

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 376.42+376.37

ББК 4459+4457

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Витальевна Андреева

Svetlana V. Andreeva

МОДИФИЦИРОВАННОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

MODIFIED LOGOPEDIC EXAMINATION OF THE SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

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

Аннотация. Расстройства аутистического спектра (РАС) вариативны и в большинстве случаев отягощены речевыми нарушениями. Во всем мире признается главенство педагогической коррекции при снижении выраженности аутистических проявлений. Специализированным педагогом по коррекции речевых нарушений в рамках психолого-педагогического сопровождения в государственном образовательном учреждении является учитель-логопед. Анализируются речевые диагностические классификации, в рамках которых работают профильные специалисты в настоящее время в России. Делается акцент на проблематике использования общего недоразвития речи (ОНР) в структуре психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной. Приводится информация о подтвер-

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

Abstract. Autism spectrum disorders (ASD) are variable and in most cases are complicated by speech disorders. The primacy of pedagogical rehabilitation in reducing the severity of autistic manifestations is recognized worldwide. A teacher-logopedist is a specialized pedagogue for rehabilitation of speech disorders within the framework of psycho-pedagogical support in a state education institution. The article analyzes speech diagnostic classifications within which profile specialists currently work in Russia. The emphasis is placed on the problems of using general speech underdevelopment (ONR) in the structure of R. E. Levina's psycho-pedagogical classification. Information is provided on research-confirmed difficulties in using communication tools by persons with ASD. The author suggests a unique modified logopedic examination, taking

жденных исследованиями трудностях в применении средств общения у людей с РАС. Предлагается авторское модифицированное логопедическое обследование, учитывающее специфические нарушения при РАС: дефициты в области социализации, коммуникации и их влияние на формирование и развитие вербальной функции. Рассматриваются нарушения прагматического языка и их диагностика в структуре логопедического обследования. Приведены индикаторы понимания речи, социального контекста, критерии навыка использования детьми с РАС в общении социальной лексики разного уровня сложности. Предложено авторское определение термина «социальная лексика», отражающее субъективную оценку говорящего и способность анализа им социальных связей. Представлена структура лексической системы детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, отягощенными задержкой психического развития или умственной отсталостью. Данные получены в результате применения модифицированной версии логопедического обследования. Делается вывод о важности учета особенностей вербально-коммуникативного поведения детей с РАС в различных условиях среды, разграничении функциональной и нефункциональной речи в общем объеме вербальной продукции. Констатируется необходимость переноса сформированных вербальных навыков у детей с РАС из учебной среды в иную социальную. Изложенный материал основан на многолетнем практическом логопедическом опыте автора, полученном в Федеральном ресурсном центре по организации

into account specific disorders in ASD: deficits in the field of socialization, communication and their impact on the formation and development of verbal function. The study considers disorders of pragmatic language and their diagnostics in the structure of logopedic examination. The research also identifies the indicators of speech comprehension, describes the social context and the criteria for evaluation of the skill of using social vocabulary of different levels of complexity by children with ASD in communication. The author defines the term “social vocabulary”, reflecting the speaker's subjective evaluation and their ability to analyze social connections. The article describes the structure of the lexical system of primary school children with autism spectrum disorders, complicated by disorder of psychological development or intellectual disability. The data were obtained as a result of using a modified version of logopedic examination. The study makes a conclusion about the importance of taking into account the peculiarities of verbal-communicative behavior of children with ASD under various environmental conditions and about the differentiation between functional and non-functional speech in the total volume of verbal production. Another conclusion is about the necessity to transfer the formed verbal skills in children with ASD from the educational environment into a social one. The presented material is based on the author's long-term practical logopedic experience at the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive support for Children with ASD (FRC MGPPU).

комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, детский аутизм, дети-аутисты, логопедия, нарушения речи, логопедическая работа, логопеды, логопедическое обследование, детская речь, функциональный язык, прагматический язык, социальная лексика, вербально-коммуникативное поведение.

Информация об авторе: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); адрес: 127427, Россия, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7; email: Andreevasv@mail.ru.

Для цитирования: Андреева, С. В. Модифицированное логопедическое обследование речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 68-94.

Расстройства аутистического спектра (РАС) за последние годы во всем мире диагностируются со стремительной прогрессией [15]. Специфическими (ядерными) критериями при постановке данного диагноза являются нарушения в области социализации, коммуникации, демонстрация стереотипных форм поведения. Все три симптома должны проявиться обязательно в раннем детском возрасте и оказать существенное влияние на формирование адаптивных систем функцио-

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, children's autism, autistic children, logopedics, speech disorders, logopedic work, logopedists, logopedic examination, children's speech, functional language, pragmatic language, social vocabulary, verbal-communicative behavior.

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

For citation: Andreeva, S. V. (2024). Modified Logopedic Examination of the Speech of Children with Autism Spectrum Disorders. *Special Education*, 3(75), pp. 68-94. (In Russ.).

нирования ребенка¹. Частотными коморбидными нарушениями при РАС являются речевые и интеллектуальные дефициты, тревожные расстройства, иные психические состояния [12]. Расстройства аутистического спектра вари-

¹ МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). <https://icd.who.int/browse11/1-m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>; DSM-5. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

тивны. В частности, в Пояснении к МКБ-11 (в настоящее время в РФ внедрение данного классификатора приостановлено) подчеркивается, что все люди с РАС имеют нарушения прагматического языка (понимание и использование языка в социальном контексте). МКБ-11 конкретизирует различные степени нарушения именно функционального языка, в том числе и при отягощении его часто сопутствующими интеллектуальными нарушениями [1; 2]¹.

В последние годы учеными и наукоориентированными практиками накоплен большой объем данных об особенностях речевого развития ребенка с РАС. Для коррекционных педагогов актуальны вопросы, являются ли речевые и коммуникативные нарушения при РАС обратимыми, поддающимися нивелированию и какие методы диагностики и коррекции наиболее эффективны [3; 14].

Традиционно профильными специалистами по коррекции речевых нарушений являются логопеды, учителя-логопеды. В системе Министерства просвещения РФ учителя-логопеды используют психолого-педагогическую класси-

фикацию, разработанную Р. Е. Левиной. Данная классификация применяется при обследовании речи детей без умственной отсталости, но допускается ее использование при наличии задержки психического развития [5; 10]. Однако речевые нарушения при РАС профильные специалисты соотносят с клиникой ОНР (общее недоразвитие речи), которое находится в рамках психолого-педагогической классификации в группе нарушений средств общения, соответственно исключается из группы нарушений в применении средств общения (рис. 1).

При диагностике речевых нарушений у детей с умственной отсталостью применяются оценочные критерии, разработанные Р. И. Лалаевой: системные нарушения речи легкой, средней, тяжелой степени [8]. Известный советский логопед проводил исследования речи детей с легкой степенью умственной отсталости. Дети с умеренной умственной отсталостью в прошлом веке считались необучаемыми. В XXI веке законодательство РФ гарантирует право на обучение всем лицам с ОВЗ без исключения². Индикаторы

¹ См. также: МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). <https://icd.who.int/browse11/l1/m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/11/federalnyj-zakon-ot-29-dekabrja-2012-g-n-273-fz-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-fede.pdf>



Рис. 1. Психолого-педагогическая классификация [11]

критериев речевого нарушения при умственной отсталости в настоящее время определяются субъективно, классифицирование опирается на современные данные научных исследований в области логопедии [6].

При этом коммуникативные, речевые дефициты у детей с РАС являются определяемыми начиная с младенческого возраста и сохраняются на протяжении всей жизни в разной степени выраженности [4]. Трудности в применении средств общения у детей и взрослых с РАС констатируются учеными во всем мире¹. В частности, в 2020 г. было опубликовано исследование ученых из Англии и Австралии «Отчет об исследовании. Мнения аутичных взрослых о своих коммуникативных навыках и потребностях»

¹ DSM-5. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

[14]. Ученые поставили цель в процессе научного эксперимента выяснить, какие речевые и коммуникативные трудности испытывают люди с аутизмом во взрослом возрасте, в том числе после получения логопедической помощи в детском возрасте. В исследовании приняли участие 18 взрослых (12 мужчин и 6 женщин) с диагнозом «синдром Аспергера» в возрасте от 19 до 52 лет. По результатам исследования были сделаны следующие выводы: коммуникативные трудности, связанные с аутизмом, сохраняются во взрослом возрасте и могут оказывать существенное влияние на повседневное функционирование. Все участники исследования констатировали коммуникативные трудности в таких областях, как инициирование разговора, понимание абстрактного языка и чтение языка тела. Участники сообщили, «что могут освоить

навыки общения, но испытывают трудности с их применением и обобщением». Ученые зафиксировали и в дальнейшем процитировали в публикации высказывания участников эксперимента (людей с РАС):

- *Инициация разговора:*

«Мне не нравится делать первый шаг... если это кто-то, кого я не очень хорошо знаю, я всегда буду ждать, что он сделает первый шаг».

- *Развитие инициативы:*

«Я могу сказать „привет“, или „как дела“, довольно уверенно, но потом я рассыпаюсь».

- *Понимание шуток:*

«Мне трудно понять шутки, и я не могу понять, шутят ли люди или говорят серьезно».

- *Препятствия при общении:*

«Это может быть что-то такое безобидное, как тикающие часы или кондиционер. В зависимости от того, сколько у меня энергии, это может быть самое громкое, что есть в комнате» [14].

Трудности в применении средств общения у детей с РАС диагностируются коррекционными специалистами не только в процессе коммуникации, но и при переносе (генерализации) сформированных вербальных навыков в различные иные условия среды. В частности, ребенок с РАС может демонстрировать учебное вербальное поведение: отвечать на вопросы педагога, читать, писать под диктовку, но при этом не иметь навыка спонтанной просьбы, не уметь выражать свои эмоции, мысли вербально [1; 2; 3].

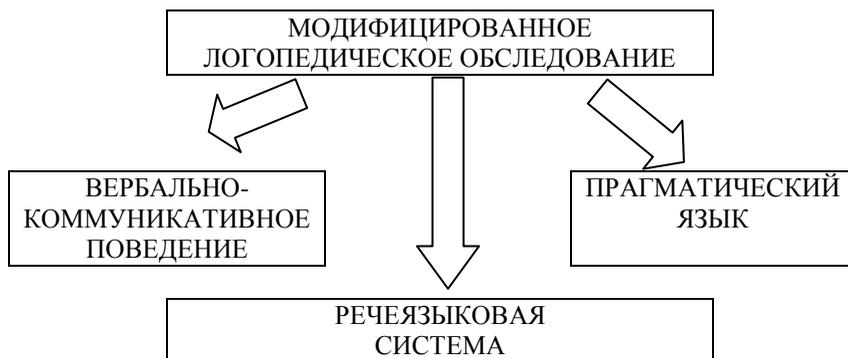


Рис. 2. Структура модифицированного логопедического обследования речезыковой деятельности детей с РАС

В рамках исследования функционального базиса речи детей с РАС автором разработано модифицированное логопедическое обследование, включающее дополнительно к классической речевой диагностике [7; 8; 9; 10] два специфических блока: вербально-коммуникативное поведение и прагматический язык (рис. 2). Учет вербально-коммуникативного поведения ребенка с РАС предполагает диагностику речевой деятельности. Анализ нарушений на прагматическом уровне позволяет диагностировать трудности функционального применения языка (речи) в процессе социального взаимодействия.

Апробация модифицированного логопедического обследования проходила в 2019/2020 г. в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ). В апробации участвовали младшие школьники 7–12 лет с РАС, обучающиеся по АООП 8.2; 8.3; 8.4 (РАС и ЗПР, РАС и умственная отсталость). При обследовании речевых нарушений у детей с выраженной умственной отсталостью использовались элементы данного обследования.

С 2020 г. данное модифицированное логопедическое обследование применяется автором на постоянной основе как доказавшее свою эффективность. В на-

стоящее время анализ вербально-коммуникативного поведения и особенностей понимания социального контекста общения детей с РАС является обязательным для всех учителей-логопедов ФРЦ МГППУ в структуре логопедической диагностики обучающихся при разработке коррекционных программ.

Диагностика речевых нарушений (речевой деятельности) осуществляется в процессе модифицированного логопедического обследования.

Общая информация: логопедическое обследование состоит из 12 разделов и подразделов.

Цель обследования: инструмент предназначен для использования в рамках логопедической диагностики речевых нарушений у детей с РАС и дальнейшей разработки коррекционно-логопедической программы.

Время на выполнение обследования: 4 логопедических занятия длительностью 35–40 минут.

Объект измерения: речевая деятельность детей 6–12 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Реализация обследования: в процессе игровой и учебной деятельности ребенка с РАС.

Критерии оценивания вербальных, имитационных навыков:

0 — навык не сформирован или реализуется социально неприемлемым способом;

1 — навык реализуется с полной подсказкой;

2 — навык реализуется частично (с незначительной подсказкой);

3 — навык реализуется самостоятельно нестабильно и/или при определенных условиях;

4 — навык сформирован и генерализован (различные условия среды).

Психофизиологические процессы, состояния, патологические процессы, иные нарушения (звукотроизношение, слоговая структура, просодика, речевой негативизм и т. д.) оцениваются также по четырехбалльной шкале с применением соответствующих данной специфике качественных критериев оценивания.

Таблица 1. Структура модифицированного логопедического обследования

РАЗДЕЛЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ	ПОДРАЗДЕЛЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ	ЗАДАЧИ
1. Установление сотрудничества (сбор предварительной информации в процессе игровой, коммуникативной деятельности)	1. Коммуникация в процессе игровой деятельности (наличие коммуникативных барьеров) 2. Приоритетный способ коммуникации (речь, жесты, альтернативная коммуникация) 3. Наличие неконтролируемой вокальной продукции (вокальные тики, вокализации, вербальные ауто-стимуляции, эхолалии) 4. Особенности речевой деятельности (застывание на одной теме, «словесный салат», речь вне контекста, речевой негативизм, клишированная речь) 5. Атрибутивные знания о себе 6. Глазной контакт	1. Выявить мотивационные стимулы и предпочтения, особенности развития игровой деятельности 2. Констатировать наличие сенсорных особенностей восприятия (гипо-/ гиперчувствительность), наличие тревожности, коммуникативных барьеров в процессе коммуникации ребенка с РАС в новой среде 3. Определить наличие в репертуаре ребенка вербальных, невербальных навыков 4. Выявить возможные ненормативные проявления речевой деятельности 5. Констатировать особенности глазного контакта. 6. Определить способность идентифицировать себя (имя, фамилия, пол, возраст)
2. Моторная имитация	1. Моторная имитация 2. Эхо-навыки (звуки, слоги, серии слогов) 3. Обследование артикуляционного аппарата 4. Обследование речевого дыхания	1. Определить имитационные возможности ребенка, навык совместного внимания, работы по образцу, качество выполнения действий 2. Выявить состояние и нарушения работы речедвигательного аппарата

Продолжение таблицы 1

РАЗДЕЛЫ	ПОДРАЗДЕЛЫ	ЗАДАЧИ
2. Моторная имитация (окончание)		3. Определить тип речевого дыхания
3. Звукопроизношение	1. Свистящие звуки 2. Шипящие звуки 3. Сонорные звуки 4. Другие звуки	1. Выявить нарушения произношения звуков (изолированно и в слове)
4. Обследование просодических и темпоритмических характеристик речи	1. Обследование тембра, высоты, силы, громкости звучащей речи 2. Обследование плавности, скорости звучащей речи 3. Обследование восприятия ритма	1. Выявить особенности просодических, темпоритмических характеристик речи ребенка с РАС 2. Выявление способности чувствовать интонацию вопросительного, повествовательного, восклицательного предложения 3. Выявить навык интерпретировать интонацию голоса другого человека
5. Произнесение слов различной слоговой структуры	1. Слова, 1–14 класс по Марковой 2. Слова в структуре словосочетания 3. Слова в структуре предложения	1. Выявить нарушения слоговой структуры слов при различном уровне сложности и объеме речевой продукции
6. Фонематические процессы	1. Физический слух 2. Фонематический слух 3. Фонематический анализ 4. Фонематический синтез 5. Обследование речеслуховой памяти — объема воспринимаемой речи (в количестве слов, предложений)	1. Определить способность дифференцировать речевые и неречевые звуки 2. Выявить трудности при восприятии звуков, слогов, слов, сходных по звучанию, близких по способу образования и артикуляции в различных условиях среды 3. Установить способность анализировать звуковой состав слова 4. Определить навык выделять ударный слог в слове 5. Определить объем и скорость обработки речевой продукции
7. Словарь	1. Существительные 2. Глаголы 3. Прилагательные 4. Местоимения 5. Числительные 6. Обобщающие категории	1. Выявить знание слов различных частей речи (по лексическим темам)

РАЗДЕЛЫ	ПОДРАЗДЕЛЫ	ЗАДАЧИ
7. Словарь (окончание)	7. Синонимы 8. Антонимы 9. Многозначные слова	
8. Грамматика	1. Понимание морфосинтаксических конструкций различной сложности 2. Продуцирование морфосинтаксических конструкций различной сложности 3. Анализ понимания грамматических категорий в тексте 4. Анализ грамматического оформления собственной речи на уровне текста	1. Выявить уровень сформированности грамматических компетенций
9. Связная речь	1. Описание простой картинке 2. Рассказ по сюжетной картинке 3. Рассказ по серии картинок 4. Пересказ текста 5. Пересказ фрагмента видеоматериала (динамическое восприятие материала)	1. Выявить способность связно описать словами сюжет различной сложности 2. Выявить способность логически и структурно изложить информацию, различную по объему и сложности 3. Выявить навык установления причинно-следственных связей, формулирования выводов, умозаключений
10. Понимание речи (беседа, тестовые задания)	1. Особенности понимания обращенной речи (объем, сложность) 2. Понимание различных типов вопросов (вариативных вопросных конструкций) 3. Понимание неполных предложений, требующих учета контекста, темы общения 4. Понимание модальности в речи, тексте 5. Общее представление об интеллектуальных и вербальных способностях ребенка (кругозор)	1. Выявить уровень понимания речи с учетом грамматического и стилистического оформления 2. Выявить трудности понимания речи с учетом специфических особенностей, коморбидных нарушений при аутизме
11. Прагматический язык	1. Понимание социального контекста общения 2. Социально-эмоциональный интеллект	1. Выявить трудности понимания бытового контекста общения

РАЗДЕЛЫ	ПОДРАЗДЕЛЫ	ЗАДАЧИ
<p>11. Прагматический язык (окончание)</p>	<p>3. Понимание и использование в речи нейтральной лексики*</p> <p>4. Понимание и использование в речи социальной (частотной) лексики**</p> <p>5. Понимание и использование в речи социально-эмоциональной лексики***</p> <p>6. Понимание и использование в речи духовно-нравственной лексики****</p> <p>7. Понимание и использование в речи разговорной лексики (разговорной речи)*****</p> <p>8. Понимание и использование в речи специальной лексики*****</p> <p>9. Понимание и использование в речи иной стилистически окрашенной лексики (научной, официальной, художественной и т. д.)*****</p> <p>10. Понимание и продуцирование речи с переносным, скрытым смыслом</p> <p>11. Социально-коммуникативный диалог</p> <p>12. Навык ведения диалога</p>	<p>2. Выявить трудности понимания смысла слов, отражающих вариации взаимоотношений людей в социальном контексте</p> <p>3. Выявить знание правил и норм социально-вербального поведения в обществе</p> <p>4. Выявить навык соотношения эмоций с контекстом ситуации</p> <p>5. Выявить уровень развития социально-эмоционального интеллекта</p> <p>6. Выявить навык установления причинно-следственных связей</p> <p>7. Выявить трудности понимания речи с переносным смыслом (шутки, метафоры, ложь, сарказм, ирония)</p> <p>8. Выявить трудности понимания разговорной лексики (просторечные слова, сленг)</p> <p>9. Выявить трудности понимания иной стилевой лексики</p> <p>10. Выявить трудности инициирования и поддержания диалога</p>
<p>12. Вербально-коммуникативное поведение</p>	<p>1. Невербальная коммуникация</p> <p>2. Спонтанная речь в различных условиях среды (с учетом генерализации навыков)</p> <p>3. Нефункциональная речь (эхолалии, вокальные ауто-стимуляции, цитирование стихов, текстов, словесный салат, речь вне контекста и т. д.)</p>	<p>1. Выявить ведущую сенсорную модальность в процессе взаимодействия с социумом</p> <p>2. Выявить ведущую форму вербально-коммуникативного поведения детей с РАС в различных условиях среды</p> <p>3. Выявить наличие сформированных вербально-коммуникативных навыков</p> <p>4. Выявить трудности генерализации имеющихся вербально-коммуникативных навыков в различных условиях социальной среды</p> <p>5. Разграничить функциональную и нефункциональную речь, определить объем и превалирование</p>

Прим. к табл. 1

* *Нейтральная лексика* — является основой речезыковой системы. К ней относятся слова, называющие конкретные предметы, абстрактные понятия, признаки, действия, состояния, количество. Не имеет экспрессивно-эмоциональной окраски.

Пример: *дом, книга, сидеть, рисовать* и т. д.

** *Социальная лексика (базовая)* — согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова (*Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка*. — М.: «Аделант», 2014), слова, связанные с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу. Слова не только называют явления действительности, но и обозначают субъективную оценку говорящего, его отношение к происходящему [1; 2].

Пример: *подарок, друг, помогать, жалеть, хороший/плохой поступок* и т. д.

*** *Сложная (комбинированная) социальная лексика* — социально-эмоциональная лексика, т. е. слова, включающие несколько состояний, признаков, эмоциональных состояний одновременно. Говорящий вкладывает в слово более тонкий смысл.

Пример: *стыд* (человек понимает, что поступает неправильно, и соотносит с оценкой окружающих), *утешать* (менее частотное слово — человек и жалеет, и говорит, и может обнять), *воспитанный/невоспитанный* (поступает не только хорошо или плохо, но и основывается на правилах поведения в обществе), *вина* (осознание не только того, что поступил плохо, но ответственности за содеянное).

**** *Духовно-нравственная лексика (высокоуровневая)* — слова, отражающие традиционные духовно-нравственные, моральные, культурные ценности, принятые в обществе.

Пример: *патриот, нравственный/безнравственный, сочувствие, совесть* и т. д.

***** *Лексика разговорного стиля речи* — разговорные и просторечные слова, фразеологизмы, жаргон, сленг, мат и т. д.

Пример: *валяться* (лежать), *«греть уши»* (подслушивать) и т. д.

***** *Специальная лексика* — это слова и словосочетания, употребляемые в различных специальных областях человеческой деятельности: науке, в технической и строительной отраслях, сельском хозяйстве, производстве и т. д. Включает термины, понятия, определения. Характеризует кругозор ребенка с РАС, его «специнтересы» и увлечения.

***** *Иная стилистически окрашенная лексика* — слова, относящиеся преимущественно к официально-деловому, художественному, публицистическому стилю.

Примечание: дети с РАС могут говорить, используя стиль речи, не свойственный их возрасту и уровню интеллекта. Данная речь является клишированной, речью «по образцу». Дети копируют стиль речи их любимых героев или включают в свою спонтанную речь фразы-клише из просмотренных ими ранее фильмов в ситуациях со сходным контекстом. Например, со слов родителя, ребенок с РАС восьми лет встретил отца фразой: «Дорогой мой отец, пройдемте отобедать в гостиную».

Ниже приводятся индикаторы к специфическим подразделам модифицированного логопедического обследования: «вербально-коммуникативное поведение» и «прагматический язык». Раздел

«понимание речи» анализируется с учетом сенсорных особенностей детей с РАС, их склонности к стереотипному восприятию информации.

Таблица 2. Приложение к структуре модифицированного логопедического обследования (индикаторы навыков разделов № 10;11; 12)

Подразделы модифицированного логопедического обследования	Индикаторы
ПОНИМАНИЕ РЕЧИ	
Критерии объема понимания обращенной речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание только с опорой на визуальные стимулы (контекстно) 2. Частичное понимание речи, с ориентиром на знакомые слова во фразе 3. Понимание речи в объеме короткого предложения 4. Понимание речи в объеме сложного предложения 5. Понимание речи в объеме текста: серии связанных предложений
Понимание различных типов вопросов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимает только частотные вопросы 2. Понимает вариативно сформулированные вопросы (Зачем? /Для чего?)
Понимание «неполных» вопросных конструкций, требующих осмысления контекста (разговорная речь)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание вопроса, соотносимого с осуществляемой деятельностью («Что смотришь?») 2. Понимание вопроса в контексте беседы, ситуации общения («Сколько тебе сейчас?» (лет)) 3. Понимание смысла вопроса и ответ с учетом приоритетной в данной ситуации информации («Где живешь?» Приоритетный ответ: «В Химках», но не «в России»)
Понимание лингвистической модальности в речи и тексте	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание частотных междометий (соотнесение с контрастными эмоциональными состояниями: удивление, страх, неожиданность, боль, восторг и т. д.) 2. Понимание модальности в предложениях с союзами, частицами, с лексическим повтором, с междометиями («Ах, как я рада, рада!») 3. Понимание модальности, выражаемой вводными словами (модальными глаголами, наклонением): <ul style="list-style-type: none"> – слова, выражающие одобрение, неодобрение, опасение, удивление (например: <i>к счастью, к сожалению, оказывается</i>);

Подразделы	Индикаторы
Понимание лингвистической модальности в речи и тексте (окончание)	<p>– слова, выражающие соответствие ожиданию (<i>конечно, естественно, разумеется, действительно, в самом деле</i>);</p> <p>– слова, выражающие оценку достоверности информации (<i>безусловно, наверно, думается, без сомнения, вероятно, очевидно, должно быть, возможно, скорее всего, может быть, кажется</i>) [Русская корпусная грамматика. http://rusgram.ru/]</p> <p>4. Вводные обороты (например: <i>я думаю, я считаю</i> и т. д.)</p>
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК	
Понимание социального контекста	<p>1. Бытовой контекст: обобщение 1–3 корреляционных связей, относящихся к одному человеку, предмету, явлению (<i>девочка, расческа, волосы</i>. Контекст: <i>девочка расчесывает волосы</i>)</p> <p>2. Простой социальный контекст: обобщение 2–5 корреляционных связей — взаимоотношений между людьми (<i>мальчик, девочка, букет цветов</i>. Контекст: <i>мальчик дарит девочке цветы</i>)</p> <p>3. Сложный социальный контекст: обобщение, вывод, предположение, множественные случайные связи — взаимодействие группы лиц (<i>мальчик с грустным выражением лица играет один с машинкой, рядом радостные дети играют вместе в футбол</i>. Контекст: <i>мальчик грустит, потому что играет один</i>)</p> <p>4. Социальный контекст, предполагающий учет культурных традиций, нравственных, этических, моральных правил и ценностей (<i>автобус, мальчик сидит, дедушка стоит</i>. Контекст: <i>мальчик не уступает место пожилому человеку</i>)</p> <p>5. Социальный контекст с вербальной оценкой поведения, деятельности, как своей, так и других людей, с учетом социальных норм и правил поведения (<i>мальчик открывает дверь, рядом девочка с большой коробкой в руках</i>. Контекст: <i>мальчик поступает хорошо, потому что помогает девочке открыть дверь</i>)</p>
Социальный интеллект	<p>1. Способность членить контекстную информацию, выделяя главное и приоритетное, вторичное и зависимое</p> <p>2. Понимание перспективы и намерений других людей в рамках социального опыта</p> <p>3. Моделирование будущего (планирование социальной деятельности в будущем)</p> <p>4. Формулирование суждений, умозаключений, основанных на социальных правилах, этических и нравственных, культурных, традиционных критериях взаимоотношений людей в обществе (плохо «сваливать» вину на другого человека)</p>

Подразделы	Индикаторы
Эмоциональный интеллект	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мимика — навык интерпретировать выражение лица другого человека 2. Пантомимика — способность считывать телодвижения другого человека 3. Навык понимания и названия своего эмоционального состояния 4. Навык интерпретировать эмоциональное состояние другого человека 5. Навык анализа причин эмоционального состояния как своего, так и другого человека
Социально-коммуникативный диалог	<ol style="list-style-type: none"> 1. Простой диалог — вопросно-ответная деятельность, инициируемая взрослым (ребенок отвечает) 2. Сложный диалог (ребенок сам может инициировать диалог, «меняясь ходами» со взрослым, а также задавать вопросы и комментировать, высказывать суждения, умозаключения, высказывать сомнения, давать оценку по теме обсуждения)
Навык ведения диалога	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание базовых правил вербального поведения: модель «говорящий — слушающий» 2. Навык задавать вопросы по существу (исключается аутистимулятивное поведение «задавать вопросы») 3. Навык отвечать на вопросы (отсутствие игнорирования) 4. Навык поддерживать диалог, многократно отвечая на вопросы или задавая их, не перебивая коммуникативного партнера 5. Навык поддерживать тему разговора, не переключаясь на другую
ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ	
Ведущая сенсорная модальность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визуальная 2. Аудиальная 3. Кинестетическая
Ведущая форма вербального поведения по Б. Скиннеру [13]*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слова 2. Жесты 3. Карточки PECS или звуковые девайсы 4. Письменная речь
Вербально-коммуникативное (спонтанная речь/ учебное вербальное) поведение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использует указательный жест 2. Просит желаемое словом 3. Имитирует движения, действия (включая с предметами) 4. Повторяет за взрослым слова, фразы 5. Высказывает согласие, несогласие словом <i>да/нет</i> 6. Наименовывает предметы, действия 7. Выполняет простые вербальные инструкции контекстно

Подразделы	Индикаторы
<p>Вербально-коммуникативное (спонтанная речь/ учебное вербальное) поведение <i>(продолжение)</i></p>	<p>8. Выполняет вербальные инструкции, просьбы внеконтекстно 9. Различает слова на слух и соотносит с предметами (картинкой), действиями 10. Обобщает слова по категориям 11. Называет функцию, признак предмета 12. Понимает простые сообщения 13. Понимает конкретные и абстрактные понятия 14. Наименовывает понятия, абстрактные состояния 15. Отвечает на частотные вопросы однословно 16. Отвечает на частотные вопросы простой фразой 17. Обращается с просьбой о желаемом или мотивационной деятельности фразой (уточнение информации) 18. Обращается с просьбой о желаемом или мотивационной деятельности фразой, дополняя вежливым обращением (называние взрослого по имени, со словом «пожалуйста») 19. В процессе коммуникации в речи использует местоимение «я» 20. Комментирует свои действия, увиденное (привлечение внимания для получения социального поощрения) 21. Комментирует действия других людей 22. Комментирует свою личную (приватную) информацию (эмоции, планы, прошедшие события, мечты и т. д.) 23. Задает вопросы о желаемом, мотивационном стимуле 24. Задает вопросы о предоставлении разнообразной информации 25. Описывает простую картинку серией предложений 26. Описывает сюжетную картинку 27. Обобщает информацию, формулируя простой вывод 28. Пересказывает текст, события по памяти 29. В речи использует сложное предложение 30. В процессе коммуникации грамматически оформляет речь 31. Понимает сложные сообщения 32. Продуцирует как ответные, так и инициативные сообщения в процессе коммуникации 33. Продуцирует развернутые высказывания различной синтаксической (грамматической) сложности по теме диалога</p>

Подразделы	Индикаторы
<p>Вербально-коммуникативное (спонтанная речь/ учебное вербальное) поведение (окончание)</p>	<p>34. Использует в речи междометия, модальные частицы, слова, наклонение (например, «сделал бы», «наверное», «обязательно», «ох») для уточнения информации</p> <p>35. Анализирует контекст — множественные связи (стимулы) с учетом личных состояний (отношения, установок) и дает вербальное определение, оценку (например, «хороший», «воспитанный»)</p> <p>36. Формулирует суждения, умозаключения</p> <p>37. Влияет посредством речи на поведение другого человека (убеждает, сообщает дополнительную информацию, влияющую на реакцию коммуникативного партнера)</p> <p>38. Использует различную интонацию для лучшей передачи смысла, своего отношения к сообщению</p> <p>39. Использует фразеологизмы, метафоры в спонтанной речи (включая комментирование личных состояний, например, «ступлю»)</p> <p>40. Использует в речи шутки, юмор, иронию, сарказм</p> <p>41. Прочитывает слова**</p> <p>42. Использует написанные слова (печатание на компьютере) для получения информации или передачи сообщения</p> <p>43. Пишет текст, формулируя, передавая свои мысли</p> <p>44. Выбирает средства общения, прогнозируя ожидания от социального взаимодействия</p> <p>45. Взаимодействует вербально с учетом социальных правил и норм, принятых в обществе</p>
<p>Нефункциональная речь (непродуктивная речь)</p>	<p>1. Преобладает над функциональной, продуктивной речью (ребенок не контролирует нефункциональную речь или использует ее аутостимулятивно)</p> <p>2. Присутствует в значительном объеме (ребенок прекращает нефункциональную речь только по требованию взрослого)</p> <p>3. В незначительном объеме (ребенок может контролировать себя и использует нефункциональную речь только во время стресса или расслабления)</p>
<p>Вербально-коммуникативное поведение — генерализация</p>	<p>1. Навык реализуется только в структурированной среде со знакомыми людьми</p> <p>2. Навык реализуется в структурированной среде со знакомыми и новыми людьми</p> <p>3. Навык реализуется в неструктурированной среде со знакомыми людьми</p> <p>4. Навык реализуется в неструктурированной среде с незнакомыми людьми, группой лиц</p>

Прим. к табл. 2

* Информация в данном разделе является обобщающей, так как в начале обследования (раздел «установление сотрудничества») она может быть неполной. Например, ребенок с РАС в начале диагностики будет использовать жесты, а в процессе установления сотрудничества — речь.

** Пункты 41–43 не являются диагностикой письменной речи (это самостоятельное логопедическое обследование), а лишь отражают различные операнты вербального поведения ребенка с РАС, которые могут служить «опорой» при формировании вербальных навыков в процессе коррекции.

Анализ лексической структуры позволяет оценить уровень понимания ребенком с РАС социального контекста общения и сформированность прагматического языка, а также выявить дефициты и иные специфические и языковые трудности.

Системный анализ речевой деятельности позволяет выделить структуру лексики, используемой детьми с РАС непосредственно в процессе вербальной ком-

муникации и социального взаимодействия, понимание ими правил и норм, принятых в социуме.

В процессе модифицированного логопедического обследования 93 детей 7–12 лет с РАС, обучавшихся в ФРЦ МГППУ (из них 43 ребенка с РАС и ЗПР, 50 детей с РАС и УО), были выявлены следующие взаимосвязанные компоненты лексической системы (схематически изображены на рис. 3).

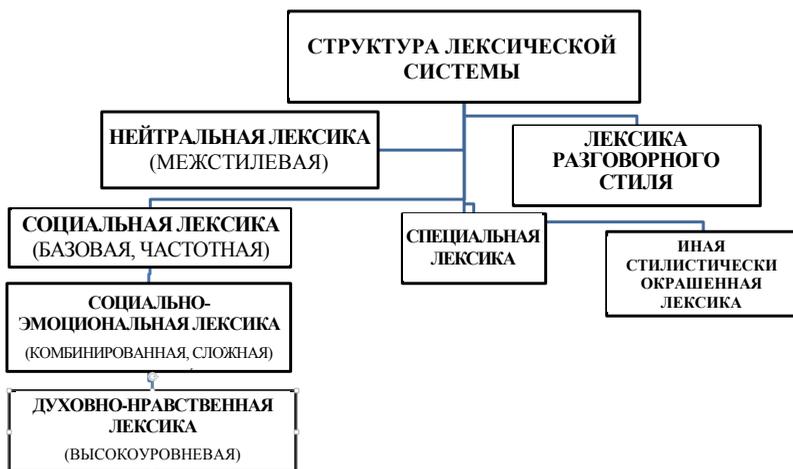


Рис. 3. Схема структуры лексики, используемой детьми с РАС в процессе социального взаимодействия

В частности, дети с РАС и выраженной умственной отсталостью не имели навыка ведения диалога, они не понимали, что на вопросы нужно отвечать, соответственно сами вопросы не задавали. Их речь состояла из слов нейтральной лексики, относящихся к бытовому словарю. Спонтанные вербальные реакции были лишь в рамках мотивационных предпочтений. Дети демонстрировали выраженный речевой негативизм и нефункциональные, предположительно аутистимулятивные вокальные реакции.

Дети с РАС и легкой умственной отсталостью (УО) демонстрировали вариативность в сформированности грамматической системы языка. Однако в речи использовали также преимущественно нейтральную, конкретную лексику. При наличии «сверхинтересов» обучающиеся с РАС и легкой умственной отсталостью могли использовать специальную лексику. Дети данной группы активно замещали продуцирование грамматически оформленной речи клишированными конструкциями. Также диагностировались возможности применения в речи слов разговорной лексики без понимания норм ее использования в конкретных ситуациях (школа/дом). Дети могли поддерживать диалог, но сами его не инициировали. Исключение со-

ставили ситуации при выраженной тревожности — когда дети задают один и тот же вопрос, чтобы успокоить себя. Дети понимали простой бытовой, социальный контекст только на основе опыта и обучения. Использовали в речи частотные базовые слова социальной лексики: «подарок», «друг». Связная речь, в частности рассказ по картинке и пересказ по памяти, у детей данной группы не были сформированы. Объем нефункциональной речи у данных детей также превышал объем продуктивной (функциональной).

Дети с РАС ЗПР, но пограничной с умственной отсталостью демонстрировали выраженную асинхронию развития — некоторые навыки были приближены к возрастным нормативным параметрам (моторная имитация, звукопроизношение, навык чтения, счета, визуальное восприятие, память, бытовые навыки), некоторые значительно ниже (речь, мышление). Дети имели хороший навык ведения коммуникативно-бытового диалога с верным грамматическим оформлением. Однако при усложнении задачи — правильно сформулировать мысль, грамматически верно ее оформить, правильно передать смысл сообщения — диагностировались выраженные дефициты. Их речь представляла вариант «словесного салата» или сходную

с шизофазиями вербальную продукцию. Дети достаточно вариативно использовали лексические средства при описании (прилагательные, наречия, междометия). Однако применение данных слов, стилистическое оформление речи было обусловлено подражанием какому-либо «герою» из Ютюба. Дети использовали слова, обозначающие эмоции, но не понимали различия в оттенках эмоций, а также причин эмоционального состояния, поведения человека. Понимание социального контекста было только при видимых условиях взаимодействия участников процесса. Предположения о последующих, вытекающих из контекста причинно-следственных связях дети сделать не могли. Они делали простые выводы, только основанные на социальном опыте или после научения. Например: «Нельзя есть много конфет, будет болеть живот». Нефункциональную речь (предположительно аутостимулятивную) дети могли контролировать по просьбе взрослого.

Дети с РАС и ЗПР (незначительная задержка в развитии) демонстрировали различную речевую активность, но имели хороший навык понимания речи. При вариативном владении грамматическими компетенциями — от верного грамматического оформления речи на уровне текста до некоторых трудностей в склоне-

нии слов по падежам, наблюдалось использование сложных предлогов, возвратных местоимений. Дети формулировали суждения, могли объяснить смысл абстрактного слова «стыд». Со слов восьмилетней девочки с РАС и ЗПР, «стыд — это когда ты описался, а все видят». При этом смысл слова «со-весть» (духовно-нравственная лексика) девочка объяснить не смогла. Дети делали предположения и понимали сложный социальный контекст в рамках их социального опыта, но демонстрировали некоторую незрелость, наивность суждения. Навык рассказа также имел специфические особенности. Дети не удерживали линию повествования, часто переключались на другую тему, преимущественно в рамках их «специальных интересов». Также многие дети не понимали некоторых правил ведения диалога, не соблюдали «личные границы» собеседника (трогали, просили обняться). Понимание подтекста, иронии, перспектив поведения других людей, невидимых причин их эмоционального поведения также были не сформированы. При этом использовали в речи частотные метафоры, просторечные слова. Нефункциональную речь дети могли контролировать в некоторых случаях самостоятельно и понимали, что «говорить нужно правильно».

Подробные количественно-качественные данные результатов исследования будут опубликованы автором в последующих работах.

Согласно авторскому определению, «социальная лексика» — это слова, понятия, отражающие субъективную оценку говорящего на основе понимания им (ребенком с РАС) социального контекста общения, осуществляемого в процессе анализа различных связей, взаимоотношений между людьми, иными объектами живой природы, с учетом правил и норм поведения, принятых в обществе.

Семантическая составляющая «социального слова» в обязательном порядке включает взаимосвязь с каким-либо правилом, нормой, принятой в обществе. Например, слово «долг» включает соответствие правилу, что что-то обязательно нужно отдать. По смыслу данное слово может относиться и к уровню духовно-нравственной лексики, если будет взаимосвязано с прилагательным «гражданский» или выражено словосочетанием «долг Родине». Слово с противоположным значением «подарок» подразумевает правило, что его не нужно возвращать, но предполагает выражение симпатии дарителем. При анализе слова «хорошо» или «хороший» важно учитывать, какой смысл заключен в высказывании. При оценке качества

действия, состояния («хороший сок», «хорошо завязал бант») слово не будет считаться «социальным» (в рамках данного определения), но при оценке действия, поступка с учетом правила поведения в обществе будет («хороший поступок»). Слова социальной лексики образуются в результате анализа различных многочисленных связей (множественный контроль) и сочетаются с личностной (приватной) оценкой человека, основанной на его понимании и соответственно принятии им социальных правил общества. Социально-языковые компетенции важны для лучшей социализации детей с РАС в обществе.

Навык понимания контекста взаимосвязан с интеллектом (анализ множественных связей одновременно), но аутистические состояния могут усугубить данный процесс. В рамках исследования дети с РАС и легкой УО давали в речи оценочную характеристику другому человеку на основе анализа различных его поступков только словом «плохой/хороший». Дети с РАС и ЗПР (пограничный вариант) могли понять и использовать слова «воспитанный/невоспитанный». Дети с РАС и ЗПР могли ближе к концу обучения в начальной школе понять смысл слова «нравственный/безнравственный».

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА (ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ)				
1-й уровень Невербальный (отсутствие функционального языка)	2-й уровень Номинативный	3-й уровень Формальный (констатирующий)	4-й уровень Формально- социальный	5-й уровень Социально- формальный

Рис. 4. Уровни нарушений функционального языка (функциональной речи) у детей с РАС

Анализ нефункциональной речи детей с РАС и ее разграничение с продуктивной речью, учет особенностей вербально-коммуникативного поведения позволил сформулировать и качественно описать уровни нарушений функционального языка (рис. 4). Функциональный язык — речезыковая деятельность, осуществляемая для социальной коммуникации и взаимного социального взаимодействия детей с РАС [2].

Структура функционального языка также состоит из трех блоков: речезыковая система родного языка, прагматический язык, вербально-коммуникативное поведение.

Основные характеристики уровней нарушений функционального языка (функциональной речи)

1 уровень — доязыковой (невербальный). Отсутствие функционального языка (речи).

Основные характеристики уровня. Вербальное поведение рефлекторное, ограниченное и только после научения (трени-

ровки). Ребенок практически не соотносит слово с предметом, действием, а воспринимает знакомое слово как сигнал к возникновению конкретной частотной ситуации. Характеризуется непониманием того, что речь можно использовать для коммуникации или вербальная коммуникация реализуется детьми с РАС социально неприемлемым способом. Понимание обращенной речи отсутствует или доступно в объеме слога, слова, частотной инструкции из одного-двух коротких слов в рамках бытового контекста, с обязательной визуальной опорой на натуральный предмет. Собственная вокальная продукция — эхолаличное произнесение слогов, коротких слов (в некоторых случаях текстов, цитат).

2 уровень — номинативный (наименовывающий).

Основные характеристики уровня. Характеризуется отсутствием фразовой речи, способностью наименования предметов, действий, но неиспользованием данных знаний в собственной речи. Спонтанно дети говорят

однословно и преимущественно в рамках просьбы. Дети не задают вопросы, а сообщают однословно или используя клише (штамп) о своих потребностях, интересах, желаемом. Понимание контекста общения снижено и обусловлено знакомой бытовой, учебной, социальной (метро, больница, магазин и т. д.) структурированной, предсказуемой средой. Понимание обращенной речи находится на уровне нескольких знакомых слов, в рамках контекста, с опорой на визуальные подсказки или на социальный опыт. Возможно понимание в незначительном объеме базовой, частотной социальной лексики («плохо — хорошо») и соотнесение данных понятий со своим поведением. Выраженные трудности генерализации вербальных навыков. Учебный стереотип поведения преобладает над спонтанной речью для коммуникации — ребенок в кабинете логопеда говорит по инструкции простой фразой, вне учебной среды данный навык не использует. Вербальная спонтанная коммуникация, как правило, только с ограниченным кругом близких, хорошо знакомых людей.

3 уровень — формальный (констатирующий).

Основные характеристики уровня. Характеризуется простым аграмматичным предложением. Буквальность при выборе слов. Телеграфный стиль. В структуре

фразы появляются простые предлоги, используемые часто с ошибками, попытки согласования прилагательных, местоимений, числительных с существительным, а также существительного с глаголом. Формируется навык словоизменения, преимущественно существительных по падежам и числам. Становление простого коммуникативно-бытового диалога (вопросно-ответная деятельность), где инициатором диалога еще остается взрослый. Первые попытки поддерживать диалог (Взрослый: «Перестань кричать». Ребенок: «Хорошо» или «Я молчу»). Дети еще не формулируют грамматически правильные вопросные конструкции, но уже могут использовать вопросительную интонацию и пытаются комбинировать слова в вопросительном предложении: «Папа забереет?» (Когда пойду домой?). Дети активно сообщают, констатируют свои потребности, переживания, мысли, состояния: «Я плохой», а также комментируют действия других людей. Преимущественно нейтральная лексика, в незначительном объеме базовая социальная лексика в рамках практического социального опыта («подарок»). В речи детей появляются слова разговорного стиля, используемые в семье. Также при наличии мотивационной деятельности и увлечении чем-либо используются слова специальной

лексики — например, «доменная печь», «лобзик» и т. д. Возможно неосознанное использование частотных междометий, как вариант подражания вербальному поведению членов семьи. Понимание обращенной речи возможно вне контекста, опирается на короткую частотную фразу, соотношенную с практическим опытом ребенка («поедем на дачу»). Генерализация сформированных навыков в иных условиях среды сохраняется на низком уровне. Коммуникативное общение также преимущественно только в структурированной среде, но в некоторых случаях доступна коммуникация с новыми людьми.

4 уровень — формально-социальный.

Основные характеристики уровня. Сложное предложение. Остаются трудности грамматического оформления фразы при увеличении объема предложения, а также при утомлении, стрессе (снижении контроля). В речи присутствуют ошибки выбора правильного по смыслу слова при формулировании предложения. Дети используют сложную (комбинированную) социально-эмоциональную лексику (многокомпонентные слова — «утешение»). Уровень характеризуется началом понимания детьми возможности вариативного словесного обозначения («люблю — с любовью»). Признаки модальности

при формулировании конструкций, выражающих отношение говорящего к содержанию его высказывания: использование наклонения, продуцирование конструкций с вводными словами. Прямой порядок слов в предложении сохраняется, но появляются конструкции с инверсивной последовательностью, «неполные» грамматические конструкции в ситуативном диалоге. Активное использование разговорного стиля речи. Ребенок может делать несложные выводы, способен вести и поддерживать простой социальный диалог. Социальный опыт, появление «специальных интересов» отражается в расширении кругозора и использовании слов специальной лексики из разных областей науки, производства. Понимание речи продолжает зависеть от визуальных опор, знакомого контекста или социального опыта. Однако внеконтекстная речь доступна на уровне уже нескольких предложений, небольшого текста. Ребенок способен при недопонимании некоторых слов обобщить информацию, «домысливать». При дефиците информации дети грамматически правильно задают вопросы, переспрашивают, уточняют. Изложение последовательной, логической информации затруднено и сводится к перечислению действий, событий с нарушением их последовательности. Сохра-

няются трудности в понимании и следовании правилам вербального поведения в обществе (например, соблюдении личных границ). Генерализация сформированных навыков в иные условия среды может происходить самостоятельно, т. е. без дополнительного обучения. Коммуникативное общение также становится доступным в неструктурированной среде, но преимущественно со знакомыми людьми.

5 уровень — социально-формальный.

Основные характеристики уровня. Гибкая, приближенная к нормативной речь на уровне связного высказывания. Ребенок способен вести беседу, рассуждать, убеждать. Может использовать высокоуровневую духовно-нравственную лексику («нравственный/безнравственный», «совесть»), но не всегда правильно понимает смысл слова. Речь представлена различными стилями с преобладанием разговорного. Доступно понимание художественного стиля, но при увлеченности каким-либо словом или фразой («игра словами») может часто использовать их неуместно при социальном общении. Активное использование модальных средств: частиц, междометий, вводных оборотов, слов с суффиксальным способом выражения субъективной оценки, а также эмоциональности, вырази-

тельности. Ребенок активно использует наклонение глагола: повелительное, изъявительное, условное. Грамматически верное оформление речи сохраняется на уровне текста. Активно продуцируются различные грамматические конструкции, которые не только передают основную информацию, но и уточняют, воздействуя на собеседника: «У меня есть классная машинка. Сейчас покажу!» Развитое критическое мышление позволяет выявить несоответствие, проблематику, конфликт в сюжете текста. Восприятие речи в комфортной среде не нуждается в визуальных опорах и поддерживается кругозором, социальным опытом ребенка. Доступно понимание интонации, смыслового ударения. Ребенок сам может активно использовать просодию речи для воздействия на другого человека. Сохраняются трудности в программировании объемного, структурного текста. Остаются некоторые сложности в понимании социального контекста, подтекста, юмора, шуток, некоторых слов разговорной речи, сленга. Заметно выражена недостаточность понимания и, как следствие, описания причин эмоционального состояния других людей. Дефициты в формулировании сложных логических выводов, суждений, поддержании диалога с группой новых (незнакомых) лиц. Могут

сохраняться коммуникативные барьеры и сложности в применении сформированных вербальных навыков в новой социальной среде.

Подробное описание уровней представлено автором в работе «Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра» [2].

В настоящее время изучение функционального языка (функциональной речи) у детей с РАС продолжается. Профили уровней с количественными критериями оценивания будут представлены автором в следующей работе.

Заключение

Нарушения речи у детей с РАС разнообразны. Учет специфических особенностей при аутизме в процессе логопедического обследования влияет на уровень качества разработки коррекционно-логопедической программы. Важным направлением коррекционной работы является генерализация сформированных навыков при их переносе из структурированной среды логопедического кабинета в неструктурированную, соответственно непредсказуемую, социальную.

Литература

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

2. Андреева, С. В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68).

3. 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.

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. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. — Москва : Владос, 2004. — Текст : непосредственный.

6. Давидович, Л. Р. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста / Л. Р. Давидович, А. А. Алмазова, Ж. В. Антипова. — Москва : Флинта, 2022. — Текст : непосредственный.

7. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии / Е. В. Лаврова. — Москва : В. Секачев, 2016. — Текст : непосредственный.

8. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. — Москва : Владос, 1998. — Текст : непосредственный.

9. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия, 2010. — Текст : непосредственный.

10. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. — Москва : Эксмо, 2017. — Текст : непосредственный.

11. Пятница, Т. Б. Логопедия в таблицах и схемах / Т. Б. Пятница. — Минск : Аверсэв, 2006. — Текст : непосредственный.

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

13. Уорд, С. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС / С. Уорд. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2023. — 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. (2024). Speech understanding by children with autism spectrum disorders. *Special education*, 2(74). (In Russ.)

2. Andreeva, S.V. (2022). Systematization of functional language disorders in children with disorders the autistic spectrum. *Special education*, 4(68). (In Russ.)

3. Andreeva, S.V. (2021). Formation of free speech in students with autistic disorders spectrum and mental retardation in primary specialized schools. *Special Education*, 4. (In Russ.)

4. Bogdashina, O.I. (2016). *Communication issues in autism and Asperger's syndrome. Do we speak the same language*. Moscow: Our Sunny world. (In Russ.)

5. Volkova, L.S. (2004). *Speech therapy*. Moscow: Vldos. (In Russ.)

6. Davidovich, L.R., Almazova, A.A., & Antipova, J.V. (2022). *Speech therapy. Sys-*

temic underdevelopment of speech in school-age children. Moscow: FLINT Publishing House. (In Russ.)

7. Lavrova, E.V. (2016). *Speech therapy. Fundamentals of phonopedia*. Moscow: V.Sekachev. (In Russ.)

8. Lalaeva, R.I. (1998). *Speech therapy work in correctional classes*. Moscow: Vldos. (In Russ.)

9. Levchenko, I.Y. (2010). *Pathopsychology: theory and practice* [Textbook]. Moscow: Academy. (In Russ.)

10. Filicheva, T.B. (Ed.) (2017). *Speech therapy. Theory and practice*. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

11. Friday, T.B. (2006). *Speech therapy in tables and diagrams*. Minsk: Aversev. (In Russ.)

12. Simashkova, N.V., et al. (2016). *Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders*. Moscow: Ed. GEOTAR-Media. (In Russ.)

13. Ward, S. (2023). *Formation of early cooperation and communication skills in children with ASD*. Ekaterinburg: Rama Publishing. (In Russ.)

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