на фонетическом уровне. Данный уровень является самым уязвимым, так как зависим от скорости и объема обработки речевой продукции в различных условиях среды, а именно от адаптационных процессов ребенка [1; 10].

¹ *Большая российская энциклопедия*. 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/>.

Способность ребенка улавливать ухом изменение высоты основного тона формирует навык анализировать интонацию — выразительность речи. «Речь человека богата сменой мелодического рисунка» [8, с. 13], изменение которого осуществляется по правилам, которые необходимо вычленив из услышанной речи, запомнить, в дальнейшем навык обобщить и генерализовать. В частности, понижение тона в конце фразы — это повествовательное предложение. Всегда будет основной тон повышен на ударном слоге в слове. В вопросе основной тон значительно повышается на слове, указывающем на вопрос. И данные правила не являются единственными, так как звуки речи формируют связи по определенным законам, в частности, согласные могут уподобляться по твердости и мягкости, гласные редуцироваться и произноситься в определенной позиции с определенным ударением в слове. Ноам Хомский пишет: «Иначе говоря, фонетическое отождествление высказывания основано в какой-то мере на частичном его понимании, и этот вывод вовсе не является парадоксальным» [13, с. 48].

Соответственно, понимание речи на фонетическом и фонематическом уровнях напрямую зависит от способности ребенка оперативно и правильно обрабо-

тать серийную звуковую информацию, воспринять ее целостно, одновременно членя на звуки, слоги, слова, а также уловить интонацию и иные просодические характеристики звучащей речи, определить соответствие эталонам ее нормативного произнесения. Данные процессы напрямую зависят от адаптационных возможностей ребенка, объема речеслуховой памяти, мотивации ребенка к познанию и взаимодействию с окружающим сенсорным миром. Однако главным для понимания речи как на ее базисных уровнях, так и в дальнейшем, в вербальном взаимодействии с социумом, является способность ребенка выводить закономерности и формировать неосознанно правила, адекватно применяя их в различных условиях среды [5;10].

Раннее речевое развитие детей с РАС отличается от нормативного различными специфическими особенностями. Низкий сенсорный интерес аутичных детей к окружающей среде, включая голос матери, определяет во многом нарушения становления речевой системы. Не научаясь вычленив из общего сенсорного шума голос матери, ориентироваться на просодику ее речи, ребенок с РАС отодвигает на месяцы, иногда годы формирование и развитие коммуникативной речи. Привлекающие его неречевые

звуки: шум воды, звуки любимых игрушек, музыка из мультфильмов — развивают его физический слух, но не речевой, являющийся более сложным. Взаимодействие с сенсорной звучащей средой происходит тогда, когда ребенку с РАС нужно и удобно, а не когда важно. Так закладывается дефектный, но менее энергоемкий механизм: запоминать, а не анализировать. Таким образом не формируется нормативно в процессе тренировки адаптивная система ребенка, в частности навык приспосабливаться, прислушиваться, тренироваться, запоминать, думать. Сенсорное восприятие разнообразных аудиальных стимулов замещается восприятием в комфортных структурированных условиях однообразных, стереотипных сенсорных сигналов. Снижение речевой коммуникативной практики ведет к искаженному формированию речевой функциональной системы, замещению нормативной коммуникации, предполагающей обратную связь, аутистимулятивным вербальным поведением [5; 6].

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

Развитие артикуляторного аппарата ребенка с РАС может про-

исходить с нарушением. При произнесении звуков, слогов ребенок учится при нормативном развитии слышать себя и корректировать произношение, повторяя за матерью звуки, слоги. Таким образом, слух и артикуляция работают синхронно, формируя нормативный алгоритм организации речи — с опорой на контроль, анализ, систему обратной связи — функции, являющиеся базовыми в формировании всех когнитивных процессов ребенка. Некоторые дети с РАС могут повторять за взрослым звуки, слова по слогам, пытаясь правильно передать звуковой контур, но только по образцу, вслед за говорящим. При спонтанном же (самостоятельном) воспроизведении ошибки звукопроизношения вследствие нарушения артикуляции или фонетических процессов остаются из-за отсутствия критичности и непонимания необходимости говорить правильно, а также недостаточной речевой практики. Дефициты в совместном внимании в процессе взаимодействия с людьми приводят к трудностям развития речевого слуха. Дети с РАС плохо дифференцируют (различают) звуки по тонким акустическим характеристикам, в частности, звонкости/глухости, твердости/мягкости и т. д. Данный навык необходим для восприятия речи на фонологическом, смысловоразличительном уровне. Проблема

усугубляется при восприятии речи детьми с РАС в зашумленной среде. Речь нового (незнакомо-го) человека, говорящего тихо или интонационно отлично, нежели родители, может быть воспринята ребенком с РАС как шум. Дети с РАС в процессе опыта научаются понимать ярко выраженную, контрастную интонацию, например, злости, радости, страха и т. д. При этом не различают интонацию вопроса, сомнения, вариативных ее проявлений, так как это требует более сложного анализа, который формируется в процессе коммуникации. Многие дети с РАС имеют коморбидные нарушения, в частности часто встречающиеся различные тревожные расстройства [6]. Тревожное состояние ребенка значительно усугубляет его способность как выделять звуки речи из сенсорной среды, так и правильно понимать речь в целом. Дети, боясь звуков бытовых приборов (фен, сушилка для рук в туалете), которые когда-либо их напугали, с настороженностью относятся к окружающему миру. В некоторых случаях они заранее закрывают уши, защищая себя от неожиданных звуков, даже прежде чем войти в другую комнату. Тревожность других детей может быть внешне не заметна, но существовать в реальности. Говорить о качественной обработке сенсорных сигналов в подобной

ситуации не приходится. Другие часто встречающиеся коморбидные состояния у детей с РАС — сенсорная гиперчувствительность, склонность к сенсорным перегрузкам и, как следствие, невосприимчивость к любой информации. При данных сопутствующих нарушениях дети с РАС ограждают себя от громких звуков, ограничивают восприятие большого для них объема звуковой информации. В некоторых случаях происходит отсроченная обработка воспринятой речи, вплоть до нескольких дней, но ребенок может воспроизводить ее позднее эхоталантично.

Дети с РАС могут иметь дополнительно к специфическим, коморбидным и «классическим» неврологическим нарушениям, приводящим к трудностям формирования речи на базовых этапах. В частности, различные нарушения слуха, недостаточную память, включая речеслуховую, дефекты звукопроизношения, обусловленные анатомо-морфологическими особенностями строения артикуляционного аппарата, нарушения мышечной иннервации (дизартрии), низкий тонус, повышенную утомляемость, слабость концентрации и внимания, интеллектуальные нарушения.

Трудности выделения звуков речи в зашумленной среде — часто встречающееся нарушение у детей с РАС [5]. Автор является

создателем «метода сенсорно-акустического зашумления» для коррекции гиперсенситивности у детей с РАС, основанного на концепции академика Н. П. Бехтеревой о жестких и гибких звеньях функциональной цепи и предполагающего работу с адаптационными возможностями ребенка. Данный метод, апробированный в ФРЦ МГППУ, доказал свою эффективность и надежность [1]. При этом не менее эффективным педагогическим методом помощи в коррекции данного нарушения автор считает непосредственную работу профессионального педагога на фронтальном занятии. Способность учителя организовать условия для восприятия речи: с нужной громкостью и просодикой, дозированно предъявлять ребенку с РАС вербальный материал, повторять его при необходимости, учить ученика прислушиваться и отвечать — самый результативный и безопасный коррекционный прием.

Морфология и синтаксис

На морфемном уровне организации речи изучается структура слов, их формы (словоформы). Минимальные единицы на данном уровне — это морфемы, которые могут быть приставками, суффиксами, корнями, флексиями [11]. На морфологическом уровне мы понимаем закономер-

ности процессов словообразования и словоизменения слов, отнесения их к определенной грамматической категории рода, числа, вида и т. д., а также части речи. Корни — это знаменательные морфемы, а аффиксы (суффиксы и приставки) — служебные. При помощи словообразовательных аффиксов образуются новые слова разных частей речи. Словоизменительные аффиксы образуют новые формы слов. Приставки формируют слова той же части речи. Морфология неразрывно взаимосвязана с синтаксисом. «Морфосинтаксический уровень обработки речи связан с пониманием не отдельных слов, а их взаимодействия внутри словосочетаний и целых предложений. Передача взаимоотношений между словами осуществляется с помощью различных приемов: порядок слов, использование предлогов и вспомогательных слов, согласование зависимых слов, падежные окончания, аффиксы и др.» [11, с. 93]. Важные умения, которыми должен обладать ребенок на морфологическом уровне — это навык сопоставления, соотношения информации с эталоном, способность выводить правила от общего к частному, а также иметь большой словарный запас, используемый в речевой практике, чтобы по аналогии выводить грамматические правила и функционально их применять в своей речи.

На синтаксическом уровне изучается структура предложения, типы синтаксических конструкций, связи между конструктивными элементами, а также синтаксические отношения, которые характерны для каждого из ее элементов. В. В. Виноградов ввел термин «предикативность» — синтаксическую категорию, определяющую функциональную специфику предложения. Именно предикативностью различаются основные синтаксические единицы — предложение и словосочетание. Простое предложение монопредикативно и передает информацию, в нем оречелвленное событие соотносено с ситуацией действия. Словосочетание не является предикативной единицей, так как не описывает действие, в нем отсутствует оценка происходящего говорящим, а лишь называется предмет или ситуация. Полипредикативным является сложное предложение. Основные способы связи слов в словосочетании — это согласование, управление, примыкание [9].

К грамматическим признакам предложения относится наличие в его структуре глагола или грамматической основы — главных членов предложения: подлежащего и сказуемого. Предложения различаются по цели высказывания, соответственно выделяются повествовательные (сообщение), вопросительные (во-

прос), побудительные (просьба, совет). Предложения различаются по эмоциональной окраске: восклицательные и невосклицательные. Существуют различия по структуре предложения: выделяют простые, сложные, составные. Отношения между компонентами синтаксической структуры в простом предложении или грамматическими основами в сложном характеризуются определенными связями. Основные типы синтаксической связи в предложении — подчинительная и сочинительная. Различаются также два типа последовательностей слов в предложении: прямой и инверсивный (обратный) порядок. Синтаксическую роль слова в предложении определяют части речи: существительные, прилагательные, числительные, местоимения, глаголы, наречия, предлоги, союзы, частицы, междометия, подразделяющиеся на самостоятельные и служебные (главные и второстепенные). Глагол оказывает как активное, так и пассивное влияние на субъект, объект в синтаксической конструкции. В активных морфосинтаксических конструкциях (действительный залог) субъект совершает действие, направленное на объект («мальчик гладит собаку»). В пассивных конструкциях (страдательный залог) происходит «претерпевание» объектом какого-либо действия, а также констати-

руется результат такого действия («урок закончен») [13; 9].

Существует также синтаксис текста, который помогает правильно организовать связи между единицами текста: целыми предложениями, фрагментами и др. Данные связи — цепные и параллельные — взаимосвязаны с логикой, мышлением и будут рассмотрены в следующем разделе «Семантика и прагматика».

Очевидно, что для понимания речи на морфосинтаксическом уровне нужны не только базовые навыки выделения звуковой информации из сенсорной среды, анализа, синтеза, но уже и обобщения, категоризации, выведения и понимания огромного множества правил, следования им при обработке воспринятой вербальной информации с одновременным ее осмыслением. Для понимания морфологии и синтаксиса предложения важны достаточно сформированные пространственные, временные представления, системная работа всех высших психических функций во главе с мышлением [10; 12].

В настоящее время остается открытым научный вопрос — как ребенок при нормативном развитии практически к трем годам овладевает базовыми знаниями грамматической (морфосинтаксической) системы родного языка, а к шести годам усваивает ее полностью. Основная гипотеза —

врожденные, генетически обусловленные способности, активирующиеся при взаимодействии с окружающей сенсорной, социально-коммуникативной средой [5; 13].

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

Понимание грамматических категорий на морфосинтаксическом уровне организации речи у детей с РАС формируется специфично. При низком общем интересе к окружающему сенсорному миру они стереотипно выделяют мотивационные стимулы (предметы, действия) и готовы взаимодействовать с ними постоянно, сужая круг интересов, замедляя свое познавательное развитие, не давая развиваться другим фундаментальным навыкам. Они готовы играть только в определенные игры, слушать только любимую песню, смотреть один и тот же мультфильм. Ребенок с РАС научается воспринимать информацию в одной модальности, как правило визуальной, и с трудом переключается на другую — аудиальную (слуховую). Дети развивают визуальный интеллект, который на определенном этапе может мешать становлению вер-

бального. Слова дети с РАС воспринимают гештальтно, соотнося с конкретной ситуацией, а не предметом или действием. Они запоминают их в той грамматической форме, в которой слышат в процессе общения в семье. Так, ребенок с РАС, когда хочет конфету или играть, говорит «хочешь конфету», «будешь играть», повторяя слова матери при обращении к нему. Он трансформирует вопрос в просьбу, но без интонационного и грамматического оформления. Ребенок не понимает, что «хочешь» и «конфета» — это два разных слова, которые можно комбинировать, но по правилам. Дети с РАС не замечают различные окончания у одного и того же слова и ориентируются на общий звуковой контур — абрис слова. Не происходит анализ различного произнесения слова окружающими, соответственно незамеченными остаются вариации словоформ при изменении приставок, окончаний, звукового состава в коренной основе слова. Не делаются попытки словоизменения при желании что-то объяснить, быть лучше понятым, но формируется навык использовать клише (штампы) — готовые, неизменяемые морфосинтаксические конструкции. Низкий объем слухоречевой памяти, трудности дифференциации сходных акустически звуков, непонимание

грамматических связей между словами, а также интонационного ударения влияют на качество понимания речи. Ребенок с РАС вычленяет знакомое слово в предложении, как правило, последнее или знакомое и формирует ответную реакцию, при этом теряя в памяти другие составляющие предложения, которые могут быть смысловыми. Например, «Кем ты будешь, когда вырастешь» (вопрос педагога)? — «А я выращу арбуз». Ответ ребенка, предположительно, формировала ассоциация со словом «вырастишь», связанная с опытом ребенка в семье или его увлечениями.

Понимание грамматических категорий в речи строится у детей с РАС на анализе и дифференциации ими на слух различных вопросов в процессе коррекционного воздействия при создании специальных условий обучения. Самостоятельно данные дети, как правило, грамматические правила речи не усваивают. Аналитические трудности влияют на формирование глагольного словаря. В частности, понимание и идентификацию статических действий «стоит», «сидит», «лежит» ребенок с РАС усваивает намного быстрее, нежели динамических «идет», «бежит», требующих более четкой дифференциации. Формирование грамматических категорий множественного числа

имен существительных и их грамматическое изменение доступно для детей с РАС в том числе и при отягощении ведущего диагноза интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), так как различие по семантике можно определить визуально, а окончания у имен существительных «и» (ы) являются самыми частотными. Является доступным для понимания детьми с РАС и нарушением интеллекта словоизменение существительных с суффиксами «чик» и «цик» (стул — стульчик). Опора на визуальный контекст и четкий алгоритм грамматических правил, не предполагающих большого количества вариаций и условий, частотность их восприятия формируют понимание данных базовых грамматических категорий. При этом трудности понимания родовых грамматических отношений сохраняются долго даже у детей с РАС и задержкой психического развития (ЗПР). Мужской род имен существительных усваивается первым, самым трудным для понимания остается средний род. Дети могут по картинке назвать, где мальчик, а где девочка, но долго не понимают, что *книжка* — существительное женского рода, даже с голосовым акцентом на окончание слова — флексию (а/я). Именно навык согласования существительных с прилагательными в роде и числе

на длительный период остается труднодоступным на начальном этапе формирования речи в словосочетаниях («синий чашка», «белый сапоги»), при этом в речи другого человека дети вербальную информацию понимают, ориентируясь на визуальный контекст. Также доступны для понимания в речи других людей различные словосочетания, где присутствует согласование существительных с качественными, относительными, в меньшей степени притяжательными прилагательными («беличий хвост»). При этом детям легче сказать «рюкзак Вани», нежели «Ванин рюкзак». Описание характеристик людей, животных, понимание связей между живым миром труднодоступно для детей с РАС вследствие их специфических социально-коммуникативных особенностей.

Подчинительная связь «управление» — связь глагола с существительным по типу «пошли в школу» (вопрос «куда?»), где главное слово «диктует» грамматику зависимого посредством окончаний и предлогов, — формируется на уровне понимания относительно быстро, но в собственной речи правила детьми применяются нестабильно. Важна частотность восприятия на слух детьми с РАС данного вида грамматических конструкций, а также включение в структуру предложения слов из практиче-

ского опыта ребенка. Подчинительная связь «примыкание», где зависимое слово грамматически не изменяется, но происходит связь глагола с абстрактными словами, в частности наречием («пошли быстро», вопрос «как?»), может быть сложной для понимания детьми длительное время. Самой легкой для понимания является связь «согласование», где зависимое слово копирует род, число, падеж, и является самой частотной конструкцией в речи детей с РАС в простом нераспространенном предложении из двух главных слов — подлежащего и сказуемого («мальчик идет», «дети идут»). Труднодоступным для понимания детьми с РАС является спряжение глаголов, которое зависит не только от сформированности временных представлений, но и умения оперировать несколькими признаками глагола одновременно: лицо, род, число, время, вид, наклонение и др. Меньше всего признаков у глагола в начальной форме — инфинитиве. Именно использование глагола в инфинитиве изолированно или в структуре простого предложения — самая частотная синтаксическая комбинация у детей с РАС на раннем этапе формирования речи. В дальнейшем дети начинают понимать связь между производителем действия (субъектом) и объектом действия, над которым данное

действие производится. В частности, самое легкое для понимания действие, которое совершает субъект сам (самостоятельно) в предложениях с возвратным залогом — «мальчик одевается». Более трудный для понимания действительный залог (активная конструкция) — «девочка одевает куклу». Здесь уже присутствуют отношения между предметами, людьми. Визуально и на слух дети понимают данную связь (именно девочка одевает куклу, а не кукла девочку), но сами в речи часто продуцируют грамматическую конструкцию с ошибками, как правило, недоговаривая слово «куклу» или опускаемая глагол: «девочка... куклу». Навык понимать предложения в страдательном залоге (пассивная конструкция), где объект испытывает действие на него («кукла одевается девочкой»), является показателем определенного интеллектуального уровня развития ребенка с РАС и формируется длительное время.

В процессе восприятия распространённого предложения с количеством слов не более пяти дети научаются «улавливать» связи одного или нескольких второстепенных членов предложения — определения, дополнения или обстоятельства, как в беспредложных конструкциях, так и в предложениях с предлогами. При этом дети часто не по-

нимают смысл предлога, воспринимая его целостно с существительным: «Петина мама пришла в школу». Понимание распространенного предложения возможно детьми с РАС как при простом (подлежащее стоит пред сказуемым), так и обратном (измененном) порядке слов в предложении. Дети вычлениют знакомые слова как информационные сигналы, дополняя понимание смысла визуальным контекстом или имеющимся социальным опытом. Например, при восприятии предложения «Мы поедем на дачу в выходные» или «В выходные поедем все на дачу» дети слышат в потоке речи «едем» (в слове «поедем») ... «дачу» («на дачу») ... «выходные», часто упуская из внимания непонятные им слова. Опираясь на «услышанные» слова, дети с РАС не всегда правильно, лишь частично понимают вербальную информацию. При продуцировании собственных грамматических конструкций дети с РАС долгие годы используют предложения с «жестким» прямым порядком слов и минимизируют дополнительную информацию — вводные слова, однородные члены предложения, дополнения и обстоятельства, отражающие степень признака, конкретизацию действия, которые, в свою очередь, придают насыщенность и выразительность речи. Дети с РАС преимущественно

не используют модальные слова, частицы, междометия в предложении (за исключением клишированных конструкций), отражающие личное и эмоциональное отношение говорящего к действительности, а также глаголы в условном наклонении («съездил бы»). Трудность удержания в памяти информации, установленные между словами связи приводит к тому, что дети с РАС предпочитают говорить короткими предложениями, не используя служебные слова, связки, а члены сложное предложение на две части. Например, «Хочу к логопеду. Там никто не кричит». В процессе развития речи дети начинают использовать сочинительные союзы, союзные слова, но избирательно. «Нелюбимым» на долгие годы остается союз «а», предполагающий сопоставление, который дети заменяют на различные слова, выражая констатацию: «не страшная история, просто веселая». Союз «но» с более сложной функцией противопоставления практически не используется данными детьми. Часто применимым является союз «и», предполагающий доступную функцию перечисления, а также подчинительный союз «потому что», в основе понимания которого лежит знакомый каждому ребенку с РАС алгоритм «сначала — потом».

Понимание местоимений в речи других людей у детей с РАС

формируется параллельно с процессами самоидентификации, полшарной латеоризации, которая во многих случаях осуществляется задержанно вследствие асинхронного развития [12]. Тем не менее более поздно, но последовательно, как и в онтогенезе, формируется понимание личных местоимений «я», «он» и др. Наиболее специфично формируются притяжательные местоимения. Если дети с РАС легко усваивают местоимение «мой», «твой», «их», «его», применяемое к предмету, то отождествление себя с группой лиц («мои друзья», «мой класс»), как правило, происходит с большими трудностями. Очень долго дети не осознают смысл личного местоимения «вы», «ваш», «ваша» вследствие трудностей в понимании социальных правил коммуникации. Предлоги дети с РАС также научаются понимать в процессе развития или коррекционного обучения, но длительное время путают вследствие аналитических трудностей, несформированности пространственных представлений. Зачастую дети с РАС и хорошим математическим интеллектом в речи других могут понимать предлоги, но самостоятельно не называют правильно, вследствие трудности актуализации вербальной информации.

Понимание грамматических правил формируется у детей с

РАС замедленно, специфично и во многом зависит от уровня интеллектуального развития, коммуникативных навыков, готовности и возможности воспринимать достаточно большой объем вербальной информации. Несмотря на наличие специфических и коморбидных нарушений, влияющих на формирование вербальной функции, речь, включая ее понимание на морфосинтаксическом уровне, все же формируется, в том числе и после сенситивного периода развития [4]. Автор разработал и успешно апробировал в ФРЦ МГППУ методику «Синтаксические трансформации», базирующуюся на учении Ноама Хомского о генеративной грамматике, обучающую детей с РАС и легкой умственной отсталостью понимать и самостоятельно формировать различные грамматические конструкции из слов, доступных по семантике. После обучения дети с РАС и легкой умственной отсталостью спонтанно предпочитали все же продуцировать предложение с жестким порядком слов вследствие высокой ригидности, склонности к стереотипному вербальному поведению, но понимание вариативных грамматических конструкции в речи других людей у них резко увеличилось [1].

Важными инструментами в коррекционной работе по формированию понимания речи детей с

РАС на морфосинтаксическом уровне являются четкий алгоритм работы, многократное повторение правил, визуальные опоры, подсказки и дозированное, поэтапное увеличение объема воспринимаемой речи.

Семантика и прагматика

На семантическом уровне организации речи рассматриваются значения слов, их интерпретация, взаимоотношения между словами, а также семантические связи на уровне словосочетания, предложения и текста. Главной единицей данного уровня является слово — носитель лексического значения, а также вторичные единицы — устойчивые, воспроизводимые сочетания слов: фразеологизмы, аббревиатуры и др.¹ Словарный состав речи насчитывает десятки тысяч слов и имеет сложную организацию. Существуют различные лексические слои: диалектный, профессиональный, терминологический и т. д. Также происходит стилистическая дифференциация речи: разговорный, научный, официально-деловой, публицистический, художественные стили. Ядром в любом стиле является нейтральная (межстилевая) лексика. Слово может обозначать как базовое,

частотное, конкретное, единичное значение, так и быть носителем более высокоуровневого обобщающего, категориального значения. Семантика — это смысловое значение слова, а также смысловые взаимоотношения между словами, которые выражаются в многозначности слов, синонимии, антонимии, семантической сочетаемости слов и др.²

При помощи слов говорящий строит предложение или формулирует речевое высказывание. Это может быть в конкретных случаях просьба или утверждение, приказ или совет, отрицание или предположение, а также сомнение, вопрос, сожаление, риторическое восклицание и т. д. Актуальным членением высказывания является деление на взаимосвязанные по смыслу тему и ремю. Тема задает направление мысли и сообщает очевидную, известную информацию. Рема — раскрывает мысль, развивая ее и сообщая новую информацию. Смысловая связь между темой и ремой обязательна, иначе речь будет напоминать бессмысленный «словесный салат». Между темой и ремой в предложении находятся элементы перехода:

¹ *Большая российская энциклопедия*. 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/>.

² *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 2004; *Большая российская энциклопедия*. 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/>.

слова-связки, как правило, союзы, местоимения, местоименные наречия, вводные слова и др. Пример: Петя (тема), кажется (связка), заболел (рема). Высказывания или суждения, умозаключения также должны быть логически связаны. Логическим считается любое повествовательное высказывание, про которое можно сказать, что оно истинно или ложно. Соответственно, вопросительное, восклицательное и побудительное предложение не может быть логическим. Сложные (составные) логические высказывания строятся из простых (элементарных) с помощью частицы отрицания «не», союзов «и», «или», «если...то», «либо» и т. д. В некоторых случаях истинность или ложность очевидна, например, из контекста. В трудных случаях для понимания истинности важно уметь анализировать структуру логического высказывания, причинно-следственную связь, обладать необходимыми знаниями и компетенциями¹.

Большой объем информации также должен быть структурирован и легко доступен для восприятия. Совокупность предложений, связанных между собой сред-

ствами связи, как грамматически, так и по смыслу, называется текстом. В частности, цепная (последовательная) связь связывает последующее предложение с предыдущим, как бы продолжая мысль. Пример: «Выглянуло солнышко. Его лучи были теплыми и ласковыми». Параллельная связь в тексте связывает первое и последующие предложения, раскрывая, уточняя и конкретизируя его. Пример: «Лето пролетело быстро. Вася успел загореть, а Лена даже немного подросла». Существует также смешанный способ связывания предложений в тексте, который сочетает в себе параллельную и цепную связи. Фрагменты текста семантически, грамматически связаны и представляют собой целостное, законченное смысловое единство. Основная идея текста должна быть последовательно и точно передана, полностью раскрыта, а также логически завершена.

На прагматическом уровне организации речи изучается, как человек использует речь в социальном контексте и в конкретных коммуникативных ситуациях общения. В частности, каким способом человек реализует коммуникативные намерения, достигает при помощи речи поставленные цели, организует деятельность других людей, влияя на них посредством убеждения, преодолевая возражения. В рамках соци-

¹ *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 2004; *Большая российская энциклопедия.* 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/>.

ального контекста рассматривается способность человека в процессе коммуникативного акта интерпретировать комплексно различную информацию — язык тела, мимику, подтекст, иронию, сарказм, способность понимать или чувствовать, когда другой человек лжет или манипулирует. Важным направлением изучения на данном уровне является систематизация правил вербального поведения в обществе, изучение речевого этикета и культуры речи в целом [3; 11]. Функционирование на семантическом и прагматическом уровне организации речи предъявляет самые высокие требования к сформированным в процессе практического социального-коммуникативного опыта ребенка знаниям и умениям. В частности, он должен не только анализировать, синтезировать, знать, понимать речевую информацию, но и применять речь социально приемлемым способом в процессе коммуникации, а также производить оценку различных суждений, умозаключений на основе как уже имеющихся данных, так и внешних критериев [10].

В результате практической работы автора в ФРЦ МГППУ были выявлены следующие особенности формирования навыка понимания семантики слов у детей с расстройствами аутистического спектра, а также их практи-

ческого применения в социальной среде.

У детей с расстройствами аутистического спектра формирование навыка понимания слов на семантическом уровне организации речи происходит в целом по законам онтогенеза, но вот применение полученных знаний кардинально отличается от нормативного развития. Ребенок с РАС соотносит произнесенное слово с предметом, с частотным действием, но очень конкретно, буквально, с трудом принимая другие варианты наименования предмета. Он не понимает, что словом можно просить желаемое, что задав вопрос, можно получить информацию, и самое главное, что слово — это информация, которой можно поделиться с другим человеком и получить в ответ похвалу или разделить общую радость, грусть. Дети с РАС могут знать сотни слов из энциклопедии, в некоторых случаях даже на нескольких языках, но они не знают, как их применять практически, т. е. осмысленно и функционально. Таким образом, визуальный интеллект, который имеет ряд ограничений при коммуникации, получении внеконтекстных данных, развивается значительно быстрее вербального. Пример: неречевой ребенок с выраженной умственной отсталостью, увидев дома нелюбимого им человека, подошел к нему, взял за руку,

подвел ко входной двери и помахал ему рукой (со слов матери ребенка). Дети с РАС постепенно научаются частично понимать речь, ориентируясь на знакомые слова, дополняя понимание визуальным контекстом, но вот спонтанное продуцирование осмысленной, функциональной речи остается для них самым труднодоступным навыком. Пытаясь передать вербально информацию, дети не формируют словесные связи по смыслу, а перечисляют слова как предметы в окружающей среде или в конкретной ситуации: «мама дом» — как вариант «хочу домой», «играть Томас» — соответствует «хочу смотреть мультфильм про Томаса». Как правило, самым доступным на начальном этапе формирования речи является установление связи между двумя четко выраженными переменными, то есть тем, что непосредственно связано с самим предметом или человеком: «яблоко красное», «девочка сидит». Анализ взаимоотношений между несколькими объектами, выделение главного и зависимого, особенно установление иерархических отношений — дефицитные навыки на долгие годы у детей с РАС. Пример из практики: на картинке нарисована плачущая девочка, рядом изображены сломанная кукла и мальчик с виноватым выражением лица. На вопрос, почему де-

вочка плачет, ребенок с РАС отвечает: «Девочка плачет, потому что грустит». Ребенок описал одну связь: девочку и ее выражение лица. Он не увидел куклу, мальчика, не предположил того, что сломанная кукла принадлежит девочке и, скорее всего, ее сломал мальчик. Соответственно, ребенок с РАС не ответит правильно на вопрос: «Девочка плачет, потому что мальчик сломал ее куклу». Другой пример. Один ученик с РАС на вопрос «Как зовут папу?» ответил буквально: «Муж... любимый муж». Ребенок понял вопрос, но ему трудно выделить приоритетный ответ в конкретной ситуации, ведь именно так мама называет папу. Более правильно в данном случае было дать инструкцию: «Назови имя папы». Буквальность и конкретность влекут за собой трудности в абстрагировании и формировании понятий, в дальнейшем выводов, умозаключений. Но даже эти интеллектуальные дефициты преодолевает ребенок с РАС в процессе обучения, накопления опыта, но вот предвидеть поведение другого, включая вербальное, анализировать перспективу с учетом контекста, понимать, что другие люди ожидают — самый стойкий специфический дефицит у детей с РАС, сохраняющийся на протяжении очень длительного времени. Данные трудности у аутичного человека начинаются

на самых ранних этапах коммуникации. В частности, ребенок может попросить словом или жестом видимый желаемый предмет, даже сделать выбор из двух конкурирующих стимулов (конфета и печенье). При этом он может не уметь просить то, чего нет в его поле зрения. Он не умеет самостоятельно предполагать, что у другого человека может быть его любимая конфета и если он попросит, то ему дадут или откажут. Без обучения навыку просьбы ребенок с РАС может просто ходить по комнате, произнося слово «конфета» без обращения ко взрослому, не понимая правил вербальной коммуникации, соответственно не развивая речь в процессе социального взаимодействия.

Понимание информации большого объема детьми с РАС, т. е. текста, также имеет свои особенности. В частности, трудности в членении информации на разделы, этапы, в скорости обработки вербальной информации, переключении, выделении главного и вторичного влекут за собой восприятие только контура текста по аналогии с абрисом звукового состава слова. Дети воспринимают и понимают элементы информации, при этом упускают детали, не прослеживают развитие сюжета, а запоминают действующие лица. Они могут по памяти запомнить весь текст цели-

ком, затем воспроизвести, но так и не понять — в чем же смысл и какая главная мысль или вывод. В частности, на вопрос педагога: «Сколько лет ты смотришь любимый мультфильм „Три кота“» — девочка с РАС (без умственной отсталости) отвечает: «Двенадцать лет», ориентируясь на частотный вопрос про возраст. Соответственно дефициты понимания на уровне предложения значительно увеличиваются на уровне текста.

Общеизвестно, что люди с РАС не понимают переносный смысл, фразеологические обороты в речи («сел в лужу»), метафоры, юмор, шутки, подтекст [7]. Но еще в большей степени аутичные люди не понимают в детском возрасте разговорный язык — разговорный стиль речи. Просторечные слова, сленг, жаргон, цензурная и нецензурная бранная лексика — вот что делает восприятие звучащей речи детей с РАС шумом с элементами знакомых слов. Например, слова, «вмазал», «впарил», «сбагрил», «кент», «пацан», «телка» и другие останутся для ребенка с РАС непонятными даже при наличии у него высокого интеллекта.

Одним из ядерных нарушений при РАС является склонность к стереотипным формам поведения. Дети не любят изменчивость в окружении, с трудом переключаются и принимают новизну.

Например, мои ученики с РАС, в том числе и без умственной отсталости, еще несколько месяцев после дня рождения продолжают отвечать на вопрос «сколько тебе лет?», называя предыдущую цифру возраста. Им трудно осознать, что ранее было семь лет, а теперь уже восемь. Время проходит быстро, но еще быстрее меняется социальный контекст — обстановка, в которой находится ребенок, взаимодействуя с социальным миром. Почему с одним человеком нужно говорить вежливо, а с другим можно и пошутить? Почему в одном случае, когда на улице незнакомец задает вопрос: «Где находится улица Зеленая?» — нужно просто ответить: «Извините, не знаю», а в другом случае нужно быстрее убежать, при этом громко крича: «Помогите»? Ответить на эти вопросы помогает анализ контекста — невербальные сигналы (мимика и пантомимика), понимание намерений другого, например: незнакомец удерживает тебя за руку, задавая вопрос, — значит, истинная цель иная и опасная. При этом важен учет интонации, внешнего облика человека, сопоставление данных с эталонами правил поведения и безопасности. Информация меняется ежесекундно и не все, что визуально видно или слышно, определяет контекст. Коммуникативный партнер может улы-

баться, говорить вежливо, однако нейротипичные люди могут «считывать» напряжение, ложь, подтекст. В зависимости от того, как мы понимаем контекст общения, так мы и строим свое коммуникативное вербальное поведение. Ребенок с РАС в детском возрасте практически не осознает социальный контекст общения. Его социальное понимание мозаично и усложняет вербальную коммуникацию. В частности, ребенок может выучить правила безопасного и вежливого поведения в быту и обществе, соответственно понимать и правильно анализировать сходный контекст. При этом он может не понимать причин или последствий события, соответственно социальный опыт будет накапливаться шаблонно без осмысленности и вариативности.

Формирование словаря у детей с РАС происходит специфично. Речь многих аутичных людей «сухая», негибкая, формальная. В ней практически нет личного, эмоционального отношения к обсуждаемой теме, выраженного в словах. Нейротипичные дети легко продуцируют и комбинируют различные грамматические конструкции: «А знаешь..., давай-ка пойдем гулять», «Я считаю, можно и так сделать. Ты как думаешь? Ау.... Не спи!», «Ты, представляешь, она меня обманывает, думает, что я совсем

того! Вот глупая!». Дети с РАС же говорят, чтобы что-то сообщить, констатировать, четко задать вопрос, не произнося лишних слов. Маленький типично развивающийся ребенок с ранних лет хорошо понимает смысл слова «друг», соответственно в своем окружении может выделить того, кто не друг. Он правильно использует в речи слова, обозначающие эмоциональное отношение: «любить», «ненавидеть» и др., легко дает эмоциональную оценку, характеристику другому человеку, основываясь как на личном отношении, так и на имеющихся фактах. На мой вопрос: «У тебя есть друг?» — девочка с высокофункциональным аутизмом ответила: «Да, Наташа». Чтобы продолжить разговор, я снова задала вопрос: «Ты ее любишь?». Девочка с РАС ответила: «Нет, она не моя семья». Важно при общении с ребенком с РАС понимать, какие слова ему доступны по семантике. В частности, просьба-требование с комментарием: «Не ешь хлеб, тебе худеть надо» — будет понята ребенком только в первой части. Слово «худеть» ребенок с РАС может не понять, так как нужно осознавать, что у тебя есть лишний вес, соотносить информацию с социальными эталонами, понимать, что это плохо.

Для более точной передачи смысла используются различные

лингвистические приемы, язык тела, жесты, пантомимика. Дети с РАС практически не понимают язык тела, за исключением контрастных эмоций и знакомых жестов, а также вариаций смысловых оттенков слов (*тоскливо — печально — грустно — тревожно*). В зависимости от того, как мы понимаем контекст общения, мы и оформляем свое речевое высказывание. Автор в своей работе «Систематизация нарушений функционального языка у детей с РАС» [3] подробно описал становление речезыковой деятельности, осуществляемой для социальной коммуникации и взаимного социального взаимодействия у детей с РАС. Описано пять уровней нарушения функционального языка (речи): доязыковой (невербальный), номинативный, формальный, формально-социальный, социально-формальный. Систематизация строится на взаимосвязи трех блоков: вербально-коммуникативное поведение, языковая система родного языка, прагматический язык. Прагматический язык — понимание и использование языка в социальном контексте. Систематизация учитывает структуру и возрастающую сложность лексического словаря на каждом уровне: нейтральную лексику, базовую социальную, сложную социально-эмоциональную и высокоуровневую духовно-нравствен-

ную социальную лексику. Автором предложена структурная модифицированная терминология, характеризующая социальную лексику детей с РАС:

- Нейтральная лексика — является основой речезыковой системы. К ней относятся слова, называющие конкретные предметы, абстрактные понятия, признаки, действия, состояния, количество. Пример: *дом, книга, сидеть, рисовать*.

- Социальная (базовая) лексика — частотные слова, понятия, термины, связанные с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу¹. Слова не только называют состояния, эмоции, явления действительности, но и обозначают субъективную оценку говорящего, его отношение к происходящему. Пример: *подарок, друг, помогать, жалеть, хороший/плохой*.

- Сложная (комбинированная) социально-эмоциональная лексика — слова, понятия, термины, включающие одновременно несколько состояний, признаков, вариаций эмоциональных состояний. Говорящий вкладывает в слово свой определенный, более тонкий смысл. Пример: *стыд* (человек понимает, что поступает неправильно, и соотносит это с

оценкой окружающих), *утешать* (менее частотное слово — человек и жалеет, и говорит, и может обнять), *воспитанный/невоспитанный*.

- Духовно-нравственная (высокоуровневая) социальная лексика — слова, понятия, термины, связанные с традиционными духовно-нравственными, моральными, культурными ценностями общества. Пример: *патриот, культурный, моральный/аморальный, нравственный, безнравственный*.

Понимание речи на прагматическом уровне ребенком с РАС является самым сложным навыком. Зачастую ребенок с РАС, овладев алгоритмами грамматического оформления сложного предложения, не знает, как эти знания применить функционально. В процессе развития дети начинают понимать простые социальные связи, но вот сложный контекст общения, где есть яркие чувства, противостояние, драма и т. д., дети предпочитают проживать, наблюдая со стороны — в видеороликах из «Ютуба» или других социальных сетей.

Главным критерием в коррекции речевых нарушений у ребенка с РАС на данном уровне организации речи является формирование социального, эмоционального интеллекта и навыка понимания социального контекста общения в различных условиях среды.

¹ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: Аделант, 2014.

Заключение

Формирование навыка понимания речи у детей с РАС проходит те же онтогенетические этапы, что и при нормативном варианте ее развития. Однако специфические и коморбидные нарушения при аутизме значимо влияют на развитие вербальной функции, начиная с самых базовых организационных уровней — фонетики и фонологии, задерживая, в некоторых случаях искажая ее становление. Сделан вывод, что трудности на самом высоком, прагматическом уровне организации речи — в частности, развитие социально-эмоционального интеллекта, ответственного за понимание вариативности социального контекста общения ребенком с РАС, являются самыми стойкими, вариативными и представляют важное направления для дальнейшего изучения профильными специалистами с целью разработки методов коррекционного воздействия.

Литература

1. Андреева, С. В. Применение метода сенсорно-акустического зашумления в коррекционно-логопедической работе / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2018. — № 2 (16).
2. Андреева, С. В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — № 3 (17).
3. Андреева, С. В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68).
4. 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.
5. 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.
6. Бородина, Л. Г. Типология отклоняющегося развития: Варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Генезис, 2020. — Текст : непосредственный.
7. Грейс, К. Социальные истории / К. Грейс. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. — Текст : непосредственный.
8. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии / Е. В. Лаврова. — Москва : В. Секачев, 2016. — Текст : непосредственный.
9. Левицкий, Ю. А. Альтернативные грамматики. Стадии развития человеческого языка / Ю. А. Левицкий. — Москва : Изд-во ЛКИ, 2015. — Текст : непосредственный.
10. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия, 2010. — Текст : непосредственный.
11. Мамохина, У. А. Методы и подходы к оценке различных уровней организации речи в современных и зарубежных исследованиях на примере расстройств аутистического спектра / У. А. Мамохина, Д. С. Переверзева, К. Р. Салимова, Е. Ф. Шведовский, Д. В. Давыдов, Е. Ю. Давыдова. — Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2022. — № 4 (11).

12. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова [и др.]. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. — Текст : непосредственный.

13. Хомский, Н. Введение в формальный анализ естественных текстов / Н. Хомский, Д. Миллер. — Москва : URSS, 2009. — Текст : непосредственный.

14. Cummins, C. Autistic adults' views of their communication skills and needs / C. Cummins, E. Pellicano, L. Crane. — Text : unmediated // *International Journal of Language & Communication Disorders*. — 2020. — Vol. 55. — No. 5. — P. 678–689. — DOI: 10.1111/1460-6984.12552.

15. Mottron, L. A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes / L. Mottron. — Text : unmediated // *Autism Research*. — 2021. — DOI: 10.1002/aur.2494.

References

1. Andreeva, S.V. (2018). Primenenie metoda sensorno-akusticheskogo zashumleniya v korrektsionno-logopedicheskoy rabote [Application of the method of sensory-acoustic noise in correctional speech therapy work]. *Autism and developmental disorders*, 2(16). (In Russ.)

2. Andreeva, S.V. (2019). Sintaksicheskie transformatsii v logopedicheskoy rabote po formirovaniyu frazovoy rechi u obuchayushchikhsya s RAS [Syntactic transformations in speech therapy work on the formation of phrasal speech in students with ASD]. *Autism and developmental disorders*, 3(17). (In Russ.)

3. Andreeva, S.V. (2022). Sistematzatsiya narusheniy funktsional'nogo yazyka u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Systematization of functional language disorders in children with autism spectrum disorders]. *Special Education*, 4(68). (In Russ.)

4. 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 free speech in students with autism spectrum disorders and mental retardation in primary

specialized schools]. *Special Education*, 4. (In Russ.)

5. 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: Our Sunny World. (In Russ.)

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

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

8. Lavrova, E.V. (2016). *Logopediya. Osnovy fonopedii* [Speech therapy. Fundamentals of phonopedia]. Moscow: V.Sekachev. (In Russ.)

9. Levitsky, Yu.A. (2015). *Al'ternativnye grammatiki. Stadii razvitiya chelovecheskogo yazyka* [Alternative grammars. Stages of human language development]. Moscow: Publishing House LKI. (In Russ.)

10. Levchenko, I.Y. (2010). *Patopsikhologiya: teoriya i praktika* [Pathopsychology: theory and practice] [Textbook]. Moscow: Academy, 2010. (In Russ.)

11. Mamokhina, U.A., Pereverzeva, D.S., Salimova, K.R., Shvedovsky, E.F., Davydov, D.V., & Davydova, E.Y. (2022). Metody i podkhody k otsenke razlichnykh urovney organizatsii rechi v sovremennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh na primere rasstroystv autisticheskogo spektra [Methods and approaches to assessing various levels of speech organization in modern and foreign studies on the example of autism spectrum disorders]. *Modern foreign Psychology*, 4(11). (In Russ.)

12. 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.)

13. Chomsky, N., & Miller, D. (2009). *Vvedenie v formal'nyy analiz estestvennykh tekstov* [Introduction to the formal analysis

of natural texts]. Moscow: URSS, 2009. (In Russ.)

14. Cummins, C., Pellicano, E., & Crane, L. (2020). Autistic adults' views of their communication skills and needs. *International Journal of Language & Communication Dis-*

orders, 55(5), 678–689. DOI: 10.1111/1460-6984.12552

15. Mottron, L. (2021). A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes. *Autism Research*. DOI: 10.1002/aur.2494