

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
И РОДИТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ
PEDAGOGICAL & PARENTAL EXPERIENCE

Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС

С.В. Андреева*,
ФРЦ ФГБОУ ВО МППГУ,
Москва, Россия,
andreevasv@mail.ru

Формирование фразовой речи является самым сложным направлением в логопедической работе с «безречевыми» школьниками с аутизмом. В статье описаны логопедические приемы по формированию операций синтаксиса у школьников с расстройствами аутистического спектра и легкими интеллектуальными нарушениями. Представлена авторская логопедическая программа по формированию произвольной фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с легкой интеллектуальной недостаточностью, опирающаяся на учение Ноама Хомского о грамматических трансформациях. Апробация логопедической программы проводилась автором на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в период с 2016 года и по настоящее время.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, Ноам Хомский, речевые ауто стимуляции, эхо-лалии, операции синтаксиса, произвольная фразовая речь, логопедическая программа.

В настоящее время расстройства аутистического спектра все чаще диагностируются у детей с нарушением поведения. Также постоянно увеличивается количество «безречевых» школьников с аутизмом, пришедших в первый класс общеобразовательных школ.

Для цитаты:

Андреева С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 36–46. doi: 10.17759/autdd.2019170304

* *Андреева Светлана Витальевна*, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: andreevasv@mail.ru

Термин «безречевой», используемый в рамках концепции общего недоразвития речи, не отражает в полной мере специфику нарушений речи у детей с РАС. Дети с аутизмом способны декламировать большие по объему тексты, читать стихи, однако не в состоянии сформулировать просьбу либо простую фразу из двух слов произвольно [1; 2; 3; 4; 13].

Речевые нарушения у детей с РАС вариативны, при этом имеются специфические особенности, свойственные всем детям с проявлениями аутистического поведения вне зависимости от интеллекта: речевые ауто стимуляции, эхолалии, включая отсроченные. Речевые ауто стимуляции присутствуют у детей как с тяжелыми формами аутизма и интеллектуальными нарушениями, так и с нерезко выраженными аутистическими чертами и сохранным интеллектом [3; 2; 13]. У учеников с сохранным интеллектом и задержанным темпом развития эхолалии осуществляют предположительно защитную функцию. В их речи преобладающими являются вербальные ауто стимуляции.

К семилетнему возрасту у большинства детей с РАС, не использующих язык функционально, т.е. целенаправленно для коммуникации, как правило, имеется интеллектуальная патология. У семилетних детей с РАС уровень развития речи и интеллекта не соответствует показателям семилетних детей в норме. Согласно проведенным диагностическим тестам (модифицированная нейропсихологическая диагностика И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковской [7]) по сформированности базисных высших психических функций (ВПФ) уровень развития речи у обучающихся «безречевых» первоклассников с РАС и нарушением интеллекта соответствует приблизительно 1–2,5 годам при нормативном развитии. Тесты Векслера, РЕР-3 констатируют интеллектуальное развитие этих детей на уровне 2–3-х лет. Учащиеся демонстрируют ограниченные возможности применения операций анализа и синтеза, неспособность к обобщению, абстрагирова-

нию, формированию выводов и пониманию причинно-следственных связей. Совокупность представлений о нормах и правилах социума, система взглядов и ценностей у детей данной группы к школьному возрасту практически отсутствует. Асинхрония в развитии при аутизме демонстрируют недостаточно развитые одни ВПФ при хорошо развитых других, в частности, нарушения двигательных функций, отличная механическая память и избирательное зрительное восприятие [7; 13].

Объяснимыми являются специфические речевые особенности при аутизме: называние себя в третьем лице, неиспользование местоимений, эгоцентрическая речь, использование глаголов в инфинитиве. Данная речевая симптоматика присутствует при нормативном развитии ребенка в раннем возрасте до развития процессов латерализации — определения ведущего полушария мозга, специализации церебральных функций и кризиса 3-х лет.

Коммуникативная речь детей данной группы используется только в эмоционально значимых для них ситуациях, таких как желание что-либо получить, и представляет собой однословное название предмета: «мишка», «мармелад»; слова-действия используются в протоформе: «спать», «кушать». При этом дети не являются молчаливыми. Они активно вокализуют в диапазоне от звукокомплексов до цитат, текстов вне контекста.

Звукопроизношение у детей данной группы может быть сформировано согласно возрастным показателям, однако фонематические процессы грубо нарушены. Большинство детей демонстрируют симптоматику, сходную с сенсомоторной алалией при сохранном физическом слухе, проявляющуюся в нарушенном восприятии речи при нормативном темпе говорения. В дальнейшем дети с нарушением интеллекта и РАС способны овладеть операциями простого звуко-буквенного анализа, навыком письма и чтения с ограниченным пониманием прочитанных и написанных слов. Уровень понимания даже контекстных

фраз и текстов с доступным по семантике сюжетом напрямую зависит от степени сохранности интеллекта ученика.

Постоянные вокальные и речевые ауто-стимуляции, приводящие к гипертонусу языка, сочетанная неврологическая патология проявляются в дизартрических нарушениях со специфической речевой симптоматикой. Детям данной группы трудно артикулировать, продуцировать речевое высказывание, требующее значительных энергозатрат.

Не менее сложным остается для учащихся усвоение грамматических правил русского языка. Симптоматика сенсомоторной алалии в сочетании с интеллектуальным недоразвитием проявляется в неспособности овладения операциями синтаксиса: согласованием и управлением на уровне простой фразы. Навыком образования словосочетания («красный суп»; «белый чашка») дети овладевают раньше, нежели способностью строить предложение из двух слов. Программирование речевого высказывания во внутреннем и внешнем плане, как следствие, — запуск произвольной речи, является важнейшим и самым сложным разделом логопедической помощи детям с РАС, сочетающимися с нарушением интеллекта. Операции словообразования и словоизменения практически не доступны для понимания детьми данной группы и усваиваются в процессе тренировочного обучения как простой алгоритм.

Сформированное к школьному возрасту аутистическое вербальное поведение в виде жестов, молчания, эхололий трудно поддается коррекции. При этом, многие дети в процессе школьной адаптации, постепенно социализируясь, проявляют интерес к вокальной речи. Однако сензитивный период по формированию речи к школьному возрасту пройден [13]. Вышеперечисленные трудности не позволяют формироваться нормативной общеупотребительной речи. Дети желают говорить, но не в состоянии усвоить правила грамматики родного языка и компенсаторно используют речевые штампы: готовые предложенья конструи-

ции. Запоминая ранее услышанные фразы в эмоционально значимых ситуациях общения, дети в дальнейшем воспроизводят их при повторяющихся событиях в неизменной грамматической форме.

Перед логопедами коррекционных классов встают задачи поиска новых методов и приемов, базирующихся на методологии как отечественной, так и западной лингвистических школ. В частности, интересна лингвистическая теория формирования языка Ноама Хомского, достаточно активно критикуемая и известная как «генеративная (порождающая) грамматика», центральное место в которой занимает синтаксис [12].

Генеративная грамматика Ноама Хомского

Как порождается речь, что обуславливает нормативное формирование языка, каковы его законы, где, как и почему возникает сбой в речевой программе развития — вопросы, на которые пытаются ответить лингвисты всего мира [4; 5; 6; 8; 9; 10; 12].

С опубликованием в 1957 году книги Ноама Хомского «Синтаксические структуры» [14] начинается новый этап в лингвистике, где язык изучается как естественнонаучный объект, предположительно формулируются и систематизируются законы, лежащие в его основе [7]. Автором создается самая распространенная в мире лингвистическая теория — генеративная грамматика, центральное место в которой занимает синтаксис. Автор теории выдвинул предположение о врожденной универсальной грамматике — системе генетически закодированных принципов, в соответствии с которыми может быть усвоен язык [6; 10; 12].

Ноамом Хомским высказана гипотеза о врожденной способности к языковым операциям синтаксиса, отдельной от когнитивных способностей. Автор не отрицает влияния мышления на развитие языка, лишь отодвигает на начальных этапах, давая первое место врожденным генетиче-

ским программам развития. Выдающийся ученый современности четко разделяет понятия «речь» и «язык». «Язык эволюционировал для нужд мышления и интерпретации, — по сути это система вычислений. Другое следствие состоит в том, что современное учение о коммуникации как функции (в каком-то смысле) языка ошибочно, а традиционное представление о языке как инструменте мышления ближе к истине» [12, с. 153].

В России в 60-х годах прошлого века была хорошо известна ранняя версия генеративной грамматики — стандартная теория, расширенная автором в дальнейшем. Согласно этой теории, у каждого предложения есть глубинная и поверхностная структуры. Поверхностные структуры порождаются из глубинных с помощью трансформаций, имеющих свои правила и ограничения [4; 10]:

Глубинная структура, например, «кошка съела мышку», с помощью трансформаций преобразуется в поверхностные путем следующих изменений [10]:

1. Трансформация отрицания — *Кошка не съела мышку*;
2. Трансформация пассивизации — *Мышка съедена кошкой*;
3. Трансформация номинализации — *Съедение мышки кошкой*;
4. Вопросительная трансформация — *Кто съел мышку?*

В рамках данной теории все трансформации реализуются путем выполнения следующих операций:

1. Добавление.
2. Опускание (стирание).
3. Перестановка.
4. Замена.

В русском языке существует свободный порядок слов. Например, в предложении из трех слов возможны шесть вариантов трансформаций [9; 10]:

- Бабушка сварила варенье.
- Варенье сварила бабушка.
- Бабушка варенье сварила.
- Варенье бабушка сварила.
- Сварила бабушка варенье.
- Сварила варенье бабушка.

При этом, перестановки слов в предложении влекут за собой изменения в выделении главного, т.е. смысла (тема и рема; топик и фокус), сопровождаясь фонологическим акцентом — ударением [4; 6; 10]. Данное лингвистическое структурирование фразы, имеющее термин «информационная структура», также подробно анализируется в «генеративной грамматике» Хомского, давая базу для понимания, и как следствие использования его выводов при разработке методических логопедических подходов к формированию операций синтаксиса у «безречевых» детей.

В данной статье не ставится задача анализа доказательной базы языковых теорий Хомского, нам интересны теоретические структурные выводы о способах формирования предложений, которые можно применить в логопедической работе с детьми, имеющими трудности в усвоении правил языкового синтаксиса.

Синтаксические трансформации в логопедической практике

Обучающиеся по адаптированной основной образовательной программе, вариант 8.3 (РАС в сочетании с легкими интеллектуальными нарушениями) являются крайне неоднородной группой по степени выраженности речевых нарушений — от отсутствия, до развернутой фразовой речи, но с аутистической спецификой. Большой процент детей с нарушением интеллекта, пришедших в первый класс коррекционной школы, не имеют фразовой речи и говорят однословно. Первые слова, как правило, они начинают произвольно произносить к шести годам, когда сензитивный период для формирования речи пройден. Дети понимают и называют достаточно большое количество слов по картинке, но не используют слова функционально, предпочитая язык мимики и жестов. Их словарь составляют номинативные слова, при этом отсутствует глагольная лексика. Многие дети к школьному возрасту могут побуквенно

читать, при этом являются безречевыми. Основная группа таких детей обучается либо по программе АООП 8.3 и имеет легкие интеллектуальные нарушения, либо по АООП 8.2 и имеет задержанное развитие, предположительно пограничное с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование фразовой речи является ведущим направлением в логопедической работе. Способность к усвоению грамматических правил родного языка минимальна. Дети компенсаторно вводят в речь штамповые конструкции, ранее ими услышанные при сходной ситуации общения. Попытки научить детей говорить предложением в процессе длительного периода работы приводят к использованию ими нелинейной фразы, т.е. фактически к перечислению слов без использования грамматических связей в предложении.

Формирование навыка задавать вопрос с использованием наглядной опоры и предложенным алгоритмом является важной и необходимой помощью ребенку с проблемами в коммуникации. Способность выразить свое несогласие так же является важным звеном в формировании диалогической речи.

Направления коррекционно-логопедической работы по формированию фразовой речи

Для обучающихся с РАС в сочетании с легкой интеллектуальной недостаточностью и владеющих навыком чтения автором статьи была разработана коррекционная программа по формированию фразовой произвольной речи. Было выдвинуто предположение, что способность к построению нескольких предложений с опорой и подсказкой при усвоении автоматизированного алгоритма в дальнейшем даст возможность ребенку сформулировать фразу самостоятельно, т.е. произвольно, и избежать использования в речи штампов.

Реализация программы осуществляется с 2016 г. по настоящее время в ФРЦ МГППУ с детьми, обучающимися по Адаптированной основной образовательной программе, вариант 8.3 (РАС в сочетании с легкими интеллектуальными нарушениями).

Цель программы: формирование способности к элементарному синтаксису на уровне фразы.

Задачи:

1. Формирование функционального словаря, доступного по семантике.
2. Формирование навыка понимания вопросов «Кто?», «Что?», «Какой?», «Что делает?», «Где?», «Когда?», «Куда?», «Чем?».
3. Формирование навыка построения словосочетания.
4. Формирование навыка построения простого нераспространенного предложения с опорой.
5. Формирование пространственных представлений: «начало», «конец», «середина», «первый», «последний», абстрактных понятий: «слово», «предложение».
6. Формирование навыка построения простого распространенного предложения с визуальной опорой.
7. Формирование навыка описательного рассказа (2—4 предложения) с визуальной опорой.
8. Формирование навыка задавать вопросы (вопросительные трансформации).
9. Формирование навыка выражать несогласие (отрицательные трансформации).
10. Формирование понимания интонационного семантического ударения в словосочетании и предложении.

Программа проводилась в несколько этапов, каждый из которых предполагал усложнение лексического материала, структуры предложения, обучение использованию разных форм речи.

На первом этапе реализации программы формировался функциональный словарь, состоящий из слов, часто используемых в повседневной коммуникации. Использовались слова, обозначающие части тела, продукты питания, одежду, мебель, технику; частотные слова-действия

(«хочу», «дай», «помоги», «болит»); качественные прилагательные, личные местоимения и т.д. Такие лексические темы используются логопедами в повседневной работе, и специфика данного раздела состояла именно в минимизации и функциональности изучаемых слов.

Одновременно дети обучались пониманию инструкций, вопросов, например: «что это?», «кто это?», «какой карандаш?», «чья мама?» и т.д. Обязательным условием работы являлась наглядная опора, т.е. предмет, о котором шла речь, и подсказка — ответ в виде картинки, фотографии, надписи слова-ответа. Даже прочитывание первого слога нужного слова являлось помощью в назывании учеником правильного ответа. Речевой коммуникативный навык формировался в диалогической речи в форме ответа. С согласия родителей речевое общение стимулировалось и поощрялось в рамках оперантного научения с учетом индивидуальных интересов детей.

На втором этапе детей просили произносить два слова, например, «синий карандаш», «пить... еще», «дай конфету». Навык формировался в виде просьбы и был подкреплен визуально картинками с предметами и написанными словами. Дети имели возможность выбора слова, чтобы исключить случайные ответы. Важной задачей логопедического воздействия являлось увеличение объема произвольной речевой продукции. Тренировка речевого аппарата в процессе работы давала возможности сформировать все синхронные процессы, необходимые для вербализации: диафрагмальное дыхание, речевой выдох, достаточную подвижность языка, мышечный тонус речедвигательного аппарата, речевой слух, речеслуховую память, фонематические процессы и т.д. Данные процессы развиваются только в практической работе, предполагающей постепенно увеличивающуюся нагрузку, и являются энергоемкими для ребенка. Наглядные опоры, помощь взрослого, стимулирование деятельности позволяли ученику сохранять необходимый энергетический потенциал

для работы. Постоянная речевая практика ребенка позволяла снизить энергозатраты при говорении и сделать навык говорить преобладающим над невербальными средствами общения.

На третьем этапе ученики обучались навыку построения предложения по модели «Кто?» или «Что?», «Что делает?». Детям предъявлялась картинка с простым сюжетом и визуальные подсказки, что и на предыдущих этапах. Важно было выложить визуальную схему ответа и озвучить её фразой. Данный подход используется в методике «PECS», но в настоящей программе он реализовывался без требования обмена карточками. В последующей работе предложение расширялось за счет введения однородных членов предложения, дополнения, обстоятельства, отвечающих на вопросы «Где», «Куда?», «Когда?», «Чем?». В процессе обучения количество картинок уменьшалось за счет увеличения объема печатных слов. Каждое слово было написано отдельно на маленьком листе бумаги, и ребенок мог выкладывать структуру предложения, озвучивая ее. Внимание ученика акцентировалось на различном количестве слов в предложении. Дополнительно выкладывалась схема предложения из цветных фишек. Проверочным тестом являлось знакомое логопедам задание — восстановление деформированного предложения. В процессе обучения формировались образные понятия «слово», «два слова», «предложение», подкрепленные фишками и карточками со словами. При выкладывании фишек и карточек в ряд слева направо ребенку объяснялось, что есть начало, конец предложения, первое и последнее слово.

Задача предыдущих этапов работы заключалась в усвоении и автоматизации алгоритма построения простых предложений по частотным моделям. По аналогии, в процессе обучения с опорой и подсказками дети вводили новые и изученные слова в схему предложения, состоящего из двух-четырёх слов.

На четвертом этапе проводилась работа, направленная на объединение корот-

ких предложений в серию при составлении описательного рассказа. Работа с детьми, имеющими РАС, требует увеличения количества занятий для усвоения и автоматизации знаний. Многократные построения предложений по знакомому алгоритму, но с опорой и подсказками, давали детям возможность произвольно построить предложение, т.е. самостоятельно.

Вариант описательного рассказа по картинке:

Повар варит суп в кастрюле.

Суп мясной.

Суп вкусный.

Результаты обучения по программе

В результате обучения дети научались выражать мысль вербально, строить аграмматичные предложения. Рассказы-описания фактически являлись результатами перечисления увиденного, но с включением в речь одной фразы или словосочетания: «Повар... кастрюлька... варит красный суп». При стимулировании и наводящих вопросах педагога самостоятельный ответ ребенка мог быть таким: «повар... варит... кастрюлька... суп... мясной». Многие дети пытались механически запоминать фразы из рассказа и при пересказе испытывали страх, боязнь сказать неправильно. В спонтанной речи у таких учащихся по-прежнему оставалось много штамповых конструкций. Для коррекции у детей этой особенности аутистической речи предлагался этап, базирующийся на лингвистическом учении Ноама Хомского о синтаксических трансформациях.

В рамках трансформационной теории ученого описаны несколько десятков трансформаций. В нашей логопедической работе были применены только две из них: отрицательная и вопросительная трансформации, с условным соблюдением алгоритма, описанного Хомским, и с использованием всех четырех типов операций над символами: добавлением, опущением (стиранием), перестановкой и заменой слов.

На взгляд автора статьи, использование элементов языковой теории позволяет структурировать работу логопеда по формированию речи у «безречевых» детей, отслеживать динамику при формировании речевого навыка. Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями практически не усваивают знания самостоятельно, а приобретают только в процессе обучения. Соответственно логопеду важно предложить ребенку алгоритм построения фразы и ее модификации, базирующийся на научной лингвистической методологии.

В процессе работы предполагалось научить детей произвольно строить различные конструкции предложений, базирующиеся на автоматизированных частотных речевых моделях, задавать вопросы и выражать свое несогласие в рамках ситуативного контекста. Автор настоящей работы считает, что выведение с визуальной помощью и автоматизация простого алгоритма построения вопроса либо отрицания даст возможность детям перенести этот навык в самостоятельную речевую практику.

Педагог объясняла ученику, что в предложении можно менять слова местами, все действия демонстрировались наглядно. В схеме предложения, выложенной на столе, слова, написанные на отдельных листочках, перемещались в начало или в конец предложения, затем озвучивались. Главное слово в предложении выделялось более интонированным голосом.

В работе над изменением предложения в процессе трансформации использовались операции добавления, замены, перестановки слов, сформулированные и систематизированные Н. Хомским в рамках «генеративной грамматики». На начальном этапе в работе не использовалась операция опущения слов, т.к. дети сами не договаривали слова в предложении, и данное речевое поведение считалось нежелательным. Данная операция отрабатывалась на этапе работы по формированию навыка задавать вопросы и умения правильно отвечать на них.

1. Операции перестановки слов:

Повар варит суп.

Суп варит повар.

2. Операции замещения слов:

Повар варит суп.

Повар варит кашу.

3. Операции добавления слов:

Повар варит суп.

Повар варит суп в кастрюле.

В дальнейшем в визуальную конструкцию фразы вводились слова-признаки.

*Повар варит **овощной** суп в кастрюле.*

*Повар варит **мясной** суп в кастрюле.*

Вопросительная трансформация предполагала добавление в исходную визуальную конструкцию вопроса (в начало фразы).

В процессе обучения выкладывалась визуальная структура предложения и озвучивалась. Детям предлагалось построить новое предложение с использованием различных вопросов: «Где?», «Куда?», «Что?» и т.д. Ребенок должен был выбрать правильный вопрос-картинку и поместить её в начало предложения, убрав лишнее слово, которое, как правило, являлось ответом.

Исходное предложение.	Повар варит суп.
Вопросительная трансформация. Операция замены.	Кто варит суп?
Ответ.	Повар.

Рис. 1. Вариант вопросительной трансформации фразы с применением вопроса «Кто?».

Исходное предложение	Повар варит суп в кастрюле.
Вопросительная трансформация Операция добавления, опущения.	Где повар варит суп?
Ответ.	В кастрюле.

Рис. 2. Вариант вопросительной трансформации фразы с применением вопроса «Где?».

При формировании отрицательной трансформации в измененную структуру предложения вводилась частица «не», так же написанная отдельно на небольшом листе бумаги.

Исходное предложение	Суповощной?
Отрицательная трансформация. Операция добавления слов.	Суп не овощной.
Измененная структура. Операция замены слов.	Суп мясной .

Рис. 3. Вариант отрицательной трансформации фразы.

Исходное предложение	Это каша?
Отрицательная трансформация. Операция добавления слов.	Это не каша.
Измененная структура. Операция замены слов.	Это суп .

Рис. 4. Вариант отрицательной трансформации фразы.

В процессе реализации программы были достигнуты положительные результаты. Диагностические показатели речевого развития обучающихся, в частности, речи, фиксируемые в рамках нейропсихологической диагностики Левченко И.Ю., Волковской Т.Н. [7], соответствовали приблизительно 3,5–4 годам. Объем собственной речевой продукции у детей увеличился, уменьшилось количество штампов в речи. Дети аграмматично, но произвольно пытались строить грамматические конструкции предложений, используя их в просьбах и вопросах. Окружающие лучше стали понимать намерения и просьбы детей, что укрепляло учеников в желании больше говорить вокально, минимизируя использование жестовой речи.

Представитель отечественной лингвистической школы профессор Светлана Бурлак, опираясь на современные научные данные, пишет: «Способность человека к обобщению не результат появления языка, а его предпосылка. Специфически человеческой чертой оказывается не способность обобщать правила, а применение этой способности к коммуникативной системе» [5, с. 74]. Соответственно неспособность к обобщению полученных знаний и пере-

носу опыта по аналогии, являющаяся диагностическим параметром при интеллектуальном недоразвитии, серьезно осложняет усвоение ребенком грамматики языка. Тем не менее, структура интеллектуальных нарушений у детей с РАС не является сходной при подобном нарушении интеллекта у детей без РАС. Аутичные дети, имея асин-

хронию развития, могут демонстрировать хорошую механическую память, иные достаточно развитые психические функции, которые могут подтянуть за собой слабые звенья. Важно пробовать, искать различные способы и приемы по «запуску» речи, даже тогда, когда лучшее время для ее формирования прошло. ■

Литература

1. Андреева С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм, отягченный интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития, 2017. Т. 15. № 3. С. 16–23.
2. Андреева С.В. Применение метода сенсорно-акустического зашумления в коррекционно-логопедической работе // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 16. № 2. С. 9–20.
3. Андреева С.В. Формирование вербальной схемы тела в коррекционно-логопедической работе с учащимися с РАС и интеллектуальными нарушениями. / Сб. материалов III Всероссийской конференции «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра». Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 92.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ речи. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. 220 с. ISBN 978-5-397-02701-4.
5. Бурлак С.А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. Москва: Альпина нон-фикшн, 2019. 609 с. ISBN 978-5-00139-059-6.
6. Грин Дж. Психоллингвистика. Хомский и психология. / Слобин Д. Психоллингвистика. Грин Дж. Психоллингвистика. Хомский и психология. 5-е изд. Москва: Издательство URSS, 2009. 352 с. ISBN 978-5-397-00060-4.
7. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с. ISBN 5-7695-0553-2.
8. Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: КРАСАНД, 2014. 307 с. ISBN 978-5-396-00595-2.
9. Левицкий Ю.А. Альтернативные грамматики. Стадии развития человеческого языка. 2-е изд. Москва: ЛКИ, 2015. 176 с. ISBN 978-5-382-01592-7.
10. Митренина О.В., Романова Е.Е., Слюсарь Н.А. Введение в генеративную грамматику. Москва: ЛЕНАНД, 2018. 368 с. ISBN 978-5-9710-5083-4.
11. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Метод. пос. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 176 с.
12. Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий. Эволюция и язык. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 304 с. ISBN: 978-5-496-02939-1.
13. Цунами детского аутизма / Под ред. А.П. Чуприкова. М.: Гнозис, 2017. 392 с. ISBN 978-5-94244-058-9.
14. Chomsky N. Syntactic Structures. New York, Berlin: Mouton, 1957. 118 с. ISBN 3-11-017279-8. [Электронный ресурс.] URL: <https://www.twirpx.com/file/1380677/> (дата обращения: 02.09.2019).

Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD

S.V. Andreeva*,
FRC of MSUPE,
Moscow, Russia,
Andreevasv@mail.ru

The development of phrase speech is the most difficult area in speech therapy work with “speechless” schoolchildren with autism. The article describes speech therapy techniques for the development of syntax operations in schoolchildren with autism spectrum disorders and mild intellectual disabilities. Presented author’s speech therapy program for the development of arbitrary phrase speech in children with autism spectrum disorders combined with mild intellectual disability, based on the teachings of Noam Chomsky on grammatical transformations. The approbation of the speech therapy program was carried out by the author on the platform of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders in the period from 2016 to the present.

Keywords: autism spectrum disorders, Noam Chomsky, verbal stimming, echolalia, syntax operations, arbitrary phrase speech, speech therapy program.

References

1. *Andreeva S.V.* Variativnost’ v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s mladshimi shkol’nikami, imeyushchimi diagnoz autizm, otyagchennyi intellektual’noi nedostatochnost’yu [Variability in correction and speech therapy work with the children of primary school age with ASD and intellectual disability]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [*Autism and Developmental Disorders (Russia)*], 2017, vol. 15, no 3, pp. 16–23.
2. *Andreeva S.V.* Primenenie metoda sensorno-akusticheskogo zashumleniya v korrektsionno-logopedicheskoi rabote [Application of Sensory-Acoustic Noise Technique in Speech Therapy]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [*Autism and Developmental Disorders (Russia)*], 2018, vol. 16, no. 2, pp. 9–20.
3. *Andreeva S.V.* Formirovanie verbal’noi skhemy tela v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s uchashchimisya s RAS i intellektual’nymi narusheniyami [Forming the verbal scheme of the body in correctional and speech therapy with students with ASD and intellectual disabilities]. In *Sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii «Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra»* [III All-Russian Scientific-Practical Conference with international participation «Comprehensive support to children with autism spectrum disorders»]. Moscow: Publ. Federal resource center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2018. P. 92.
4. *Akhutina T.V.* Porozhdenie rechi. Neirolingvisticheskii analiz rechi [Spawn of the speech. Neurolinguistic analysis of speech]. Moscow: Publ. LIBROKOM, 2017. 220 p. ISBN 978-5-397-02701-4.
5. *Burlak S.A.* Proiskhozhdenie yazyka. Fakty, issledovaniya, gipotezy [Origin of language. Facts, research, hypotheses]. Moscow: Publ. Al’pina non-fikshn, 2019. 609 p. ISBN 978-5-00139-059-6.
6. *Greene J.* Psikholingvistika. Khomskii i psikhologiya [Psycholinguistics. Chomsky and psychology]. / *Slobin D.* Psikholingvistika. Greene J. Psikholingvistika. Khomskii i psikhologiya [Slobin D.

For citation:

Andreeva S.V. Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64) Pp. 36–46. doi: 10.17759/autdd.2019170304

* *Andreeva Svetlana Vitalievna*, speech therapist, neuro-defectologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: Andreevasv@mail.ru

- Psycholinguistics. Greene J. Psycholinguistics. Chomsky and psychology]. 5th ed. Moskva: Publ. URSS, 2009. 352 p. ISBN 978-5-397-00060-4.
7. *Levchenko I.Yu.* Patopsikhologiya: teoriya i praktika. Uchebnoe posobie [Patopsychology: theory and practice. Manual]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 232 p. ISBN 5-7695-0553-2.
 8. *Leont'ev A.A.* Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya [Psycholinguistic units and the creation of a speech phrase]. Moscow: Publ. KRASAND, 2014. 307 p. ISBN 978-5-396-00595-2.
 9. *Levitskii Yu.A.* Al'ternativnye grammatiki. Stadii razvitiya chelovecheskogo yazyka [Alternative grammars. Stages of the human language development]. 2nd ed. Moscow: Publ. LKI, 2015. 176 p. ISBN 978-5-382-01592-7.
 10. *Mitrenina O.V., Romanova E.E., Slyusar' N.A.* Vvedenie v generativnuyu grammatiku [Introduction to generative grammatics]. Moscow: Publ. LENAND, 2018. 368 p. ISBN 978-5-9710-5083-4.
 11. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Metod. posobie. Moscow: Publ. Federal resource center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016.
 12. *Chomsky N., Berwick R.* Chelovek govoryashchii. Evolyutsiya i yazyk [Why Only Us: Language and Evolution]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2018. 304 p. ISBN: 978-5-496-02939-1.
 13. Tsunami detskogo autizma [Tsunami of early onset autism] / *Chuprikov A.P.* (ed.). Moscow: Publ. Gnozis, 2017. 392 p. ISBN 978-5-94244-058-9.
 14. *Chomsky N.* Syntactic Structures. New York, Berlin: Mouton, 1957. 118 c. ISBN 3-11-017279-8. [Web resource.] URL: <https://www.twirpx.com/file/1380677/> (Accessed 02.09.2019).