

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Ампилогова Ярослава Олеговна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительное изучение импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

«13» ноября 2023 г. 

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«13» 11 2023 г. 

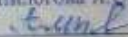
Научный руководитель

к.п.н., доцент Агаева И.Б.

«13» 11 2023 г. 

Обучающийся

Ампилогова Я.О.

«13» 11 2023 г. 

Оценка _____

Красноярск 2023

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 115 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (85 источника), 6 приложений. Работа проиллюстрирована 4 таблицами и 9 рисунками.

Объект исследования: импрессивная речь у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: общие и специфические особенности нарушения импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования: выявить общие и специфические особенности нарушения импрессивной речи и составить дифференцированные методические рекомендации с использованием комплекса заданий и упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что импрессивная речь обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра будет характеризоваться общими и специфическими особенностями. Учет выявленных особенностей сформированности импрессивной речи позволит составить содержание дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование импрессивной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования: теоретические – изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов; эмпирические – педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент.

Полученные результаты и их новизна.

Научная новизна исследования заключается в разработке дифференцированного содержания методических рекомендаций с использованием комплекса заданий и упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование импрессивной речи у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. Благодаря использованию методических рекомендаций, повысится эффективность коррекционно-логопедической работы с обучающимися представленными нозологическими группами.

Сведения об апробации результатов исследования: 2 выступления с докладом на научно-практических форумах, публикация 2 статей в журналах.

Abstract of the Master's thesis

The structure of the master's work: the work of 115 pages, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography (85 sources), 6 applications. The work is illustrated with 4 tables and 9 figures.

Object of study: impressive speech in primary schoolchildren with mild mental retardation and autism spectrum disorders.

Subject of research: general and specific features of impaired speech in primary schoolchildren with mild mental retardation and autism spectrum disorders.

The purpose of the study: identify general and specific features of impressive speech impairments and draw up differentiated methodological recommendations using a set of tasks and exercises to correct identified impairments in the development of impressive speech in primary schoolchildren with mild mental retardation and autism spectrum disorders.

Research hypothesis: we assume that the impressive speech of primary school students with mild mental retardation and autism spectrum disorders will be characterized by general and specific features. Taking into account the identified features of the formation of impressive speech will make it possible to draw up the content of differentiated methodological recommendations aimed at developing impressive speech in students with mild mental retardation and autism spectrum disorders.

Research methods: theoretical - study, theoretical analysis and synthesis of scientific literature on the problem under study, regulatory documents; empirical – pedagogical observation, ascertaining experiment.

There sults obtained and their novelty:

The scientific novelty of the study lies in the determination of the differentiated content of methodological recommendations using a set of tasks and exercises to correct identified impairments in the formation of impressive speech in primary school students with mild mental retardation and autism spectrum disorders.

The practical significance of the study is to develop methodological recommendations for the formation of impressive speech in primary school students with mild mental retardation and autism spectrum disorders. Thanks to the use of methodological recommendations, the effectiveness of correctional and speech therapy work with students from represented nosological groups will increase.

Information about the approbation of the research results: 2 speeches with are portat scientific and practical forums, publication of 2 articles in journal.

Содержание

Введение	3
Глава 1 Анализ литературных источников по проблеме исследования.....	11
1.1 Теоретические основы развития импрессивной речи в онтогенезе	11
1.2 Причинная обусловленность нарушений импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом	19
1.3 Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом в трудах ученых.....	27
Выводы по главе 1.....	41
Глава 2 Констатирующий эксперимент и его анализ.....	42
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента	42
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	57
2.3 Дифференцированные методические рекомендации по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра	78
Выводы по главе 2.....	95
Заключение	98
Библиография.....	101
Приложения.....	110

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время отмечается тенденция постоянного роста числа детей с различными отклонениями в развитии, не последние места в этом списке занимают расстройства аутистического спектра и умственная отсталость. Так, согласно имеющимся данным статистики, если в 2008 году на 1 случай аутизма приходится 150 детей, в 2012 году эта распространенность была отмечена уже на каждых 88 детей. За последние десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз, и специалисты считают, что тенденция к росту сохранится. По данным статистики, численность детей с умственной отсталостью за последние годы составляет не менее 2% населения планеты. Так, в 2019 г. доля больных с умственной отсталостью составила 21,2% среди общего числа больных психическими расстройствами в России. У младших школьников, имеющих легкую умственную отсталость, а также имеющих расстройства аутистического спектра, наблюдается определённое искажение интеллектуального развития, что отражается на всех звеньях деятельности речи. В связи с этим, у них наблюдается недостаточный уровень развития речи. Также стоит отметить и нарушения импрессивной речи, особенно важной в процессе развития речи детей. Именно импрессивная речь служит для восприятия и понимания речи, а также отражается в слуховом восприятии детей и в возможности зрительно воспринимать текст.

В соответствии с приказом Министерства образования от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ»; приказом Министерства образования и науки от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) началось инклюзивное обучение детей с 2016 года.

Содержание современного реализуемого ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), включает ряд требований, предъявляемых к образовательным организациям, реализующим адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра. Согласно положениям, отраженным в требованиях к реализации АООП для обучающихся данных категорий, отмечается необходимость развития у таких детей умения пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту житейских задач.

В соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» импрессивная речь рассматривается по предметной области «Язык и речевая практика» [54].

В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» импрессивная речь рассматривается по предмету «Русский язык».

Проблемы развития и формирования импрессивной речи у детей с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра рассматривали такие исследователи как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова (2000) [69]; Л.М. Шипицина, В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев (2014); Н.С. Жукова (2017) [24]; И.В. Диярова, И.А. Нигматуллина (2019); Т.И. Дуброва, И.Ю. Майсурадзе (2021) [21]; М.С. Хритоненкова, А.П. Надточий, М.Е. Меднова (2021) и др. [72].

По данным, имеющихся на сегодняшний день исследований, основными отклонениями в развитии речи у младших школьников с легкой

умственной отсталостью и расстройствами речевого спектра являются способность порождать речевое высказывание, а также понимание речевых высказываний. Это связано с определёнными особенностями развития памяти и внимания. Всё это находит отражение в том, что такие дети не могут правильно использовать языковые элементы, вследствие чего им не удаётся правильно понимать речь и правильно строить собственные высказывания.

Следствием таких нарушений является некая диспропорция импрессивной и экспрессивной речи. Для нормального онтогенеза такая диспропорция нехарактерна. Это выражается в том, что собственная речь у таких детей развита намного сильнее, чем умение понимать речь. Как следствие, ребёнок с легкой умственной отсталостью или расстройством аутистического спектра в недостаточной мере способен усваивать учебный материал, что ведёт к активному снижению продуктивности обучения. Ребёнок с данными проблемами не в состоянии полноценно общаться и социализироваться в обществе.

На **социально-педагогическом уровне** актуальность исследования обусловлена трудностями обучения детей с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра в связи с недостаточной сформированностью импрессивной речи. У представленных нозологий нарушены социальные взаимодействия и социальные коммуникации, трудности в понимании простой, а значит и сложной инструкции. Этот аспект присутствует в научных работах исследователей: А.Р. Маллер, Г.В. Цикотто, А.В. Мамаев, Л.Н. Шипицына. Исследователи обозначают важность развития социальной сферы.

Актуальность исследования на **научно-методическом уровне** определены научными результатами, полученными И.Б. Агаевой, А.О. Беляевой, Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и др., считающих, что недостаточно разработано специальных диагностических и

коррекционных методик для обучающихся с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

В рамках, существующих в настоящее время данных по представленной проблеме, стоит отметить актуальность изучения формирования импрессивной речи, наиболее важной при обучении детей с обозначенными особенностями.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что в настоящее время существует недостаточно научных разработок по определению индивидуальных программ коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие импрессивной речи детей с легкой умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра. В результате анализа литературных источников в рамках проблемы исследования были выявлены следующие **противоречия** между:

- низким уровнем сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ее важность для дальнейшего успешного развития и социализации;

- необходимость составления содержания коррекционно-логопедической работы для преодоления формирования импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра и отсутствие дифференцированных разработок, направленных на учет общих и специфических особенностей сформированности импрессивной речи обучающихся младших классов.

Объект исследования. Импрессивная речь у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования. Общие и специфические особенности нарушения импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования. Выявить общие и специфические особенности нарушения импрессивной речи и составить дифференцированные

методические рекомендации с использованием комплекса заданий и упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что:

1. Импрессивная речь обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра будет характеризоваться общими и специфическими особенностями.

2. Учет выявленных особенностей сформированности импрессивной речи позволит определить содержание дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой, были определены **следующие задачи исследования:**

1. Выявить особенности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра на основе анализа литературы;

2. Разработать диагностический комплекс и выявить общие и специфические особенности понимания слов, грамматических категорий, текстов рассказов у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра;

3. На основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации по коррекции нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

- положение о гуманизации интегративных процессов, о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях (А.Р. Маллер, Т.В. Цикотто, Л.М. Шипицина);
- о системном подходе к анализу речевых нарушений (М.С. Певзнер, Р.Е. Левина);
- о понимании механизма нарушения развития импрессивной речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева).

Методы исследования были определены в соответствии с поставленной целью, задачами. В рамках исследования использовались как теоретические, так и эмпирические методы исследования. К теоретическим методам следует отнести анализ существующей проблемы сквозь призму медицинской, психолого-педагогической, логопедической и научной литературы. К эмпирическим методам исследования можно отнести изучение анамнестических данных, наблюдение за обучающимися в образовательном процессе и в обиходно-бытовой деятельности в образовательном учреждении; беседа с педагогами, обучающимися и их законными представителями; психолого-педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ полученных данных.

Новизна исследования заключается в разработке дифференцированного содержания методических рекомендаций с использованием комплекса заданий и упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении развития импрессивной речи в онтогенезе, а также в изучении причинной обусловленности нарушений сформированности импрессивной речи у детей с указанными особенностями развития. При этом в рамках исследования, был определен набор диагностических и коррекционных методик по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом в трудах ученых.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. Благодаря использованию методических рекомендаций, повысится эффективность коррекционно-логопедической работы с обучающимися представленными нозологическими группами.

Организация исследования.

Экспериментальной базой исследования явились муниципальные автономные общеобразовательные учреждения «Средняя общеобразовательная школа» Советского г. Красноярска. В экспериментальном исследовании принимали участие обучающиеся первых классов с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра в количестве 20 человек. 10 обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью. Дети обучались по варианту Федерального государственного образовательного стандарта 1 образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и 10 обучающихся по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2), возраст 7-8 лет.

Исследование проводилось в период с 2021 по 2022 год в несколько этапов:

1 этап (май 2021 – декабрь 2021г.) – поисково-теоретический, включающий в себя изучение научной литературы по проблеме исследования, разработку плана исследования, формулирование гипотезы исследования, задач, определение цели исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

2 этап (январь 2022 – май 2022г.) – проведение констатирующего эксперимента, анализ и обработка данных, обобщение полученных результатов, формулировка выводов.

3 этап (сентябрь 2022 – октябрь 2022г.) – разработано дифференцированное содержание методических рекомендаций с использованием комплекса заданий и упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

1. Участие в научно-практических конференциях Красноярск, Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», 2021г.

2. Участие в научно-практических конференциях Красноярск, Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», 2022г.

3. Публикация основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов в XXII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI» Красноярск 30 апреля 2021г.

4. Публикация основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов в XXII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI» Красноярск 31 мая 2022г.

Структура магистерской диссертации. Работа объемом в 115 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (85 источника), 6 приложений. Работа проиллюстрирована 4 таблицами и 9 рисунками.

ГЛАВА 1 АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Теоретические основы развития импрессивной речи в онтогенезе

Процесс развития импрессивной речи как предмет исследования интересует большое количество современных исследователей и практиков в области психологии и логопедии. Обратимся к анализу трактовки и содержания понятия импрессивной речи в различных научных источниках. Важно отметить, что трактовка данного понятия может варьироваться, но в целом не возникает противоречий. Изучение данного вопроса является неотъемлемой частью для развития представлений о том, каким образом можно влиять на развитие данного процесса.

В современной справочной литературе импрессивная речь характеризуется как определённый процесс, направленный на понимание речевых высказываний [58; 60]. Речевые высказывания, безусловно, есть важнейшая составляющая речи, без которой невозможен процесс дальнейшего развития речи и всего процесса обучения. Импрессивная речь понимается как внутренняя речь. Это важнейшее условия для понимания всего процесса. Согласно исследованиям Н.В. Шамиловой и Е.А. Моисеенковой, понимание устной и письменной речь неотрывно связано со способностью воспринимать речевое общение. Этот процесс начинается с выделения информативных компонентов. Так происходит расшифровка предложенного речевого сообщения. Процесс восприятия длится до того, как сформируется общая смысловая схема послания в самой внутренней речи. После чего данная схема соотносится с семантическими структурами, после чего уже способна включиться в конкретный смысловой контекст. Именно этот процесс и является непосредственным пониманием речи [77, с. 15]. Таким образом, импрессивная речь включает в себя процессы восприятия и понимания обращенной речи. Такая речь является неотъемлемой частью развития ребёнка.

В медицинской справочной литературе понятие импрессивной речи отождествляется с понятием сенсорной речи и трактуется как процесс, направленный на восприятие речи. Важно понимать, что речь идет как об устной, так и о письменной речи [11, с. 458].

Также стоит отметить, что именно через возможность воспринимать речь на слух выражается устная импрессивная речь, тогда как в случае с письменной речью суть заключается в возможности воспринимать уже непосредственно речь. Таким образом, письменная импрессивная речь выражается в умении читать [12, с. 785]. В 1874 году К. Вернике определил зону сенсорной речи, которая была названа «зоной Вернике». Именно в этом отделе головного мозга сохраняются звуковые образы слов, которые были усвоены человеком для дальнейшего их использования в речи. Если данная зона повреждается, то все образы начинают разрушаться, следствием чего является нарушение способности человека воспринимать и понимать слова [83, с. 171]. Важно отметить, что импрессивную речь также называют рецептивной или пассивной речью. Ряд исследователей стремится оперировать именно этими определениями. Это достаточно объективное стремление, что не противоречит другим трактовкам.

Т.Б. Филичева определяет импрессивную речь в качестве некоего процесса, который направлен непосредственно на понимание речи, как устной, так и письменной. Данный процесс начинается с момента восприятия потока речи, воспроизводимой другим человеком. После чего начинается некое декодирование до вышеуказанной смысловой схемы. Так становится возможным выделить общую мысль послания и определить мотив [69, с.27]. Согласно данному определению, можно понять суть импрессивной речи. Далее рассмотрим основные аспекты, которые находят своё отражение в этом определении. Это достаточно важный момент для понимания сути рассматриваемого явления.

Можно сравнить восприятие речи с определённым процессом распознавания языковых знаков, а также основных структурных

компонентов речи. Это процесс требует развития определённых навыков к этому времени. Важно понимать, что именно анализ и синтез звуков является основой понимания всего слова целиком. Этот процесс заключается в сравнении фонематической основы звуков, которые были восприняты, и торможением некоторых, не особо значительных звуковых признаков. Именно логические и грамматические связи обуславливают понимание сказанных или написанных слов. Таким образом, происходит повторное шифрование конструкций слова [22, с. 271].

Определенную роль в процессе развития импрессивной речи играет внутренняя речь. Она невероятно важна и формируется к определённому возрасту. Здесь важно отметить некий предварительный этап понимания речи. Согласно А.Р. Лурия, этап «замысла» будущей фразы необходим. Он также играет роль некой «внутренней динамической схемы» будущего высказывания [39, с.58]. Дж. Миллер, К. Прибрам, А. Галантер указывают на существование некоего предвосхищения будущего высказывания [84, с.10]. А.А. Леонтьев характеризовал внутреннюю речь как внутреннее программирование. Согласно его представлениям, внутренняя речь является построением некоторой схемы, которое является неосознаваемым и предвосхищает порождение речевого посыла [33, с. 149].

Поскольку определение импрессивной (рецептивной) речи Т.Б. Филичевой является, на наш взгляд, наиболее развернутым и информативным, именно оно берется за основу нашего исследования. Данное определение наиболее удобно в использовании, а также достаточно полно отражает основную суть, которую мы стремимся изучить. На основе выделенного определения обратимся к рассмотрению теоретических основ развития импрессивной речи в онтогенезе.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, С.Н. Шаховская, Н.С. Худенцова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина активно занимались в той или иной степени изучением формирования импрессивной речи в онтогенезе. В целом, данное явление, можно сказать, рассмотрено со

всех сторон. Согласно полученным данным, речь формируется и развивается в онтогенезе. Это происходит одновременно с иными направлениями развития ребенка [23; 69].

Развитие социальной функции речи происходит тогда, когда речь становится способом общения. Процесс становления этой функции может иметь определённую продолжительность. Формирование этого навыка происходит непосредственно на базе уже сформированных навыков. Этап этот следует считать одним из особенно важных, так как значение его в последующей жизни максимально велико. Развивший данную функцию ребёнок уже понимает, когда к нему обращаются и что пытаются донести, а также уже становится вполне способным выразить то, что же ему необходимо в данный момент времени. С помощью социальной функции речь он может выразить своё желание [80, с. 8]. Во второй половине первого года своей жизни ребёнок учится, как различать состав речи – интонационный и ритмический. Швачкин называет этот период предфонематическим [78, с. 114]. Ребёнок к этому возрасту уже неплохо различает речь по её звучанию. Данный навык необходим при развитии полноценно функционирующей составляющей части речи.

Конец первого года жизни ребёнка (около 11 месяцев) понимание речи ребёнком существенно увеличивается. Это может назвать новым этапом в процессе развития речи. Слово уже различается ребёнком по звуковому составу. Это уже такой период развития речи, который можно назвать фонемным. Безусловно, данные процессы имеют последовательный характер. Н.Х. Швачкин отмечает, что данный этап развития должен характеризоваться тем, что ребёнок может различать как шумные, так и сонорные звуки в том потоке речи, который обращён к нему [78, с. 119].

Пассивный словарь у ребёнка формируется от года до двух лет. Этот период активного формирования словаря очень важен. Ближе ко второму году жизни ребёнка у него появляются слова в его собственной речи. Можно отметить, что именно некая функциональная зрелость определяет

возможность усвоения слов и их значений. Также для этого процесса необходимы относительно сформированные межанализаторские связи [57, с. 95]. После этого в достаточно ускоренном виде ребёнок начинает обладать и обобщающей функцией слов. Именно это способствует развитию абстрагирования, что уже является частью интеллектуального развития ребёнка. Согласно исследованиям Л.С. Выготского, в возрасте около 2 лет процессы развития мышления и речи начинают пересекаться, и начинается процесс их объединения. Именно благодаря этому, мышление становится речевым, а речь в целом интеллектуальной [16, с. 220]. Достижение этого является одной из важнейших задач развития. В этом возрасте ребёнок расширяет свой внутренний словарь. Он активно интересуется окружающим миром. На данном этапе ребенок начинает открывать для себя символическую функцию речи. Он стремится овладеть тем навыком, который должен служить для называния.

Последующим навыком становится овладение абстрактно-лексическим значением слова, что является составной частью речи. Это также невероятно важный этап развития. Этот процесс приходится на дошкольный возраст. Ребёнок учится соотносить такие вопросы, как «Что?», «Кто?», «Что делает?», «Какой?» с теми словами, которые им соответствуют [71, с. 198].

Весь дошкольный возраст во многом подчинён процессу формирования понятийной соотнесенности слов. Ребенок активно узнает новые слова и стремится их использовать. Таким образом, в мышлении ребёнка складывается некая система понятий и знаний, которая стоит за каждым словом. В более быстром темпе разворачивается пополнение пассивного словаря [20, с. 271].

Уделяя внимание аспекту внутренней речи в содержании понятия об импрессивной речи, можем отметить, что, по мнению Т.Н. Ушаковой, формирование ключевых психофизиологических явлений связано со скрытыми внутри речевыми процессами. Их не всегда удастся в полной мере распознать. Это становится важным, так как данные явления связаны с

важнейшими психическими функциями [68, с. 82]. Речь связана с психической функцией, отмечает И.Б. Агаева [1, с. 45].

В работах Е.М. Мастюковой выделяется психологическая структура развития импрессивной речи, которая включает в свое содержание четыре этапа:

I этап – понимание ребенком интонации взрослых. Развитие импрессивной речи на данном этапе происходит благодаря смене темпа и интонации обращенной к ребенку речи, помощи ребенку в понимании разных интонаций, какой посыл в них заключается.

II этап – понимание ситуации. Развитие на этом этапе происходит благодаря пониманию что происходит и предвидению того, что произойдет одинаковых условиях.

III этап – понимание речи в ситуации.

IV этап – этап понимания речи вне ситуации (ребенок показывает или берет предметы по просьбе) [46, с. 276].

Н.И. Жинкиным было предложено необязательное использование словесных элементов при подготовке речевых посланий. Это достаточно нестандартный подход. Он отмечает, что можно заменить слова на символы или схемы, которые отличались бы особой наглядностью [22, с.125].

Н.С. Жукова выделяет следующие уровни сформированности понимания речи [23, с.201]:

I уровень (3-6 месяцев) – ребенок прислушивается к голосу взрослого, адекватно реагирует на интонацию, узнает знакомые голоса;

II уровень (6-10 месяцев) – ребенок понимает отдельные инструкции и выполняет некоторые словесные инструкции («поцелуй маму», «дай ручку» и т.д.).

III уровень (10-18 месяцев) – ребенок понимает название отдельных предметов (10-12 месяцев); узнает их изображения (12-14 месяцев), узнает их на сюжетных картинках (15-18 месяцев);

IV уровень (от 1 года 6 месяцев до 2 лет 6 месяцев) – ребенок понимает обозначения действий в различных ситуациях («покажи, кто сидит, кто спит»); двухступенчатую инструкцию («пойди в кухню и принеси чашку»); значение предлогов в привычной конкретной ситуации («на чем ты сидишь?»); ребенку становится доступно установление причинно-следственных связей;

V уровень (2 года 6 месяцев – 3 года) – ребенок понимает прочитанные короткие рассказы и сказки со зрительной опорой и без нее;

VI уровень (3 года – 4 года) – ребенок понимает сложноподчиненные предложения, значения предлогов вне конкретной, привычной ситуации.

Таким образом, общая физиологическая суть механизмов формирования импрессивной речи заключена в реализации функции анализа и синтеза речевых сигналов, что, безусловно, является отправной точкой для оформления полноценной речи.

Л.В. Ковригина, Ю.Ю. Ельсукова отмечают грамматическое оформление речевого послания как показатель того, что у ребёнка сформировалась языковая система [28, с.71]. Основная доля периода первого этапа формирования правильного оформления речевого высказывания приходится на дошкольный возраст. Ребёнок в этот период активно учиться соотносить, как связаны слова одной грамматической категории [28, с. 72]. Безусловно, различия в грамматическом строе различных языков накладывает отпечаток и отражается в том, насколько быстро и качественно у ребенка будет оформляться экспрессивная речь. Определенные особенности формирования экспрессивной речи могут возникать у детей-билингвов, тех, которые воспринимают как родной два различных языка. Отсутствие нарушений в интеллектуальном развитии способствует более активному и эффективному формированию этой стороны речи. При наличии же нарушений у ребенка будут наблюдаться проблемы, характерные и для детей с одним родным языком.

К моменту обучения ребенка в школе понимание речи становится основой процесса усвоения получаемой информации. При нарушениях импрессивной речи и её развития страдает словесно-логическое мышление. Речь и мозг, безусловно, тесно связаны друг с другом, где также прослеживается причинная обусловленность.

Л.В. Ковригина, Ю.Ю. Ельсукова указывают на влияние частоты использования определённых грамматических форм и степень отвлеченности морфемы от наглядности на формирование понимания речи у ребёнка в онтогенезе [28, с.72]. Это, безусловно, важнейшие условия для развития понимания речи. Они указывают на то, что развитие понимания речи проходит последовательно в три этапа, а именно:

- 1) усвоение категории числа имени существительного;
- 2) формирование падежной системы со всей полнотой и многообразием значений;
- 3) усвоение полной абстрактной категории рода [28, с. 72].

Для того чтобы выделить характерные особенности развития импрессивной речи в онтогенезе, зачастую, для более подробной картины по рассматриваемому вопросу, необходимо обращаться к примерам, отражающим отклонения от нормы речевого развития. Это позволяет более детально рассмотреть представленную картину. Только рассмотрение конкретных примеров позволяет углубиться в понимание существующих нарушений и более качественному поиску стратегий их нивелирования.

Г.В. Гуревич в своих трудах отмечает встречаемость недоразвитых сенсорных компонентов у всех детей. Это в определённой мере достаточно распространенное явление. Вследствие этого различные особенности понимания речи рассматриваются им с точки зрения уровней подобного недоразвития.

уровень сенсорного недоразвития. Дети воспринимают речь только близких, но не посторонних.

- 1) понимание только речи близких;

- 2) понимание только отдельных фраз;
- 3) понимание речи на бытовом уровне [18, с. 23].

Результаты исследования, проведенного Л.В. Ковригиной и Ю.Ю. Ельсуковой, позволили установить некоторые особенности понимания речи младшими школьниками в норме речевого онтогенеза и учащимися, имеющими нарушения речевого развития. Это стало одним из важных достижений на пути к пониманию особенностей восприятия речи и детей. Если говорить о норме развития, то дошкольники уже могут различать множественное и единственное число [28, с. 73].

Таким образом, исходя из проведенного анализа научной, справочной и методической литературы, за основу нашего исследования, мы берем определение, данное Т.Б. Филичевой, которая определяет импрессивную (рецептивную) речь как процесс понимания устной и письменной речи (чтение). Это более детальное и удобное в использовании определение.

При анализе научной литературы были выделены следующие особенности развития импрессивной речи в онтогенезе:

– в раннем и дошкольном возрасте импрессивная речь развивается такими этапами, как базовое понимание речи, восприятие звукового состава слов; усвоение значений слов (в среднем, от 11 месяцев до 2 лет), что связано с формированием межанализаторных связей;

– в младшем школьном возрасте отмечается достаточно высокий уровень понимания речевых высказываний, при этом дети ещё не могут полностью верно выбирать родовую категорию существительных, а также зачастую отмечается неполное понимание того, что им хотят донести.

1.2 Причинная обусловленность нарушений импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом

Рассмотрение аспектов причинной обусловленности нарушений импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной

отсталостью и с аутизмом, целесообразно осуществлять дифференцированно, для этого поочередно обратимся к характеристике особенностей развития импрессивной речи детей каждой из изучаемых нозологий.

Умственная отсталость – нарушение общего психического и интеллектуального развития, которое обусловлено недостаточностью центральной нервной системы (чаще врожденной), и имеет необратимый характер [29, с. 222]. Умственная отсталость имеет разные степени выраженности, от тяжелой до легкой. Так, легкая умственная отсталость (уровень интеллекта в пределах 55-69 %) характеризуется способностью личности к обучению элементарным навыкам чтения, письма, счета; явной недостаточностью абстрактного мышления, преобладанием конкретных ассоциаций; выраженностью характерологических особенностей больных, при довольно развитом личностном самосознании и выраженном эмоциональном отношении к окружающему [12, с. 321].

Нарушения речи у детей с различными интеллектуальными нарушениями и их причины исследовались такими учеными как А.Р. Маллер [42], Г.В. Цикотто [42], Е.Ф. Соботович [66], Л.М. Шипицина [79], Е.М. Мастюкова [23], Т. И. Дуброва [21], и др.

Важно понимать, что сам процесс развития речи не может быть остановлен каким-либо интеллектуальным дефектом. При этом происходит искажение этого процесса или его замедление [14, с. 205]. А.Р. Лурия изучал механизмы, характерные для расстройства импрессивной речи. Он выделил нарушение фонематического слуха у детей. Для детей с умственной отсталостью характерна несформированность фонематического строя. Это отражается в том, что они могут только воспринимать интонацию, но не смысл речи. Дети с данными особенностями не могут реагировать даже на простые команды. Элементарным речевым общением они овладевают, но постепенно [38, с.3]. Степень нарушения интеллекта напрямую влияет на понимание речи. Также к факторам, влияющим на понимание, можно отнести и широту представлений ребёнка об окружающем мире [34, с. 121].

Важно отметить, что дети с легкой умственной отсталостью могут обладать и очень низким, и очень высоким уровнем развития речи. Сама импрессивная речь развивается быстрее и активнее, чем активная речь. Это отражается и в количестве слов, и в функциях. По Е.Ф. Соботовичу, если у ребенка нарушен интеллект, то речь сформируется только после двух лет, а в возрасте около пяти лет они плохо понимают речь взрослых (не более 30% словосочетаний) [66, с. 17]. По М.Е. Буслаевой, дети с нарушением интеллекта запоминают и используют только часто слышимые фразы [14, с. 206].

В работах современных исследователей (Л.М. Шипицина, В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев и др.) отмечается, что при умственной отсталости дефекты усвоения языка также относятся к нарушениям речевого развития. Эти нарушения связаны, в первую очередь, со снижением ключевых мыслительных процессов, это анализ, синтез, сравнение и систематизация. У детей с данными нарушениями, как правило, неверный выбор слов и морфем, когда они порождают речевое высказывание [79, с. 46]. Также такие дети не могут длительное время усвоить категории рода и одушевленности. Дети с легкой умственной отсталостью допускают такие ошибки вплоть до 7-8 лет [79; 42; 23].

Таким образом, особенности формирования и развития импрессивной речи у детей, страдающих нарушенным интеллектом, можно объяснить тем, что они не в полной мере могут усваивать слова, грамматические категории, а также не способны расчленять смысловые ситуации.

Всё это находит отражение в их повседневной жизни, в том, как они взаимодействуют с окружающим миром. Безусловно, это в определенной степени усложняет задачу коммуницирования со взрослыми и сверстниками.

А.О. Беляева в рамках проведенного исследования выявила, что уровень импрессивной речи у младших школьников с легкой и умеренной умственной отсталостью находится в пределах ниже среднего. При этом у младших школьников с интеллектуальными нарушениями вполне

сформирован пассивный словарь и навык словообразования; они понимают словосочетания и простые, вопросительные предложения; легко могут выполнять инструкции взрослого [7, с. 397]. Одновременно с этим, исследователь установила, что младшие школьники с легкой умственной отсталостью имеют определенные нарушения в импрессивной речи. Показатели:

- сложности в понимании сложноподчинённых предложений и сложных лексико-грамматических конструкций;
- трудности в дифференцировании предложно-падежных конструкций;
- затруднения в понимании сложных предлогов;
- трудности дифференциации глаголов с различными приставками;
- сложности в понимании связной речи;
- затруднения в усвоении трехсложных инструкций.

Кроме этого, довольно выраженные трудности у младших школьников с легкой умственной отсталостью были отмечены и в понимании глаголов с различными приставками, а также в восприятии и понимании сложноподчинённых предложений и сложных лексико-грамматических конструкций [7, с. 397]. Всё это в значительной мере усложняет задачу взаимодействия с данной категорией детей.

По Л.М. Шипициной, у таких детей часто бывают ошибки в назывании существительных от формы глагола [79, с. 34].

Также стоит отметить, как проявляется нарушение понимания речи:

- неверное использование видовременных форм глаголов;
- в словообразовании только суффиксальный способ;
- непонимание глаголов разного вида [7, с. 54].

Сквозь призму наблюдения за попытками детей с такими нарушениями можно особенно отчетливо проследить особенности искажения импрессивной речи у детей с умственной отсталостью. Особенность заключается в восприятии смысла предложения согласно

последовательности слов, что в рамках инвертированного предложения оказывается неверным [79, с.56].

Таким образом, согласно представленному освещению проблемы, можно сказать о ведущем значении недоразвития познавательной деятельности в нарушении процесса развития импрессивной речи у детей с легкой умственной отсталостью.

Обратимся к рассмотрению причин и особенностей нарушений импрессивной речи у младших школьников с аутизмом.

В зарубежной научной литературе аутизм относят к категории первазивных нарушений. Такие нарушения, как правило, отражаются во всех областях жизни ребенка. Такие дети крайне плохо способны коммуницировать. Их социальное поведение характеризуется значительными особенностями, которые имеют общие черты для всех [85, с. 410]. Отечественные же ученые считают аутизм общим расстройством психического развития. Оно характеризуется тем, что ребенок демонстрирует повторяющееся поведение. При этом ребёнок не может полноценно социально взаимодействовать с окружающими [32, с. 22]. Н.Я. Семаго также отмечает, что расстройства аутистического спектра представляют собой нарушения аффективно-эмоциональной сферы, обуславливающие искажение всех пропорций психического развития [50, с. 35].

Изучению особенностей речевого развития детей с РАС посвятили свои исследования многие отечественные авторы.

К.С. Лебединской, О.С. Никольской и Е.Р. Баенской нарушения развития речи выделяются как основное расстройство при аутизме [49, с. 145]. Л. Каннером было отмечено, что для аутизма также характерно позднее ее развитие и часто встречаемые эхолалии [82, с. 100]. Согласно О.С. Никольской, выделяются проблемы в следовании многоступенчатой инструкции [49]. Таким образом, ребенок с расстройством аутистического спектра страдает задержкой развития импрессивной речи. Это становится очевидным уже на второй год жизни ребёнка.

Ребёнок, страдающий расстройством аутистического спектра, не способен правильно и полно воспринимать, и понимать развивающиеся во времени процессы. Это становится проблемой, так как речь, как правило, организована и подразумевает последовательной восприятие фонем, слов и предложений [5, с. 40]. Таким детям особенно трудно понимать абстрактное, а также связь между условным (словом) и предметами, которые оно обозначает. При этом стоит отметить и полную незаинтересованность таких детей в понимании речи. Всё это способствует нарастанию трудностей в развитии речи [5, с. 41].

Современные исследователи отмечают, что именно общий дизонтогенез при расстройствах аутистического спектра и приводит к нарушениям развития импрессивной речи. Степень выраженности нарушений у детей с такими расстройствами в значительной мере может различаться. Это может быть полное непонимание речи, а также ребенок может не улавливать социальный её аспект. Во многом инструкции для таких детей остаются почти недоступными [13, с.41].

Ребенок с аутистическим расстройством не способен в полной мере понимать подтекст речи, а также у него наблюдаются нарушения прагматической стороны речи [77, с. 23]. С.А. Морозов и С.С. Морозова отмечали у таких детей сложности понимания аффективно незначимых предметов, а также действий и ситуаций [48, с. 51].

Согласно М.С. Берднику, около 90% таких детей обладают различного рода нарушениями восприятия. Это может быть нарушение слухового восприятия, тактильного или зрительного. При этом все необходимые анализаторы могут быть полностью сохранены. Также отмечается как гипочувствительность к стимулам, так и гиперчувствительность [8, с. 165].

Часто у таких детей можно отметить то, что они не обладают избирательным вниманием по отношению к звукам речи. Согласно существующим исследованиям, именно дети с низким умственным возрастом плохо реагировали на стимулы, особенно социальные [45, с.24].

Высокофункциональный аутизм характеризуется тем, что человек плохо фильтрует звуки, слуховая и визуальная информация не интегрируются. Такие люди плохо воспринимают речевые стимулы. При этом музыкальные стимулы воспринимаются хорошо [59, с. 223].

По данным исследования С.Н. Викжанович, посвященного изучению характеристики системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра, отмечается, что дети с аутизмом склонны избегать общения, что ухудшает их возможности развития речи (в том числе, импрессивной). Автор уделяет основное внимание анализу различных специфических проявлений, которые рассмотрены в рамках трех основных уровней системного недоразвития речи детей с аутизмом. Анализируя особенности импрессивной речи таких детей, вслед за исследователем, можем отметить, что на первом уровне системного недоразвития речи у детей с аутизмом прослеживается ограниченность понимания обращенной речи; неспособность в выполнении элементарных инструкций в течение длительного времени, отсутствие отклика на собственное имя [15, с. 294].

На втором уровне недоразвития речи у детей с аутизмом при восприятии букв в слове возникают речевые штампы. При этом речевые звуки на слух ребенок не дифференцирует, и операции анализа и синтеза речевого потока не доступны [15, с. 295].

Сформированность импрессивной стороны речи у детей с аутизмом с системным недоразвитием речи третьего уровня приближается к низкой возрастной норме. Например, у таких детей встречаются сложности при восприятии юмора или метафор, что осложняет понимание самой речи таких детей. Этот этап развития речи может быть охарактеризован с точки зрения неумения читать и неумения объяснить смысл того, что было прочитано [15, с.296]. Исследователь также отмечает, что некоторые дети с аутизмом, с энтузиазмом слушают чтение взрослых, и успешно запоминают объемные отрывки текста дословно, однако смысл этого текста далеко не всегда доступен им, и дальнейшее употребление усвоенных отдельных

предложений и отрывков текста, как правило, не согласуется с контекстом актуальной социальной ситуации. Так, автор делает вывод, что у всех детей с аутизмом встречается недостаточность понимания и осмысления речи в результате нарушения коммуникации [15, с. 296].

Так, особенности импрессивной речи детей с аутизмом – проблемы с пониманием речи. Дети воспринимают речь буквально, они не могут воспринимать речь в качестве источника информации о мире из-за погруженности в личный сенсорный мир.

Согласно проведённому анализу источников, у детей, страдающих как аутизмом, так и умственной отсталостью, выражено недоразвитие речи. Непонимание речи детьми с умственной отсталостью зависит от степени нарушений интеллекта и при легкой умственной отсталостью объясняется недостаточным усвоением значений слов. Основная доля нарушений развития импрессивной речи объясняется ведущим нарушением интеллектуальной и познавательной деятельности. Нарушения импрессивной речи у младших школьников с аутизмом проявляются в специфичности и недостаточности понимания подтекста речи, в нарушениях прагматической стороны речи, сложностях понимания аффективно-значимых ситуаций и пр. Причинной обусловленностью различных нарушений импрессивной речи у детей с аутизмом выступают, прежде всего, нарушения коммуникации таких детей, особенности их восприятия (слухового, зрительного и тактильного) при сохранности соответствующих анализаторов, а также отсутствие избирательного внимания к звукам речи.

Таким образом, импрессивная речь у младших школьников с легкой умственной отсталостью характеризуется следующими особенностями: сложности в понимании сложноподчинённых предложений и сложных лексико-грамматических конструкций; трудности в дифференцировании предложно-падежных конструкций; затруднения в понимании сложных предлогов; трудности дифференциации глаголов с различными приставками;

сложности в понимании связной речи; затруднения в усвоении трехсложных инструкций.

А импрессивная речь обучающихся с расстройствами аутистического спектра характеризуется такими особенностями: нарушение коммуникации, социального взаимодействия, возникновение речевых штампов, эхолалии, сложности понимания следования многоступенчатой инструкции и связи между условностью звучащего слова и предметами, людьми, событиями, действиями.

1.3 Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом в трудах ученых

Меры диагностики и коррекции речи разработаны в удовлетворительном количестве, однако проблемы в развитии речи у рассматриваемой категории детей неоднородны и могут иметь определенные особенности [44, с. 165]. Процесс коррекции по развитию импрессивной речи не всегда своевременен и не всегда учитывает индивидуальные особенности обучающихся [27, с. 105].

В первую очередь целесообразно рассмотреть диагностические методики, а затем перейти к рассмотрению коррекционных методик, используемых в работе с изучаемыми категориями детей.

Обратимся к рассмотрению диагностических материалов и инструментов, используемых в работе с изучаемыми категориями детей.

При выборе методик, средств и способов диагностики импрессивной речи у детей, имеющих речевые нарушения важно учитывать их когнитивное и языковое развитие, поскольку именно в процессе такого развития происходит формирование высших форм познавательной деятельности, формируются умения мыслить концептуально [6].

Согласно Л.В. Ковригиной, исследовать развитие импрессивной речи детей данной категории следует таким образом:

- 1) исследование понимания категории числа имени существительного на разных уровнях;
- 2) исследование понимания категории падежа имени существительного;
- 3) исследование понимания категории рода имени существительного [28, с. 71].

К.А. Маштакова отмечает, что для организации и проведения исследования состояния у детей импрессивной речи требуется тщательно отобранный наглядный материал, который реалистичен, и благодаря этому позволяет наиболее эффективно изучить импрессивную речь у детей определенного возраста или категории [47, с. 174].

Согласно данным проведённого анализа литературы, можно выделить несколько методик, которые отличаются своей эффективностью и должны быть взяты за основу современными исследователями для диагностики развития импрессивной речи у рассматриваемой категории обучающихся.

А.О. Беляева, для обследования состояния импрессивной стороны речи младших школьников (9-10 лет) с легкой умственной отсталостью предлагает использовать методику, предложенную Е.С. Зайцевой и В.К. Шептуновой, а именно «Тестовую методику обследования импрессивной речи детей», которая изначально предназначена для речевой диагностики детей, не имеющих нарушений в развитии в возрасте 4-7 лет [7, с. 397]. Учитывая наличие нарушений в развитии речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью (ввиду наличия интеллектуального нарушения) и с аутизмом (ввиду дефектов восприятия речи), данная методика может быть использована для обследования детей данных категорий на этапе младшего школьного возраста. Рассмотрим содержание данной методики более подробно.

Тестовая методика обследования импрессивной речи детей 4-7 лет (Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова) способствует изучению особенностей развития импрессивной речи детей, согласно следующим критериям:

1. Объем пассивного словаря.
2. Словоизменение.
3. Словообразование.
4. Понимание словосочетаний и предложений.
5. Понимание связной речи.

На каждый из перечисленных критериев в методике выделяется отдельная серия заданий для ребенка, выполнение каждой из которых оценивается по шкале от 0 до 3 баллов, где 0 баллов – ребенок не справился с заданиями серии, 3 балла – ребенок правильно справился со всеми заданиями серии. Общий уровень развития импрессивной речи ребенка, определяется путем суммирования количества баллов, набранных ребенком по всем сериям заданий. Так, высокий уровень развития импрессивной речи, характерный для детей 4-7 лет без нарушений в развитии в целом, будет соответствовать высокому уровню импрессивной речи младших школьников, имеющих легкую умственную отсталость или аутизм. Так, методика Е.С. Зайцевой и В.К. Шептуновой комплексна и эффективна. Это в значительной мере подтверждается рядом проведенных обследований, которые позволили улучшить последующие действия, направленные на развитие речи с учетом выявленных особенностей. Это сделало процесс развития речи более эффективным и качественным.

Анализ современной психодиагностической практики в области исследования импрессивной речи младших школьников свидетельствует о достаточно целесообразном применении методики диагностики импрессивной речи представленной в монографии И.Б. Агаевой [1, с. 112]. Данная методика включает в свое содержание 3 основных раздела.

Первый раздел предполагает изучение того, насколько хорошо происходит понимание слов. В данном разделе используются пиктограммы.

Во втором разделе исследуется то, насколько понимаются грамматические конструкции. Здесь используются символические изображения.

В третьем разделе происходит развитие умение строить предложения из тех изображений, которые были предложены.

Каждый раздел состоит из ряда заданий, имеющих отдельную цель исследования определенного компонента или стороны импрессивной речи младших школьников.

Оценивание выполнения заданий происходит в рамках методики по 5-балльной шкале. Критериями оценки выступают:

- принятие и понимание инструкции;
- правильность выполнения задания;
- принятие и использование помощи;
- возможность исправления ошибок.

Так, в рамках первого раздела методики при помощи входящих в него заданий изучаются следующие аспекты импрессивной речи:

- понимание ребенком конкретных существительных;
- понимание названий целого и частей предмета;
- сформированность умения к обобщению;
- сформированность у ребенка способности понимания действий;
- способность понимания признаков предметов.

В ходе проведения заданий данного раздела используется различный стимульный материал в виде предметных картинок, игрушек, картинок, изображающих действия. Любой дидактический материал всегда является важной составляющей процесса развития речи у детей разных возрастных категорий. Восприятие стимульного материала всегда способствует лучшему восприятию.

Второй раздел методики, направленный на исследование понимания грамматических форм словообразования, включает в свое содержание задания, диагностирующие следующие аспекты:

- способность дифференцировать единственное и множественное число имен существительных;
- способность дифференцировать единственное и множественное число глаголов;
- способность понимать предлоги;
- способность понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- понимание ребенком значения префиксальных изменений глагольных форм.

Здесь также не обойтись без дидактического материала.

Третий раздел методики, направленный на исследование понимания предложений включает задания, направленные на исследование следующих сторон импрессивной речи:

- способность понимать предложения, просьбы;
- способность понимать предложения;
- способность понимать предложения, близкие по ситуации;
- способность понимать предложения, далекие по ситуации
- способность понимать тексты.

В качестве стимульного материала в рамках заданий данного раздела используются сюжетные картинки. Сюжетные картинки, безусловно, играют большую роль в становлении импрессивной речи, поэтому их использование крайне важно.

Так, можем сделать вывод о том, что методика изучения импрессивной речи И.Б. Агаевой, адаптированная для детей с умственной отсталостью, всесторонне и комплексно позволяет изучить основные аспекты

импрессивной речи младших школьников и может применяться в работе с обеими рассматриваемыми категориями детей.

Важной и достаточно известной методикой, которая особенно активно используется в зарубежных странах, является методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLIS-R). ABLIS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revisited) способствует полному обследованию развития ребенка, что позволяет определять, в каких областях развития существуют дефициты. Благодаря этой методике, можно оценивать потенциал, свойственный ребенку [62, с. 3].

В рамках многообразия различных шкал методики для обследования состояния развития импрессивной речи ребенка используется шкала С (рецептивная речь) в рамках которой оценивается способность ребенка воспринимать и понимать речь на слух (57 навыков). Тестирование ребенка по данной шкале осуществляется преимущественно путем предъявления конкретных заданий ребенку и также путем наблюдения за ребенком в различных обстоятельствах и в рамках различной деятельности.

Шкала исследования импрессивной речи включает в себя исследование 57 навыков в данной области, важнейшими из которых можем назвать следующие:

- откликаться на имя;
- выполнять различные простые предъявляемые инструкции;
- приобретение новых навыков по быстрому освоению новых слов;
- беглость рецептивного восприятия речи;
- различать прилагательные (цвета, форма, большой/маленький, материал);
- определенное ответное (моторное) действие в заданиях на восприятие речи (например, «Дотронься», «Покажи пальцем», «Дай мне», «Возьми»);
- выполнять сложную инструкцию (например, состоящую из трех частей);
- понимание различных частей речи на слух [62, с. 4].

Таким образом, тест ABLLS-R способен помочь определить иерархическую структуру речевых и учебных навыков, а также выделить в отдельных функциональных сферах развития личности ребенка компоненты и навыки, на формирование которых необходимо обратить особое внимание. Так, в рамках изучения импрессивной речи младших школьников может быть использованы задания шкалы С (рецептивная речь, поведение слушателя), выполнение ребенком которых позволит исследователю сделать вывод об уровне и особенностях понимания обращенной к ребенку речи.

Полученные данные, безусловно, будут играть большую роль при выборе дальнейших действий, направленных на закрытие выявленных дефицитов развития речи, что поспособствует ускорению процесса развития речи у рассматриваемой категории детей.

Своевременно полученные и наиболее информативные данные изучения импрессивной речи младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом позволят наиболее эффективным образом подобрать основные направления и методы в коррекции и развитии импрессивной речи у детей названных категорий.

Поскольку возможности понимания речи у детей с аутизмом ограничены, и дети с аутистическими расстройствами обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы, коррекционные методы должны в обязательном порядке учитывать эту специфику. Исходя из того, что трудности восприятия обращенной к такому ребенку речи порождают дальнейшие нарушения развития импрессивной и экспрессивной речи, в рамках коррекционной работы с такими детьми становится необходимым первоначально установить с ними контакт и взаимодействие. Установление контакта является неотъемлемой частью взаимодействия с детьми, имеющими определённые нарушения. Создание благоприятной психологической обстановки также есть крайне важный аспект продуктивного взаимодействия.

Рассмотрим содержание коррекционных методик по формированию импрессивной речи у обучающихся младших школьников с легкой умственной отсталостью и с аутизмом в трудах ученых. Коррекционные методики представлены в широком многообразии, однако не все они обладают одинаково высокой продуктивной эффективностью.

Как уже уточнялось ранее, научные исследования в рассматриваемой области находятся в изобилии. Однако при этом наблюдается дефицит данных, отражающих специфику импрессивной речи и её развитие именно у детей с умственной отсталостью или расстройствами аутистического спектра. Также стоит отметить, что ещё не создана система специальных занятий, которая была бы ориентирована на формирование понимания речи. Такая ситуация в значительной мере усложняет задачи педагогов-дефектологов, однако способствует активизированию научной мысли в данном направлении.

Анализ имеющихся на сегодняшний день исследований позволяет отметить, что ряд исследователей (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, А.Р. Маллер и др.) выделяли основные направления и формы коррекционной работы, направленной на детей с конкретным уровнем развития речи без учета формы речевых нарушений. При этом авторы указывали на необходимость отсутствия на возраст ребёнка. Такая форма коррекционной работы должна быть направлена на преодоление недостатков импрессивной речи детей. Преодоление недостатков речи – важнейшая задача коррекционной работы в рамках данного направления [23, с. 112].

Процесс развития импрессивной речи подразумевает увеличение объема слов, которые могут быть понятны ребёнку, а также уточнение значения грамматических форм и понимания различного рода синтаксических конструкций [3, с. 21].

Как отмечает в своей публикации А.О. Беляева, важнейшее внимание следует уделять развитию лексической стороны речи, если работа идет с детьми, страдающими легкой умственной отсталостью. Ребенок должен

научиться понимать сложные предложения, сложные инструкции. Такая сложность в восприятии, безусловно, усложняет процесс развития речи ребенка. Также особая работа должна проводиться с такими детьми (как индивидуально, так и в группе) по формированию понимания связной речи [7, с. 397].

Анализ современной научно-методической литературы по данному направлению позволил отметить, что в коррекционной работе по развитию импрессивной речи у детей с умственной отсталостью довольно широко используются методы, описываемые в методических разработках А.Г. Аршуновой, В.В. Зиминой, Р.И. Лалаевой. Эти методы преимущественно едионаправлены, а разработки имеют высокую эффективность. Так, М.А. Тихонова разработала свою методику работы с данной категорией детей, в основе которой лежат разработки и методы В.В. Зиминой, в том числе принцип наглядного моделирования [67, с. 45].

В настоящее время в рамках коррекции и развития импрессивной речи умственно отсталых детей и детей с расстройством аутистического спектра, особое внимание исследователи уделяют деятельности, связанной с развитием у детей фонематического восприятия и понимания речи [13, с. 41]. Среди наиболее эффективных и распространенных методов развития и коррекции импрессивной речи у младших школьников с различными нарушениями в развитии по-прежнему исследователями выделяются методы, средства и упражнения с игровой направленностью. Игровая деятельность в целом более предпочтительна при коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста. Игры и упражнения на развитие слухового восприятия и понимание речи младшими школьниками с легкой умственной отсталостью и аутизмом должны постепенно усложняться и повторяться [30, с. 126]. Как было установлено ранее, нарушения в понимании речи свойственны как детям с интеллектуальными нарушениями, так и детям с РАС. Многие из таких детей в период младшего школьного возраста начинают читать, но не понимают прочитанного. При этом в рамках работы по развитию

импрессивной речи у таких детей важным становится направлять и развивать их чтение [10, с. 81]. Для того чтобы чтение становилось более осмысленным, важно, чтобы в тексте было достаточно сопровождающих рисунков, которые соответствуют смыслу текста. Визуальное восприятие, сопровождающее аудиальное, в значительной мере упрощают задачу восприятия послания. Для развития понимания речи целесообразно в игровой форме организовывать ответы на вопросы по прочитанному тексту (например, ребенку предлагается найти в тексте слово, выражение, фразу, подтверждающие правильность ответа) [36, с. 226]. В результате проведения такой работы у детей закрепляются понятия новых слов и выражений, прочитанный текст понимается правильно.

Л.А. Смирнова предлагает свою методику коррекционной работы по развитию импрессивной речи у детей, в рамках которой приемы коррекционного воздействия должны предусматривать создание таких условий, которые формировали бы у детей направленность внимания. Без умения направлять внимание, ребенку крайне сложно сконцентрироваться на чем-либо. Согласно предлагаемой автором методике, на начальных этапах работы с детьми целесообразно использовать коррекционные приемы, основанные на логике конкретных, предметных отношений, а затем на их основе переходить к отвлечению от предметных отношений, к обобщениям, абстракции [65, с. 65]. Выбор специальных методических приемов, по мнению автора, следует осуществлять в зависимости от индивидуальных особенностей детей (глубина нарушения понимания речи, готовность детей к различению грамматических форм, степень работоспособности и т.д.), а также от конкретной цели каждого занятия. Предъявляемые задания должны выполняться вначале в облегченных условиях, затем постепенно усложняться. Например, работу целесообразно начать с заданий, в рамках которых происходит расположение картинок с изображениями предметов, что позволяет детям их сравнивать между собой и фиксировать внимание на изменениях в звуковом составе слова (окончание интонируется), затем

подключать к этой работе задания, фиксирующие внимание учащихся уже на содержании значения рассматриваемых слов. Выбранные для работы слова определяются и зависят от методики. Также в рамках методики коррекционной работы Л.А. Смирновой определенное место занимает самостоятельная работа учащихся по специально изготовленным индивидуальным карточкам, в рамках которой также сохраняется принцип постепенного усложнения условий выполнения задания, а также самого речевого материала [65, с.68].

В.В. Гербова в коррекционной работе по развитию импрессивной речи детей делает акцент на овладении ребенком способами образования и грамматического оформления слов в рамках работы с предложениями, с постепенным усложнением их структуры [17, с. 33]. Это достаточно эффективный способ, который позволяет совершенствовать коррекционную работу. В рамках методики коррекционной и развивающей работы, предлагаемой автором, подразумевается предварительное планирование организации бесед с детьми в ходе различных видов осуществляемой деятельности. Это не концентрирует внимание ребенка на задании, позволяет ему чувствовать себя более расслаблено. В этом этапе заключается высокая продуктивность всей последующей коррекционной работы. Педагогу необходимо подобрать вопросы, отвечая на которые ребенок будет вынужден использовать предложения различной структуры (простые распространенные, сложносочиненные и сложноподчиненные) [17, с. 35].

Рассмотрим методику работы с младшими школьниками, имеющими РАС, направленную на развитие импрессивной стороны речи у данных детей. Методика имеет достаточно высокую продуктивную эффективность.

Современные исследователи (Н.Ю. Борякова; У.А. Мамохина) отмечают, что в рамках проведения такой работы необходимо сначала установить с ребенком контакт и научить его реагировать на своё имя. Для этого достаточно несколько раз в день называть имя ребенка достаточно отчетливо, но спокойно. Ребенок должен научиться смотреть на лицо,

человека, который его зовет. Далее необходимо учить ребенка приходить на речевой вызов. Данный аспект работы имеет особо большую значимость. Только убедившись, что ребенок усвоил навык, можно переходить к следующему. Далее в игровой форме можно организовывать для ребенка работу по развитию умений и навыков выполнения простых инструкций (садиться по просьбе, принести предмет и пр.) Такая работа направлена на понимание речевой просьбы и на улучшение визуального внимания [13, с. 41].

В рамках развития и формирования импрессивной речи у детей с расстройствами аутистического спектра целесообразно проводить различные игры, содержащие в своей основе обучение выполнению различных инструкций («Узнать себя в зеркале», «Соотнести одинаковые предметы», «Соотнести предмет с его изображением», «Рассортируй предметы»). Как упоминалось ранее, игровая форма при работе с детьми данного возрастного ценза является наиболее предпочтительной. В игровой форме тренируется внимание, развивается умение понимать просьбы взрослого, выполнять определенные действия. На этих основаниях отдельное внимание исследователи уделяют категории игр с предметами, в рамках которых ребенок может по указанию выполнять те или иные действия с предметами, тем самым обучаясь и расширяя словарный запас в отношении слов, обозначающих действия. В рамках таких игр сначала необходимо давать ребенку разные простые указания много раз сначала по одному, потом чередуя их и усложняя задания [45, с. 24].

Аналогичную работу по развитию и совершенствованию навыков и различных сторон импрессивной речи младших школьников целесообразно, на наш взгляд, также проводить с детьми, имеющими легкую умственную отсталость. Она также будет способствовать большей активации деятельности в данном направлении работы. Данные убеждения имеют в своей основе представления о развитии патологии речевого развития у обеих рассматриваемых групп детей.

Таким образом, проанализировав диагностические и коррекционные методики по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра мы выявили, что целесообразно использовать методики, подразумевающие постепенное усложнение условий и самого предъявляемого материала, поскольку это вполне отвечает требованиям коррекционной работы с детьми, имеющими определенные нарушения в развитии. При развитии речи необходимо направлять усилия именно на работу над пониманием речи как таковым.

Рассматривая диагностические методики, мы определили, направления исследования импрессивной речи в части понимания смыслового значения грамматических форм словообразования, использование реалистичного наглядного материала, установление контакта и взаимодействия с обучающимися. Данная работа была проделана на основе анализа методических разработок, имеющих в настоящее время в распоряжении логопедии и дефектологии.

Также рассматривая коррекционные методики, мы определили, что многие исследователи акцентировали свое внимание на развитие у детей фонематического восприятия и понимания речи, использование в игровой деятельности упражнений на развитие слухового восприятия и понимания, постепенное усложнение задания и речевого материала, наглядное моделирование-это было, безусловно, принято за основу нашей работы.

Таким образом, на сегодняшний день наиболее эффективными и информативными методиками для исследования импрессивной речи младших школьников указанных категорий могут выступать: методика диагностики импрессивной речи И.Б. Агаевой [1, с. 45]; протокол наблюдения, составленный на основе шкалы С (рецептивная речь) зарубежной методики ABLLS-R, позволяющие в различных показателях исследовать способность ребенка воспринимать и понимать речь на слух (понимание различных логико-грамматических конструкций; понимание

пассивных речевых инструкций). Обзор коррекционных и развивающих методик в работе по развитию импрессивной речи детей рассматриваемых категорий позволил выделить методики, основанные на игровых технологиях (Н.Ю. Борякова, А.В. Шиповская, У.А. Мамохина); методики организации и проведения специальных логопедических заданий с постепенным усложнением условий выполнения задания (Л.А. Смирнова); методика проведения бесед в ходе различных видов осуществляемой деятельности (В.В. Гербова), использование которых позволит создать условия для формирования у детей направленности внимания, умения понимать обращенную к ним речь, выполнять инструкции.

Выводы по главе 1

Проанализировав психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования можно резюмировать:

1. Под импрессивной речью понимается речь как процесс понимания устной и письменной речи (чтение). Данный процесс включает в себя умение воспринимать речевые послы, их последующую расшифровку до речевой схемы, а также выделение общей мысли послания и понимание его мотива.

2. Импрессивная речь у младших школьников с легкой умственной отсталостью характеризуется следующими особенностями: сложности в понимании сложноподчинённых предложений и сложных лексико-грамматических конструкций; трудности в дифференцировании предложно-падежных конструкций; затруднения в понимании сложных предлогов; трудности дифференциации глаголов с различными приставками; сложности в понимании связной речи; затруднения в усвоении трехсложных инструкций. Импрессивная речь у младших школьников с РАС характеризуется такими особенностями: нарушение коммуникации, социального взаимодействия, возникновение речевых штампов, эхолалии, сложности понимания следования многоступенчатой инструкции и связи между условностью звучащего слова и предметами, людьми, событиями, действиями.

3. На сегодняшний день наиболее эффективными и информативными методиками для исследования импрессивной речи младших школьников указанных категорий являются: методика диагностики импрессивной речи И.Б. Агаевой; протокол наблюдения, составленный на основе шкалы С (рецептивная речь) зарубежной методики ABLLS-R, позволяющие в различных показателях исследовать способность ребенка воспринимать и понимать речь на слух (понимание различных логико-грамматических конструкций; понимание пассивных речевых инструкций).

ГЛАВА 2 КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Проанализировав литературу по соответствующей теме, нами была поставлена цель, выявить общие и специфические особенности нарушения импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики, направленные на исследование импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройством аутистического спектра.

2. Провести экспериментальную работу по изучению уровня импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента в количественном и качественном аспектах.

Исследование проводилось на базе муниципальных автономных бюджетных общеобразовательных учреждений Советского района г. Красноярск с учащимися 1 классов.

Для проведения констатирующего эксперимента были образованы две группы по 10 обучающихся 1 классов школ каждой нозологии: учащиеся 1 классов с расстройствами аутистического спектра, обучающиеся по Адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2) (80% – мальчики, 20%– девочки) и 10 учащихся по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью. Дети обучались по варианту Федерального государственного образовательного стандарта 1 образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), (70% – мальчики, 30 % – девочки).

При комплектовании групп учитывались следующие аспекты:

1. Возраст (7-8лет);
2. Обучение по АООП НОО обучающихся с РАС (вариант 8.2);
3. Обучение по АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью. Дети обучались по варианту ФГОС 1 образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
4. Сформированность импрессивной речи.

Противопоказания для включения в экспериментальную группу явились: нарушения слуха; нарушения зрения; обучение по другим адаптированным основным образовательным программам начального общего образования. Это условие неукоснительно соблюдалось в рамках проведения обследования.

Первый этап представлял собой изучений соответствующей медицинской документации. Здесь также уточнялись данные о раннем речевом развитии детей.

В анамнезе у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдались факторы риска:

1. 80% детей в перинатальном периоде: токсикоз в первой, во второй половине беременности, на поздних сроках беременности, внутриутробная инфекция, угроза прерывания, гипоксия, хроническая интоксикация матери, асфиксия различной степени тяжести, повышенное внутричерепное давление.

2. 20% натальный период: появление патологий во время родов (слабая родовая деятельность/ускоренные роды).

В анамнезе у детей с легкой умственной отсталостью наблюдались факторы риска:

1. 40% в перинатальном периоде: токсикоз в первой, во второй половине беременности, внутриутробная инфекция, угроза прерывания, несовместимость крови матери и ребенка.

2. 40% натальный период: травмы, полученные во время родов (химическая стимуляция, асфиксия различной степени тяжести, повышенное внутричерепное давление), акушерские травмы.

3. 20% постнатальный период: ребенок рождался здоровым, но из-за внешних причин, развивалось заболевание (травмы головы, болезнь).

По заключению отоларинголога, нарушений слуха у детей данных нозологий зафиксировано не было.

Моторное развитие детей данных нозологий также имеет свои особенности:

- позже держат голову;
- позже переворачиваются;
- позже начинают ходить;
- слабый хватательный рефлекс.

Дети группы отличаются особенностями общей моторики:

- напряженность и скованность при беге;
- прыжки на одной ноге или на двух ногах.

У 90% детей нарушена мелкая моторика.

Нарушения мелкой моторики отмечены у 90 % детей. Они позже своих сверстников стали гулить, лепетать, обладают бедным словарным запасом, проблемы с памятью, отсутствием мотивации к познавательной деятельности. Используют однотипные действия в игре, не знают, как манипулировать с предметом в игровой деятельности. Дети не всегда понимают «чужую речь», поэтому не могут реагировать на просьбы. Особенности в анатомическом строении артикуляционного аппарата не выявлены.

Полученные данные имели важнейшее значение, так как позволяли определить особенности развития ребенка в целом.

Констатирующий эксперимент включал в себя два взаимосвязанных этапа.

На первом этапе при помощи диагностических методик были выявлены общие и специфические особенности нарушения импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. На этом этапе применялись указанные диагностические методики.

На втором этапе было определены дифференцированные методические рекомендации направленные на развитие импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. Разработка рекомендаций базировалась на особенностях изучаемой категории детей, с учетом их индивидуальных особенностей.

Таким образом, результаты первого этапа данной части исследования показали преобладание факторов риска в пренатальном и натальном развитии у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра, а также специфические особенности сформированности импрессивной речи.

Второй этап направлен на исследование импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Подбор перечней слов и картинного материала, разработка технологии обследования осуществлялась с опорой на исследования И.Б. Агаевой, А.О. Беляевой, Л.С. Волковой, Т.Б.Филичевой. Работы учёных были взяты за основу. Констатирующий эксперимент включает в себя 3 раздела. Каждое задание оценивалось отдельно по 5 критериям, каждый из которых оценивался по 3-х бальной системе, согласно методикам И.Б. Агаевой, А.О. Беляевой адаптированные для проведения исследования с обучающимися с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра (возраст 7-8 лет). Данные методы обследования считаются наиболее эффективными, что и смогли обусловить их выбор. Это позволило оценить речевую деятельность обучающихся в рамках диагностического комплекса.

В каждом задании представлены: опорный материал, инструкция учителя-логопеда. Большое внимание уделялось тому, насколько удавалось педагогу выстроить взаимоотношения с ребенком. Также учитывались и иные обстоятельства, которые могли и влияли на процесс исследования. от этого зависела выбранная последовательность заданий. Весь материал, который был нужен для процесса обследования, подбирался и отбирался заранее. Форма материала была удобной и интересной. Особое предпочтение отдавалось сюжетному и наглядному материалу.

Важной составляющей также можно назвать процесс наблюдения за ребенком в процессе обычной жизни. Активно создавались условия, в которых ребенку необходимо было преодолевать стеснительность, чтобы выразить свои желания. Это, безусловно, активизировало речь ребенка.

Весь подобранный материал соответствовал возрастной категории.

При проведении констатирующего эксперимента использовались материалы, рекомендованные для логопедических обследований, которые были адаптированы для решения задач исследования.

Авторский вклад заключался в определении общей схемы исследования, в подборе опорного материала, в адаптации методики, в процедуре обследования, в параметре оценки. А также соответствие программы исследования задачам эксперимента. Данная работа отражает результаты проведенной автором работы перед началом самого обследования.

Результаты обследования, полученные в ходе эксперимента, были зафиксированы в протоколах исследования импрессивной речи. Содержание методики констатирующего эксперимента составили три раздела диагностических заданий:

I Раздел. Исследование понимания слов.

Задание 1. Показ предметов на картинке.

Задание 2. Понимание на картинке целого и частей предмета.

Задание 3. Понимание обобщающих слов.

Задание 4. Понимание глаголов.

Задание 5. Понимание названий признаков.

II Раздел. Исследование понимания грамматических форм словообразования:

Задание 1. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Задание 2. Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов.

Задание 3. Понимание предлогов.

Задание 4. Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных;

Задание 5. Дифференциация приставочных глаголов.

III Раздел. Исследование понимания предложений:

Задание 1. Понимание простой инструкции.

Задание 2. Понимание предложений, передающих линию отношений: субъект-предикат-объект.

Задание 3. Понимание предложений, близких по ситуации.

Задание 4. Понимание предложений, далёких по ситуации.

Задание 5. Понимание текста рассказа

Оценка

По каждому заданию оценивание проводилось по балльной системе, предложенной И.Б. Агаевой. Наиболее эффективной системы. Каждое задание оценивалось отдельно по 5 критериям, каждый из которых оценивался по 3-х балльной системе, где:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую картинку;

2 балла – правильно показывает 1-2 картинки;

3 балла – правильно показывает 3-4 картинки;

4 балла – правильно показывает 5 картинок;

5 баллов – все картинки показывает правильно.

Рассмотрим методику диагностического обследования более подробно, она отражена в виде схемы на рис 1. (Приложение А).

I Раздел. «Исследование понимания слов»:

Задание 1. Показ предметов на картинке.

Цель исследования: исследование понимания конкретных существительных.

Стимульный материал: предметные картинки: девочка, дом, заяц, барабан, машина, стул, кошка, птица.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки. Экспериментатор просит показать названную предметную картинку.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи где...»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет или объект;

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1-2 предмета;

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 предмета;

4 балла (уровень выше среднего) – правильно показывает 5 предметов;

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполняет правильно.

Задание 2. Понимание на картинке целого и частей предмета.

Цель исследования: выявление понимания названий целого и частей предмета.

Стимульный материал: игрушки (машина, волк; картинка с изображением одежды).

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки: машина, волк; картинка с изображением одежды (рубашка). Экспериментатор просит показать части предметов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи рубашку. Покажи, где у рубашки рукав, воротник ... – Покажи, где у машины кузов, кабина, колесо,

дверь, зеркало. – Покажи, где у волка голова, лапы, нос, уши, глаза, хвост. – Покажи, где у рубашки воротник, рукав, карман, пуговица, манжет».

Критерии оценки те же.

Задание 3. Понимание обобщающих слов.

Цель исследования: изучение состояния сформированности умения к обобщению.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, животных, транспорта, мебели.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, фруктов, животных, транспорта, мебели. Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке предметы или объекты, относящиеся к одному понятию. Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи, где...: овощи, фрукты, транспорт, животные, мебель».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет или объект;

2 – показывает правильно 1–2 группы предметов;

3 – показывает правильно 3–4 группы предметов;

4 – показывает правильно 5 групп предметов;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 4. Исследование понимания глаголов.

Цель исследования: изучение состояния сформированности у ребенка способности понимания действий.

Стимульный материал: картинки, изображающие действия.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия. Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке различные действия: подметает, поливает, пьет, спит, читает, пишет, рисует, поет, сидит.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Покажи, где пьют. Покажи, где поливают. Покажи, где подметают. Покажи, где поют.» ...

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1-2 действия;

3 – показывает правильно 3-4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 5. Понимание названий признаков.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: серия предметных картинок.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке предмет с указанным признаком.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: Круглый торт – квадратный торт; Синий шар – красный шар; Веселый мальчик – грустный мальчик; Большой мяч – маленький мяч».

Критерии оценки экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1–2 предмета с названным признаком;

3 – правильно показывает 3–4 предмета с названным признаком;

4 – правильно показывает 5 предметов с названным признаком;

5 – выполняет все задания правильно.

Рассмотрим методику диагностического обследования более подробно, отражено в виде схемы на рис 2. (Приложение Б).

II Раздел. «Исследование понимания грамматических форм словообразования».

Задание 1. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Цель исследования: выявление способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных.

Стимульный материал: предметные картинки: стул – стулья; груша – ...; окно – ...; дом – ...; капуста – ...; глаз – ...; стол – ... птица – ...; дерево – ...; кукла – ..., кот – ...).

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на картинке предмет или предметы, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: птица, а где птицы, дом – дома, капуста – капусты, глаз – глаза, стол – столы, птица – птицы, дерево – деревья, кукла – куклы, кот – коты».

Задание 2. Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов.

Цель исследования: выявление у ребенка способности дифференцировать единственное и множественное число глаголов.

Стимульный материал: сюжетные картинки: мальчик идет – мальчики идут, самолет летит – самолеты летят, машина едет – машины едут, мальчик читает – мальчики читают, девочка ест – девочки едят, мальчик играет – мальчики играют, девочка спит – девочки спят.

Ход исследования: ребенку предлагается показать на картинке действия, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: идет – идут; летит – летят; едет – едут; читает – читают; ест – едят; играет – играют; спит – спят».

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – правильно показывает 1–2 пары картинок;

3 – правильно показывает 3–4 пары картинок;

4 – правильно показывает 5 пар картинок;

5 – выполняет все задание правильно.

Задание 3. Понимание предлогов.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предлоги.

Стимульный материал: пластиковая игрушка кошка, коробка.

Ход исследования: экспериментатор дает ребенку игрушку и предлагает выполнить с ней ряд действий.

Инструкция: «Посади кошку В коробку. Посади кошку НА коробку. Спрячь кошку ПОД коробку. Посади кошку ЗА коробку. Посади кошку ПЕРЕД коробкой».

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – выполняет 1–2 действия правильно;

3 – выполняет 3–4 действия правильно;

4 – выполняет 5 действий правильно;

5 – выполняет все действия правильно.

Задание 4. Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Материал: предметные картинки: стол – столик, чашка – чашечка, лента – ленточка, стул – стульчик, кукла – куколка, носок – носочек, дом – домик; окно – окошечко, ведро – ведерко.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке те предметы, которые он назовет. Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: стол, а где столик; где носок, а где носочек, дом – домик; окно – окошечко, ведро – ведерко».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1–2 пары картинок;

3 – правильно показывает 3–4 пары картинок;

4 – правильно показывает 5 пар картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 5. Дифференциация приставочных глаголов.

Цель исследования: выявление понимания ребенком значения префиксальных изменений глагольных форм.

Материал: картинки, изображающие противоположные действия, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ход исследования: Ребенку предлагается показать картинку с названным действием.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: Человек ЗАходит, Человек ПЕРЕходит, Человек ВЫходит. Машина ПОДъезжает, Машина ПЕРЕезжает, Машина СЪезжает».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1–2 действия;

3 – показывает правильно 3–4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Рассмотрим методику диагностического обследования более подробно, отражено в виде схемы на рис 3. (Приложение В).

III Раздел. «Исследование понимания предложений».

Задание 1. Исследование понимания простой инструкции.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения, просьбы.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку поиграть и просит выполнить ряд действий.

Инструкция: «Одень куклу. Вымой руки. Выпей воду. Надень носки. Возьми книгу».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – выполняет правильно 1–2 инструкции;

3 – выполняют правильно 3–4 инструкции;

4 – выполняет правильно 5 инструкций;

5 – все инструкции выполняет безошибочно.

Задание 2. Понимание предложений, передающих линию отношений: субъект–предикат–объект.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения.
Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформулированное им высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи где: Мама готовит еду. Папа ведет машину. Дедушка читает книгу. Бабушка смотрит телевизор. Девочка моет посуду».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1-2 картинки;

3 – правильно показывает 3-4 картинки;

4 – правильно показывает 5 картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 3. Понимание предложений, близких по ситуации.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения, близкие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия, сходные (близкие) по ситуации. Перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и показать на ней сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи: Кто умывается? А кто моется? Кто шьет? А кто вяжет? Какой мальчик пишет? А какой мальчик рисует? Кто прыгает? А кто бежит? Кто моет посуду? А кто вытирает посуду? Кто пылесосит? А кто подметает?».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания те же.

Задание 4. Понимание предложений, далеких по ситуации.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения, далекие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия, далекие по ситуации. Перед ребенком кладутся две картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинки и показать на них сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи: Где сидит? А где летит? Где спит? А где читает? Где ест? А где бежит? Где идет? А где рисует? Где играет? А где моет? Где плачет? А где едет?».

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую картинку;

2 балла – правильно показывает 1–2 картинки;

3 балла – правильно показывает 3–4 картинки;

4 балла – правильно показывает 5 картинок;

5 баллов – все картинки показывает правильно.

Задание 5. Понимание текста рассказа.

Цель исследования: изучение способности понимать текст рассказа.

Стимульный материал: сюжетные картинки по русской народной сказке «Курочка Ряба».

Ход исследования: экспериментатор после прочтения русской народной сказки «Курочка Ряба» задает вопросы по тексту. Если ребенок затрудняется отвечать на вопросы по содержанию произведения без использования наглядной опоры, то перед ним кладутся сюжетные картинки, которые отображают ответ на заданный вопрос. Инструкция: «Посмотри на картинки и расскажи: Кто жили - были? Кто у них был? Что дед с бабой били? Что курочка снесла? Какое было яйцо? Кто мимо бежала, хвостиком махнула? Что случилось с яйцом? Какие эмоции были у деда и бабы? Что курочка Ряба, сказала деду и бабе, когда яйцо разбилось?».

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания;
- 2 балла – правильно показывает и рассказывает по 1–2 картинкам;
- 3 балла – правильно показывает и рассказывает по 3–4 картинкам;
- 4 балла – правильно показывает и рассказывает по 5 картинкам;
- 5 баллов – рассказывает без использования наглядной опоры.

По результатам констатирующего эксперимента был проведён количественный и качественный анализ особенностей импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. По каждому разделу, каждому заданию и каждому критерию. Результаты обследования представлены в графическом изображении, что позволило нам выявить уровни сформированности импрессивной речи и сравнить их с результатами. Данные обследования способствуют анализу каждого уровня сформированности данной речи у таких детей.

Критерии отнесения ребёнка к тому или иному уровню сформированности импрессивной речи составлены на основании

суммирования баллов по трём критериям за все 15 заданий. Баллы за задания суммировались.

Для определения качественных подсчётов нами были определены уровни успешности по каждому критерию.

Таким образом, нами было условно выделено три уровня успешности:

1. Высокий – 14-11 (100-78%).
2. Средний 10-6 (71-42%).
3. Низкий 5-0 (35-0%).

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Согласно проведенному обследованию, были получены следующие результаты. Важно отметить, что диагностические задания анализировались строго в соответствии с выбранной методикой.

Рассмотрим результаты первого раздела методики, целью которой являлось изучение понимания слов детьми выбранных категорий. При этом у обучающихся с легкой умственной отсталостью на высоком уровне оказались 90% респондентов, на среднем 10%, на низком – 0%. Это достаточно серьезные показатели в рамках исследования.

С первым заданием (показ предметов на картинке) обучающиеся с легкой умственной отсталостью, справились 9 респондентов (90%), показали высокие результаты. Это очень хороший результат. Они правильно показали все предметные картинки: девочка, дом, заяц, барабан, машина, стул, кошка, птица. На среднем уровне обучающийся с легкой умственной отсталостью один респондент (10%), правильно показал 7 предметов – девочка, заяц, машина, стул, кошка, птица, заяц. Затруднялся показать предметную картинку с изображением барабана. На низком уровне не оказалось не одного респондента (0%).

Анализ результатов, обучающихся с РАС показал следующие количественные результаты – 80% обучающихся с РАС оказались на высоком уровне, 20% на среднем уровне, на низком уровне 0% респондентов.

С первым заданием (показ предметов на картинке) справилась наибольшая часть респондентов 8 обучающихся (80%) показали высокие результаты. Остальная часть 2 обучающихся (20%) оказались на среднем уровне, правильно показали 4 предмета. Картинку с изображением «барабана» респонденты не смогли показать, сильно затруднились. В связи с тем, что у обучающихся недостаточно развит объем пассивного словаря вследствие ограниченного уровня знаний и представлений об окружающем мире демонстрация предметной картинке с изображением барабана вызвала затруднение. Это сопровождалось сомнениями и нежеланием отвечать. На низком уровне не оказалось ни одного респондента (0%).

При выполнении второго задания, целью которого являлось выявление понимания названий целого и частей предмета, обе группы респондентов показали одинаковые результаты, но в целом с заданием справились. 6 обучающихся (60%) с легкой умственной отсталостью и 6 обучающихся с расстройствами аутистического спектра (60%) респондентов показали высокие результаты. Им понадобилось больше времени для определения отдельных частей машины и всех частей рубашки (рукав, воротник, пуговица, карман, манжет), всех частей тела у волка. В целом, времени потратили больше, но демонстрировали большую вовлеченность. В общем, для выполнения задания на понимание названия целого и частей предмета было затрачено больше времени, чем на понимание слов. Это было ожидаемо. В результате респонденты обеих групп успешно справились. На среднем уровне представили результаты, обучающиеся с легкой умственной отсталостью 3 (30%), у волка показали практически все части тела, за исключением «лап», что характеризует о недостаточном сформированном представлении, о диких животных и частях их тела. Шерсть назвали шуба. На низком уровне оказался 1 респондент (10%). Также трудности

встречались при показе на предметной картинке частей, не связанных с обиходными характеристиками обозначающих слов («зеркало», «кресло», «кабина», «кузов», «манжет»). Это вызвало особенные затруднения. У волка показал практически все части тела, кроме лап. Лапы назвал ногами.

Анализируя показатели у младших школьников с РАС на среднем и низком уровнях, выявлены следующие результаты. На среднем уровне показали результаты 4 респондента (40%). Правильно показали на предметные картинки все части тела у волка (голова, лапы, хвост, глаза, уши, шерсть). У волка показали практически все части тела, за исключением шерсти и туловища, что характеризует о недостаточном сформированном представлении, о хищных животных, а также частях тела животных в целом. Так же трудности встречались при показе на предметной картинке частей, не связанных с обиходными характеристиками обозначающих слов («зеркало», «кабина», «кузов», «манжет»). На низком уровне не оказалось ни одного 0 (0%) респондента.

С третьим заданием на понимание обобщающих понятий, целью которого явилось изучение состояния сформированности умения к обобщению большая часть младших школьников с легкой умственной отсталостью 6 респондентов (60%) и с РАС 5 (50%) показали высокие результаты. Обучающиеся обеих групп не испытывали сложности в обобщении 5 групп понятий по предметным картинкам «фрукты», «овощи», «мебель», «транспорт», «животные», что говорит о более четком понимании этих категорий, что могло стать результатом знакомства с ними в повседневной жизни. 4 (40%) обучающихся с легкой умственной отсталостью показали результаты на среднем уровне, они испытывали трудности в обобщении понятий «фрукты» и «овощи». Указанные понятия путали между собой, так к понятию «овощи» были отнесены лимон и киви. К понятию «фрукты» были отнесены помидор и картошка. Недостаточное определение обобщающих понятий свидетельствует о невысоком уровне сформированности обобщающей функции, а также о недостаточном

понимании на бытовом уровне, что является фруктом, а что овощем. На низком уровне не оказалось ни одного ребенка с легкой умственной отсталостью.

Младшие школьники с РАС показали результаты на среднем уровне 4 ребенка (40%) испытывали трудности в обобщении понятий «фрукты» и «овощи». Указанные понятия путали между собой, так к понятию «овощи» были отнесены лимон, дыня киви. К понятию «фрукты» были отнесены помидор, картошка, лук. Недостаточное определение обобщающих понятий так же свидетельствует о невысоком уровне сформированности обобщающей функции. На низком уровне оказался один респондент (10%). Допустил схожие ошибки, что и респонденты на среднем уровне. Помидор, картошка, лук, баклажан были отнесены к понятию «фрукты». Лимон, киви, апельсин были отнесены к понятию «овощи». Обобщающие понятия «транспорт» и «мебель» путались между собой. К понятию «транспорт» правильно отнёс «машину» и «автобус». Остальные предметные картинки «грузовик», «самолет», «тумба», «шкаф» затруднялся ответить. Сложности в определении обобщающих понятий связано с тем, что недостаточно развит словарный запас и расширены знания об окружающем мире, умение различать овощи, фрукты, транспорт. Все затруднения имели причинную обусловленность.

С четвертым заданием (понимание глаголов), также обе группы респондентов показали схожие высокие результаты. Дети с легкой умственной отсталостью 6 (60%) и с РАС 5 (50%) понимали слова, которые обозначали основные действия, используемые в повседневной жизни. Глаголы, которые часто используются в быту, не составили сложности в правильном показывании действий (глаголы: спит, ест, пьет, читает, играет, рисует, пишет, поет, сидит). На среднем уровне обучающиеся с легкой умственной отсталостью 3 (30%) и с РАС 3 (30%). Респонденты испытывали трудности в правильном показе действий «поливает» и «подметает». Это объясняется тем, что предложенные серии предметных картинок с

указанными действиями не часто используются в повседневной речи родителей и близкого окружения. Все затруднения имели причинную обусловленность. Респондентам с РАС понадобилось больше времени, но в целом с заданиями дети справились. На низком уровне оказался один (10%) респондент с легкой умственной отсталостью и 2 (20%) ребят с РАС. Дети к заданию не приступили, отказались выполнять инструкцию учителя-логопеда.

При выполнении пятого задания, целью которого явилось определение способности понимать признаки предметов, большая часть респондентов с легкой умственной отсталостью 5 обучающихся (50%) справилась. Респонденты не допускали ошибок при выделении признаков предмета по форме, размеру. На среднем уровне справилось 5 обучающихся (50%). Выявлены ошибки в определении серии предметных картинок «грустный мальчик» и «веселый мальчик», «круглый торт» и «квадратный торт». Сложность в способности понимать признаки предметов, связана с тем, что младшие школьники не имеют достаточного зрительного образа в повседневной жизни, поэтому не способны понимать признаки предметов на более высоком уровне. На низком уровне не оказалось ни одного ребенка с легкой умственной отсталостью.

На высоком уровне справилось 4 респондентов (40%), на среднем уровне 4 респондента (40%), на низком уровне 2 респондента (20%).

Младшие школьники с РАС показали следующие результаты по пятому заданию. Большая часть респондентов 4 обучающихся (40%) справилась и показали такие же результаты, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью. Дети с РАС не допускали ошибок при выделении признаков предмета по форме, размеру. На среднем уровне справилось 3 детей (30%), они не воспринимали предметную картинку «квадратный торт», так как не имели визуального опыта. Обучающиеся опирались на знание основных цветов «красный» и «синий», но допускали ошибки при определении признака предмета по форме и размеру. На низком уровне

оказалось 3 детей (30%). 2 (20%) ребенка к заданию не приступили. 1 респондент (10%) опирался на знание цветов «красный» и «синий», но отказывался выделять признаки предметов по форме и размеру. В речи отмечались эхолалии. На высоком уровне справилось 4 респондентов (40%), на среднем уровне 3 респондента (30%), на низком уровне 30 респондентов (30%). Все затруднения имели причинную обусловленность.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что понимание слов, обучающихся 1 классов по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2) и адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1) в возрасте 7-8 лет в целом находится на высоком и среднем уровне. Анализируя, полученные результаты мы выявили, что опора на систему языковых и предметных знаний незначительно затруднена из-за низкого уровня представлений и знания об окружающем мире. Респонденты ориентируется в понимании слов по предметным картинкам, понимают целое и частей предметов, понимания глаголов, способны к расширению пассивного словаря.

Таким образом, сравнивая результаты выполнения 1 раздела заданий, направленных на исследование понимания слов, мы выявили, что респонденты обеих групп испытывают трудности в понимании глаголов, которые близкие по значению и не используются в повседневной жизни детей.

В качестве общих особенностей, выявленных у двух групп детей, мы определили:

1) трудности в понимании глаголов близких по значению (вместо «где поливает», давали ответ «где моет»; вместо «где подметает», давали ответ «где пылесосит»).

Анализируя выполнения задания исследования на понимание слов у младших школьников с легкой умственной отсталостью, нами выделены следующие специфические особенности:

1) трудности в понимании целого и частей предмета (при показе на предметной картинке частей, не связанных с обиходными характеристиками обозначающих слов («зеркало», «кресло», «кабина», «кузов», «манжет»).

В результаты выполнения задания исследования на понимание слов у младших школьников с РАС, нами выделены следующие специфические особенности:

1) ошибочное понимание обобщающих понятий (подводят под обобщающее понятие «фрукты» понятие «овоци», что говорит о трудностях дифференциации двух понятий).

2) трудности дифференциации предметов по форме и размеру, не основанного на личном опыте обучающихся.

Проанализировав результаты выполнения испытуемыми обеих групп заданий раздела «Исследование понимания слов», была составлена гистограмма (рис. 4) и таблица 1 (Приложение Г).

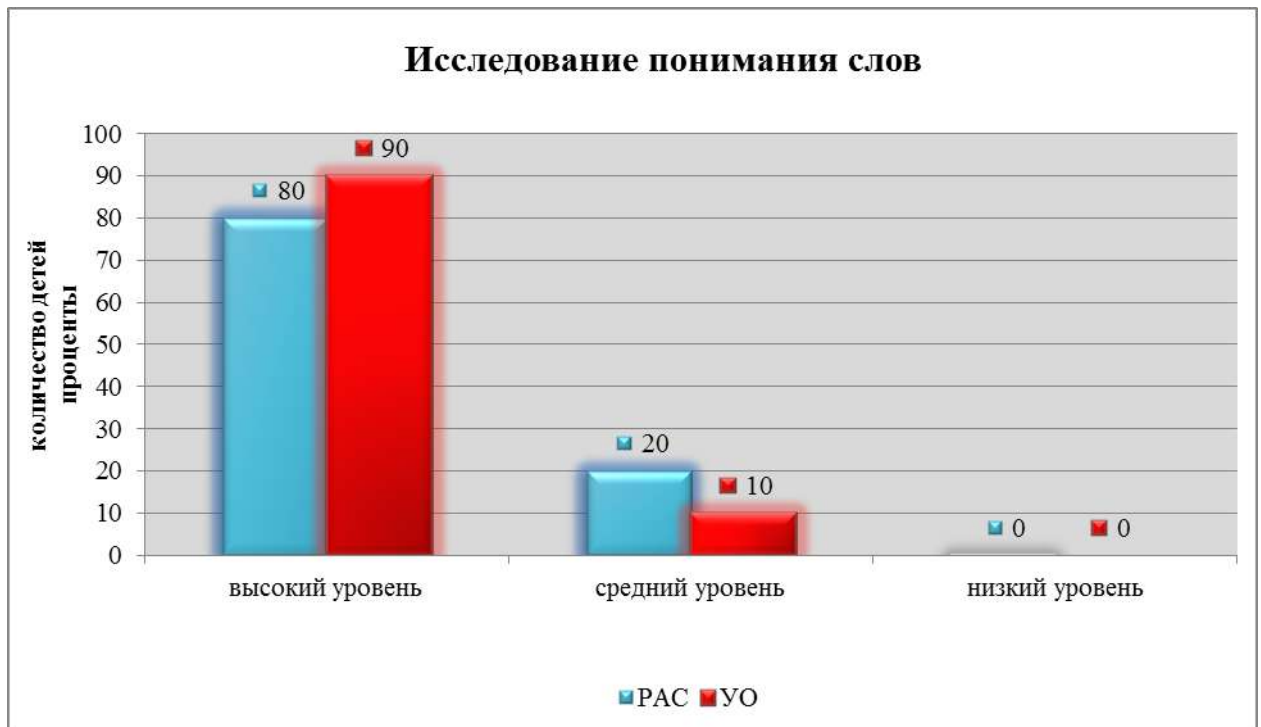


Рисунок 4 – Сравнительная гистограмма особенностей младших школьников понимать слова по предложенным картинкам (%)

Нами было выявлено, что успешность понимания импрессивной речи во многом зависит от объема пассивного словаря, от точности и правильности понимания значения слова, от возможностей его выбора и включения в требуемый контекст. Словарь – важнейший компонент языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством общения и орудием мышления. Становление словаря есть неотъемлемая часть развития речи. Важным сопутствующим компонентом на развитие импрессивной речи и накоплению объема пассивного словаря играет социум. Без активной социализации этот процесс будет крайне затруднён.

Анализ выполнения второго раздела исследования, целью которого являлось исследование уровня сформированности грамматических форм словообразования, а также понимание словосочетаний и предложений, были выявлены следующие результаты. 5 (50%) респондентов с легкой умственной отсталостью на высоком уровне, на среднем 5 (50%), а на низком 0 (0%).

Респонденты с РАС на высоком 4 (40%), на среднем также 6 (60%) и на низком уровне 0 (0%).

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью с заданием на дифференциацию единственного и множественного числа существительных и глаголов 5 (50%) респондентов справились, они показали высокий уровень. 5 (50%) на среднем уровне, 0 (0%) на низком уровне. Младшие школьники испытывали схожие сложности при показе на предметной картинке единственного и множественного числа, что и дети с расстройствами аутистического спектра (неверно указывались птицы, когда экспериментатор просил указать на птицу, птица летит – птицы летят). Затруднения имели причинную обусловленность. Респондентами данной группы не плохо усвоен алгоритм образования, и они испытывают схожие сложности в определении дифференциации единственного и множественного числа существительных и глаголов.

С заданием на дифференциацию единственного и множественного числа существительных и глаголов 4 (40%) респондентов с РАС справились на высоком уровне, 6 (60%) на среднем уровне. 0 (0%) респондентов выполнили задание на низком уровне. Ребята испытывали сложности при показе на предметной картинке единственного и множественного числа. Сложности в определении дифференциации единственного и множественного числа существительных и глаголов обусловлено тем, что недостаточно усвоен респондентами обеих групп алгоритм образования. Затруднения имели причинную обусловленность.

Задания на понимание предлогов, с целью выявления понимать предлоги, привели у младших школьников с легкой умственной отсталостью к большим затруднениям, в сравнении с респондентами с РАС. 3 (30%) респондентов выполнили правильно инструкцию с предлогами «В», «На», «Перед», «За». Инструкция «Посади кошку под коробку» вызвало затруднение. (40%) респондента выполнили правильно инструкцию с предлогами «В», «На», «Под». С инструкцией «Посади кошку перед

коробкой» и «Посади кошку за коробку» дети не справились. 3 (30%) респондентов оказались на низком уровне, выполнили инструкцию с предлогами «В» и «На». Инструкцию с предлогами «Перед», «Под», «За» все 3 (30%) респондентов не справились с заданием. Младшие школьники с легкой умственной отсталостью не понимали, какое действие нужно совершить с указанными предлогами. Затруднения имели причинную обусловленность. Низкий уровень сформированности понимания предлогов связан с трудностями понимания предлогов и инструкции, пространственными представлениями.

Респонденты с РАС выполнили задания на понимание предлогов и получили следующие результаты. 4 (40%) респондентов выполнили правильно инструкцию с предлогами «В», «На», «Под», «За». Инструкция «Посади кошку перед коробкой» вызвало затруднение. 4 (40%) респондента выполнили правильно инструкцию с предлогами «В», «На», «Под». С инструкцией «Посади кошку перед коробкой» и «Посади кошку за коробку» обучающиеся не справились. 2 (20%) респондентов оказались на низком уровне, они выполнили инструкцию с предлогами «В» и «На». На заданную инструкцию с предлогами «Перед», «Под», «За» 1 (10%) респондент отказался выполнять задание с указанными предлогами из-за стереотипных движений раскачивания из стороны в сторону, плача, механической модуляции голоса. 1 (10%) респондент хаотично «сажал кошку на коробку, когда педагог просил посадить кошку под и за коробку». Затруднения имели причинную обусловленность. Также выполнял предметно – манипулятивную деятельность, а именно, стучал игрушкой по столу.

При выполнении следующего задания, целью которого являлось исследование понимания уменьшительно-ласкательных суффиксов, обучающиеся с легкой умственной отсталостью, также, как и респонденты с расстройствами аутистического спектра справились с различением знакомых в повседневной речи окружающих людей словами (Дом-домик, стол-столик, чашка-чашечка). В результате 3 (30%) респондентов справились с заданием

на высоком уровне. 4 (40%) респондента на среднем уровне, трудности вызвало образование уменьшительно-ласкательной формы слово «лента» и «окно». Указанные слова не встречались в повседневной лексике у родителей детей. Младшими школьниками повторялось лексическое значение предмета и не заострялось внимание на языковые средства. 3 (30%) респондентов с большим усилием справились с заданием на низком уровне. Слова «лента-ленточка», «кукла-куколка», «окно-окошечко» вызвали трудности дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных форм существительных. Затруднения имели причинную обусловленность.

При выполнении задания респонденты с РАС справлялись с различением знакомых в повседневной речи словами (Дом-домик, стол-столлик, чашка-чашечка). В результате 3 (30%) респондента справились с заданием на высоком уровне. 4 (40%) на среднем уровне, трудности вызвало образование уменьшительно-ласкательной формы слово «лента». Данное слово не встречалось в повседневной лексике как предмет. Обучающиеся использовали слово «Лента» как название магазина и не ассоциировали с предметом, который произносится в уменьшительно-ласкательной форме. Ребята повторяли лексическое значение предмета, и образовывали в уменьшительно-ласкательной форме только те предметы, о которых имели визуальный опыт. 3 (30%) респондентов с большим усилием справились с заданием на низком уровне. Слова лента-ленточка, кукла-куколка, окно-окошечко вызвали трудности дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных форм существительных. Они не понимали, как можно данные слова образовывать в уменьшительно-ласкательную форму. Затруднения имели причинную обусловленность. Дети с РАС к заданию не приступали. Инструкцию учителя – логопеда воспринимали в проявлении эмоционально – эффективных вспышек. Плакали и говорили, что не знают, как выполнить задание.

Задание на дифференциацию приставочных глаголов направленное на выявление понимания обучающихся значения префиксальных изменений

глагольных форм. Это задание вызвало определенные затруднения. В результате задание вызвало затруднение в выполнении у обучающихся с легкой умственной отсталостью. Респонденты испытывали трудности в понимании измененной глагольной формы, им требовалось больше времени. 3(30%) респондента справились на высоком уровне. Сложности были в понимании инструкции, где человек «Переходит». 4 (40%) респондентов справились с заданием на среднем уровне. Сложности были в понимании инструкции, где человек «Переходит» и машина «Переезжает». 3 (30%) респондентов справились с заданием на низком уровне. Обучающиеся выполнили инструкции, где человек «Заходит» и «Выходит». В связи с тем, что не развит процесс дифференциации выделения существительных признаков действий, респонденты испытывали трудности в дифференциации значения приставок («заезжает», «переезжает», «сезжает»).

Младшие школьники с РАС показали следующие результаты выполнения задания. 3 (30%) респондента справились на высоком уровне. Сложности были в понимании инструкции, где машина «Подъезжает». 3 (30%) респондентов справились с заданием на среднем уровне. Сложности были в понимании инструкции, где человек «Переходит» и машина «Переезжает». 4 (40%) респондентов справились с заданием на низком уровне. Обучающиеся выполнили инструкции, где человек «Заходит» и «Выходит». К заданию на дифференциацию выделения существительных признаков действий приставок «заезжает», «переезжает», «сезжает» не приступали. Затруднения имели причинную обусловленность. Обучающиеся активно проявляли негативизм, речевые стереотипии, непосредственную эхоталию. Повторяли инструкцию экспериментатора: «Посмотри на картинку и покажи где: машина сезжает, машина заезжает, машина переезжает».



Рисунок 5 – Сравнительная гистограмма особенностей младших школьников понимать грамматические формы словообразования (%)

Анализируя результаты по второму разделу, мы пришли к выводу, что уровни понимания грамматических форм словообразования находятся в целом на среднем и низком уровне. Младшие школьники справились с инструкциями логопеда. У большинства ребят сформирован навык словообразования, понимание словосочетаний и простых инструкций.

Полученные данные отражены в гистограмме (Рис. 5) и таблица 2 (Приложение Д). В таблицу внесены результаты оценивания ответов на задания.

Также стоит отметить, что среди типичных ошибок, которые были допущены детьми с РАС и с легкой умственной отсталостью являлись трудности при словообразовании имен существительных, а именно, при суффиксальном способе образования слов. При образовании уменьшительно-ласкательной формы от существительных наблюдалось игнорирование использования суффиксов. Дети просто не использовали их для

словообразования. Общие особенности сформированности импрессивной речи обучающихся младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра нами выделены следующие:

1) трудности в понимании предлогов (путали предлоги «Перед», «Под», «За»);

2) трудности дифференциации понимания уменьшительно – ласкательных суффиксов в предметном словаре («лента – ленточка», «окно-окошечко») и приставочных глаголов (путали значения приставок «заезжает», «переезжает», «съезжает»).

Проанализируем результаты 3 раздела, целью которого являлось исследование понимания предложений у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Среди обучающихся с умственной отсталостью были отмечены следующие результаты: 40% респондентов показали высокий уровень, 60% – средний, 0% – низкий.

С целью изучения понимания предложений и просьб, респондентам в игровой форме предлагалось выполнить инструкцию. В результате 40 (40%) респондентов справились с заданиями на высоком уровне, так как имеют практический опыт. 6 (60%) респондентов справились на среднем уровне, им инструкция повторялась несколько раз. Ход инструкции участникам эксперимента был понятен, но из-за особенностей памяти дети испытывали трудности в воспроизведении алгоритма действий. Затруднения имели причинную обусловленность. 0 (0%) респондентов справились на низком.

Согласно результатам исследования сформированности навыка понимания предложений и просьб, было выявлено, что среди младших школьников с РАС высокий уровень показали 10% респондентов, средний – 60% и низкий уровень – 30%.

Задания на понимание предложений и просьб детям с расстройствами аутистического спектра также предлагалось выполнить инструкцию в форме игры. Этот выбор был методически обусловлен. В результате 1(10%) ребенок

справился с заданиями на высоком уровне, так как алгоритм действий хорошо знаком, часто применяется в повседневной жизни ребенком и близким окружением. 4 (40%) ребенка справились на среднем уровне. Ход инструкции участникам эксперимента был понятен, но из-за особенностей функционирования тактильной системы, участники эксперимента не носили вид одежды «носки», отказывались надевать на эксперименте, объясняя тем, что им не нравится цвет, ткань, внешний вид. Всё это отражало особенности восприятия детей данной категории. 2 (20%) ребенка испытывали гиперчувствительность обоняния, отказывались одевать куклу, многократно повторяя, что им не нравится запах пластмассы, что тоже демонстрирует особенность восприятия не только речи, но и в целом окружающей среды. 3 (30%) респондентов справились на низком уровне. Выполнили инструкцию «одень куклу». Инструкция «выпей воды» отказывались брать стакан, так как пить не хотели. На инструкции «вымой руки», «выпей воды», «надень носки», «возьми книгу» реагировали следующим образом: кричали, бросали книгу, повторяли эхоталией слова, связанные с инструкцией. Это также обусловлено рядом нарушений, которые не позволяют детям данной категории понимать инструкции, даваемые взрослыми, даже самые простые.

Результаты выполнения задания, направленные на понимание предложений, передающих линию отношений обучающимися с легкой умственной отсталостью представлены следующие. У 6 (60%) респондентов не вызвало трудностей, так как обучающийся действовал с опорой на объект (еда, посуда, телевизор). 4 (40%) респондентов справились на среднем уровне, испытывали трудности в понимании смысла задания. 0 (0%) респондентов на низком уровне.

Младшие школьники с РАС выполнили задания, направленные на понимание предложений, передающих линию отношений со следующими результатами. У 5 (50%) обучающихся не вызвало трудностей, так как обучающиеся имели жизненный социальный опыт. 5 (50%) обучающихся справились на среднем уровне. Они опирались на жизненный опыт и

имеющийся в предложении объект (еда, посуда, телевизор). Более широкое представление об окружающем мире позволило им лучше воспринимать обращенную к ним речь. 0 (0%) респондентов справились на низком уровне.

Во время выполнения задания на понимание предложений, близких по ситуации, только 1 (10%) обучающийся с легкой умственной отсталостью смог провести дифференциацию понятий. Это особенно сложное задание оказалось не по силу большинству респондентов. 5 (50%) обучающихся справились на среднем уровне, им было трудно провести дифференциацию на действия, связанные с картинками «шьет» и «вяжет», «идет» и «бежит», воспринимали как одинаковое действие. Четыре респондента (40%) справились на низком уровне, не разбирались в приставочном значении и правильно показали картинки с инструкцией «Кто пылесосит?». Приставочно-суффиксальные способы построения вызывали у детей данной категории особенные затруднения.

Младшие школьники с РАС, выполняя задания на понимание предложений, близких по ситуации, показали такие же результаты. 1 (10%) респондент смог провести дифференциацию понятий. 6 (60%) респондентов справились на среднем уровне, им было трудно провести дифференциацию на действия, связанные с водой «умывается» и «моется». 3 (30%) респондентов справились на низком уровне и правильно показали картинку с инструкцией «Кто пылесосит?». Остальные картинки показывали, как идентичные. Таким образом, можно говорить об особенных сложностях, вызываемых необходимостью дифференциации.

При выполнении задания на понимание предложений, далеких по ситуации были получены следующие результаты. 5 (50%) обучающихся с легкой умственной отсталостью справился на высоком уровне. 5 (50%) обучающихся справились на среднем уровне, так как воспринимали понятия «моет-вытирает», а указывали на «умывается» и «моется». 0 (0%) обучающихся справились на низком уровне. Обучающиеся, которые показали результаты на среднем уровне, также, как респонденты с

расстройствами аутистического спектра не обозначали картинку «Где плачет?». Это обусловлено тем, что эмоциональное состояние не воспринимается как эмоциональный отклик и респонденты с интеллектуальными нарушениями испытывают сложности при идентификации эмоционального состояния другого человека. Это связано с рядом нарушений, характерных для детей данной категории.

Во время выполнения задания на понимание предложений, далеких по ситуации респонденты с РАС показали следующие результаты. У 1 (10%) респондента не вызвало существенных трудностей. 9 (90%) респондентов справились на среднем уровне, так как путали понятия «идет-рисует», а указывали на «ходить» и «читать». 0 (0%) обучающихся справились на низком уровне. Респонденты на среднем уровне не обозначали картинку «Где плачет?». Это обусловлено тем, что эмоциональное состояние другого человека детям с расстройствами аутистического спектра не воспринимается из-за нарушения социального взаимодействия. Как правило, с данным заданием лучше справляются дети, которые независимо от их нарушений активно социализировались в течение жизни.

При выполнении задания на понимание текста русской народной сказки «Курочка Ряба», целью которого явилось изучение способности понимать текст рассказа, респонденты с легкой умственной отсталостью испытывали значительные трудности. С пересказом текста справились с помощью наглядной опоры 1 (10%) респондент на высоком уровне, 5 (50%) респондентов справились с использованием наглядной опоры и наводящими вопросами. 4 (40%) респондента на низком уровне. Они смогли рассказать сюжет рассказа только по одной сюжетной картинке с инструкцией учителя-логопеда и повторяющимися наводящими вопросами. Это задание было одним из самых сложных для детей данной категории.

Задание на понимание текста русской народной сказке «Курочка Ряба» у младших школьников с РАС вызвало существенные трудности, так же, как и у детей с легкой умственной отсталостью. Респонденты отвечали на вопрос

формулировкой самого вопроса, что свидетельствует о наличии эхолалий у обучающихся. Вопрос: «Что дед и баба били?» Ответ: «Бил, бил». С указанным заданием справились с помощью наглядной опоры, 1 (10%) респондент на высоком уровне, 4 (40%) респондентов справились с использованием наглядной опоры и наводящими вопросами. 4 (40%) справились с инструкцией учителя-логопеда с помощью наглядной опоры и повторяющими 2 раза наводящими вопросами. Данные респонденты оказались на среднем уровне. Один респондент (10%) на низком уровне. К заданию не приступил, ходил вокруг стола. Это задание было для них крайне сложным, поэтому они отказывались от его выполнения, так как не понимали стоящей перед ними задачи.

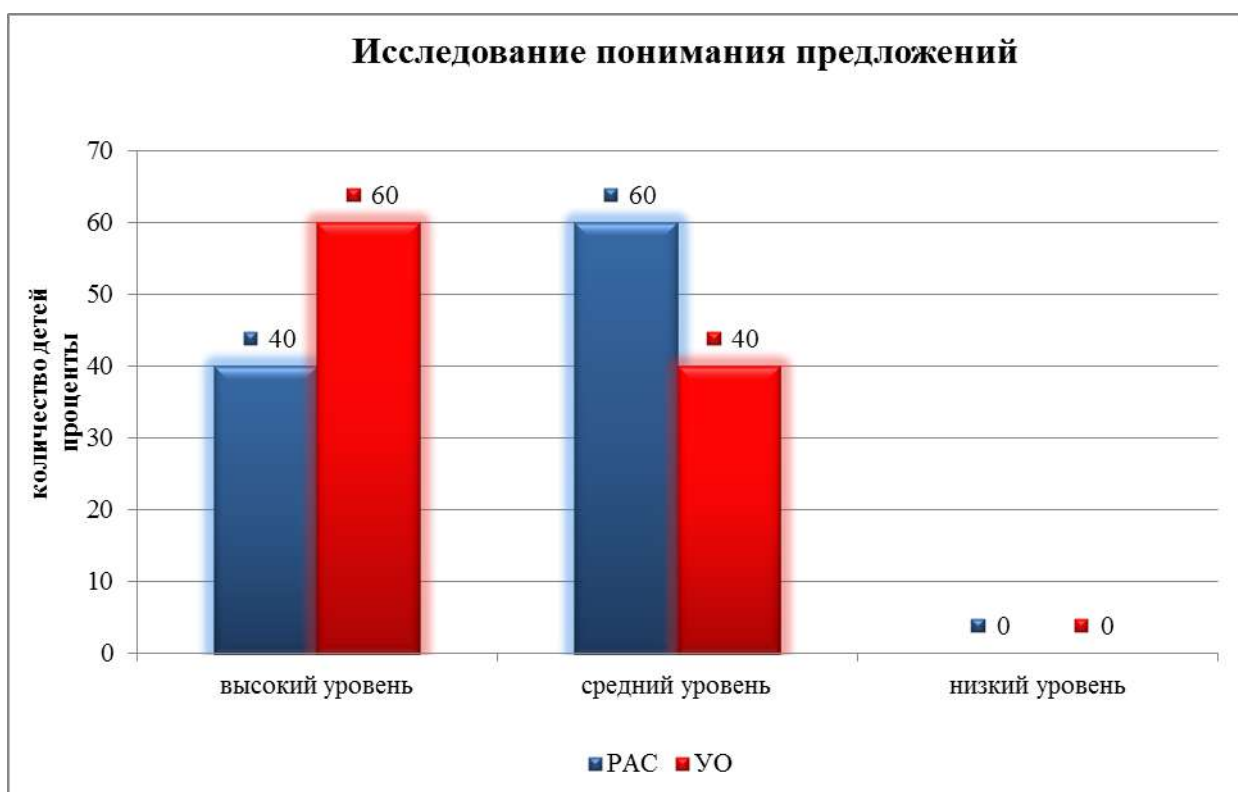


Рисунок 6 – Сравнительная гистограмма особенностей младших школьников понимать предложения (%)

Таким образом, анализируя полученные результаты по третьему разделу, можно сделать вывод, что понимание обучающимися обеих групп

предложений находятся на среднем и низком уровне. На основе полученных данных была построена гистограмма (рис. 6) и таблица 3 (Приложение Д). В таблицу внесены результаты оценивания ответов на задания.

При исследовании импрессивной речи у обучающихся с РАС и у обучающихся с легкой умственной отсталостью были выявлены типичные ошибки, которые проявлялись в буквальном восприятии слов и предложений. Эти ошибки встречались у обеих групп обследуемых детей. Респонденты обеих групп испытывали трудности в восприятии общего образа ситуации, а также сложности в понимании речевой инструкции.

Таким образом, анализ выполнения заданий на исследование понимания предложений у младших школьников с легкой умственной отсталостью и РАС позволил выделить следующие общие особенности:

- 1) нарушение логики восприятия текста, содержащего включающее последовательное развертывание событий с использованием наглядных средств.

В результаты выполнения задания исследования на понимание слов у младших школьников с РАС, нами выделены следующие специфические особенности:

- 1) нарушение алгоритмов действий при выполнении речевой инструкции;

Исходя из полученных данных, отражённых на рис. 4, можно сделать вывод, что у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра отмечаются схожие трудности с пониманием предложений. Всё это свидетельствует о влиянии нарушений, связанных с особенностями развития детей данных категорий, на восприятие речи, обращённой к ним. Это, безусловно, важный аспект понимания для дальнейшей работы. Наиболее высокие показатели, обучающиеся продемонстрировали в заданиях, направленных на определение сформированности понимания слов и грамматических форм. При выполнении заданий из второго раздела,

направленного на определение навыка сформированности понимания грамматических форм, у обучающихся возникли затруднения с пониманием предлогов (дети сажали кошку на коробку, когда педагог просил посадить за и под коробку и др.), дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных суффиксов в предметном словаре.

Наибольшие трудности возникли при прохождении заданий третьего раздела на понимание предложений. Всё это свидетельствует о влиянии нарушений, связанных с особенностями развития детей данных категорий, на восприятие речи, обращённой к ним. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью демонстрировали схожие результаты, что и обучающиеся с РАС. Трудности возникали с теми же заданиями, которые были указаны выше, однако в общем соотношении дети с легкой умственной отсталостью справились с заданиями всех разделах на более высоком уровне, чем обучающиеся с РАС.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены следующие общие особенности состояния сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

По результатам выполнения I Раздела заданий исследования мы выявили, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с РАС были выявлены следующие общие особенности:

- 1) трудности в понимании глаголов близких по значению.

Также по результатам выполнения заданий мы выявили, что при выполнении заданий I Раздела исследования у детей с легкой умственной отсталостью были выявлены следующие специфические особенности:

- 1) трудности в понимании целого и частей предмета.

По результатам выполнения заданий мы выявили, что при выполнении заданий I Раздела исследования у детей с РАС были выявлены следующие специфические особенности:

1) ошибочное понимание обобщающих понятий (трудности дифференциации двух понятий).

2) трудности дифференциации предметов по форме и размеру.

При выполнении II Раздела исследования были выявлены следующие общие особенности:

1) ошибочное понимание предлогов.

2) трудности дифференциации понимания уменьшительно – ласкательных суффиксов в предметном словаре и приставочных глаголов.

По III Разделу исследования определены следующие общие особенности:

1) нарушения логики восприятия текста, содержащего включающее последовательное развертывание событий с использованием наглядных средств.

Анализируя выполнения по III Разделу исследования у младших школьников с РАС, нами выделены следующие специфические особенности:

1) нарушение алгоритмов действий при выполнении речевой инструкции;

По результатам констатирующего эксперимента нами сделаны следующие выводы: импрессивная речь младших школьников с расстройствами аутистическим спектром и легкой умственной отсталостью развита недостаточно в силу существующих нарушений. Исследование импрессивной речи обучающихся с расстройствами аутистического спектра и легкой умственной отсталостью показало, что все дети имеют значительные и неоднородные нарушения при восприятии слов и предложений. Такие дети недостаточно хорошо понимают обращенную речевую инструкцию, плохо развиты понимания словообразования. Выделенные общие и специфические особенности стали основой проведения дальнейшего исследования и, одновременно с этим подтвердили необходимость составления дифференцированных методических

рекомендаций по коррекции нарушения сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с РАС.

2.3 Дифференцированные методические рекомендации по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра

Целью нашего исследования являлось выявление общих и специфических особенностей сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра и составление дифференцированных методических рекомендаций с использованием комплекса заданий и упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи.

На основе результатов констатирующего эксперимента было выделена необходимость создания рекомендаций, которые отличались бы дифференцированностью и предполагали использование целостного комплекса упражнений, направленных на развитие импрессивной речи у детей рассматриваемых категорий. Выбранные направления работы базировались на понимании и изучении выявленных общих и специфических особенностей.

Ниже представлены общие рекомендации, которые необходимо учитывать при работе с младшими школьниками с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

1. Принцип доступности.
2. Принцип коррекционной направленности.
3. Принцип этиопатогенетический.
4. Принцип индивидуального подхода.
5. Принцип зоны ближайшего развития: предполагает развитие и формирование у ребёнка определённых умений и навыков.
6. Принцип системности.

Задания подбирались от простого к сложному, основывались на результатах констатирующего эксперимента, а также возможности устранять пробелы детей в понимании и развитии импрессивной речи.

Результаты эксперимента выявили общие особенности и специфические, которые характерны для младших школьников с легкой умственной отсталостью и с РАС. Информация представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Общие и специфические особенности сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с РАС

ОБЩИЕ ОСОБЕННОСТИ	
<ul style="list-style-type: none"> – трудности в понимании глаголов близких по значению; – ошибочное понимание предлогов; – трудности дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных суффиксов в предметном словаре и приставочных глаголов; – нарушения логики восприятия текста, содержащего включающее последовательное развертывание событий с использованием наглядных средств; 	
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	
Младшие школьники с легкой умственной отсталостью	Младшие школьники с РАС
<ul style="list-style-type: none"> – трудности в понимании целого и частей предмета. 	<ul style="list-style-type: none"> – ошибочное понимание обобщающих понятий (трудности дифференциации двух понятий); – трудности дифференциации предметов по форме и размеру; – нарушение алгоритмов действий при выполнении речевой инструкции.

У двух групп детей обнаружались общие закономерности сформированности импрессивной речи, которые характеризовались следующими трудностями: понимание глаголов близких по значению; понимание предлогов; дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных суффиксов в предметном словаре и дифференциации приставочных глаголов; понимание текста рассказа (с использованием наглядных средств).

Исходя из общих особенностей развития импрессивной речи, мы определили следующие задачи реализации коррекционно-логопедических заданий:

1. Развитие понимания глагольного словаря;
2. Развитие понимания предлогов;
3. Развитие понимания словообразования;
4. Развитие понимания предложений (с использованием наглядных средств).

Для реализации задач по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью необходимо учитывать следующие коррекционно-педагогические приемы: максимально использовать наглядный материал, обыгрывать социальные роли и закреплять опыт в разных жизненных ситуациях, повышать интерес к занятиям, учитывать индивидуальные способности ребенка по усвоению материала, использовать методы поощрения.

В основе реализации задач по формированию импрессивной речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра необходимо учитывать следующие коррекционно-педагогические приемы: зону интересов ребенка, наглядный материал, ситуаций, изображенных на картинках, понятные цветные фотографии, неоднократное проговаривание инструкции, использовать методы поощрения. Занятия должны иметь постоянную четкую структуру с обозначенным планом занятия.

В рамках решения первой общей задачи нами разработаны задания, направленные на развитие глагольного словаря. Младшие школьники с легкой умственной отсталостью и с РАС не дифференцируют глаголы близкие по действию. Дети с легкой умственной отсталостью не видят существенной разницы между двумя глаголами «подметает» и «пылесосит». При восприятии изображения у них нарушено понимание лексических значений действий, вследствие чего недостаточно сформирован глагольный словарь. У детей с РАС слабо развита обработка информации на различение предметной картинке с изображением глагольного словаря действий, вследствие нарушенного восприятия и соотнесения с определенным действием, сформированности номинативно бытового словаря. Это объясняется тем, что предложенные серии предметных картинок с указанными действиями не часто используются в повседневной речи родителями и близким окружением ребенка.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию глагольного словаря у детей с легкой умственной отсталостью. В качестве стимульного материала используем цветные сюжетные картинки.

Упражнение: «Покажи, кто что делает?».

Цель: развивать умения находить близкие по значению действия.

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением близких по значению действий: шьет-вяжет; варит-печет; умывается-моется.

Ход: педагог раскладывает перед ребенком стимульный материал в виде картинок с изображением действий (девочка шьет, бабушка вяжет, мама варит, бабушка печет, девочка умывается, девочка моется). Педагог называет происходящее действие, ребёнок показывает на картинке.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Покажи где...».

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию глагольного словаря у детей с РАС. В качестве стимульного материала используем цветные фотографии.

Упражнение на сравнение.

Цель: развивать способности понимания действий.

Стимульный материал: серия картинок, изображающие действия.

Ход: педагог раскладывает перед ребенком сюжетные картинки и предлагает показать и выполнить указанное действие.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Покажи где, читают. Покажи где, рисуют. Покажи, где пишут. Покажи, где поют. Выполни как на картинке».

Младшие школьники с легкой умственной отсталостью и с РАС совершают ошибки из-за нарушений пространственной ориентировки вследствие чего, ошибочно применяют предлоги.

В рамках решения второй общей задачи нами разработаны задания направленные на развитие понимания предлогов.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию предлогов у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Для запоминания предлогов предлагается совместное проигрывание действий обучающегося с педагогом.

Упражнение «Следуй моей инструкции».

Цель: закреплять понимание предлогов с помощью обучения выполнения инструкции педагога.

Стимульный материал: учебник.

Ход: педагог предлагает выполнить ряд инструкций связанных с обозначением предлогов.

Инструкция: «Послушай меня внимательно и сделай, как я покажу. Сядь за стол, положи руки на стол, положи руки под стол, встань перед столом, положи учебник в стол».

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию предлогов у младших школьников с РАС. Для запоминания предлогов предлагается визуальный и тактильный стимульный материал.

Упражнение на понимание.

Цель: закреплять понимание предлогов с помощью обучения выполнения инструкции педагога.

Стимульный материал: два одинаковых плоских вырезанных квадрата красного цвета и два одинаковых прозрачных бочонка с крышкой.

Ход: педагог ставит два бочонка с крышками. В присутствии ребенка в один из бочонков кладет квадрат из картона, а другой плоский квадрат кладет под другой бочонок.

Инструкция: «Посмотри на бочонки. Покажи и возьми квадрат из бочонка. Покажи и возьми квадрат из-под бочонка. Возьми квадрат и положи за бочонок, перед бочонком, между бочонками».

Младшие школьники с легкой умственной отсталостью и с РАС различают лишь знакомые и часто встречаемые в бытовой лексике слова, те слова, которые не вошли в их словарь вызывают трудности дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных суффиксов. Дети вычленяют лишь основное значение предмета и не акцентируют внимание на языковые средства, с помощью которых образуются уменьшительно-ласкательные формы предметного словаря. У данных нозологий нарушена аналитика мыслительных процессов. Ошибочное понимание приставочных глаголов возникает из-за слабости процесса дифференциации выделения существенных признаков действий. Трудности возникают из-за не полной дифференциации значения приставок («заезжает», «переезжает», «съезжает»).

В рамках решения третьей общей задачи направленной на развитие понимания словообразования, нами разработаны следующие задания.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию уменьшительно-ласкательных суффиксов в предметном словаре у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Для закрепления материала предлагаем использовать предметные игрушки большой и маленькой формы, муляжи фруктов.

Упражнение «Найди пару и покажи».

Цель: обучать использовать уменьшительно-ласкательную форму имен существительных с помощью педагога и самостоятельно.

Стимульный материал: предметные игрушки (дом-домик, машина-машинка, яблоко-яблочко, лимон-лимончик, мяч-мячик).

Ход: педагог раскладывает перед ребенком игрушки и муляжи фруктов, предлагает найти пару и показать предметы.

Инструкция: «Посмотри на игрушки и фрукты, помоги найти пару. Я беру мяч, а ты берешь мячик».

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию уменьшительно-ласкательных суффиксов в предметном словаре у младших школьников с РАС.

Упражнение «Найди пару и покажи».

Цель: обучать использовать уменьшительно-ласкательную форму имен существительных.

Стимульный материал: предметные картинки (кукла-куколка, машина-машинка, яблоко-яблочко, лимон-лимончик, огурец-огурчик, апельсин-апельсинчик).

Ход: педагог раскладывает перед ребенком картинки с изображением игрушек, фруктов, овощей, предлагает найти пару и показать предметы.

Инструкция: «Посмотри на картинки, помоги найти пару. Покажи где машина, а где машинка, кукла-куколка, яблоко-яблочко, лимон-лимончик, огурец-огурчик, апельсин-апельсинчик».

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию приставочных глаголов у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Для успешного закрепления навыка дифференциации предлагаем использовать предметные игрушки.

Упражнения для закрепления приставочных глаголов.

Цель: развивать умения правильной дифференциации приставочных глаголов.

Стимульный материал: сюжетные картинки, предметные игрушки (мост, фигурка человека, машина).

Ход: для закрепления материала педагог предлагает взять предметные игрушки: машину, фигурку человека, мост. Далее предлагает манипуляцию действия по образцу. Действия с помощью префиксальных изменений глагольных форм проговаривает вместе с ребенком.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи с помощью игрушек где: человек подходит к мосту, заходит на мост, переходит мост, сходит с моста, уходит от моста. Посмотри на картинку, возьми игрушки и покажи где: машина подъезжает к мосту, заезжает на мост, переезжает мост, съезжает с моста, уезжает от моста».

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию приставочных глаголов у младших школьников с РАС.

Упражнения на приведение в соответствие с использованием приставочных глаголов.

Цель: развивать умение использовать приставочные глаголы, самостоятельно или с помощью взрослого находить и исправлять допущенные ошибки.

Стимульный материал: графическое изображение сюжетных картинок с обозначением определенного действия; графическая схема представлена на рисунке 7.

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением действия
Ход: педагог предлагает ребёнку стимульный материал в виде картинки с изображением какого-либо действия (человек заходит в дом – человек выходит из дома; машина заезжает на мост – машина съезжает с моста, человек подходит к мосту – человек уходит от моста). Педагог называет происходящее действие, допуская ошибку (неправильный предлог, смысловое искажение), ребёнку необходимо обнаружить и исправить ошибку.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Я буду говорить так, а ты покажи противоположное значение».



Рисунок 7 – Схема для определения умений находить и исправлять допущенные ошибки с помощью сюжетных картинок

У младших школьников с легкой умственной отсталостью и с РАС нарушено абстрактное мышление, познавательная сфера в связи с этим они способны воспринимать только знакомые образы и действия. Сложности возникают при удержании в памяти объема информации. Обе группы испытывают трудности в понимании текстов рассказа, так как не воспринимают текст рассказа на слух им нужно, подкрепление визуальной опорой.

В рамках решения четвертой общей задачи направленной на развитие понимания предложений (с использованием наглядных средств), нами разработаны следующие задания.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию понимания предложений у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Упражнение «Подними нужную картинку».

Цель: развивать понимание текста рассказа с использованием наглядной опоры.

Стимульный материал: серия сюжетных картинок.

Ход: педагог раскладывает перед ребенком серию сюжетных картинок и предлагает ознакомиться с ними. После того, как ребенок ознакомился, предлагает внимательно послушать рассказ. После прочтения рассказа, педагог дает ребенку по сюжетной картинке-эпизоду. Далее повторно читает рассказ, а ребенок показывает соответствующую картинку.

Инструкция: «Посмотри на свои картинки. Слушай внимательно. Я буду читать рассказ, а ты поднимать и показывать правильную картинку по прочитанному предложению».

Упражнение «Составь рассказ».

Цель: развивать понимание текста рассказа с использованием наглядной опоры.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход: педагог сам раскладывает в правильном алгоритме сюжетные картинки перед ребенком. Читает текст рассказа. Затем убирает сюжетные картинки и предлагает самостоятельно без наглядной опоры разложить рассказ по картинкам, используя наводящие вопросы.

Инструкция: «Посмотри на картинки, запомни, в какой последовательности расположены. Я буду читать рассказ по картинкам, потом ты за мной повтори и составь рассказ по картинкам. Если у тебя возникнут трудности, я буду задавать тебе вопросы».

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию понимания предложений у младших школьников с РАС.

Упражнение «Верно или неверно».

Цель: развивать понимание текста рассказа с использованием наглядной опоры.

Стимульный материал: серия сюжетных и предметных картинок.

Ход: педагог раздает ребенку предметные картинки, а сам на доске размещает сюжетные картинки, зачитывая текст рассказа. Ребенок определяет, какая предметная картинка подходит к серии сюжетных картинок.

Инструкция: «Посмотри свои картинки. Я сейчас прочитаю рассказ, а ты послушай и определи, какая картинка подходит к рассказу и картинке на доске».

Упражнение «Составь рассказ по плану».

Цель: развивать понимание текста рассказа с использованием наглядной опоры.

Стимульный материал: серия сюжетных картинок.

Ход: педагог раздает ребенку картинки одной серии в любой последовательности, составляет на доске план рассказа, по которому ребенок должен разложить картинки. После этого ребенок составляет рассказ с помощью сюжетных картинок. Если ребенок затрудняется, задает наводящие вопросы.

Инструкция: «Посмотри на картинки, на доске план рассказа, нужно разложить картинки в правильной последовательности, как написано на доске».

Результаты констатирующего эксперимента показали специфические особенности характерные для разных групп обучающихся. Дети с легкой умственной отсталостью делают специфические ошибки при определении названий целого и частей предмета, так как недостаточно сформированы представления и знания об окружающем мире. Обучающиеся имеют нарушения сформированности языковой обобщающей функции из-за недостаточного развития аналитико-синтетической деятельности, мыслительной функции анализа и синтеза.

Исходя из специфических особенностей развития импрессивной речи, мы выделяем следующую задачу по составлению коррекционно-логопедических заданий:

1. Развитие понимания целого и частей предмета.

Нами разработано содержание методических рекомендаций для развития понимания целого и частей предмета, коррекции анализа и синтеза. Ниже рассмотрим содержание логопедической работы для развития понимания целого и частей предмета у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Упражнение «Швейная мастерская».

Цель: развивать понимание собирать из частей предмета одно целое.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением платья.

Ход: педагог раздает ребенку картинки, используя детали одежды. Предлагает с помощью шнуровки собрать и сшить из частей одежды платье. Показывает на картинке как выглядит сшитое платье. Во время работы ребенок рассказывает, что пришивает.

Инструкция: «Посмотри на картинки, как выглядит платье. Возьми шнуровку и соедини, проговаривая, все части платья. Я пришиваю рукава, пуговицы, пояс, карман и воротник к платью».

Упражнение «Путаница».

Цель: развивать понимание собирать из частей в одно целое предмет.

Стимульный материал: изображение предметов с деталями (рубашка, машина, платье, дом).

Ход: педагог дает ребенку предметную картинку и детали от разных предметов. Ребенок должен найти правильные детали и собрать целую картинку.

Инструкция: «Посмотри внимательно на изображение картинки и на детали. Найди недостающие детали, чтобы собрать целую картинку».

Упражнения анализа и синтеза: «Покажи, что мальчик делает?».

Цель: обучать ребенка способности объединению различных сюжетных картинок в единое выражение.

Стимульный материал: графическое изображение сюжетных картинок с обозначением определенного действия; графическая схема представлена на рисунке 8.



Рисунок 8 – Схема для определения предложений и объединения сюжетных картинок в единое выражение.

Стимульный материал: сюжетные картинки (солнце встает, мальчик просыпается, мальчик ложится спать, появление месяца на небе со звездами).

Ход: Педагог предлагает ребёнку четыре картинки, на которых изображены действия противоположные по ситуации, следующие одно за другим (солнце встаёт, мальчик просыпается, месяц на небе, мальчик ложиться спать). Ребёнку необходимо расположить картинки в верной логической последовательности и сформулировать высказывания. Выполняя такие упражнения, ребенок должен показать (назвать) действия мальчика и определить в правильной последовательности картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Покажи, где мальчик просыпается, а где ложиться спать? Где солнце встает, где месяц на небе появляется? Расположи в правильной последовательности».

Ниже рассмотрим содержание логопедической работы для развития импрессивной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Данная группа детей имеет следующие специфические особенности, а именно, ошибочное понимание обобщающих понятий, трудности в понимании предметов по форме и размеру, нарушение алгоритмов действий при выполнении инструкции педагога.

Исходя из специфических особенностей развития импрессивной речи, мы выделяем следующие задачи по составлению коррекционно-логопедических заданий:

1. Развитие понимания обобщающих понятий.
2. Развитие дифференциации предметов по форме и размеру.
3. Развитие алгоритмов действий при выполнении речевой инструкции.

Дети с расстройствами аутистического спектра подводят под обобщающие понятие «фрукты» понятие «овоци», что говорит о трудностях дифференциации двух понятий и нарушении соединения изображения со словом. Сложности в определении обобщающих понятий связано с тем, что недостаточно развит словарный запас и расширены знания об окружающем мире, умение различать овощи, фрукты, бытовые электроприборы, игрушки, мебель.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию понимания обобщающих понятий у младших школьников с РАС.

Упражнение «Вспомни, покажи, собери».

Цель: развивать умения к обобщению понятий.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, фруктов, игрушек, бытовых электроприборов, мебели.

Ход: педагог предлагает поиграть. На столе коробка с предметными картинками и волчок. Педагог крутит волчок, когда волчок останавливается, называет одно из обобщающих понятий: фрукты, овощи, игрушки, бытовые

электроприборы, мебель. Ребенок выбирает из коробки картинки с видовыми понятиями.

Инструкция: «В коробке картинки. Когда волчок остановится, я называю по очереди: фрукты, овощи, игрушки, бытовые электроприборы, мебель. Ты достаешь из коробки все картинки, которые относятся к названному понятию».

Стимульный материал: графическое изображение (яблоко, груша, банан, картошка, лук, морковка, стиральная машина, чайник, утюг, стол, стул, диван, мяч, кукла, коляска); графическая схема представлена на рисунке 9.

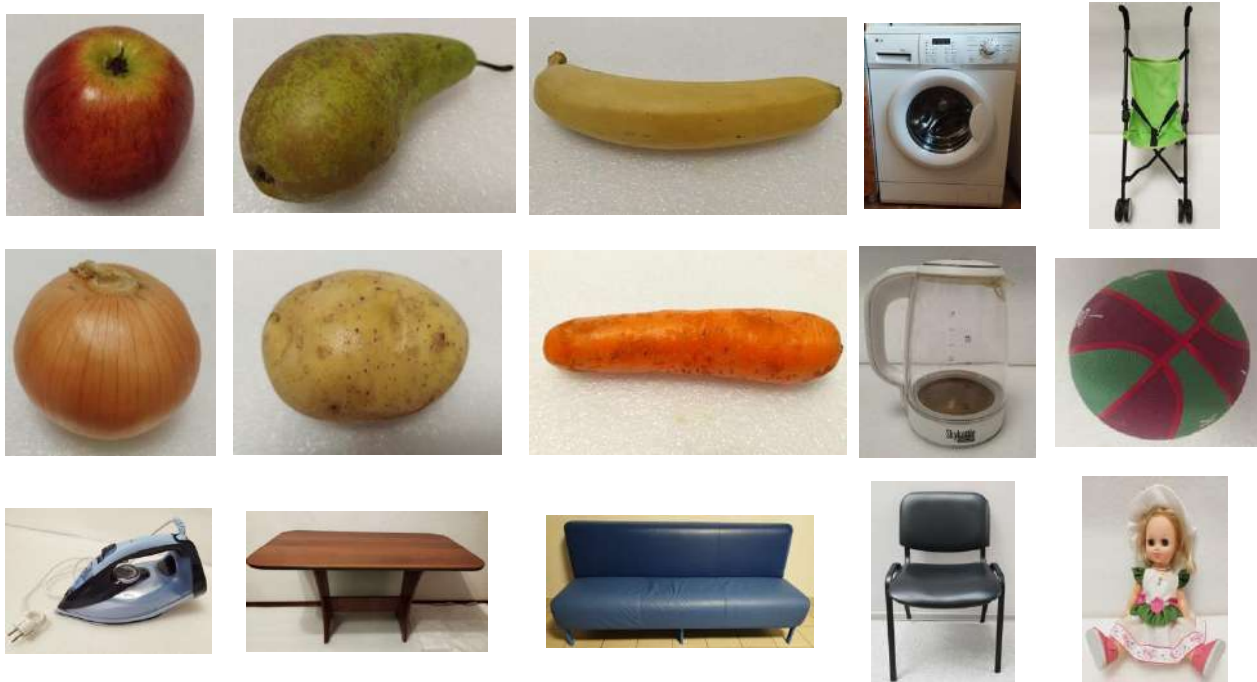


Рисунок 9 – Схема для определения к обобщению изображения понятия, согласно предложенному или самостоятельно выбранному критерию

Обучающимся с расстройствами аутистического спектра характерны трудности дифференциации предметов по форме и размеру, не основанного на личном опыте. Дети с РАС воспринимают все буквально, им сложно воспринимать предметы, не имея визуального опыта.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию дифференциации предметов по форме и размеру у младших школьников с РАС.

Упражнение на сравнение.

Цель: развивать умения определять признаки предметов.

Стимульный материал: серия предметных картинок.

Ход: педагог раскладывает перед ребенком предметные картинки и предлагает ребенку показать предмет с указанным признаком.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Красная шапка – синяя шапка;

Веселый клоун – грустный клоун;

Высокий шкаф – низкий шкаф

Большой мяч – маленький мяч».

Упражнение на понимание предмета по признаку.

Цель: развивать умения давать обозначение предметам по признаку и форме.

Стимульный материал: серия предметных картинок.

Ход: педагог раскладывает перед ребенком цветные карандаши и предметные картинки с графическим изображением яблока, клоуна, мяча и предлагает ребенку закончить рисунок.

Инструкция: «Посмотри на картинку яблока. Яблоко (Какое?), раскрась. Посмотри на картинку клоуна (Какие у клоуна эмоции?) нарисуй. Мяч (Какой?), раскрась. Нарисуй рядом мячик (Какой?), раскрась».

У младших школьников с РАС нарушен алгоритм действий при выполнении инструкции педагога, им сложно удержать в памяти алгоритма необходимого действия, а также свойственно нежелание исполнять задания.

Рассмотрим примерное содержание работы по развитию алгоритмов действий при выполнении инструкции у младших школьников с РАС.

Упражнение «Сделай, как я скажу».

Цель: развивать понимание и исполнение инструкции.

Ход: педагог предлагает ребенку сделать ряд действий.

Инструкция: «Сядь за стол, возьми учебник, достань тетрадь».

В заключении необходимо отметить, что успешность логопедической работы по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра зависит от применения в работе общего и дифференцированного подхода, использования заданий от простого к сложному, активного внимания детей в процессе обучения, а также закрепления приобретенных знаний в повседневной жизни.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление общих и специфических особенностей нарушения импрессивной речи и составление методических рекомендаций с использованием комплекса упражнений по коррекции выявленных нарушений сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Для развития импрессивной речи нами разработаны дифференцированные методические рекомендации с использованием комплекса упражнений, которые учитывают общие и специфические особенности данных нозологических групп.

Выводы по главе 2

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление уровня сформированности импрессивной речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и с РАС. В исследовании приняли участие двадцать обучающихся первого класса, на базе муниципальных автономных общеобразовательных учреждений Советского района г. Красноярска. Исследование проводилось по диагностике импрессивной речи И.Б. Агаевой [1, с.42-52]

В ходе проведения констатирующего эксперимента с точки зрения сформированности особенностей импрессивной речи были обследованы обучающиеся 1 классов с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра по трем разделам исследования состояния сформированности импрессивной речи. Каждый раздел состоял из пяти заданий, которому были определены следующие критерии.

1 Раздел «Исследование понимания слов» состоял из пяти заданий: показ предметов на картинке; понимание на картинке целого и частей предмета; понимание обобщающих слов; понимание глаголов; понимание названий признаков. Каждое задание оценивалось по характерному критерию: правильность показа предмета на картинке, правильность показа на картинке целого и частей предмета, сформированность у ребенка умения к обобщению, сформированность у ребенка способности понимания действий, сформированность у ребенка способности понимания признаков предмета.

2 Раздел «Исследование понимания грамматических форм словообразования» состоял из пяти заданий: дифференциация единственного и множественного числа существительных; дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов; понимание глаголов; понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных; дифференциация приставочных глаголов. Каждое задание оценивалось по характерному критерию: правильность дифференциации единственного и

множественного числа существительных, правильность дифференциации форм единственного и множественного числа глаголов, сформированность способности понимать предлоги, сформированность способности понимать уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных, сформированность способности понимать значения префиксальных изменений глагольных форм.

3 Раздел «Исследование понимания предложения» состоял из заданий: понимание простой инструкции; понимание предложений передающих линию отношений: субъект-предикат-объект; понимание предложений, близких по ситуации; понимание предложений, далеких по ситуации; понимание текста рассказа. Каждое задание оценивалось по характерному критерию: правильность понимания предложений и просьб, правильность понимания предложения, правильность понимания предложения, близкие по ситуации, сформированность понимания предложения, далекие по ситуации, сформированность понимания и ответов на вопросы по тексту (с использованием наглядных средств). При этом по всем заданиям и критериям у обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2), результаты незначительно ниже, чем у обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью. Дети обучались по варианту Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) 1 образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В результате проведенного исследования были выявлены следующие общие особенности состояния сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра, а именно:

- 1) трудности в понимании глаголов близких по значению;
- 2) ошибочное понимание предлогов;

3) трудности дифференциации понимания уменьшительно-ласкательных суффиксов в предметном словаре и приставочных глаголов;

4) нарушение логики восприятия текста, содержащего включающее последовательное развертывание событий с использованием наглядных средств.

Нами выделены следующие специфические особенности состояния сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью:

1) трудности в понимании целого и частей.

Анализируя выполнения задания у младших школьников с РАС, нами выделены следующие специфические особенности:

1) ошибочное понимание обобщающих понятий (трудности дифференциации двух понятий).

2) трудности дифференциации предметов по форме и размеру;

3) нарушение алгоритмов действий при выполнении речевой инструкции;

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации логопедической работы по формированию импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Исходя из вышесказанного, импрессивная речь является неотъемлемой частью речевого развития детей. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в освоении образовательной программы по причине не сформированности импрессивной речи, в связи, с чем возникает необходимость своевременной организации коррекционно-логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе нами рассмотрены и проанализированы литературные изучения импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра, раскрыта психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста, определены развития речи в онтогенезе.

Во второй главе нами описан ход исследования уровня сформированности импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

В рамках решения первой задачи, целью которой было выявление особенностей импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра, нами были определены направления работы. Обучающимся младших классов были предложены разделы исследования состояния сформированности импрессивной речи.

I Раздел. Исследование понимания слов включал пять заданий: показ предметов на картинке; понимание на картинке целого и частей предмета; понимание обобщающих слов; понимание глаголов; понимание названий признаков.

II Раздел. Исследование понимания грамматических форм словообразования включал пять заданий: дифференциация единственного и множественного числа существительных; дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов; понимание предлогов; понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных; дифференциация приставочных глаголов.

III Раздел. Исследование понимания предложений включал пять заданий: понимание простой инструкции; понимание предложений, передающих линию отношений: субъект-предикат-объект; понимание

предложений, близких по ситуации; понимание предложений, далёких по ситуации; понимание текста рассказа (с использованием наглядной опоры).

В рамках решения второй задачи, нами разработан диагностический комплекс и выявлены общие и специфические особенности понимания слов, грамматических категорий, текстов рассказов у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

По результатам выполнения заданий мы выявили, что при выполнении заданий I Раздела исследования у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с РАС были выявлены следующие общие особенности:

- 1) трудности в понимании глаголов близких по значению.

По результатам выполнения заданий мы выявили, что при выполнении заданий I Раздела исследования у детей с легкой умственной отсталостью были выявлены следующие специфические особенности:

- 1) трудности в понимании целого и частей предмета.

По результатам выполнения заданий мы выявили, что при выполнении заданий I Раздела исследования у детей с РАС были выявлены следующие специфические особенности:

- 1) ошибочное понимание обобщающих понятий (трудности дифференциации двух понятий).

- 2) трудности дифференциации предметов по форме и размеру.

При выполнении II Раздела исследования были выявлены следующие общие особенности:

- 1) ошибочное понимание предлогов.

- 2) трудности дифференциации понимания уменьшительно – ласкательных суффиксов в предметном словаре и приставочных глаголов.

По III Разделу исследования определены следующие общие особенности:

- 2) нарушение логики восприятия текста, содержащего включающее последовательное развертывание событий с использованием наглядных средств.

Анализируя выполнения по III Разделу исследования у младших школьников с РАС, нами выделены такие специфические особенности, как нарушение алгоритмов действий при выполнении речевой инструкции;

В процессе обследования импрессивной речи, мы выявили общие и специфические особенности развития понимание слов, понимание грамматических категорий, понимание предложений, понимание текста рассказа.

В рамках решения третьей задачи нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации с учетом выявленных общих и специфических особенностей нарушений импрессивной речи у двух групп детей с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, цель достигнута. Поставленная гипотеза о том, что учет выявленных особенностей сформированности импрессивной речи позволит составить дифференцированные методические рекомендации, направленных на формирование импрессивной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра, нашла свое подтверждение.

Библиография

1. Агаева, И. Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации / И. Б. Агаева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018. – 192 с.
2. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. Асмаловская, О. А. Развитие импрессивной речи у детей 2-3 лет с задержкой психического развития различного генеза [Текст] / О. А. Асмаловская, Л. А. Шевцова // Научные революции: сущность и роль в развитии науки и техники. – 2019. – С. 21-23.
4. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
5. Белоусова, Е. Г. Особенности устной речи детей с аутистическими расстройствами и с выраженной умственной отсталостью / Е. Г. Белоусова, А. В. Кубасов // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи. Ч. 1. – Екатеринбург, 2013. – С. 40-45.
6. Белоусова, М. В. Сенсорная алалия: речевой онтогенез, клинические проявления, подходы к диагностике и коррекции / М. В. Белоусова, В. А. Меркулова // Практическая медицина. – 2016. – №. 8 (100).
7. Беляева, А. О. Особенности состояния импрессивной речи младших школьников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости / А. О. Беляева. // Молодой ученый. – 2020. – № 48 (338). – С. 397-401.
8. Бердник, М. С. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра / М. С. Бердник // Инновационный дискурс развития современной науки и технологий. – 2021. – С. 165-172.
9. Бизюк, А. П. Структура интеллекта детей с расстройством аутистического спектра и детей с легкой степенью умственной отсталости / А.

- П. Бизюк // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – №. 2 (225). – С. 95-104.
10. Бобылова, М. Ю. Моторная и сенсорная алалия: сложности диагностики / М. Ю. Бобылова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – №. 4. – С. 81-88.
11. Большой медицинский энциклопедический словарь: БМЭС / С. Э. Аветисов и др. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: РИПОЛ классик, 2007. – 959 с.
12. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Изд. 4-е, расш. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.
13. Борякова, Н. Ю. Особенности импрессивной речи детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста / Н. Ю. Борякова, А. В. Шиповская // Наука и инновации - современные концепции. – 2021. – С. 41-44.
14. Буслаева, М. Е. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей с интеллектуальными нарушениями / М. Е. Буслаева // Молодежь – науке и практике: Взгляд в будущее. – 2017. – С. 205-213.
15. Викжанович, С. Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра / С. Н. Викжанович // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 8 (52). – С. 294-305.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург, 2016. – 431 с.
17. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. 6-7 лет: календарное планирование, конспекты занятий, методические рекомендации / В. В. Гербова. – Москва: Мозаика-синтез, 2020. – 100 с.
18. Гуровец, Г. В. Детская невропатология / Г. В. Гуровец. – М.: Владос, 2021. – 303 с.
19. Диярова, И. В. Особенности логопедической работы по развитию речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / И. В. Диярова, И. А. Нигматуллина // Сборник научных трудов XIII Международной научно-образовательной конференции – 2019. – с.190-194.

20. Добронравова, О. В. Развитие словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром / О. В. Добронравова, Х. Н. Галимова, А. В. Паньков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т.5, № 4 (17). – С. 271-273.
21. Дуброва, Т. И. содержание логопедической работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью / Т. И. Дуброва, И. И. Майсурадзе // Актуальные вопросы педагогики. – 2021. – С. 164-168.
22. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: РСФСР, 1958. – 370 с.
23. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екб.: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
24. Жукова, Н. С. Уроки правильной речи и правильного мышления / Н. С. Жукова. – М.: Эксмодетство, 2017. – 116 с.
25. Зайцева, Е. С. Тестовая методика обследования речи детей: учеб. пособие / Е. С. Зайцева, В. К. Шептунова. – Санкт- Петербург: КАРО, 2015. – 72 с.
26. Зимина, В. В. Использование современных подходов при формировании лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / В. В. Зимина. – Белоярский, 2015. – 9 с.
27. Иванова, Н. В. К вопросу о развитии импрессивной речи у детей дошкольного возраста с ОНР / Н. В. Иванова, Е. А. Шевелёва // Символ науки. – 2017. – Т. 3. – №. 3. – С. 105-108.
28. Ковригина, Л. В. Проявление грамматической системности в импрессивной речи младших школьников с речевым дизонтогенезом / Л. В. Ковригина, Ю. Ю. Ельсукова // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 4. – С. 71-79.
29. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб.: Прайм-еврознак, 2003. – 508 с.

30. Королев, И. Учусь слушать и говорить играя. Сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с нарушением слуха и речи / И. Королев. – Litres, 2019. – 369 с.
31. Коротких, В. М. Проблема аутизма в современном мире / В. М. Коротких, М. М. Магамедэминова, С. Р. Полякова // Молодой ученый. – 2020. – №7 (297). – С. 299-300.
32. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
33. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: URSS: КомКнига, 2006. – 243.
34. Липакова, В. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью / В. И. Липакова. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2003. – 451 с.
35. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина. – М.: Изд-во Педагогика, 1989. – 150 с.
36. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
37. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: Academia, 2002. – 345 с.
38. Лурия, А. Р. Роль речи в психическом развитии ребенка / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1958. – №5. – С. 3-17.
39. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2008. – 300 с.
40. Ляксо, Е. Е. Коммуникативные возможности детей с расстройствами аутистического спектра, синдромом дауна и умственной отсталостью / Е. Е. Ляксо // Нейронаука для медицины и психологии XV. – 2019. – С. 287-288.
41. Макаров, И. В. Нарушения речевого развития у детей / И. В. Макаров, Д. А. Емелина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2017. – Т.27. – № 4, 2017. – С.101-105.

42. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикотто. – М.: Изд-во Академия, 2003. – 220 с.
43. Мамаева, А. В. Развитие произносительной стороны речи у детей с церебральным параличом / А. В. Мамаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 2 – С.33-41.
44. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 320 с.
45. Мамохина, У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У. А. Мамохина // Аутизм и нарушение развития. – 2017. – Т. 3. – № 15. – С. 24-33.
46. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / Е. М. Мастюкова. – М.: Владос, 2003. – 408 с.
47. Маштакова, К. А. Обзор логопедических методик по выявлению и оценке речевого развития дошкольников / К. А. Маштакова // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. – 2017. – С. 174-181.
48. Морозов, С. А. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов, С. С. Морозова, Т. И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18. – №. 1. – С. 51-61.
49. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
50. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алехина / под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М.: МГППУ 2012. – 80 с.
51. Овсянникова, Т. М. Обследование ребенка с РАС на ПМПК с использованием инструмента критериальной оценки базовых речевых и учебных навыков ABLLS-R / Т. М. Овсянникова // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – №. 2. – С. 29-37.

52. Приложение № 8. Требования к АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра. – Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : <http://ivo.garant.ru/#/document/70862366/> (дата обращения: 20.01.2022).
53. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : <http://ivo.garant.ru/#/document/70860670/> (дата обращения: 20.01.2023).
54. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/> (дата обращения 23.02.2023).
55. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (дата обращения 19.02.2023).
56. Парыгин, Б. Д. Основы социально – психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Изд-во Мысль, 1971. – 256 с.
57. Приходько, О. Г. Специфика речевого развития детей первых лет жизни различных нозологических групп / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2018. – № 4 (52). – С. 95-105.

58. Психология общения: энциклопедический словарь / Российской акад. образования, Психологический ин-т; под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2015. – 671 с.
59. Рыченкова, О. А. Дисфункции сенсорной интеграции при аутизме / О. А. Рыченкова. – М.: Владом, 2019. – 781 с.
60. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. – Москва: Проспект, 2017. – 512 с.
61. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 4-14.
62. Семенович, М. Л. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) / М. Л. Семенович // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 3. – С. 3-10.
63. Скрипов, В. С. Комплексная оценка заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения в динамике за период 2015-2019 гг. в Российской Федерации / В. С. Скрипов, К. М. Есина // Социальные аспекты здоровья населения. – 2021. – № 4. – С. 8.
64. Слюсарь, Н. А. Введение в экспериментальные исследования грамматики / Н. А. Слюсарь. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2019. – 73 с.
65. Смирнова, Л. А. Приемы работы по преодолению имперессивного аграмматизма у детей / Л. А. Смирнова // Дефектология. – 1979. – №3. – С.65-69.
66. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е. Ф. Соботович. – М.: Классике Стиль, 2003. – 160 с.
67. Тихонова, М. А. Коррекция нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) / М. А. Тихонова. – Екатеринбург, 2021. – 102 с.

68. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. – М.: РАН, 2011. – 524 с.
69. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Издательство Гном и Д, 2000. – 128 с.
70. Филичева, Т. Б. Основные направления методики работы с детьми, имеющими I уровень речевого развития / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Логопедия. – 2017. – № 3(13). – С. 54-58.
71. Хованская, Е. А. Технологии исследования и правила усвоения языка в детской речи / Е. А. Хованская // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 3 (29). – С. 198-200.
72. Хритonenкова, М. С. Изучение речевых высказываний младших школьников с расстройствами аутистического спектра и разным уровнем интеллектуального развития / М. С. Хритonenкова, А. П. Надточий, М. Е. Меднова // Специальное образование. – 2021. – с. 71-83.
73. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие / Л. С. Цветкова. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 424 с.
74. Черткова, М. Д. Возможности педагогических инструментов электронных образовательных ресурсов для развития слухового восприятия и формирования произношения глухих обучающихся с лёгкой умственной отсталостью [Текст] / М. Д. Черткова, И. Н. Гусева // Auditorium. – 2020. – №. 2 (26). – С. 14-18.
75. Четверикова, Т. Ю. Умственно отсталые дети. Отклонения в психическом развитии Детей с умственной отсталостью / Т. Ю. Четверикова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <https://altaimedpos.ru/folk/umstvenno-otstalye-deti-otkloneniya-v-psihicheskom-razviti-detei-s.html>(дата обращения: 20.01.2023).
76. Шабанова, Т. Л. Сравнительный анализ особенностей развития экспрессивной и импрессивной доминирующей речи у младших школьников

- билинггов и монолингвов / Т. Л. Шабанова, М. А. Настругова // Нижегородский психологический альманах. – 2020. – Т. 1. – №. 1. – С. 62-72.
77. Шамилова, Н. В. Состояние импрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Шамилова, Е. А. Моисеевкова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – №. 22. – С. 77-79.
78. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. учебное пособие / Н. Х. Швачкин. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
79. Шипицина, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Л. М. Шипицина, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев [и др.]. – М.: «Академия», 2014. – 224 с.
80. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк / Д. Ю. Эльконин. – М.: РСФСР, 1958. – 115 с.
81. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – 5th ed. – Washington; London: American Psychiatric Association, 2013.
82. Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner // Acta paedopsychiatrica. – 1968. – Т. 35. – №. 4. – С. 100-136.
83. Lanczik, M. Carl Wernicke's localization theory and its significance for the development of scientific psychiatry / M. Lanczik, G. Keil // Hist Psychiatry. – 1991. – 2(6). – P. 171-80.
84. Miller, J. Studies on the categorization of speech by infants / J. Miller // Cognition. – 1983. – 13 (2). – P.135-165.
85. Wing L. Childhood autism and social class: a question of selection? / L. Wing // British Journal of Psychiatry. – 1980. – № 137. – P. 410-417.

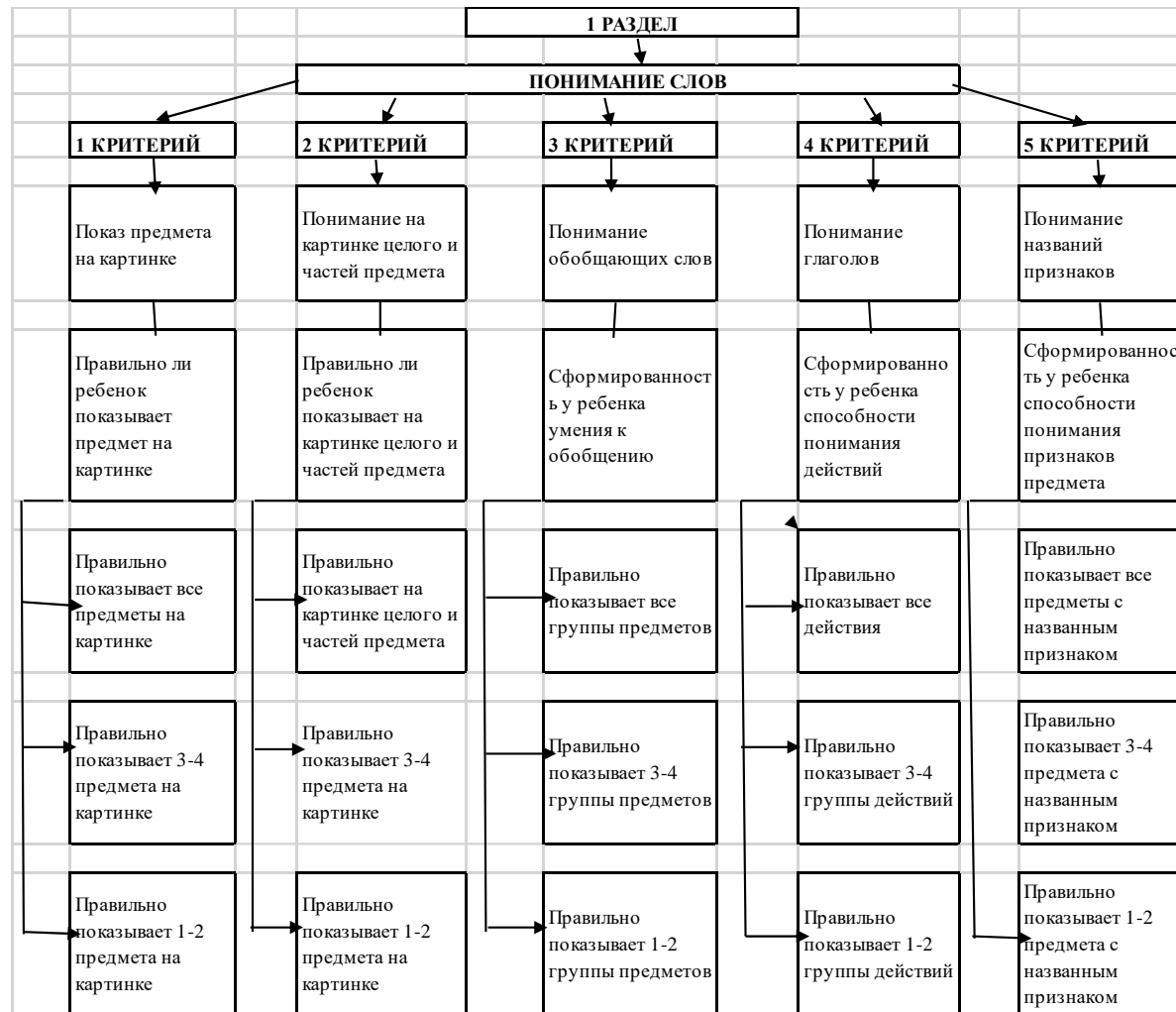


Рисунок 1 – Критерии понимания слова

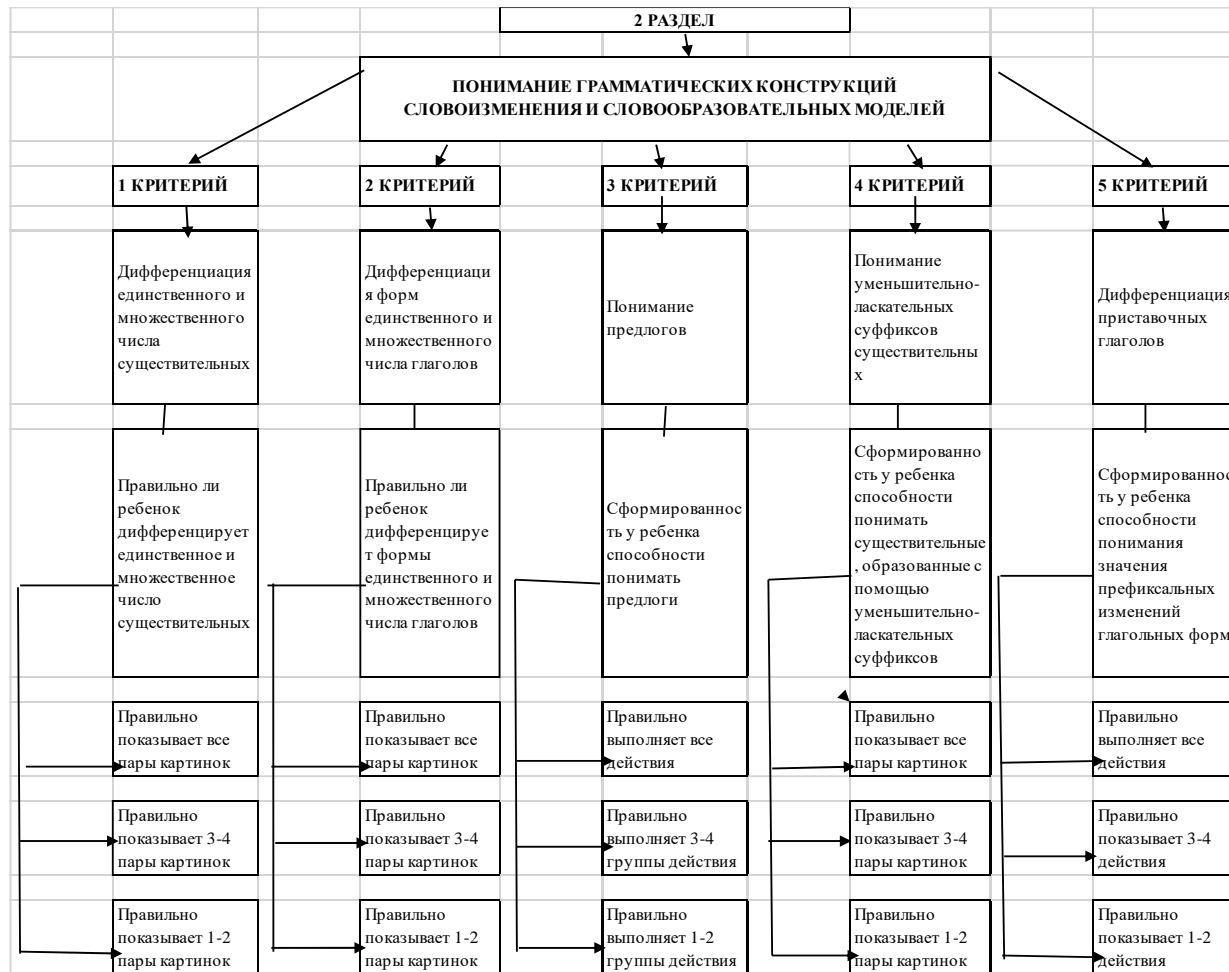


Рисунок 2 – Критерии понимания грамматических форм словообразования

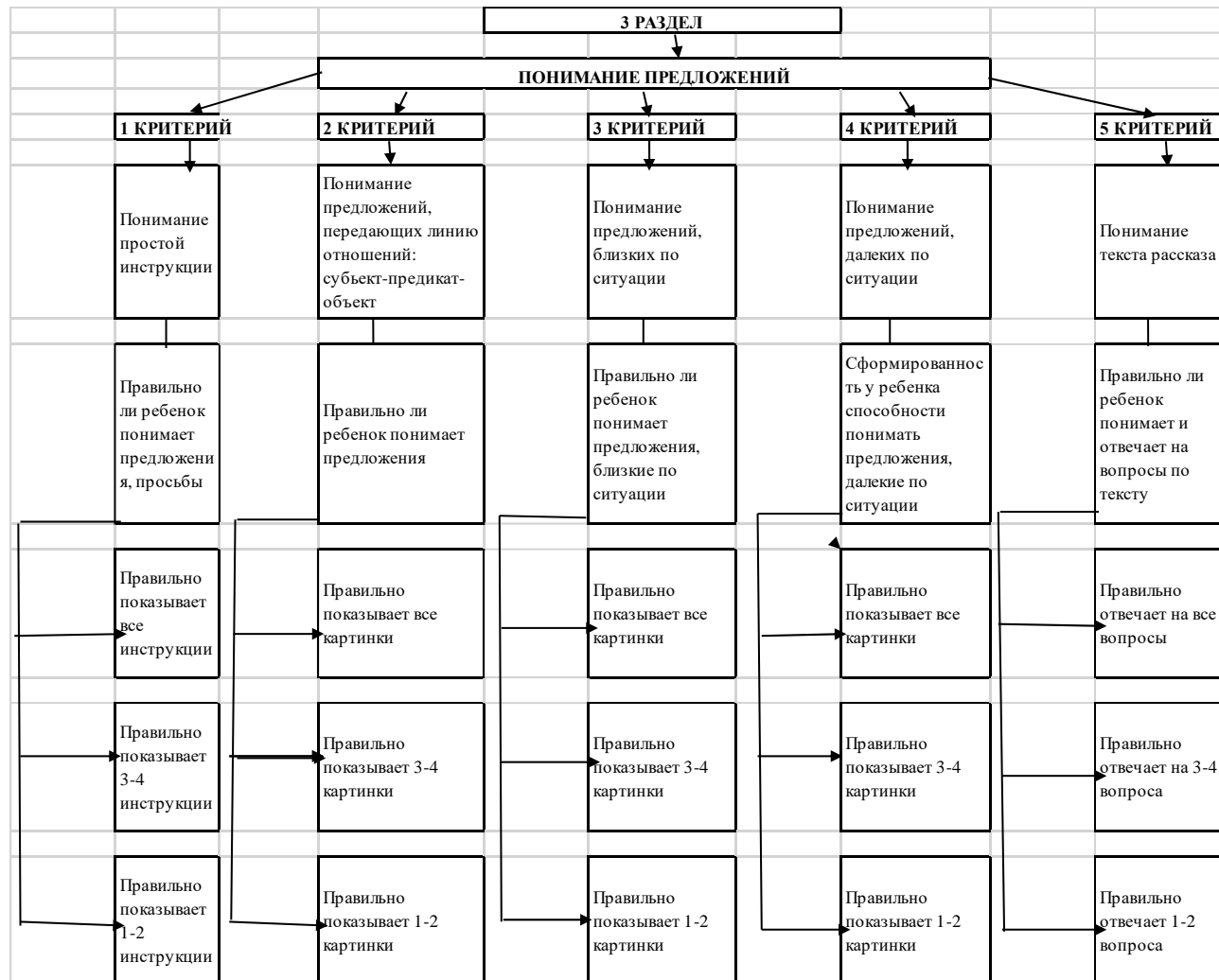


Рисунок 3 – Критерии понимания предложений

Таблица 1 – Результаты оценивания ответов на задания I Раздела.
Исследование понимания слов.

	Оценка в баллах				
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5
Ребенок 1 (РАС)	3	3	3	3	3
Ребенок 2 (РАС)	3	3	3	3	3
Ребенок 3 (РАС)	3	3	3	3	3
Ребенок 4 (РАС)	3	3	3	3	3
Ребенок 5 (РАС)	3	3	3	3	2
Ребенок 6 (РАС)	3	3	2	2	2
Ребенок 7 (РАС)	3	2	2	2	2
Ребенок 8 (РАС)	3	2	2	2	2
Ребенок 9 (РАС)	2	2	2	1	1
Ребенок 10 (РАС)	2	2	1	1	1
Ребенок 11 (УО)	3	3	3	3	3
Ребенок 12 (УО)	3	3	3	3	3
Ребенок 13 (УО)	3	3	3	3	3
Ребенок 14 (УО)	3	3	3	3	3
Ребенок 15(УО)	3	3	3	3	3
Ребенок 16 (УО)	3	3	3	3	2
Ребенок 17 (УО)	3	2	2	2	2
Ребенок 18 (УО)	3	2	2	2	2
Ребенок 19 (УО)	3	2	2	2	2
Ребенок 20 (УО)	2	1	2	1	2

Таблица 2 – Результаты оценивания ответов на задания II Раздела.
Исследование понимания грамматических форм словообразования.

	Оценка в баллах				
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5
Ребенок 1 (РАС)	3	3	2	2	1
Ребенок 2 (РАС)	3	3	3	3	3
Ребенок 3 (РАС)	3	3	3	3	3
Ребенок 4 (РАС)	3	3	2	2	2
Ребенок 5 (РАС)	3	3	2	2	2
Ребенок 6 (РАС)	3	3	2	2	1
Ребенок 7 (РАС)	2	2	3	3	3
Ребенок 8 (РАС)	2	2	3	1	2
Ребенок 9 (РАС)	2	2	1	1	1
Ребенок 10 (РАС)	2	2	1	1	1
Ребенок 11 (УО)	3	3	3	1	1
Ребенок 12 (УО)	3	3	3	3	3
Ребенок 13 (УО)	3	3	3	2	2
Ребенок 14 (УО)	3	3	3	2	2
Ребенок 15(УО)	3	3	2	2	2
Ребенок 16 (УО)	2	2	2	1	1
Ребенок 17 (УО)	2	2	2	2	2
Ребенок 18 (УО)	2	2	1	3	3
Ребенок 19 (УО)	2	2	1	3	3
Ребенок 20 (УО)	2	2	1	1	1

Таблица 3 – Результаты оценивания ответов на задания III Раздела.
Исследование понимания предложений.

	Оценка в баллах				
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5
Ребенок 1 (РАС)	2	3	2	3	2
Ребенок 2 (РАС)	2	2	3	2	2
Ребенок 3 (РАС)	3	3	3	2	3
Ребенок 4 (РАС)	2	2	2	2	2
Ребенок 5 (РАС)	2	2	2	2	2
Ребенок 6 (РАС)	1	3	1	2	2
Ребенок 7 (РАС)	2	2	2	2	2
Ребенок 8 (РАС)	2	3	1	2	2
Ребенок 9 (РАС)	1	3	3	2	2
Ребенок 10 (РАС)	1	2	1	2	1
Ребенок 11 (УО)	2	3	2	3	3
Ребенок 12 (УО)	2	3	3	3	2
Ребенок 13 (УО)	2	3	2	3	1
Ребенок 14 (УО)	3	3	2	3	1
Ребенок 15(УО)	3	3	1	3	2
Ребенок 16 (УО)	2	3	1	2	1
Ребенок 17 (УО)	3	2	1	2	1
Ребенок 18 (УО)	3	2	2	2	2
Ребенок 19 (УО)	2	2	2	2	2
Ребенок 20 (УО)	2	2	1	2	2