

Научная статья

УДК 159.92:376 + 37.036 + 37.025 + 371.214.41

DOI 10.15826/izv1.2022.28.4.076

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Людмила Валерьевна Токарская¹

Светлана Сергеевна Татаурова²

^{1,2} Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия

¹liydmil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2385-9227>

²svetlana_tataurova@1yahoo.com

А н н о т а ц и я. В статье представлены результаты работы по обучению иностранному (английскому) языку детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). На первом этапе проводилось исследование представлений родителей и специалистов о способностях и интересах детей с РАС. В опросах приняли участие 16 родителей, воспитывающих детей с РАС, и 10 специалистов, работающих с данной категорией детей. Родителями и специалистами, помимо прочего, отмечены лингвистические способности у детей с РАС. На втором и третьем этапах была организована индивидуальная работа с младшими школьниками с РАС по диагностике их уровня знания английского языка и обучению. Перспективой дальнейших исследований в данном направлении может стать включение детей с РАС в инклюзивную группу для обучения языку.

К л ю ч е в ы е с л о в а: способности; интересы; расстройства аутистического спектра; английский как второй язык; развитие лингвистических способностей

THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE-LEARNING ABILITY IN CHILDREN ON THE AUTISM SPECTRUM DISORDER

Liydmila V. Tokarskaya¹

Svetlana S. Tataurova²

^{1,2} Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

¹liydmil@mail.ru

²svetlana_tataurova@1yahoo.com

A b s t r a c t. The article presents the results of teaching English to children on the autism spectrum disorder (ASD). The initial stage comprised a survey on the assumptions

of parents and professionals concerning the abilities and interests of children with ASD. The survey was completed by 16 parents bringing up such children and 10 professionals working in this area. Both parents and teachers noted that among other things children with ASD demonstrated good language learning abilities. The second and third stages of the study involved individual work with primary school students, which consisted in diagnostic testing of their English skills and offering subsequent English classes. One of the prospects for further research is to train children with ASD for inclusion in language learning.

Key words: ability; interests; autism spectrum disorder; English as second language; linguistic ability development

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой сложную и многообразную по своим проявлениям группу нарушений развития, которые затрагивают такие сферы жизни, как социальное взаимодействие, взаимная коммуникация и др. В настоящее время наблюдается достаточно высокая распространенность расстройств аутистического спектра, которые встречаются у 1 из 68 детей [Kim, Leventhal, Koh], при этом отсутствуют точные данные об их этиологии и недостаточно разработаны методы терапии и коррекции [Забозлаева, Телешева, Малинина].

Специалисты отмечают особенности, характерные для детей с РАС [Аппе; Баенская; Башина; Расстройства аутистического спектра у детей...; Ремшмидт].

Настойчивое стремление к однообразию. Даже при незначительном изменении ситуации дети с РАС испытывают смятение, могут терять душевное равновесие, замыкаться в себе, кричать и даже становиться агрессивными. Они крайне чувствительны к стрессорам окружающей среды и иногда формируют очень жесткие ритуалы, отличаются повышенной тревожностью и страдают от навязчивого беспокойства, если не знают, чего им ожидать.

Нарушения социального взаимодействия, проявляющиеся в неспособности понимать правила такого взаимодействия, тонкости и нюансы человеческих отношений, чувств, душевной жизни, как своей собственной, так и другого человека, юмора, иронии, метафор, абстрактных понятий. Дети с РАС отличаются наивностью, эгоцентризмом, могут избегать любого физического контакта, говорить не с людьми, а около них. Им трудно использовать глазной контакт и язык тела; они неверно интерпретируют социальные знаки и оценивают «социальную дистанцию». Однако, несмотря на это, дети с РАС испытывают желание стать частью социального мира.

Ограниченный круг интересов с интенсивной фиксацией на них (например, мыло, YouTube или стиральные машины). Дети с РАС могут долго говорить по теме своего интереса, постоянно задавать вопросы. Им легче поддерживать контакт с человеком, говоря с ним на свои излюбленные темы, чем слушать других людей, обсуждать с ними иные вопросы. Им трудно освободиться от той или иной идеи.

Проблемы с концентрацией внимания и освоением большого по объему материала. Дети с РАС очень часто отвлекаются от задания, например, на внутренние

стимулы; они могут быть дезорганизованы, им сложно сосредоточиться на занятиях в классе. В ряде случаев проблема связана не столько с их вниманием, сколько со «странным» предметом их внимания. Им бывает трудно выявить главное, поэтому они часто сосредотачиваются на незначимых стимулах. Кроме того, дети с РАС склонны погружаться в свой внутренний мир настолько глубоко, что им становится тяжело учиться в условиях группы.

Нарушения мелкой и общей моторики. Дети с РАС зачастую отличаются физической неуклюжестью и неловкостью, могут иметь серьезные трудности при письме, рисовании и лепке.

Эмоциональная уязвимость, из-за чего дети с РАС часто переживают стресс. Их самооценка занижена, и часто они крайне самокритичны, плохо переносят любые собственные ошибки. У таких детей нередко бывают приступы агрессии и истерики в ответ на стресс и фрустрацию. Общение с другими людьми и выполнение самых обычных требований повседневной жизни требует от этих детей серьезных усилий сродни подвигу.

Нарушения речи чрезвычайно многообразны по характеру и динамике, например: мутизм; эхолалии; штампованные слова и фразы; фонографичность («попугайность») речи, что при хорошей памяти может создать иллюзию ее развитости; отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо); автономность речи; позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе — «он» или «ты», а о других иногда «я»); нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное — до буквальности — сужение толкований значений слов), неологизмы; нарушения грамматического строя речи, звукопроизношения, просодических компонентов.

Таким образом, особенности лиц с РАС рассматриваются в основном с точки зрения дефицитов, в то время как дети могут демонстрировать определенные способности и интересы.

В некоторых случаях авторами исследуются проявления билингвизма у лиц с РАС [Gonzalez-Barrero, Nadig, 2018, 2019; Valicenti-McDermott, Tarshis, Schouls et al.]. Однако, на наш взгляд, не во всех случаях при РАС можно говорить именно о билингвизме, который трактуется как одинаково свободное владение двумя языками [Розенталь, Теленкова]. Учитывая речевые особенности детей с РАС, зачастую трудно говорить о высоком уровне владения и одним-единственным языком. Описанные в данной статье кейсы также скорее указывают на проявление интереса к английскому языку и лучшее его понимание, а не на свободное владение им. Все это подтверждает, по всей видимости, наличие у детей с РАС так называемых «савантических навыков» [Heavey; Frith, 1989a, b; Pring, Tadic; Ryder; Scheuffgen et al; Teaching University Students...; Treffert], которые проявляются в виде выдающихся способностей в одной или нескольких областях знаний, контрастирующих с «общей ограниченностью личности». Такие парциальные способности, или савантические навыки, дети могут демонстрировать в математике, музыке, рисовании, визуально-пространственных тестах и др. Лингвистические

способности у детей с РАС не называются в числе наиболее часто встречающихся, однако родителями и специалистами отмечается, например, что некоторым детям английский язык дается легче, чем русский, или он вызывает больший интерес и внимание у ребенка, при этом не становясь языком, на котором ребенок смог бы свободно говорить.

Лингвистические способности могут встречаться у детей с высокофункциональным аутизмом, поскольку изначально у них не наблюдается задержки речевого развития, и они достаточно рано начинают читать.

Интересным представляется рассмотрение лингвистических способностей с позиции языковой социализации, что позволяет изучать социальные аспекты развития языковых навыков, учитывая трудности, которые испытывают такие дети.

Необходимо знать, что у детей с РАС чаще всего встречаются трудности с прагматическим аспектом языка [Behrens, Parker]. Так, дети в норме гибко переходят от роли инициатора разговора к роли отвечающего на вопрос, что создает естественный коммуникативный акт. Дети с РАС могут испытывать проблемы со следующими аспектами коммуникативного контекста:

- по очереди вступать в беседу и менять темы;
- выбирать наиболее подходящий вариант стиля речи для формулировки своих намерений;
- видоизменять коммуникативный стиль в зависимости от собеседника;
- правильно оценивать степень осведомленности собеседника и выбирать интересную для него тему.

Несмотря на эти трудности, при рассмотрении лингвистических компетенций в двух аспектах общения — социальном и межличностном исследователи [Ochs et al.] выявили, что дети с высокофункциональным аутизмом лучше справляются с социальным аспектом (например, понимают ролевые различия между людьми), но испытывают почти непреодолимые психологические трудности в межличностном (ребенку с РАС трудно понять чувства другого человека). Мы предположили, что изучение иностранного языка может способствовать приобретению детьми с РАС навыков выражения своих переживаний и тем самым позволит сделать общение более разнообразным и содержательным, возможно, даже выступать его инициатором. Кроме того, расширяется спектр социальных правил и норм, понятных ребенку. Таким образом, обучение иностранному языку помогает выстроить взаимосвязи между социальным и межличностным аспектами общения.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа.

Цель работы на первом этапе: исследование представлений родителей и специалистов о способностях и интересах детей с РАС. Для проведения исследования была разработана *анкета для родителей*, включающая 13 вопросов, и *опросник для специалистов* с вопросами о том, отмечали ли они наличие способностей (даже крайне узких) у детей с РАС [Токарская, Трубицына].

В исследовании приняли участие 16 родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и 10 специалистов, работающих с данной

категорией детей. Опыт работы специалистов с детьми с РАС составил от 5 до 15 лет, среди них были педагоги-психологи, учителя, учителя-логопеды, работающие как в государственных образовательных организациях, так и индивидуально. Кроме того, каждый из них имел опыт работы с большим количеством детей с РАС — от 20 до 100, среди которых были и дети с высокофункциональным аутизмом (синдром Аспергера), и те, у кого диагностирована умственная отсталость различной степени тяжести.

Возраст детей с РАС, чьи родители заполнили анкету, составил от 3 до 15 лет.

Результаты исследования

Родителям и специалистам предлагалось выбрать область, в которой проявляются способности ребенка.

Специалисты указывали в основном на те же способности детей, что и родители. Частота указаний отличалась. Так, педагоги чаще родителей отмечали наличие математических способностей, они указывали и на наличие лингвистических способностей детей, тогда как родители отмечали лишь «декламацию стихов и умение выстраивать ряды из полных и уменьшительно-ласкательных имен». Специалисты фиксировали наличие парциальных способностей у детей с РАС в тех областях, которые не упоминались родителями, определяя их как «языковое чутье и интересный способ выражения мыслей», «хорошая механическая память, чаще на зрительные образы», «умение работать на компьютере» и др. Лингвистические способности заняли седьмое место среди других указанных способностей.

Эксперты отмечали также, что ребенок, как правило, демонстрирует способности только в тех областях, которые ему интересны.

Отдельно нами уточнялись интересы и объекты интересов детей с РАС. По мнению родителей, они лежат в таких областях, как музыка, живопись и рисунок, лепка; математика, филология (в том числе иностранные языки) и др.

Родители отмечали, что качественное развитие способностей их детей возможно лишь при наличии индивидуального подхода и сопровождения ребенка специалистом по прикладному анализу поведения и тьютором.

На втором и третьем этапах исследования работа с детьми проводилась индивидуально.

Цель работы на втором этапе: выявление уровня владения иностранным языком, формирование интереса к его изучению и разработка индивидуальной программы с учетом особенностей ребенка.

На примере двух детей опишем специфику и результаты работы на этих этапах. Оба мальчика — А. (9 лет) и Т. (10 лет) — учатся в начальной школе (2-й и 3-й класс), в системе инклюзивного образования. Расстройства аутистического спектра у них выявлены после четырех лет. В соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии мальчикам рекомендовано обучение по варианту 8.1 Федерального государственного образовательного стандарта общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

[Приказ Мин-ва образования и науки РФ...], что предполагает достижение к окончанию начальной школы результатов, сходных с результатами сверстников, не имеющих ограниченных возможностей здоровья. Оба мальчика более трех лет занимаются индивидуально со специалистом по прикладному анализу поведения. В школе детей сопровождают персональные тьюторы. Ребятам тяжело дается понимание социальных правил и норм: они могут спонтанно начать говорить на уроке; Т. однажды закрыл педагога и одноклассников в кабинете и ушел на следующий урок. Педагоги отмечают наличие у детей трудностей в освоении русского языка и литературы, особенно это проявляется в случае, если необходимо составить пересказ, — дети не могут подобрать слова-синонимы, с трудом передают интонацию и смысл. Кроме того, у них возникают сложности при чтении стихов.

В программу обучения в школе входит изучение иностранного языка, поэтому минимальные знания были у обоих, но у А. отмечался необыкновенно большой словарный запас. Для более точного определения уровня владения языком мальчикам были предложены задания по чтению и аудированию, оценивались также устная речь и письмо. Предлагались следующие задания: выбор слова в контексте из нескольких предложенных и совмещение слова с соответствующей картинкой. Для проверки устной речи задавались простые вопросы (Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Какого цвета твоя футболка? и т. д.) и в игровой форме отслеживались способы реагирования на игровую ситуацию (целью игры было найти спрятанный предмет). Кроме того, предлагалось написать несколько простых слов в соответствии с изучаемой программой. Всего каждому из мальчиков было предложено по 10 заданий.

А. очень быстро справился с заданиями, более или менее адекватно ответил на вопросы и включился в игру, реагируя на уточняющие вопросы «Холодно? Тепло? Горячо?». В какой-то момент он ответил: «Все еще холодно» (still cold), а это не является простым словом, характерным для начального уровня знаний. А. справился со всеми десятью заданиями.

Т. записал все предложенные слова, дополнил фразы. Он хорошо реагировал на задания с картинками, знал буквы алфавита и имел некоторый запас простых слов. Он сумел ответить на вопросы о том, как его зовут и сколько ему лет. Тем не менее игровое задание не дало никакого результата, но зато мальчик хорошо отреагировал на предложение спеть вместе песню про радугу (названия цветов он знал). Написать сумел лишь несколько простых слов (apple, star, dad). Т. сумел выполнить полностью и без ошибок только 4 задания.

После работы с детьми было проведено уточнение интересов детей методом опроса родителей (для подбора заданий в интересных детям формах и предъявления в интересных форматах), а также обсуждение с ними подходящих учебных пособий.

Были отобраны учебники для занятий с каждым ребенком: более научно ориентированный Oxford Discover для А. и Family & Friends для Т. Оба учебника — аутентичные издания для создания эффекта погружения в языковую среду.

Цель работы на третьем этапе: в условиях индивидуальной работы обучить младших школьников английскому языку.

Занятия проводились индивидуально с каждым ребенком, с учетом разницы интересов, способов восприятия материала и изначального уровня знаний. Были уточнены интересы детей: А. интересуется компьютерами и программированием, а Т. любит петь, посещает занятия по вокалу и учится играть на фортепиано. У А. явно выражен интерес к изучению иностранного языка, очень хорошая память и скорость запоминания лексических единиц, а также практически безошибочное узнавание и употребление грамматических структур. Нельзя не отметить наличие так называемого «языкового чутья». Занятия с А. проводились с имитацией языковой среды, без помощи родного языка.

У Т. другой способ восприятия иностранного языка — через призму родного, поэтому инструкции, объяснения и общение происходило на русском с обязательным переводом прочитанного или просмотренного материала. Особое внимание уделялось пению для поддержания уровня мотивации.

Стратегия и тактика работы разрабатывалась постепенно, зачастую методом проб и ошибок. Подходы к обучению обсуждались совместно с поведенческим аналитиком, к примеру, полезным оказалось составление четкого плана занятия и применение системы поощрений с учетом интересов детей. В целом можно сказать, что для продуктивной работы нужно соблюдать следующие условия:

- постоянство среды — нежелательно, к примеру, менять место, где сидит ребенок, поскольку это может влиять на качество внимания;

- проработанный план занятия, который может меняться в зависимости от обстоятельств, но обязательно нужно иметь под рукой несколько дополнительных заданий;

- всевозможные визуальные подсказки и пособия, карточки со словами и максимально простые и зрительно подкрепленные грамматические правила;

- возможность посмотреть материал в режиме видео с субтитрами на иностранном языке;

- наличие тактильных предметов для игры и / или возможности дать ребенку что-нибудь в руки (кубик-антистресс, жвачка для рук и т. д.);

- разнообразие дидактических материалов;

- наличие системы поощрений.

Занятия в режиме 1 час в неделю продолжались в течение 1 года. Динамика отслеживалась по тем же заданиям, которые предъявлялись на втором этапе. А. показал обширный словарный запас, почти безошибочно выполнял задания по грамматике, аудированию, с большой скоростью совмещал картинки со словами, творчески выполнял задания открытого плана. Одним из особых успехов можно считать улучшение качества чтения вслух. Ранее, поскольку восприятие языка у него происходит на зрительном уровне, многие слова читались им неверно. У ребенка улучшилось не только качество произношения, но и интонирование — текст звучит менее монотонно. Безусловно, полученные результаты не указывают на значительную динамику, однако дают основания для оценки результатов работы

скорее как успешных, а также для проведения дальнейших исследований. Самое главное отмеченное достижение — это способность продуцировать спонтанную речь на английском языке, в том числе в ситуации, когда ребенок выступает инициатором общения на занятиях.

У Т. также отмечалась положительная динамика в изучении иностранного языка. Он с удовольствием читал небольшие тексты, стал качественнее проговаривать слова песен, а также начал более оживленно и адекватно содержанию реагировать на чтение рассказов и сказок из учебника или на их просмотр в форме видео, к концу учебного года он смог выслушивать целый рассказ, не отрываясь. Также происходило пополнение словарного запаса и запоминание простейших грамматических конструкций. Спонтанная речь тем не менее отсутствовала, но он мог дать ответ на стандартные вопросы «Как дела? Как тебя зовут?» и т. д.

Через полгода после начала занятий было решено включить одного из мальчиков в группу с нейротипичным ребенком. Был подобран ученик второго класса общеобразовательной школы, который по уровню владения английским языком примерно соответствовал показателям, продемонстрированным Т. Интересным наблюдением стало то, как строилось взаимодействие двух мальчиков. Несмотря на неоднократные предупреждения Т. о том, что он будет заниматься с мальчиком, на всех совместных занятиях он не менее 5 раз спрашивал: «Почему я занимаюсь с мальчиком?» Нейротипичный ребенок в первую очередь был удивлен тем, что Т. не выполняет задание, когда, например, надо раскрасить футболку синим цветом, а спрашивает: «Почему надо красить синим?» Нейротипичному ребенку этот вопрос казался странным, поскольку задание было записано в тетради и не предполагало рассуждений. Кроме того, нейротипичный ребенок уточнял, почему Т. помещает карандаши и фломастеры в рот и все время интересуется, «почему он занимается с мальчиком». Тем не менее с появлением второго ребенка на занятиях стало возможным реализовывать больше заданий в диалоговых формах. Эти наблюдения не позволяют пока сделать обобщающих выводов, однако дают возможность предусмотреть направления для проведения разъяснительной работы при знакомстве нейротипичных детей с детьми с РАС.

Таким образом, в рамках индивидуально подобранной программы с учетом возможностей, способностей и интересов ребенка с РАС обучение иностранному языку не только возможно, но и в некоторых случаях служит толчком к развитию способностей ребенка. Кроме того, в рамках языковой социализации ребенка с РАС происходит усвоение им норм и правил, принятых в другой культуре, расширяются его представления о их многообразии в целом, формируются навыки применения определенных правил при выстраивании коммуникации.

Выводы

Исследование позволило взглянуть на детей с расстройствами аутистического спектра с нетрадиционной точки зрения — с позиции имеющих у них способностей и интересов, пусть даже незначительных.

В связи с крайней разнородностью выборки определена необходимость проектирования рамочных программ при обучении детей с РАС английскому языку с предоставлением педагогу возможности уточнения содержания программы, исходя из конкретных интересов и способностей обучающихся. И хотя не все дети с РАС демонстрируют выдающиеся лингвистические способности и результаты в области освоения языка, однако для многих из них английский язык является доступным для изучения. Безусловно, исследование должно быть продолжено, при этом необходимо увеличить выборку детей с РАС и включить их в работу инклюзивных групп.

В целом развитие любых, пусть даже крайне узких, способностей и интересов может представлять собой наиболее эффективный путь обучения данной категории детей. Оно поможет определить профиль подготовки, а в дальнейшем — выбор профессии и возможность трудоустройства, социализации и адаптации к социуму.

Апте Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / пер. с англ. Д. В. Ермолаева. М., 2016.
Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). 2-е изд. М., 2009.

Башина В. М. Аутизм в детстве. М., 1999.

Забозлаева И. В., Телешева Л. Ф., Малинина Е. В. и др. Нейробиологические (генетические и иммунологические) маркеры расстройств аутистического спектра (обзор литературы) // Урал. мед. журн. 2016. № 8 (141). С. 85–89.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Гарант. ру : [инф. портал]. URL: <https://base.garant.ru/70862366> (дата обращения: 10.09.2022).

Расстройства аутистического спектра у детей : науч.-практ. рук. / под. ред. Н. В. Симашковой. М., 2013.

Реммиидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. М., 2003.

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М., 1976.

Токарская Л. В., Трубицына А. Н. Исследование способностей и интересов детей с расстройствами аутистического спектра // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24, № 4 (180). С. 121–129.

Behrens S. J., Parker J. A. Language in the Real World. An introduction to linguistics. L. ; N. Y., 2010. 392 p.

Heavey L. Arithmetical savants // The development of arithmetic concepts and skills: constructing adaptive expertise / eds. A. Dowker, A. J. Baroody. Mahwah, NJ, 2003. P. 409–433.

Frith U. A new look at language and communication in autism // British Journal of Disorders of Communication. 1989a. Vol. 24. P. 123–150.

Frith U. Autism: Explaining the enigma. Oxford, 1989b.

Gonzalez-Barrero A. M., Nadig A. Bilingual children with autism spectrum disorders: The impact of amount of language exposure on vocabulary and morphological skills at school age // Autism Research. 2018. Vol. 11. P. 1667–1678.

Gonzalez-Barrero A. M., Nadig A. Brief report: Vocabulary and Grammatical Skills of Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders at School Age // *Journal Autism Development Disorders*. 2019. Vol. 49, № 9. P. 3888–3897.

Kim Y., Leventhal B., Koh Y. Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample // *Am. Journal Psychiatry*. 2011. Vol. 168, iss. 9. P. 904–912.

Ochs E., Kremer-Sadlik T., Sirota K. G., Solomon O. Autism and the social world: An anthropological perspective // *Discourse Studies*. 2004. Vol. 6, № 2. P. 147–183.

Pring L., Tadic V. More than meets the eye: blindness, autism and talent // *Autism and blindness: research and reflections* / ed. by L. Pring. London ; Philadelphia, 2005. P. 66.

Ryder N. The creative and generative capacity of savant artists with autism. Unpublished PhD thesis / University of London. 2003.

Scheuffgen K., Happé F., Anderson M., Frith U. High “intelligence”, low “IQ”? Speed of processing and measured IQ in children with autism // *Development and Psychopatholog.* 2000. № 12. P. 83–90.

Teaching University Students with Autism Spectrum Disorder. A Guide to Developing Academic Capacity and Proficiency / K. McMahon-Coleman and K. Draisma. London ; Philadelphia, 2016. 216 p.

Treffert D. A. The idiot savant: a review of the syndrome // *Am. J. Psychiatry*. 1988. № 145. P. 563–572.

Valicenti-McDermott M., Tarshis N., Schouls M. et al. Language Differences Between Monolingual English and Bilingual English-Spanish Young Children With Autism Spectrum Disorders // *Journal of Child Neurology*. 2012. Vol. 28, № 7. P. 945–948.

Статья поступила в редакцию 19.09.2022 г.