# Введение

Согласно статистике ВОЗ, в настоящее время на 160 детей в мире приходится 1 ребенок с расстройством аутистического спектра (далее РАС). Исходя из эпидемиологических исследований, проведенных за последние 50 лет, можно с уверенностью утверждать, что распространённость РАС возрастает. Существует множество теорий, касающихся причин столь быстрого роста распространённости расстройств аутистического спектра, однако не менее важной целью учёных всего мира, чем поиск причин данной тенденции, является организация своевременной и правильной психолого- педагогической работы с аутичными детьми. В 2014 году 67-ой сессией Всемирной Ассамблеи Здравоохранения была принята резолюция "Комплексные и согласованные усилия по ведению расстройств аутистического спектра", которая призывает к комплексному подходу в решении проблем, связанных с РАС. Одной из таких проблем являются дискриминация и стигматизация, которым повсеместно подвергаются лица с РАС и другими ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), в том числе и несправедливое и незаконное ограничение прав на образование, в частности - на изучение иностранного языка, что влечёт за собой ряд тяжёлых последствий: влияет на психологический настрой родителей и детей, значительно ухудшает качество жизни и серьезно ограничивает семьи с аутичными детьми в возможности путешествий, переездов и т.п.. В целях борьбы с этой проблемой на территории РФ с 1 сентября 2016 года введен новый образовательный стандарт инклюзивного образования, по которому дети с ОВЗ имеют право учиться в общеобразовательной школе и получать образование в соответствии с рекомендациями психолого-медико- педагогической комиссии. Понятие инклюзии для РФ является достаточно новым, а процесс не всегда в достаточной мере организованным, в связи с чем педагоги, школьные психологи и родители не всегда оказываются готовы к новым условиям работы в классах с детьми с ОВЗ. Ещё какие-то полвека назад аутизм приравнивался к шизофрении или умственной отсталости, а потому самого вопроса об изучении детьми с РАС иностранных языков не стояло. Несмотря на то, что специальные требования ФГОС основного и среднего общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра в системе инклюзивного образования предоставляют 4 возможных типа программ и четкие требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы, вопрос, какие психологические особенности аутичных детей и как именно нужно учитывать в процессе обучения, для учителей иностранных языков общеобразовательных школ стоит по-прежнему остро.

Также следует отметить, что отсутствие полной и правдивой информации о психологических аспектах работы на уроках иностранного языка в инклюзивных классах негативно влияет как на психологический настрой учителя, так и отношение к детям с ОВЗ в целом. Все эти сложности обеспечивают большую актуальность данной работы.

Целью работы является изучение особенностей формирования искусственного билингвизма у аутичных детей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

изучить основные теоретические положения такого сложного и комплексного явления, как билингвизм, его виды, классификацию и аспекты;

- проанализировать информацию о расстройствах аутистического спектра, его видах и типах речевых расстройств у аутичных детей;

- провести исследование психологических особенностей формирования искусственного билингвизма у детей с РАС;

- разработать практические рекомендации по учёту психологических особенностей аутичных детей в процессе обучения иностранному языку.

При работе над данной темой в качестве гипотезы было рассмотрено предположение о положительном влиянии билингвизации на психологическое состояние аутичных детей и развитие речевых умений.

Объектом исследования являются психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра,

Предметом исследования - психологические особенности искусственного билингвизма у детей с РАС.

Методологической основой исследования стали научные работы как отечественных, так и зарубежных учёных различных научных областей: лингвистики, психологии, медицины, педагогики: Л.В. Щерба, Е.М. Верещагин, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, А. Мейе, У. Вайнрайх, Г. Шухардт, А. Мартине, Э. Хауген, В.А. Аврорин, В.Ю. Розенцвейг, М. Сигуан и У.Ф.Макки. билингвизм аутистический речевой нарушение

В качестве методов исследования применялись наблюдение, анкетирование, тестирование. В эмпирическом исследовании использовались методики: «Лесенка» В.Г. Щур с целью исследования самооценки, «Заучивание 10 слов» Р.Лурия с целью исследования памяти, частично была задействована методика изучения отношения к учебным предметам Н.Г. Казанцевой.

В исследовании приняли участие две группы детей (экспериментальная и контрольная), насчитывающие 15 испытуемых, в возрасте 10-11 лет, проживающих на территории Москвы и Московской области, с диагностированным расстройством аутичного спектра, не отягощённым умственной отсталостью.Практическая значимость исследования заключается в обеспечении учителей иностранных языков, а также родителей и школьных психологов информационной базой об особенностях работы с аутичными детьми в процессе обучения иностранному языку. Новизна и научная ценность исследования определяется крайне ограниченным количеством исследовательских материалов по теме билингвизма при расстройствах аутистического спектра, большим количеством противоречий и отсутствием достоверных исследований по проблеме формирования билингвизма у детей с РАС.

# Глава I. Билингвизм и особенности его функционирования

# 1.1 Общая характеристика и классификации билингвизма

Расширение социокультурных, экономических и политических связей, развитие научной, образовательной и прочих областей жизни, а также стремительное развитие новых информационных технологий создаёт условия, в которых владение двумя или несколькими языками становится насущной необходимостью для большого числа людей во всём мире.

Прежде чем говорить об особенностях формирования билингвизма у детей с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС), следует проанализировать современные научные данные о том, что из себя представляет явление билингвизма в целом, какие классификации билингвизма существуют на данный момент и какие аспекты билингвизма следует принять во внимание при работе с детьми с РАС.

Согласно толковому словарю русского языка Ефремовой Т.Ф. билингвизм или двуязычие - это явление, когда человек владеет двумя языками или литературным языком и его диалектом. Этого определения в той или иной степени придерживается большинство исследователей. Д.Э. Розентальтакже указывает происхождение слова «билингвизм» из латинского языка: bi - два + lingua - язык. Таким образом, термин «двуязычие», используемый сейчас несколько реже, чем «билингвизм», является калькированным переводом из латинского языка.

Однако если более подробно рассматривать содержание термина, у различных авторов можно обнаружить некоторые разногласия относительно того, какое владение двумя языками можно назвать билингвизмом, а какое таковым не является. Вклад в изучение проблем билингвизма внесли такие известные учёные как Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.В. Щерба, Е.М. Верещагин, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, А. Мейе, У. Вайнрайх, Г. Шухардт, А. Мартине, Э. Хауген, В.А. Аврорин, В.Ю. Розенцвейг и другие. Большинство из указанных ученых предлагают для определения критериев и уровня билингвальности индивида использовать его уровень владения используемыми языками. Однако Э.Хауген, один из основоположников теории языковых контактов, в своей работе «Языковой контакт» 1972 года писал о том, что многое исследуемое в вопросе билингвизма с точки зрения лингвистики по сути носит психологический и социальный характер, а потому степень владения языками не может быть определена точно лишь с помощью стандартных экзаменов на определение уровня владения языком. Того же мнения придерживался знаменитый американский лингвист У. Ванрайх. В своей работе «Одноязычие и многоязычие» 1972 года он писал: «Сравнительная степень владения двумя языками вообще не может быть сформулирована в чисто лингвистических терминах. Это один из тех многочисленных аспектов двуязычия, для исследования которых лингвистике необходимо сотрудничество с психологией и общественными науками». В виду этих сложностей У. Ванрайх предлагает нейтральную трактовку двуязычия как практику попеременного использования двух языков, без уточнения степени владения ими. Близок к такому пониманию и К.Х. Ханазаров. В своей работе «Критерии двуязычия и его причины. Проблемы двуязычия и многоязычия» он пишет о том, что о билингвизме можно говорить тогда, когда степени владения двумя языками людям достаточно для общения и обмена мыслями. При этом глубина знаний, богатство лексики не имеет определяющего значения: язык лишь должен выполнять свою основную - коммуникативную функцию.

Прямо противоположное мнение в этом вопросе занимает лингвист В.А. Аврорин, подразумевающий под билингвизмом примерно одинаковую степень владения двумя языками, хотя рассматривает варианты полного и частичного двуязычия. О.С. Ахманова в словаре лингвистических терминов также трактует двуязычие как идеальное владение двумя языками. Этой же точки зрения придерживаются канадские ученые М. Сигуан и У. Ф. Макки.

Однако представители первой группы учёных убедительно оспаривают это мнение. Если рассматривать существование билингвизма исключительно в условиях идеального владения двумя языками, то само явление двуязычия становится идеальным, практически недостижимым. Очевидно, что лишь сравнительно небольшое число людей во всём мире могут в данном случае претендовать на роль билингвов. Это, в первую очередь, «естественные» билингвы - дети, рожденные и выросшие в изначально двуязычной среде. Однако опыт показывает, что в процессе каждодневной коммуникации один язык неизбежно начинает довлеть над другим, постепенно частично или целиком его вытесняя, особенно когда первый более «удобен» с точки зрения лексики, грамматического строя, либо используется активнее. Очень чёткое определение данной проблемы дал А.П. Майоров: «Идеальный билингвизм можно представить только теоретически». В нашем исследовании мы будем опираться именно на этот взгляд, подразумевая под двуязычием владение двумя языками в степени, достаточной для выражения своих мыслей и общего понимания иноязычного текста в письменной или устной форме.

Учёные, представляющие в вопросе изучения билингвизма психологию и педагогику, рассматривают двуязычие с двух позиций: с одной стороны, билингвизм, безусловно, является владением двумя языками, а с другой - умением пользоваться ими в различных коммуникативных ситуациях. Так Н.Б. Мечковская определяет билингвизм как способность использовать два языка одним и тем же лицом в рамках различных коммуникативных ситуаций. Е.М. Верещагин считает билингвизм «психическим механизмом, позволяющим человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам». Эти определения, как можно заметить, включают в себя формулировки лингвистики. Антрополог и психолингвист доктор A. Ричард Дибольд рассматривал проблему билингвизма в рамках теории языковых контактов и в условиях учебной ситуации, называя билингвизацией сам процесс обучения иностранному языку. Из его слов также можно сделать вывод, подтверждающий наш взгляд на вопрос двуязычия: даже люди, только изучающие иностранный язык, уже находятся в процессе билингвизации и по достижении ими достаточного для обмена мыслями уровня владения языком могут считаться билингвами.

Не менее важной проблемой является классификация билингвизма. Как и в случае с любым другим сложным многоаспектным явлением, находящимся на грани психологии и лингвистики, единой классификации здесь быть не может. Поскольку билингвизм исследуется уже не одно столетие учёными из разных научных областей, создано достаточно большое количество его классификаций.

H.B aetens-Beardsmore в работе «Bilingualism: Basic Principles» 1986 года собрал на основе работ других учёных в общей сложности более 30 типов билингвизма. Приведём некоторые наиболее популярные классификации.

Первая и наиболее известная типология билингвизма даётся по времени овладения вторым языком:

 ранний (естественный, детский)

 поздний (искусственный, полученный в процессе целенаправленного изучения второго языка)

Классификация по степени владения языком, данная американским лингвистом Л.Блумфилдом, У.Ф.Макки и Ж. Макнамара представляет билингвизм:

 совершенный (идеальное владение двумя языками в равной степени)

 реальный (владение, достаточное для общения)

 несовершенный (низкий уровень компетентности в одном из языков)

Классификацию по соотнесенности двух языков предлагал Л.В. Щерба:

 чистый билингвизм (когда два языка функционируют отдельно друг от друга и не смешиваются в процессе коммуникации)

 смешанный билингвизм (когда два языка регулярно смешиваются в процессе коммуникации и происходит их наложение друг на друга)

Классификация по пересекаемости лингвистических систем также оказалась весьма популярной как среди российских учёных, так и среди зарубежных лингвистов. В. А. Аврорин, М. Сигуан и У.Ф. Макки предложили два типа билингвизма:

 координированный (два языка существуют в сознании параллельно, не смешиваются как в сознании, так и при коммуникации)

 смешанный (когда один из языков имеет большую роль и мышление осуществляется на нём, а при коммуникации фраза сначала обдумывается на этом языке, а потом переводится на второй)

Похожую классификацию представили психолог Б.В. Беляев и М.М. Михайлов по способу связи речи и мышления:

 непосредственный (способность мыслить и коммуницировать на двух языках)

 опосредованный (мысленный перевод с одного языка на другой)

Т. А. Бертагаев создал две типологии билингвизма. Первую - по активности использования двух языков:

 активный

 пассивный

Вторую - по нормативности владения обоими языками:

 нормативный (соблюдаются все нормы обоих языков)

 односторонне-нормативный (соблюдаются все нормы одного языка)

 ненормативный (второй язык используется, но с активным нарушением норм)

 двусторонне-ненормативный (нормы обоих языков нарушаются в речи)

Психолог Н.В. Имедадзе, активно исследовавшая вопрос билингвизма, предложила классификацию по соотношению двух языков:

 координированный (два семантических ряда существую автономно)

 совмещенный (один семантический ряд, имеющий два варианта кодирования)

 субординативный (механизм переработки семантических значений отсутствует)

В рамках нашего исследования не менее важны типологии, созданные Е.М. Верещагиным.

По способности понимать, воспроизводить и порождать речь:

 рецептивный

 репродуктивный

 продуктивный

А также по отношениям с языковой общностью:

 индивидуальный

 групповой

 массовый

Таким образом, проанализировав как взгляды российских и зарубежных учёных на содержание термина «билингвизм», так и различные его классификации, можно с уверенностью сделать вывод, что билингвизм является комплексным, сложным, многомерным и многоаспектным явлением, изучить которое в рамках только одной науки или даже ряда смежных наук не представляется возможным. В данном вопросе очевидна необходимость подключения различных наук, таких как лингвистика, психология, социолингвистика и даже биология, с целью более глубокого изучения проблем билингвизма, более чёткого терминологического определения и разработки обобщённой и упорядоченной классификации данного явления.

# .2 Анализ различных подходов к изучению билингвизма

Как уже было сказано выше, билингвизм, являясь комплексным и многогранным явлением, оказался во внимании целого ряда научных областей. По этой причине следует рассматривать двуязычие детально, анализируя поочередно основные его аспекты:

- лингвистический

- психологический

социологический

педагогический

В настоящее время рассматривается множество других типов аспектов двуязычия, таких как социолингвистический, социокультурный, литературно-художественный, психолингвистический и ряд других, однако в данной работе мы будем анализировать указанные 4 аспекта, как основополагающие.

С точки зрения лингвистики наиболее острым вопросом в изучении билингвизма является вопрос возникновения языковой интерференции. Языковая интерференция представляет собой взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, при котором возникает отклонение от нормы любого из языков под влияние другого. Задачей лингвистики является изучение процессов взаимодействия двух языковых систем и предсказание момента возможного возникновения интерференции.

Психологический аспект отражает особенности протекания психофизических процессов в мозгу билингва, механизмы запоминания, осознания, звукового и зрительного восприятия лингвистических категорий - слова, фразы, текста. Л.В. Щерба, Е.М. Верещагин, являясь сторонниками психологического анализа явления двуязычия рассматривают речевые психофизиологические механизмы и их характерные черты в ситуации языковых контактов, анализируют особенности хранения речевых навыков и конструкций в мышлении билингва, а также взаимодействие, параллельное функционирование двух разных языковых систем и особенности переключения кодов.

Стоит отметить также то, какую популярность за последние годы вместе с развитием глобализации и последующим всплеском билингвизма приобрели современные исследования психологов о влиянии билингвизма на мышление, умственные способности человека.

И. Эпштейн впервые поднял вопрос о влиянии двуязычия на интеллектуальные способности в 1915 году, высказав мнение о том, что билингвизм является препятствием для полноценного и качественного знания одного языка, и что при явлении билигвизма качество знания языка сильно уступает количеству языков, сосуществующих в сознании билингва.

В последствии на люксембургской конференции по вопросам двуязычия, организованной в 1928 году по причине возросшей популярности обучения детей на двух языках, был также сделан вывод о том, что обучение на иностранном языке вредно для интеллектуальных способностей учащихся. Это вывод был сделан на основе эксперимента Саера, который провел тест IQ среди моно- и билингвов, показавший явное преимущество монолингвов.

Это мнение господствовало вплоть до 20 века, когда интерес к билингвизму в научной среде снова возрос, и многочисленные ученые, такие как Балкан, Д.Т. Сперл, В. Вилдомек в результате своих наблюдений пришли к выводу о том, что все, ранее проведенные исследования, были по тем или иным причинам недостоверны.

Так У.Ламбер сравнил интеллектуальные способности моно- и билингвальных учащихся, отобрав детей со схожим социокультурным уровнем, выявив в результате тестирования умственных способностей явное превосходство билингвов, особенно в задачах, требующих творческого подхода и нестандартного мышления.

У.Ф. Макки и М.Сигуан, анализируя эти, абсолютно противоположные результаты У. Ламбера и И.Эпштейна, находят причину этого различия в более низком и различном социальном уровне испытуемых И. Эпштейна, в то время как испытуемые У. Ламбера были отобраны более тщательно и соответствовали примерно одному социокультурному слою.

Л.С. Выготский уверенно утверждает, что влияние билингвизма на умственные способности может быть исключительно положительным. Ученый утверждает, что билингв, используя два языка, видит каждый из них как языковую систему среди других языковых систем, что вырабатывает лингвистическую сознательность в речевых операциях. Тезисы, озвученные Выготским, оказали огромное влияние на дальнейшие исследования билингвального вопроса в странах Европы и Канаде.

И именно канадские ученые Э.Пол и В.Ламберт в своем исследовании школьников в Монреале пришли к окончательному выводу о том, что билингвизм оказывает исключительно положительное влияние на умственные способности человека. Билингв по сравнению с монолингвом обладает более гибким творческим мышлением, способен быстро реагировать на нестандартные ситуации, обладает более высокой самооценкой и более высоким уровнем интеллектуального развития. Ученые так же убеждены, что билингизм сохраняет активность мозговых функций, т.к. в результате исследований пожилых билингвов и монолигвов было установлено, что первые имеют более быструю реакцию и ясность мышления. Все последующие и современные исследования только подтверждают эти факты.

Интересно так же сравнить психологической настрой по отношению к билингвизации со стороны билингвов и монолигвов. Среди билингвов устоялось два мнения: одни воспринимают билингвизм, как нечто положительное, другое - просто как факт. Что же касается монолигвов, то их отношение к билингвизму может быть самым разнообразным от крайне положительного до резко негативного.

Ученые указывают, что для уровня интеллектуального развития также огромное значение имеет уровень владения обоими языками, особенно - родным. При изучении второго языка в бытовой среде учащийся часто усваивает не нормативный литературный язык, а формы диалектов и просторечий, которые могут вступать в противоречие с литературной нормой. Кроме того, в настоящее время огромное значение в вопросе билингвизации учащихся отдается школе и языковым курсам, что требует от преподавателя иностранного языка особой ответственности. Низкий культурный уровень и недостаточно тщательное изучение второго языка приводит к «полуязычию» и, как следствие, плохому владению не только вторым, но и первым языком.

Не менее значимым аспектом билингвизма является социальный аспект. Социология и смежная с ней отрасль - социолингвистика исследует особенности функционирования билингва в обществе. Социологический аспект изучает связь билингвизма с социально-профессиональным положением человека, воздействие классовых, демографических, политических факторов и пути приобретения билингвизма, а также соотношение национальной культурно-языковой среды и языковой среды межнационального общения.

Педагогика или, скорее, методика обучения иностранным языкам базируется на всех вышеуказанных аспектах и разрабатывает эффективные пути билингвизации. Этот аспект включает в себя обучение владению всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму, аудированию. Разработка способов обучения иностранному языку проводится с учетом лингвистического, психологического и социального аспекта и основывается на принципах естественного овладения языком.

На примере взаимодействия четырех основных аспектов билингвизма можно в очередной раз убедиться в неоднозначности, сложности и комплексности данного явления, требующего тщательного и разностороннего изучения. При дальнейшем анализе особенностей формирования искусственного билингвизма у детей с РАС мы будем опираться на эти аспекты и рассматривать билингвизм в среде РАС с каждой точки зрения, прогнозируя трудности и предлагая их дальнейшее решение.

В первой главе нами было рассмотрено само явление билингвизма и содержание термина «билингвизм». Мы пришли к выводу о том, что в данной работе будем рассматривать билингвизм - как умение коммуницировать на двух языках в различных ситуациях речевого общения, не выставляя при этом четких требований к степени владения языками.

Кроме того нами были тщательно рассмотрены и проанализированы различные классификации двуязычия, составлен список основных типологий. Во втором параграфе первой главы нами были подробно рассмотрены 4 основных аспекта билингвизма, актуальные вопросы изучения данного явления, науки, в свете которых изучается билингвизм: лингвистика, психология, педагогика, социология, в меньшей степени - медицина.

Все собранные теоретические данные будут использоваться при дальнейшем анализе возможности возникновения и особенностей функционирования билингвизма при расстройствах аутистического спектра у детей.

# Глава II. Расстройства аутистического спектра и их влияние на формирование искусственного билингвизма

# 2.1 Понятие, этиология и классификация расстройств аутистического спектра

Расстройства аутического спектра (РАС) - собирательный термин для группы расстройств, родственных аутизму. Исследователи аутизма руководствуются двумя справочниками, в которых описаны расстройства аутического спектра:

• «Руководство по диагностике и статистике психических расстройств», изданное Американской психиатрической ассоциацией;

• Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ- 10), опубликованная Всемирной организацией здравоохранения.

Аутизм является расстройством, возникающим у детей разного возраста и на различных этапах развития их личности. Типичные симптомы аутизма затрагивают важнейшие сферы жизни, которые в большей или меньшей степени страдают у всех аутистичных людей. Аутист инкапсулирует себя в обществе, его взаимоотношения с окружающими людьми нарушены в той или иной степени. Также страдают развитие речи и способность налаживать коммуникацию с другими людьми.

Одной из наиболее выраженных особенностей аутичного поведения являются стереотипии или стимы (от англ.steam) - регулярно повторяющиеся стереотипные движения (подёргивания руками, прыжки, раскачивания и т.п.). Интересы аутичного ребенка обычно ограничены по сравнению со сверстниками. Большое значение для аутичного ребенка имеют ежедневные ритуалы, четкий план действий, график и режим дня.

Это лишь общие и самые распространенные явления расстройств аутичного спектра. Однако аутизм встречается в разных формах, и в каждой форме проявляется индивидуально. Вариантов его проявления их их комбинаций существует огромное количество, поэтому ученые пришли к выводу, что целесообразно говорить не об аутизме как таковом, а о группе расстройств аутичного спектра.

Понимание аутизма как спектра нарушений, а не отдельно взятого заболевания, предполагает классификацию всех типов данного расстройства. Приведем наиболее популярную типологию:

 Ранний детский аутизм (синдром Каннера), который проявляется уже во младенчестве, относится к наиболее известным формам и чаще всего подразумевается, когда вообще речь заходит об аутизме. Многие люди с ранним детским аутизмом сильно ограничены в психологическом и физическом плане и нуждаются в пожизненной поддержке. Дети испытывают сильнейшие трудности и фрустрацию при общении с другими людьми. Также человек обладает целым рядом расстройств речи, ограниченным словарным запасом и затрудненным пониманием речи. При синдроме Каннера наблюдаются расстройства в сенсорике и моторике. Присутствует страх зрительного контакта, страх тактильного контакта, чувствительность кожи, стереотипии и неспособность контролировать эмоции (фрустрация, гнев, агрессия и самоагрессия). Часто данный синдром сопровождают такие заболевания как эпилепсия. Причиной данного синдрома является серьезное органическое нарушения развития, чаще всего еще на эмбриональной фазе.

 Синдром Ретта является прогрессирующим расстройством. Может развиваться синусоидально. Кроме нарушения способности к коммуникации и нарушения речевого развития наблюдаются также серьезное нарушение опорно-двигательного аппарата, координации движений и мелкой моторики. Чаще встречается у девочек, прогрессирует вплоть до полной потери речи и апатии. На данный момент не поддаётся ни одному из видов коррекции.

 Синдром Аспергера - очень легкая форма РАС. Сохраняется нормальная речь, задержка речевого развития отсутствует, чаще всего у детей сохранный интеллект. Для синдрома Аспергера характерно прежде всего нарушение коммуникации: непонимание мимики, шуток, сарказма и иронии, тонкостей интонации, трудности со знакомствами и личной жизнью.

 Высокофункциональный аутизм - по сути имеет все те же признаки, что и синдром Аспергера, но отличается задержкой речевого развития в детском возрасте. Проблемы поведения возникают только в стрессовых для человека ситуациях.

 Аутизм-Савант - редкий вид аутизма, при котором наряду с полным отсутствием речи или серьезными ее нарушениями, а также трудностями в поведении проявляются феноменальные таланты в различных областях искусства или науки.

 Атипичный аутизм - случаи, когда присутствует лишь часть симптомов, характерных для аутичного состояния. Например, наличие стимов при сохранности речи и интеллекта.

Как можно убедиться, именно широкий разброс проявлений аутизма, их смазанность или очерченность при различных формах, являются одной из определяющих характеристик аутизма и позволяют говорить именно о спектре расстройств, а не о самостоятельном заболевании. В то же время именно широта его проявлений влечёт за собой проблему затруднённой диагностики и определения этиологии и патогенеза РАС.

Последние две категории пересматривались неоднократно с момента первого упоминания об аутизме как таковом. Однако до сих пор нет единого мнения о причинах возникновения РАС. Выдвигаются различные предположения относительно происхождения аутизма.

Прежде всего рассматривается вероятность возникновения расстройств аутичного спектра при хромосомных, обменных, аутоиммунных и органических заболеваниях. Так, например, синдром ломкой Х-хромосомы, болезнь Дауна, фенилкетонурию, туберозный склероз рассматривают как патологические факторы.

Но ведущей теорией остаётся предположение о наследственном патогенезе аутизма. Кафедрой детской и подростковой психиатрии Саарладской университетской больницы в Германии в 2007 году было опубликовано исследование, подтверждающее определяющую роль генетических факторов в 90% случаев возникновения РАС. В качестве причины рождения детей с аутизмом в семьях с отсутствием патологической наследственности считают новые мутации генов.

Не менее популярной является теория нейрофизиологических нарушений, как вероятных причин возникновения аутизма. При исследовании мозговых процессов у детей с РАС были обнаружены структурные нарушения мозжечка, увеличение желудочков мозга, изменение объема белого и серого вещества, нарушения химических процессов мозга и другие отклонения, однако эти данные стали учитывать только в последние годы - ранее они считались незначительными.

Среди родителей и некоторых специалистов также существует мнение о связи MMR-вакцин (тривакцина против кори, эпидемического паротита и коревой краснухи) с возникновением аутизма, однако данное предположение не подтверждено доказательной медициной. Менее важными, но также возможными причинами считают факторы окружающей среды: попадание в организм различных веществ, таких как ртуть, кадмий, никель, трихлорэтилен и винилхлорид. W.B. Grant и C.M. Soles (2009) в своём исследовании доказали связь дефицита витамина D вследствие экологических факторов и повышения частоты развития аутизма.

Интернет-ресурс «НейроNEWS» со ссылкой на клиническое руководство «Аутизм: распознание, направление к врачу, диагностика детей и молодых людей с расстройствами спектра аутизма» приводит наиболее значимые факторы для возникновения РАС:

• наличие родственников с аутизмом;

• наличие родственников с другими формами РАС;

• наличие шизофрении в семейном анамнезе;

• наличие аффективного расстройства в семейном анамнезе;

• наличие других психических или поведенческих расстройств в семейном анамнезе;

• возраст матери > 40 лет;

• возраст отца от 40 до 49 лет (для РАС);

• возраст отца старше 40 лет (для аутизма);

• вес при рождении < 2500 г;

• недоношенность (< 35 недель);

• реанимационные мероприятия после рождения;

• наличие врожденных заболеваний;

• мужской пол новорожденного (частота возникновения аутизма выше у мальчиков);

• угроза выкидыша при сроке < 20 недель;

• проживание в больших городах (экологический фактор);

С тем же низким уровнем доказательности отмечен ряд медицинских факторов, связанных с РСА (распространенность РСА указана в скобках):

• интеллектуальная недостаточность (8-27,9%);

• синдром ломкой Х-хромосомы (24-60%);

• туберозный склероз (26-79%);

• неонатальная энцефалопатия/

• эпилептическая энцефалопатия/инфантильные спазмы (4-14%);

• церебральный паралич (15%);

• синдром Дауна (6-15%);

• мышечная дистрофия (3-37%);

• нейрофиброматоз (4-8%).

Как мы видим, вместе с широким разбросом проявлений аутизма и его форм неопределенным остаётся и его патогенез. Едва ли не каждый негативный фактор, проявивший себя во время беременности или родов, а также не всегда прослеживаемая наследственность может являться патологическим толчком к развитию РАС. Этот факт подтверждает то, что в данный момент остается невозможной ранняя перинатальная диагностика аутизма, раннее вмешательство и коррекция аутизма, а значит, исследования данной проблемы не теряют своей актуальности.

# 2.2 Психологические особенности детей с РАС

В данном параграфе мы переходим непосредственно к основному вопросу данной работы: Какие психологические особенности имеют дети с РАС и как эти особенности влияют на их жизнь в целом и билингвизацию в частности?

Все выводы о данных особенностях сделаны исключительно на основе многолетних наблюдений специалистов и родителей детей с РАС по всему миру. Существует достаточное количество литературы, написанной родителями и родственниками аутичных детей, как нельзя лучше отображающей ежедневную действительность проживания с инкапсулировавшимся ребенком («Почему я прыгаю», «Мама другого мальчика - аутизм и не только» и т.п.), а также работ дефектологов, психологов и логопедов, исследовавших этот вопрос. Ниже мы рассмотрим описанные в специальной литературе психологические особенности развития аутизма.

1. Трудности с коммуникацией.

Существует заблуждение, что вся особенность аутичного ребенка заключается в его неумении выстраивать коммуникацию с окружающими людьми. Действительно, ребенок с расстройством аутичного спектра чаще всего избегает социальных контактов. Трудности общения проявляются даже в самых простых формах: тактильного, голосового, зрительного контакта. В результате долгое время существовала и активно поддерживалась учёными гипотеза о том, что у аутичных детей просто отсутствует потребность в общении. Однако эксперименты доказали обратное. В исследовании принимали участие дети в возрасте около 6-ти лет - аутичные, умственно отсталые и дети без нарушений развития. В ходе эксперимента детям предлагались изображения геометрических фигур и лиц людей, а дети выбирали более приятное для них изображение. В результате было выяснено, что аутичные дети, как и дети без нарушения развития, чаще предпочитают фигурам лица людей, однако время рассматривания картинки было намного меньше. Родители и специалисты также неоднократно доказывали, что в ходе психокоррекционной работы ребенок налаживает избирательные, но прочные эмоциональные связи и выражает заинтересованность в социальном взаимодействии.

Однако нестандартность коммуникации - это то, что лежит на поверхности и чаще всего бросается в глаза при общении с аутичным ребенком. При более внимательном наблюдении за аутичным ребенком можно сделать вывод о том, что аутизм является всепроникающим расстройством, то есть затрагивает все сферы жизни человека.

2. Пищевое поведение.

Так аутисты зачастую показывают чрезвычайную брезгливость во всем, избирательность вплоть до отказа от определенных видов пищи (например, полный отказ от любых супов и салатов), страх попробовать новое, приступы рвоты при виде определенных видов пищи.

3. Стереотипность.

Одной из важных черт аутичного ребенка является также стереотипность поведения. Под этой формулировкой мы будет принимать на только стимулирующие движения, о которых говорилось выше, - раскачивания, прыжки, подёргивания руками, но и в целом стремление аутичного ребенка к жёстко закрепленной последовательности действий. Её определяет наличие и у ребенка ритуалов, определенного распорядка дня и жёстких требований к выполнению обещаний и планов. Сюда же можно отнести и отсутствие у ребёнка исследовательского поведения, на котором строится образовательный процесс. Ребенка страшит всё неизвестное, новизна, творческая составляющая (за исключением случаев ярков выраженного таланта в определенной сфере, например, в музыке) их не радует. Выбирая между работой с таблицами и схемами и рассказом о своем любимом животном, аутист вероятнее всего выберет первое.

4. Пассивность.

Также родители и специалисты отмечают чрезвычайное спокойствие, даже пассивность таких детей. Аутичный ребенок обычно тихий, «удобный» и нетребовательный за исключением особых моментов, связанных с пищей или ритуалами. Аутичному ребенку обычно не свойственна активность, присущая детям без нарушений развития. Это явление описывалось неоднократно под разными названиями, например, «нарушение сознания и активности».

5. Сензитивность.

Следующим важным качеством является необычайная сензитивность детей с РАС. Они чувствительны буквально ко всем сенсорным раздражителям, их силе и качеству, что влечет за собой поведение избегания. Также чувствительны они и к звукам - часто имеют тонкий музыкальный слух, имеют свои музыкальные предпочтения, либо могут выражать сильную реакцию отторжения по отношению к некоторым шумам.

6. Самосохранение.

Следует отметить и нарушения в поведении самосохранения: неадекватные страхи провоцируют неадекватную реакцию, панику, и вследствие этого ребенок попадает в реально опасную ситуацию: сорваться и бежать, залезть высоко, упасть, зайти в глубину и т.п.

7. Моторика.

Моторное развитие детей с РАС также сильно отличается от их сверстников, хотя в раннем возрасте не вызывает беспокойства и может быть даже опережающим. Лишь некоторые родители отмечают вялость ребенка, отсутствие реакции на протянутые к нему руки, эффект «мешка с песком», когда ребенок находится на руках. Однако когда ребенок начинает ходить самостоятельно, проявляются первые заметные особенности - неловкость вплоть до подозрений органического поражения ЦНС, хождение на мысках, сохраняющееся порой на долгие годы. Позже более ярко проявляется нарушение координации, особая «театральная» пластика - сочетание вялости и напряженности тела. Всё это, однако, характерно для более лёгких форм аутизма. Глубоко аутичные дети напротив могут демонстрировать потрясающую ловкость, умение владеть своим телом, маневрировать, балансировать и карабкаться. В то же время у всех аутичных детей нарушены элементарные навыки самообслуживания. Дети с трудом подражают взрослым, относятся к этому с большим негативизмом. Практика показывает, что они охотнее осваивают моторные навыки, когда взрослый действует его руками, показывая не отдельные элементы действия, а всё движение целиком.

8. Внимание и память.

Несмотря на то, что аутичный ребенок рано начинает сосредотачивать внимание на сенсорных впечатлениях и моторике (свет, музыка, поверхность предметов, выстраивание предметов в определенной последовательности), связь между вниманием и социальным взаимодействием претерпевает большие нарушения. Так ребенок часто не владеет указательным жестом, не вовлекается в процесс игры, не сосредотачивает внимание на предлагаемой игрушке. Нарушения внимания характерны для всех аутичных детей, но проявляются в разной форме и степени. В самых тяжелых случаях ребенок ведет себя абсолютно безучастно к происходящему вокруг, однако наблюдения показывают, что аутисты запоминают пассивно, причем часто обращают внимание на детали, информацию, которая, кажется взрослому, не имеет особого значения. Привлечь и удержать внимание ребенка с таким, так называемым полевым поведением, практически невозможно, поэтому при коррекционной работе специалист следует за ребенком, анализируя и фиксируя его мимолетный интерес и затем развивая его.

Что же касается особенностей памяти, то здесь мы можем увидеть прямо противоположную ситуацию. И родители, и специалисты отмечают хорошо развитую, порой феноменальную память таких детей, которая, однако, может быть весьма избирательной. Ребенок хорошо запоминает различные, порой ничего не значащие детали, навсегда запоминают испуг и связанные с ним места, людей и события. Из-за особенностей речи, которые мы рассмотрим ниже, такие дети хорошо запоминают стихи и учебную литературу, которую стремятся передать близко к тексту. Бытовые и моторные навыки, которые, как говорилось выше, чрезвычайно трудно закрепить, уже выработанные воспроизводятся всегда точно и прочно запоминаются. Именно на эту особенность прочности обратили внимание Л.Каннер, Б.Хермелин и Н.О.Коннор - дети запоминают вербальную и невербальную информацию так, как она к ним поступила и воспроизводят с точностью так же, не умея при этом применять ее в других схожих ситуациях.

# 2.3 Особенности речевых расстройств у детей с РАС

В классических ситуациях проявлений аутизма особенности речевого развития проявляются у ребенка в течение первого года жизни. Ребенок не использует жесты, не тянется к взрослым, не задействует и не воспринимает мимику. Лепет выражен слабо, отличается от привычных детских звуков и не используется для общения. Ребенок может произносить некоторые слова, но чаще не привычные для ребенка этого возраста, а необычные и интересные. С возрастом различия становятся более явными: ребенок почти не реагирует на имя, не пользуется речью, не выполняет или выполняет плохо элементарные инструкции. Взрослые часто делают ошибочный вывод, что ребенок или не слышит их, или не понимает. Однако проблемы со слухом чаще всего быстро исключаются, т.к. ребенок реагирует на звуки. Тем не менее, как и в случае с другими особенностями РАС, проявления отклонений в речевом развитии могут быть чрезвычайно разнообразными. Так в нашей практике встречались случаи, когда до определенного возраста (2-х, 3-х лет) речь развивалась в целом нормально, лишь с едва заметными даже для глаза специалиста отклонениями, а затем медленно затухала. Известны и ситуации скачкообразного развития и затухания. Также речь может не развиться практически совсем. Такое явление называется мутизмом. Мутизм не представляет собой полную немоту - ребенок может издавать различные, в том числе животноподобные звуки, изображать нечто, похожее на речь, но не имеющее каких-либо определенных грамматических или лексических структур.

Ребенок не пользуется развернутыми предложениями, говорит четко и лаконично, часто использует инфинитивы, может говорить о себе в третьем или втором лице, использует клише и услышанные цитаты в различных ситуациях, не всегда к месту, т.к. аутист не понимает образной речи, шуток, иронии и сарказма. Их словарный запас сильно ограничен, часто ребенок ложно анализирует смысл однокоренных слов, не понимает значения некоторых конструкций, не всегда может воспроизвести связь «слово - предмет». Ученые в ряде экспериментов доказали, что дети с РАС с нормальным уровнем интеллектуального развития могут не испытывать проблем с номинацией объектов, зачастую понимают значения слов, хотя при этом и затрудняются в их использовании и не могут объяснить их. Чаще всего ребенок с трудом овладевает грамматикой родного языка, не умеет склонять существительные или местоимения, правильно изменять их по падежам, грамматически правильно связывать существительное и прилагательное. При этом ребенок часто проявляет необычный интерес к орфографии и может владеть так называемой «абсолютной грамотностью». В других случаях речь может развиваться, как кажется со стороны, нормально, дети могут иметь богатый даже для взрослого человека словарный запас, однако по-прежнему состоящий лишь из набора клише, фраз и цитат, запомнившихся ребенку. Это могут быть развернутые монологи, которые, разумеется, затруднительно использовать в ситуации бытового общения, когда нужна скорость реакции и гибкость ума.

Уже в дошкольном и младшем школьном возрасте дети стараются отвечать односложно, боятся развернутых ответов и не умеют отвечать полно, даже при хорошем уровне владения материалом. Как уже упоминалось выше, чаще они буквально вызубривают параграфы учебника. Часто дети выражают большой интерес к иностранному языку и культуре других стран, при этом перенося систему изучения иностранного языка на свой родной язык.

Очень часто встречается такое явление, как эхолалия - механическое повторение слов и фраз - попугайничество. Это явление, хотя и рассматривается как безусловное отклонение и проблема, имеет две стороны. С одной - аутичный ребенок представляет яркий пример того, как усвоение структур преобладает над их анализом. Аутист может множество раз четко повторять, прекрасно запоминать и даже использовать различные конструкции, слова, фразы, восклицания, однако гибкость в их использовании почти совсем отсутствует. Ребенку тяжело менять слова местами в усвоенных конструкциях, подставлять другие местоимения или менять данные. Как считает B. Prisant, эта особенность не является только речевой, но выступает как следствие особенной организации информации в сознании ребенка в целом.

Во второй главе данной работы были рассмотрены понятие аутизма, его виды и их основные проявления, были затронуты этиология и патогенез аутичных состояний, а также проанализированы и выделены в группы основные психологические особенности аутичных детей.

Исходя из собранных данных можно с уверенностью сказать, что аутизм является всепроникающим, затрагивающим все сферы жизни расстройством. Особое внимание при изучении аутизма, а также при практической коррекционной, психологической и образовательной работе с детьми с РАС, дальнейшем анализе билингвизации аутичных детей необходимо уделить вариативности проявлений данного расстройства, вовремя опознать их и направить ребенка к специалистам, а также учитывать эти особенности во время коммуникации с аутичным ребенком. Как можно заметить, речевые нарушения у аутичных детей также представляют собой широкий спектр, предоставляющий огромное поле для работы специалистов.

Кроме того важной задачей для специалистов является своевременная дифференциация аутизма и умственной отсталости, часто схожих при недостаточно глубокой диагностике ребенка. Как мы видим из перечисленных выше особенностей аутичных детей, их интеллектуальное развитие неровное - в одних областях может наблюдаться сильное отставание, а в других - опережение вплоть до гениальности, в то время как интеллектуальная задержка детей с умственной отсталостью имеет более общий характер и распространяется на все сферы. Этот вывод крайне важен для дальнейшего исследования билингвизации аутичных детей, т.к. убеждает в возможности её как таковой при учёте уровня речевого развития аутичных детей, а также их психологических особенностей.

# Глава III. Эмпирическое исследование психологических особенностей становления искусственного билингвизма у детей с РАС

.1 Теоретический анализ различных подходов к формированию билингвизма у детей с РАС

Прежде чем подробно рассматривать психологические особенности формирования искусственного билингвизма у аутичных детей необходимо ответить на вопрос о необходимости и возможности его формирования у данной группы детей. Долгое время педиатры, психологи и учителя рекомендовали родителям аутичных детей не включать иностранный язык в образовательный процесс, а так же как и исключить общение на двух и более языках в мультилингвальных семьях. Данное мнение логично исходило из описанных нами в теоретической части данной работы особенностей формирования речи аутичных детей. Считалось, что изучение каких-либо других языков, кроме доминирующего в среде пребывания аутичного ребенка, негативно скажется на его психологическом и речевом развитии. Однако вместе с активным введением системы инклюзивного образования в Европе и Америке данное мнение было пересмотрено. Практика показывала, что дети с расстройствами аутистического спектра могут говорить на двух языках наравне с детьми без ограниченных возможностей здоровья. В 2016 году в Балтиморе на международном конгрессе по изучению аутизма были представлены результаты исследований, подтверждавших способность аутичных детей понимать и использовать два и более языка в соответствии с уровнем интеллектуального развития. Было доказано, что билингвизм в данном случае существенно повышает коммуникативные способности детей. Тем не менее, даже эти исследования были нацелены на изучение естественного билингвизма, когда общение в семье происходит на разных языках, а сама семья проживает в мультилингвальной среде. Вопрос изучения аутичными детьми иностранных языков в монолингвальной среде не затрагивался.

Исходя из вышеуказанных исследований, можно предположить, что владение иностранным языком аутичным ребенком в монолингвальной среде также возможно, а во многих случаях даже необходимо для стимуляции развития речевых навыков и умений, а также коммуникативных способностей. Л.С. Выготский высказывал мнение о том, что умение выразить свою мысль на разных языках позволяет увидеть каждый из них как систему среди других языков, а значит - лучше понять особенности их функционирования. Поскольку именно стремление к системности, ритуальности даже в быту отличает аутизм от нейротипичных детей, билингвизация может помочь аутичному ребенку лучше понять родной язык. Кроме того социально-обусловленная реальность, включающая в себя процессы глобализации и частые языковые контакты требует от населения знания иностранного языка для осуществления элементарной бытовой коммуникации, успешных социализации и образования.

# 3.2 Исследование мотивов изучения иностранного языка у детей с РАС. Организация эмпирического исследования

В качестве первой характеристики для рассмотрения особенностей билингвизации аутичных детей нами был выбран мотивационный аспект. Словарь психологических терминов определяет мотивацию как «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность». Таким образом, мотивация в вопросе изучения иностранного языка играет важнейшую роль и занимает одну из базовых позиций. Нами был поставлен вопрос, есть ли у аутичных детей с часто свойственной им ограниченностью интересов мотивация для изучения иностранного языка, а также какие мотивы преобладают в данном направлении.

Для изучения данного аспекта нами было опрошено 30 детей из Москвы, Санкт-Петербурга и регионов, с диагностированными расстройствами аутистического спектра, преимущественно с синдромом Аспергера, нетипичным аутизмом, а также ранним детским аутизмом в лёгких формах, в возрасте от 8 до 11 лет, изучающих или изучавших иностранные языки в школе или дома. Среди них 20 мальчиков и 10 девочек. В мотивационном блоке детям было предложено 2 вопроса. Первый вопрос был общим и звучал следующим образом: «Интересен ли тебе иностранный язык?» с вариантами ответа «да» и «нет».

Из 30-ти опрошенных детей 26 ответили положительно, и лишь четверо не высказали заинтересованности в изучении иностранного языка. Среди детей, отрицательно ответивших на первый вопрос, были как девочки, так и мальчики, поэтому корреляции замотивированности на изучение иностранного языка и пола ребенка не было обнаружено. Второй вопрос мотивационного блока представлял собой список утверждений - мотивов к изучению иностранного языка. Данное тестирование было основано на методике изучения отношения к учебным предметам Н.Г. Казанцевой. Каждое утверждение было адаптировано под возраст и уровень интеллектуального развития детей, выражено в максимально простой и понятной форме, при необходимости давались уточнения. Можно было выбрать одно или несколько утверждений. Каждое утверждение соответствует определенной группе мотивов. Данные группы с соответствующими вопросами представлены ниже. Также был предусмотрен ответ, предполагающий незнание, зачем необходим иностранный язык.

# Опросник мотивов изучения иностранного языка.

|  |  |
| --- | --- |
| УТВЕРЖДЕНИЕ | МОТИВ |
| 1. Я чувствую успех, силу. | Радость достижения успеха. |
| 2. Мне нравится общаться на иностранном языке. | Коммуникация. |
| 3. Мне нравится узнавать новое. | Стремление познать новое. |
| 4. Мне нравится узнавать новое о других странах и иностранцах. | Стремление познать новое в социо- культурной области. |
| 5. Мне нравится, когда у меня что-то хорошо получается. | Самопознание, развитие представлений о своих возможностях. |
| 6. Родители и/или учителя довольны мной, когда я учу иностранный язык. | Социальный мотив, одобрение, принятие группой. |
| 7. Когда я вырасту, иностранный язык пригодится мне для работы, путешествий. | Материальные мотивы. |
| 8. Я не знаю, зачем мне нужен иностранный язык. |  |

В результате из 30-ти опрошенных детей четверо по-прежнему не высказали заинтересованности и, следовательно, не смогли как-либо обосновать мотивы для изучения иностранного языка. Каждый из 26-ти заинтересованных детей отметил от одного до 4 утверждений, раскрывающих мотивационную сферу. По результатам опроса лидирующее положение заняли утверждения «Мне нравится, когда у меня что-то хорошо получается» и «Я чувствую успех, силу», из чего можно сделать вывод, что вопрос самооценки, познания своих возможностей, вопреки устоявшемуся мнению, важен для детей с РАС не менее, чем для нейротипичных детей. Наименьший процент опрошенных отметил в качестве мотива утверждение «Мне нравится общаться на иностранном языке», что подтверждает рассмотренное нами в теоретической части наблюдение, что речь у людей с РАС используется для общения в меньшей степени, чем у их нейротипичных сверстников. Остальные ответы были выбраны опрошенными приблизительно в равных долях. Следует отметить, что данный опрос также доказывает достаточную значимость социального мотива - одобрения значимых взрослых, несмотря на затрудненную коммуникацию и социализацию при РАС в целом. Результаты данного блока также представлены ниже в виде диаграммы.

# .3 Исследование особенностей влияния искусственного билингвизма на мотивацию, самооценку, память и внимание у детей с РАС

Для более глубокого анализа психологических характеристик искусственного билингвизма необходимо было организовать длительное наблюдение за детьми с РАС в условиях реального образовательного процесса. Также одной из задач данного исследование было сравнение влияния искусственной билингвизации на психологические особенности, речевое и интеллектуальное развитие аутичных детей изучающих и не изучающих иностранный язык. Для этого нами были созданы экспериментальная и контрольная группы. Каждая группа насчитывала 15 детей в возрасте 10-11 лет, проживающих на территории Москвы и Московской области, с диагностированным расстройством аутичного спектра, не отягощённым умственной отсталостью. Обе группы состояли из детей, никогда ранее не изучавших иностранный язык. Иностранным языком для данного эксперимента был выбран немецкий язык. В течение 8 месяцев экспериментальная группа, в целях улучшения психологического комфорта детей разделенная на подгруппы по 3 человека, проходила обучение немецкому языку по УМК «Mosaik» Н.Д. Гальсковой для начальной школы. В течение этого времени дети не только писали стандартизированные тесты по пройденному материалу, но и проходили психологические тестирования по следующим блокам:

1. Мотивация.

Обе группы были смешанные и состояли как из детей, показавших явный интерес и высказавших желание изучать иностранный язык, так и из детей, слабо замотивированных на изучение иностранного языка. Для оценки степени мотивации была использована методика десятибалльной шкалы. На горизонтальной шкале с десятью делениями, от 1 до 10 соответственно, каждому ребенку необходимо было отметить, насколько сильно он хочет учить иностранный язык.

Промежуточные деления выражали степень желания или нежелания изучения иностранного языка.

Как видно на данных в обеих группах детьми выбирались преимущественно третье - пятое деления. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что обучающиеся обеих групп до начала обучения обладали низкой и средней мотивацией к изучению иностранного языка. К концу обучения в обеих группах было проведено повторное тестирование с целью изучения влияния искуственной билигвизации на учебную мотивацию детей. Детям был предложен тот же вопрос «Как сильно ты хочешь учить немецкий язык» и десятибалльная шкала с делениями.

Исходя из результатов повторного тестирования, можно с уверенностью сделать вывод, что учебная мотивация детей в экспериментальной группе заметно повысилась. Как мы видим, выбранные деления сдвинулись ближе к 10-ти баллам «я очень хочу учить иностранный язык», что говорит о позитивном влиянии искусственной билингвизации на младших школьников.

2. Самооценка.

Проблема самооценки школьников является одной из самых актуальных при исследовании их психологических особенностей. Часто именно низкая либо завышенная самооценка является причиной неудач в учёбе, затруднённой коммуникации, неврозов или депрессий. Не менее актуален вопрос самооценки и при рассмотрении психологических особенностей детей с РАС. Неуверенность в себе, в завтрашнем дне, комплексы и страхи часто в ещё большей степени ограничивают возможности аутичного ребёнка, вследствие чего психологическое состояние ребенка может заметно ухудшиться. Нами бывало выдвинуто предположение о положительном влиянии искусственной билингвизации самооценку детей с РАС. Изучение иностранного языка создаёт ситуацию успеха, позволяет детям почувствовать себя важными, лучше узнать свои способности. Для анализа самооценки детей с РАС до и после начала изучения иностранного языка нами была использована методика «Лесенка» В. Г. Щур.

Ребенку предлагается лист бумаги с нарисованной лесенкой и даётся инструкция. По инструкции на самой высокой ступеньке находятся самые хорошие ученики, а на самой низкой - самые плохие. Ставится вопрос: «На какую лесенку встал бы ты?». При необходимости задание объясняется несколько раз более подробно. В ходе данного тестирования все дети охотно согласились на выполнение задания.

Исследование мотивации на начальном этапе обучения иностранному языку показало нам в целом более заниженную самооценку аутичных детей. Большинство детей выбирали нижние ступеньки, только два ребёнка в каждой группе выбрали верхние ступеньки. При этом следует отметить, что только три ребёнка в первой группе, и два - во второй смогли аргументировать своё выбор ступеньки. В первой группе это были два ребёнка, выбравшие нижние ступеньки, и один, выбравший верхнюю; во второй - два ребёнка, выбравшие верхние ступеньки. Таким образом можно сделать вывод о преимущественно неадекватно заниженной самооценке и необходимости работы в направлении её повышения.

Спустя 8 месяцев обучения иностранному языку экспериментальной группы в обеих группах было проведено контрольное тестирование для изучения влияния искусственной билингвизации на самооценку детей, а также анализ её динамики.

Повторное исследование мотивации показало явную положительную динамику в экспериментальной группе.

3. Память.

Для диагностики памяти при изучении психологических особенностей искусственной билингвизации детей с РАС была использована методика А. Р. Лурия «Заучивание 10 слов». Используется для оценки состояния памяти испытуемых, утомляемости, активности внимания. Методика позволяет исследовать процессы памяти, запоминания, сохранения и воспроизведения. В ходе данного тестирования детям предлагается набор из 10 слов. Ребёнку даётся инструкция, далее слова зачитываются вслух медленно и чётко. После этого ребёнку предлагается назвать все слова, которые он запомнил в любом порядке. Далее опыт повторяется. На каждом этапе названные слова заносятся в протокол. После 5-6 кратного повторения делается перерыв в 1 час, после чего задание предлагается повторить снова. После получения результатов всех повторений выстраивается график - кривая запоминания. В норме с каждым воспроизведением количество слов должно увеличиваться.

В качестве тестового материала были подобраны немецкие слова: Mutter, Katze, Hund, fahren, malen, gehen, Tasse, Ball, gut, Sofa

Первый этап тестирования проходил через две недели после начала изучения иностранного языка с целью выяснения исходного уровня запоминания слов.

Результаты первого тестирования показали, что аутичные дети обладают хорошей памятью и достаточно быстро наращивают темп запоминания слов. Эта особенность является большим преимуществом детей с РАС, при помощи которой можно добиться больших успехов в обучении и социализации.

При повторном тестировании нами был поставлен вопрос, повлияло ли как-либо обучение иностранному языку на процессы памяти у детей в экспериментальной группе. Тестирование повторилось спустя 8 месяцев по той же методике, но с новым тестовым материалом: besser, Kasse, Auto, schreiben, springen, Lehrbuch, Land, Laptop, schlafen

При повторном тестировании темп запоминания слов в экспериментальной группе незначительно увеличился. Дети быстро запоминали слова, «лишних» слов не было названо. Через час после пяти повторений подряд проводилось шестое предъявление тестового материала, после которого дети продемонстировали незначительное снижение в диапазоне 1-2 слов. Из чего можно сделать вывод, что, несмотря на изначально достаточно высокую степень запоминания тестового материала, билингвизация также положительно влияет на процессы памяти у аутичных детей.

# 3.4 Анализ психологических аспектов процесса обучения детей с РАС иностранному языку

Для дальнейшего анализа особенностей восприятия иноязычного материала в искусственной среде был использован метод наблюдения. В течение 8 месяцев преподаватель иностранного языка 2 раза в неделю проводил занятия по немецкому языку с детьми с РАС. Экспериментальная группа из 15 детей с расстройствами аутичного спектра, не осложнёнными умственной отсталостью, была разделена на подгруппы по 5 человек для большей эффективности наблюдения и занятий. По условиям организации наблюдение проводилось скрыто для достижения максимальной естественности в поведении испытуемых. В аудитории присутствовал учитель иностранного языка и наблюдатель, выполнявший роль помощника педагога, и фиксирующий все результаты в протоколе наблюдения. Целью наблюдения являлся анализ особенностей искусственной билингвизации детей с РАС, их отношения к различным учебным ситуациям, особенностям коммуникации на иностранном языке. Объектом наблюдения являлись дети с расстройствами аутичного спектра, изучающие иностранный язык. Предметом - психологические особенности их искусственной билингвизации. Единицей наблюдения являлась группа из пяти детей с РАС, изучающая немецкий язык. В наблюдении принимало участие 3 таких единицы. Формой фиксации наблюдения был дневник наблюдения. Наблюдение проводилось со включением наблюдателя в изучаемую группу. Роль наблюдателя была неизвестна членам группы. Наблюдение за каждой единицей наблюдения проводилось на основе руководства по проведению наблюдения Н. Семаго по следующим показателям:

— операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, работоспособность, характеристика параметров внимания);

— характер поведения ребенка, его целенаправленность (регуляторная зрелость);

— особенности речевого развития и восприятия иноязычной речи;

— аффективные и эмоциональные особенности;

— взаимодействие ребенка с детьми и взрослыми (коммуникативный аспект).

Результаты наблюдения заносились в протокол, после чего данные обобщались, и делались выводы относительно общих особенностей искусственной билингвизации аутичных детей.

Операциональные характеристики деятельности.

К данной категории нужно отнести такие показатели как работоспособность и темп деятельности. Работоспособность является “потенциальной возможностью индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени”. Можно выделить основные периоды работоспособности: период врабатывания - период оптимальной работоспособности - утомление.

Утомление может быть компенсируемым и некомпенисируемым. В процессе обучения иностранному языку дети во всех подгруппах демонстрировали колебания работоспособности с периодами компенсируемого снижения. Для поддержания работоспособности учителю приходилось чаще, чем это необходимо в группах нейротипичных детей, менять виды деятельности, причем продолжительность каждого периода деятельности была достаточно короткой (5-8 минут). Два-три раза детям была необходима двигательная активность и упражнения на дыхание и расслабление для сброса напряжения. При анализе темпа деятельности детей также можно было выделить явную неравномерность тема. Одни задания вызывали у детей ускорение деятельности, другие - сильное замедление. При этом дети достаточно быстро включались в работу в начале урока, но уже через 5-10 минут темп деятельности снижался, а к концу занятия падал, и учителю приходилось прикладывать усилия для поддержания работоспособности детей. Также к окончанию занятия дети становились тревожными, “закрывались”, не понимали, что от них требуется. Особенно сильно такие реакции проявлялись на уроках с большим текстовым материалом, при анализе невербального материала, с заданиями на составление диалога, представление монолога у доски или с места.

2. Регуляторная зрелость.

При анализе этого параметра нами снова была зафиксирована неравномерность, колебания реакций. С одной стороны, дети демонстрировали двигательную и речевую заторможенность, а также потребность во внешнем чётком программировании деятельности со стороны учителя и трудности с удержанием алгоритма деятельности без дополнительных инструкций и напоминаний. Отвлечения от заданий возникали при быстром утомлении детей, при наличии большого объема текста либо при недостаточности инструкций со стороны учителя. При этом возникала поверхностность вовлечения в деятельность, ученики демонстрировали непонимание происходящего и выдавали импульсивные эмоциональные реакции.

3. Особенности речевого развития и восприятия иноязычной речи.

При обучении иностранному языку дети так же, как и в родном языке демонстрируют сниженную речевую активность. Также у всех детей были заметны трудности начала самостоятельного высказывания - был необходим “толчок” со стороны учителя, подсказка, инструкция, начало фразы. Однако данная проблема успешно решалась педагогом при использовании системы PECS (Picture Exchange Communication System), при этом ребёнок чувствовал себя более уверенно и демонстрировал более активную устную речь и включение в процесс. Одной из самых больших проблем при обучении детей с РАС иностранному языку для педагога стала речевая проблема, подразделяющаяся в свою очередь на:

 Проблемы развёрнутой речи и понимания речи.

 Трудности речи в режиме диалога и монолога.

 Трудности речи без опоры.

 Почти полное отсутствие речи у детей в одной из групп.

 Эхолалия. Проблемы с интонированием высказываний.

Дети с трудом налаживали коммуникацию друг с другом, неохотно вступали в монолог. Речь была ограничена, вместо целой фразы дети часто выкрикивали одно ключевое слово. Также стоит отметить, что детям всех трёх подгрупп проще давалось внешнее описание предметов, помещений, людей, чем рассказ о себе, своём дне и т.п. Письменная речь и выполнение тестовых заданий выполнялись успешнее и охотнее, чем любой вид устной речевой деятельности. По этой причине на уроках было эффективно использование разговорника - тетради или блокнота, в котором ребёнок мог записывать ответ на заданный вопрос или же свои вопросы.

Наибольшие трудности понимания и запоминания для детей представляли грамматические категории, конструкции, правила. Лучше запоминались и охотнее использовались существительные и прилагательные.

Запоминание глаголов давалось сложнее и требовало большей наглядности со включением физической активности (например, прыжков при запоминании глагола “springen”). В целом дети демонстрировали быстрое и качественное запоминание слов, часто скорость запоминания была выше, чем у нейротипичных детей в этом возрасте. Однако гораздо тяжелее давался процесс семантизации новых слов. В то время как нейротипичные дети часто могут догадаться о значении слова по контексту, детям с РАС необходимо более тщательное разъяснение с предшествующим выяснением, знает ли ребёнок значение этого же слова на родном языке, и лишь последующей его семантизацией с активным использованием методов наглядности. Предложения запоминались в исходном виде, дети с трудом могли заменить слово во фразе, поменять слова местами. Однако если какое-либо слово забывалось, “выпадало”, дети находили синонимы либо показывали слово жестами, движениями.

Следует отметить также тонкое звуковое и зрительное восприятие аутичных детей, их нацеленность на различного вида творчество. В процессе билингвизации дети используют полученные знания для творчества в гораздо меньшей степени, чем для общения. Так, например, дети пытались сочинять короткие стихотворения, составлять изображения и узоры из изученных слов, расставлять их в определенной системе. Именно в процессе творчества иностранную речь можно задействовать и тренировать более активно и успешно.

Эхолалия, свойственная РАС, также проявлялась на занятиях по иностранному языку и имела как минусы, так и плюсы. Если ребёнок достаточно чётко слышал слово или высказывание, то с точностью повторял их. Если же произнесение было недостаточно чётким и громким, без дополнительного привлечения внимания рёбёнка со стороны учителя, то повторение могло быть искажённым, слова и фразы произносились нечётко, с “проглатыванием” звуков, вызвавших затруднение. Одной из больших проблем также было аудирование иноязычной речи. Дети демонстрировали повышенную чувствительность к звукам, тревожность при звучании неприятных шумов, слишком громкой музыки, могли закрыть уши, выйти из помещения. Перед учителем вставала необходимость более тщательного отбора аудиоматериала с выбором упрощённых аудиозаписей. Все эти особенности привели к тому, что признанный во всём мире коммуникативный метод потерял свою эффективность в случае обучения детей с РАС. Основными принципами коммуникативного метода являются: речевая направленность, учет индивидуальных особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна. Как мы видим, по крайней мере половина этих принципов не может быть в достаточной мере реализована при обучении детей с РАС. По этой причине учителем была выбрана комбинация грамматико-переводного и аудиолингвального (с заучиванием готовых структур) метода с ситуативным включением элементов коммуникативного метода обучения. После включения данной комбинации методов в процесс билингвизации дети стали демонстрировать гораздо более активное участие в коммуникативной деятельности на уроке, ситуативно использовать выученные клише, количество аффективных реакций и протестного поведения заметно снизилось. Речь, пусть и ограниченно, стала развиваться.

4. Аффективные и эмоциональные особенности.

В процессе занятия дети с РАС преимущественно демонстрируют напряжение и излишнюю возбудимость в ситуациях успеха. Дети не могут расслабиться, поэтому в процессе необходимы частые смены деятельности и упражнения на расслабление. Иногда настроение колеблется от тревожности и напряжения до полной апатии, однако данные колебания ситуативны и связаны с усложнением заданий. Аффективные реакции (страх, гнев, радость) адекватны по знаку, однако чаще неадекватны по силе. Так, например, услышав замечание в свой адрес, ребёнок может выдать сильную протестную реакцию, закричать, заплакать. Также возникают трудности распознавания эмоционального настроя других людей: с трудом поддаются анализу мимика, жесты. Если при аудировании иноязычной речи нейротипичные дети часто могут догадаться о смысле фразы по её интонации, то дети с РАС чаще демонстрируют непонимание или искажение смысла интонации.

Кроме того, в процессе наблюдения за группой был сделан вывод о трудностях при работе в нестандартных ситуациях у детей с РАС. Если для нейротипичных детей в вопросе билингвизации принцип новизны играет одну из ведущих ролей, то в случае с билингвизацией аутичных детей введение учителем новых, неожиданных форм работы вызывает тревожность и даже протестное проблемное поведение (удары, крики, кусания себя или учителя, разбрасывание предметов). Введение новых форм работы, таких как просмотр обучающих фильмов и мультфильмов, языковые игры и проекты, требовали длительной психологической подготовки группы, неоднократного напоминания учителем, о том, что этот способ работы будет задействован на уроке, и подробного разъяснения сути предстоящей работы.

В третьей главе нами было описаны результаты различных видов исследования искусственной билингвизации аутичных детей, таких как анкетирование, тестирование и наблюдение. Подводя итоги вышеизложенному, можно утверждать, что искусственная билингвизация детей с РАС, не осложненными умственной отсталостью, возможна в степени, достаточной для осуществления элементарной коммуникации и понимания иноязычной речи в ситуациях бытового общения. Однако учителю иностранного языка и родителям, чей ребёнок с РАС изучает иностранный язык, необходимо учитывать следующие особенности формирования искусственного билингвизма у аутичных детей:

 запрограммированность, ограниченность либо отсутствие речи

 трудности с коммуникацией

 предметно-описательный характер речи, страх нового

 аффективные реакции, неадекватные по силе; негативное протестное поведение

 трудности звукового восприятия иноязычной речи

 эхолалия как трудность и как помощь при билингвизации детей с РАС

 колебания работоспособности и темпа работы на занятиях

 высокие темп и качество запоминания иностранных слов

 необходимость в повышенной наглядности при изучении иностранного языка

 стремление к речевому творчеству у детей с РАС

Учитывая все эти особенности учителю необходимо провести переориентирование целей обучения на каждом этапе билингвизации. Крайне важным является создание комфортной психологической атмосферы на занятиях по иностранному языку, работа в направлении повышения мотивации, учёт страха новизны и исходящая из этого необходимость предшествующего психологического настроя учащихся.

# Заключение

Проблема искусственной билингвизации детей с расстройствами аутичного спектра в настоящее время играет одну из ведущих ролей в вопросе обучения аутичных детей. Набирающий обороты процесс глобализации, а также переориентирование мировых стандартов системы образования на инклюзивное обучение детей с ОВЗ и, в частности, с расстройствами аутичного спектра, требуют от специалистов эффективного решения различных сложностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку детей с РАС. Поскольку данная тенденция является относительно новой, педагогам, психологам и родителям необходима полная информация о психологических особенностях формирования искусственного билингвизма у аутичных детей, так как именно особенности психического развития оказывают наибольшее влияние на жизнь аутичного ребёнка и его семьи.

В первой главе данного исследования нами были собраны и проанализированы теоретические положения, касающиеся билингвизма. Было рассмотрено понятие билингвизма, существующие классификации данного явления, аспекты его изучения, а также взгляды учёных на проблемы исследования билингвизма. В соответствии с собранной в первой главе информацией о билингвизме, данное явление рассматривалось нами как умение коммуницировать на двух языках в различных ситуациях речевого общения. При этом не предполагается четких требований к степени владения языками, из чего был сделан вывод о как таковой возможности формирования искусственного билингвизма у аутичных детей. Во второй главе нами был подробно рассмотрен объект данного исследования - аутичные дети и их психические особенности. Была рассмотрена этиология данного расстройства, его классификация, подробно представлены все виды расстройств аутичного спектра. Важнейшую часть данной главы представляет анализ особенностей коммуникации и речевых расстройств у данной группы детей. Исходя из собранных нами данных, был сделан вывод о том, что аутизм является всепроникающим, затрагивающим все сферы жизни расстройством. Особое внимание при изучении аутизма, а также при практической коррекционной, психологической и образовательной работе с детьми с РАС, необходимо уделить вариативности проявлений данного расстройства. Речевые нарушения у аутичных детей также представляют собой широкий спектр, предоставляющий огромное поле для работы специалистов.

Третья глава данной работы представляла собой эмпирическое исследование особенностей формирования искусственного билингвизма у аутичных детей. Исследование проводилось в экспериментальной группе изучающих иностранный язык детей с РАС, состоящей из 15 человек, и в контрольной группе детей с РАС, не изучавших иностранный язык. В исследовании использовались такие методы как анкетирование и тестирование. Мотивация анализировалась с помощью методики Н.Г. Казанцевой, исследования памяти с помощью методики «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, самооценки с помощью методики «Лесенка» В.Г. Щур. Наиболее информативным стал заключительный этап исследования, проведённый при помощи метода наблюдения. На этом этапе были проанализированы такие показатели, важные при формировании искусственного билингвизма у детей, как:

- операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, работоспособность, характеристика параметров внимания);

- характер поведения ребенка, его целенаправленность (регуляторная зрелость);

- особенности речевого развития и восприятия иноязычной речи; аффективные и эмоциональные особенности;

- взаимодействие ребенка с детьми и взрослыми (коммуникативный аспект).

Исходя из полученных данных, специалистам и родителям можно дать ряд рекомендаций по учёту психических особенностей детей с РАС в процессе обучения иностранному языку.

В первую очередь необходимо подчеркнуть сложности, связанные с коммуникацией у аутичных детей. Учитывая степень и характер нарушения, специалист или родитель должен рассмотреть альтернативные средства коммуникации с аутичным ребёнком в процессе билингвизации, такие как разговорник, графические и предметные коммуникативные системы.

Кроме того при работе с аутичным ребенком необходимо переориентировать метод обучения с классической коммуникативной модели на комбинацию различных методов, в первую очередь аудио-лингвального и грамматико-переводного с элементами коммуникативного метода.

Также необходимо учитывать стремление детей с РАС к различным видам творчества и включать различные виды творческих заданий в процесс обучения.

Особое внимание специалистам следует уделить работе с диалогической и монологической речью - развивать её плавно, не травмируя ребёнка, а в случае отсутствия речи обратиться к альтернативным методам коммуникации, прежде всего к таким системам, как PECS.

Кроме того, специалистам и родителям следует учитывать эмоциональные особенности детей с РАС, быть готовыми к протестному негативному поведению и знать пути выведения ребёнка из аффективных состояний. Следует принимать во внимание страх нового у детей с РАС, и, исходя из этого и вышеуказанных особенностей, корректировать методы и приёмы обучения.

Также для детей с РАС в гораздо большей степени, чем для нейротипичных детей, важен высокий уровень наглядности, контроль со стороны учителя и неоднократное подробное повторение инструкций, частая смена видов деятельности с целью удержания внимания и предотвращения быстрой утомляемости. Важно включение в работу различных расслабляющих техник и двигательной активности для снятия напряжения.

В заключении отметим, что данная работа обладает большой актуальностью, так как вопрос о билингвизации детей с РАС практически не поднимается в научных кругах, отсутствуют руководства для специалистов, обучающих детей с расстройствами аутичного спектра иностранному языку, а многие специалисты до сих пор имеют ряд предубеждений относительно способностей аутичных детей к искусственной билингвизации. Практическая ценность данной работы заключается в наличии подробной информации по различным аспектам билингвизации при РАС, а также предоставлении конкретных практических рекомендаций по обучению аутичных детей иностранному языку.

# Список литературы

1. Аврорин, В.А. Двуязычие и школа// Проблемы двуязычия и многоязычия./ В.А. Аврорин - М., 1972, 49-63 с.

2. Андреева, С. В. Билингвизм и его аспекты. [Электронный ресурс] URL: http://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-ego-aspekty

3. Аутизм: инклюзия. От теории к практике. [Электронный ресурс] URL: http://www.autism-inclusion.com/2015/01/organization-of-learning- experience.html?m=1

. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. /О.С. Ахманова - М., 1969. 607 с.

5. Бертагаев, Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления. / Т.А. Бертагаев - М., Наука, 1972, С 82 - 88

. Боченкова, М. Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен. [Электронный ресурс] URL:https://e-koncept.ru/2016/46136.htm

7. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие. [Электронный ресурс] URL: http://www.philology.ru/linguistics1/weinreich-72.htm

. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма)/ Е.М.Верещагин - Москва: Издательcтво Московского университета, 1969. - 160 с.

. Волков, А.А. Билингвизм и его классификация. [Электронный ресурс] URL:http://lomonosovfund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127453:article#r4\_1

10. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. [Электронный ресурс] URL: http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR- 0531.htm#$p53

11. Двуязычие и взаимовлияние языков/Отв.ред. М.М. Михайлов, Чебоксары, издательство ЧГУ, 1990, с.190

12. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково- словообразовательный. [Электронный ресурс] URL: http://www.efremova.info/

13. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. /Н.В. Имедадзе - Тбилиси, 1979. С.136.

14. Лазарева, А.В. Билингвизм среди детей с задержкой речевого развития и расстройством аутистического спектра // Вестник университета (Государственный университет управления). - 2014. - № 5. - С.223-227.

. Майоров, А.П. Социальный билингвизм и языковое пространство. /А.П.Майоров - Уфа, 1998. 55 с.

16. Марценковский, И.А. Расстройства спектра аутизма: этиология и факторы риска [Электронный ресурс] URL: http://neuronews.com.ua/ru/issue-article-764#gsc.tab=0

. Мечковская, Н.Б., Языковой контакт // Общее языкознание.

/ Н.Б. Мечковская - Минск, 1983, С.368.

18. Михайлов, М.М. Двуязычие и взаимовлияние языков

//Проблемы двуязычия и многоязычия. / М.М. Михайлов - М.: Наука, 1972. С.199.

19. Никольская, О.С., Веденина, М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] URL: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija- detej-s-146

20. Поддубная, Н.И. Психологический аспект проблемы билингвизма в детском возрасте. [Электронный ресурс] URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7848/1/Poddubnaya\_Psikhologic heskiy.pdf

21. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. [Электронный ресурс] URL: http://www.endic.ru/linguistics/Bilingvizm-292.html

22. Розенцвейг, В.Ю. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика/ В.Ю.Розенцвейг - Л., 1972.

23. Семаго, Н.Я. Наблюдение [Электронный ресурс] URL: http://psy.1september.ru/article.php?ID=200201009

. Сигуан, М., Макки, У.Ф. Образование и двуязычие. / М.Сигуан, У.Ф.Макки - М., 1990

25. Спектр аутизма: синдром аспергера, высокофункциональный аутизм, аутизм-савант, аутизм Каннера, атипичный аутизм, синдром Ретта [Электронный ресурс] URL: http://autism-aba.blogspot.ru/p/autism-spectrum.html

26. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. / Г.Н. Чиршева - Златоуст, 2012. С.488

27. Ханазаров, К. Х. Критерии двуязычия и его причины // Проблемы двуязычия и многоязычия. /К.Х.Ханазаров - М., 1972. С. 119- 124.

28. Хауген, Э. Языковой контакт. [Электронный ресурс] URL: http://www.philology.ru/linguistics1/haugen-72.htm

29. Щерба, Л. В. К вопросу о двуязычии. [Электронный ресурс] URL: http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74f.html

30. Ярошевский, М. Г. Краткий психологический словарь.

/М.Г.Ярошевский - Ростов-на-Дону: «Феникс». 1998.

31. Autism: Facts and Statistics. [Электронный ресурс] URL http://www.autism-society.org/what-is/facts-and-statistics/

32. Baetens-Beardsmore, H. Bilingualism: Basic Principles. 2nd edition. San Diego, CA: College-Hill Press, 1986. -231 p

33. Diebold, A. Incipient bilingualism / A. Diebold. // Language. - 1961. - V. 37, №1.

34. Grandin, T.M. Teaching Tips for Children and Adults with Autism [Электронный ресурс] URL: https://www.iidc.indiana.edu/?pageId=601

35. Griswold, A. For children with autism, multiple languages may be a boon. [Электронный ресурс] URL: https://spectrumnews.org/news/for- children-with-autism-multiple-languages-may-be-a-boon/

36. Haugen, E. A. Study in Bilingual Behavior. /E.A. Haugen - Philadelphia, 1953. 159 p.

37. Mackey, W.F. A typology of bilingual education // Cordasco F. Bilingual schooling in the United States: A sourcebook foreducational personnel. N.Y., 1976. P.79.

. MacNamara, J. // The Journal of social issues. 1967. P.59-77

. Saer, D.J. The effect of bilingualism on intelligence. [Электронный ресурс] URL: http://onlinelibrary.wiley.com