

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

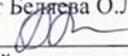
Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

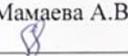
Куник Мария Александровна

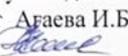
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

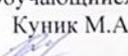
Сравнительное изучение сформированности импрессивной речи старших дошкольников с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ.

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Беляева О.Л.
« 13 » 11 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
Куник М.А.
« 13 » 11 2023 г. 

Оценка _____

Красноярск 2023

глав, заключения, библиографического списка используемой литературы, приложений. Работа проиллюстрирована 45 рисунками.

Цель исследования: теоретически обосновать и выявить специфические особенности сформированности импрессивной речи и на основе выделенных особенностей разработать содержание дифференцированных методических рекомендаций.

Объект исследования: импрессивная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи второго уровня (далее – ОНР II) и расстройством аутистического спектра (далее – РАС).

Предмет исследования: общие и специфические особенности сформированности импрессивной речи старших дошкольников с ОНР II уровня и РАС.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи:**

1. Изучить специфику и методики диагностики сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.

2. Изучить психолого-педагогические особенности сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.

3. Составить содержание дифференцированных методических рекомендации по преодолению нарушений импрессивной речи у детей 5-6 лет с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи второго уровня.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что импрессивная речь у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня будет характеризоваться общими и специфическими особенностями, учет которых позволит составить содержание дифференцированных методических рекомендаций по развитию импрессивной речи у рассматриваемой группы дошкольников.

Методологической основой исследования являются:

- положения общей и специальной психологии, основанные на культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- исследования по проблеме развития импрессивной речи у детей (Г.А. Волкова, Е.С. Зайцева, И.Б. Агаева).

В процессе выполнения работы применялись следующие **методы**:

- теоретические (анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (изучение психолого-медико-педагогической документации, констатирующий эксперимент).

Научная новизна исследования разработка специфики сформированности импрессивной речи у рассматриваемой группы дошкольников.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении имеющихся научных представлений об особенностях импрессивной речи у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.

Практическая значимость исследования заключается в составлении дифференцированных методических рекомендаций с учетом общих и специфических особенностей сформированности импрессивной речи.

Результаты исследования были апробированы в 2-х конференциях и в 2-х статьях.

Abstract

The structure of the master's thesis: the work consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliographic list of the literature used, and appendices. The work is illustrated with 45 drawings.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and identify the specific features of the formation of impressive speech and, based on the selected features, to develop the content of differentiated methodological recommendations.

The object of the study: impressive speech of older preschoolers with general underdevelopment of second-level speech and autism spectrum disorder.

To achieve this goal, it is necessary to perform the following tasks:

1. To study the specifics and methods of diagnosing the formation of impressive speech in older preschoolers with autism spectrum disorders and general underdevelopment of level II speech.

2. To study the psychological and pedagogical features of the formation of impressive speech in older preschoolers with autism spectrum disorders and general underdevelopment of level II speech.

3. To make up the content of differentiated methodological recommendations for overcoming violations of impressive speech in children 5-6 years old with autism spectrum disorder and general underdevelopment of second-level speech.

Research hypothesis: we assume that impressive speech in older preschoolers with autism spectrum disorders and general underdevelopment of level II speech will be characterized by general and specific features, taking into account which will make it possible to compile the content of differentiated methodological recommendations for the development of impressive speech in the group of preschoolers under consideration.

The methodological basis of the study is:

- provisions of general and special psychology based on cultural and historical theory (L.S.Vygotsky, A.R.Luria);

- the concept of speech activity as a complex systemic functional unity (L.S.Vygotsky, A.N.Leontiev);

- research on the problem of the development of impressive speech in children (G.A.Volkova, E.S. Zaitseva, I.B.Agaeva).

In the course of the work , the following methods were used:

- theoretical (analysis of general and special psychological-pedagogical and scientific-methodical literature on the problem of research);
- empirical (study of psychological, medical and pedagogical documentation, ascertaining experiment).

Scientific novelty of the study: development of the specifics of the formation of impressive speech in the group of preschoolers under consideration.

The theoretical significance of the study is to identify the existing scientific ideas about the features of impressive speech in older preschoolers with autism spectrum disorder and general underdevelopment of level II speech.

The practical significance of the study lies in the compilation of differentiated methodological recommendations, taking into account the general and specific features of the formation of impressive speech.

The results of the study were tested in 2 conferences and in 2 articles.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	7
Глава I. Научно-теоритические основы изучения особенностей импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра	13

1.1 Теоретические основы развития импрессивной речи старших дошкольников.....	13
1.2. Особенности развития импрессивной речи у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.....	21
1.3. Проблема развития импрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра.....	30
Выводы по главе I.....	38
Глава II. Эмпирическое исследование особенностей импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра.....	41
2.1. Организация и методика исследования.....	41
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	51
2.3 Дифференцированные методические рекомендации по формированию импрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра.....	67
Выводы по главе II.....	81
Заключение.....	84
Библиография.....	88
Приложения.....	96

Введение

Актуальность темы исследования.

Последние 10 лет в России характеризуются увеличением количества детей с отклонениями от возрастных нормативов в развитии в целом и в речевом развитии, в частности. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) образование входит в число главных направлений

работы Министерство просвещения Российской Федерации. Интересы детей в области образования защищаются и регламентируются на международном, федеральном и региональном уровне. Это подтверждает вхождение РФ в число стран-участников Конвенции о правах инвалидов, закрепление в Конституции Российской Федерации прав детей с ОВЗ на получение образования.

Согласно, федеральным законом «Об образовании в РФ» № 273, установлены стратегические ориентиры в области образование лиц с ОВЗ. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденные приказом Минобрнауки России, устанавливают требования к результатам освоения адаптированных основных образовательных программ обучающихся с ОВЗ. Одним из направлений является речевое развитие обучающихся, которое включает в себя: овладение речью как средством общения; развитие звуковой и интонационной культурой речи, фонематического слуха, прогресс в развитии коммуникативной, познавательной функции речи.

Особенно важной частью психического развития ребенка является речь, так как она влияет на становление остальных высших психических функций. Именно поэтому в практике дошкольного образования речевому развитию уделяется особое внимание. К числу важнейших задач развития речи дошкольников относится своевременная диагностика и коррекция нарушений в речевом развитии.

К числу наиболее распространённых нарушений в развитии детей на сегодняшний день относятся общее недоразвитие речи и расстройства аутистического спектра.

Под общим недоразвитием речи у норматипичных детей понимается нарушение компонентов речевой системы, которые относятся звуковой, смысловой сторонам речи. В практической работе с детьми, имеющими

нарушения в речевом развитии, педагоги дошкольных образовательных организаций по-прежнему испытывают существенные затруднения, особенно с детьми с общим недоразвитием речи второго уровня (далее – ОНР II), которое относится к тяжёлым речевым нарушениям. Сложности в речевом развитии у таких детей обусловлены, прежде всего, проблематичностью восприятия и понимания детьми обращённой речи.

Речевые нарушения являются и одним из основных признаков расстройств аутистического спектра. Речь ребенка обычно, смазанная из-за нарушений темпа замедленное отрывочное произнесение фраз. У детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) нарушена логическая последовательность, нарушение звукопроизношение, неправильное понимание слова, нарушение грамматического строя речи, несформированность фонематического восприятия. Восприятие и понимание детьми с РАС обращённой речи во многих случаях затруднено, что обусловлено, в первую очередь, их неконтактностью с внешним миром и окружающими людьми, даже самыми близкими.

Вопросы, связанные с изучением импрессивной речи у детей с ОНР II уровня и РАС рассматривали такие ученые, как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.В. Лебединский, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Р.И. Лалаева, Н.С. Жукова, Т.В. Туманова, Е.Ю. Шкулепа и др. В исследованиях подчеркивается, что для развития четкой и понятной речи у детей необходимо развивать их способность активно сосредотачиваться на процессе общения и речи.

Несмотря на обширные исследования, проведенные в различных аспектах развития речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра, остаются нерешенными вопросы, касающиеся формирования и развития способности восприятия речи, особенно при сравнительном анализе. В

научно-методической литературе основное внимание уделяется экспрессивной стороне речи и методике её развития.

Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между объективной необходимостью в организации коррекционной работы по развитию у детей с общим недоразвитием речи II уровня и расстройствами аутистического спектра импрессивной стороны речи, и недостаточной изученностью особенностей её формирования при указанных нарушениях в развитии.

Наличие такого противоречия определяет актуальность темы исследования и его проблематику, которая охватывает вопросы совершенствования дифференциальной диагностики состояния импрессивной речи у старших дошкольников с ОНР II уровня и РАС.

Цель исследования: теоретически обосновать и выявить специфические особенности сформированности импрессивной речи и на основе выделенных особенностей разработать содержание дифференцированных методических рекомендаций.

Объект исследования: импрессивная речь старших дошкольников.

Предмет исследования: общие и специфические особенности сформированности импрессивной речи старших дошкольников с ОНР II уровня и РАС.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи:**

1. Изучить специфику и методики диагностики сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.

2. Изучить психолого – педагогические особенности сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.

3. Составить содержание дифференцированных методических рекомендации по преодолению нарушений импрессивной речи у детей 5 – 6 лет с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи второго уровня.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что импрессивная речь у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня будет характеризоваться общими и специфическими особенностями, учет которых позволит составить содержание дифференцированных методических рекомендаций по развитию импрессивной речи у рассматриваемой группы дошкольников.

Методологической основой исследования являются:

- положения общей и специальной психологии, основанные на культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- исследования по проблеме развития импрессивной речи у детей (Г.А. Волкова, Е.С. Зайцева, И.Б. Агаева.)

В процессе выполнения работы применялись следующие **методы:**

- теоретические (анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (изучение психолого – медико – педагогической документации, констатирующий эксперимент).

Научная новизна исследования разработка специфики сформированности импрессивной речи у рассматриваемой группы дошкольников.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении имеющихся научных представлений об особенностях импрессивной речи у

старших дошкольников с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня.

Практическая значимость исследования заключается в составлении дифференцированных методических рекомендаций с учетом общих и специфических особенностей сформированности импрессивной речи.

Экспериментальной базой исследования стало одно из муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска. При проведении констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 детей старшего возраста. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст детей (5 – 6 лет) и характер дефекта (РАС и ОНР II уровня).

Исследование проводилось в течение 2022 – 2023 годов в три этапа:

1 этап – изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2022 г. – июнь 2023 г.).

2 этап - проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (март 2023 г. – июнь 2023 г.).

3 этап – составление дифференцированных методических рекомендаций, направленных на создание условий и организацию образовательной среды для осуществления эффективного развития импрессивной речи детей с РАС и ОНР II уровня), оформление результатов исследования (июнь 2023 г. – ноябрь 2023 г.)

Структура работы. Структура магистерской диссертации определяется поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений. Во введении сформулирована гипотеза исследования, выделены объект и предмет исследования, определены цель и задачи работы, описаны методы работы. В первой главе проведён обзор научной литературы по проблеме исследования.

Во второй главе содержится описание констатирующего эксперимента, методика его проведения, анализ результатов, прописаны методические рекомендации.

Апробация материалов диссертации осуществлялась через:

1. Предоставление результатов в виде доклада с презентацией на Международной научно-практической конференции.
2. Предоставление результатов в виде доклада на Всероссийской конференции «Российское образование: проблемы и перспективы» (г. Красноярск 2023г.)
3. Публикацию статей в сборнике Международной научно-практической конференции НАУКА РОССИИ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ (г. Екатеринбург, 2021) и в рецензируемом научном журнале «Тенденции развития науки и образования».

**ГЛАВА I . НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ
ОСОБЕННОСТЕЙ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II
УРОВНЯ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**1.1 Теоретические основы развития импрессивной речи старших
дошкольников**

Рассмотрение вопроса о развитии импрессивной речи в старшем дошкольном возрасте следует начать с базового определения понятия «речь».

Существует множество подходов к трактовке этого понятия, однако в контексте темы настоящего исследования наиболее приемлемым можно признать сформулированную в рамках нейропсихологического подхода трактовку, предложенную З.А. Репиной. Автор определяет речь как два параллельно протекающих процесса: основанное на психофизиологических механизмах восприятия и понимания ребёнком языковых средств, включая правильное произношение звуков (произношение звуков, словарный запас, грамматический строй речи) и овладение умением пользоваться ими в условиях общения [47]. В данном определении имеется указание на то, что в основе формирования речи лежит её восприятие и понимание, а сочетание этих процессов и именуется импрессивной речью, которую ещё называют внутренней или сенсорной [63].

Всегда речь была показателем высокого уровня развития ребенка, высокого уровня интеллекта, правильная и красивая речь ценилась во все времена при всех режимах и во всех государствах. Речь приобретает в процессе деятельности, на основе подражания за взрослыми.

В 1874 г. Э. Вернике было установлено, что в коре головного мозга имеется зона сенсорной речи [39]. Которой дали название зона Вернике. Поражение верхней височной извилины может привести к ситуации, когда человек способен слышать разные слова, но не способен понимать их значения. Это происходит потому, что в области Вернике, которая находится в верхней височной части мозга, хранятся звуковые образы, которые усвоил человек. Таким образом, в таких случаях человек может использовать только те слова и звуковые образы, которые были усвоены им в прошлом, и не способен понимать новые слова и их значения [45].

Процесс понимания речи есть выделение из информационного потока существенных моментов или основного смысла. «Тот процесс, который обычно называют пониманием речи, есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу», – писал Л.С. Выготский [14].

Л.С. Выготский полагал, что понимание языка и его смысловая сторона развиваются от общего к частному, от целых высказываний к отдельным словам. В то же время внешний аспект речи, её произношение, развивается от отдельных слов к формированию полноценных предложений.

Обращённую речь взрослого ребёнок начинает понимать ещё в так называемый доречевой период, когда речь ещё не устойчива. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.С. Худенцова, С.Н. Шаховская, отмечают, что речь у ребенка происходит намного позже чем развитие ее понимания в целом. Речь развивается одновременно с физическим и умственным развитием. Это может происходить на различных коррекционных занятиях или в социально-бытовой жизни ребенка.

Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой была разработана многоуровневая шкала оценки понимания речи [23]:

I уровень: ребенок внимательно изучает речь взрослого человека, может узнать знакомые для него голоса, адекватно реагирует на изменения тембра голоса. Этот уровень у норматипичного ребёнка формируется в возрасте 3 – 6 месяцев.

II уровень: в период с 6 до 10 месяцев дети начинают понимать простые инструкции, такие как «возьми» или «покажи, где мама и папа». В этом возрасте у них также формируется пассивный словарь, то есть они начинают понимать слова и выражения, которые используются в их окружении. Ребенок начинает обучаться пониманию речи, которую произносят взрослые в течение этого периода.

III уровень: ребенок начинает, соотносит слово и предмет (10 – 12 месяцев), узнает их изображения (11 – 13 месяцев), узнает их на сюжетных картинках (14 – 17 месяцев)

IV уровень: ребенок способен понимать, какие действия нужно выполнять в разных ситуациях, например, когда ему говорят «покажи, с кем пойдешь» или «кто там живет?». Он также способен выполнять две

инструкции сразу, например, «возьми машинку и принеси ее мне». Ребенок может понимать вопросы о местоположении с использованием предлогов, как в вопросе «где ты сидишь?». Эти навыки характерны для детей в возрасте 2 года и 6 месяцев.

V уровень: ребенок слушает и понимает смысл прочитанных сказок и рассказов с наглядными образами (2 года 6 месяцев – 3 года).

VI уровень: для детей характерно понимание развернутых предложений, понимание глаголов и предлогов, которые не зафиксированы конкретной ситуацией, это наблюдается к 4 – 5 годам.

Принято считать, что к 5 годам ребенок дошкольник должен освоить речь в полном объеме, у ребенка должен быть достаточен как пассивный, так и активный словарь, для того чтобы он мог понимать обращенную речь и общаться с другими людьми, обозначать и мотивировать все свои желания. Должен быть развит фонематический слух, который позволяет ему правильно строить фразы и предложения. Ребенок должен владеть связной речью, навыками составления сложносочинённых и сложноподчиненных предложений, уметь рассказать свои желания.

Согласно исследованиям Н.Х. Швачкина, в которых говорится про закономерности развития фонематического слуха [29]. Первоначально, в процессе развития, дети начинают различать гласные звуки по тому, как высоко поднимается их язык, затем различия возникают в их звуковом ряду, и, наконец, происходит противопоставление между гласными звуками с высоким и средним поднятием языка. Дифференциация согласных фонем формируется в следующей последовательности: сначала осознается различие между наличием и отсутствием согласного, затем осуществляется противопоставление сонорных и шумных согласных, после – твердых и мягких, сонорных назальных и сонорных плавных. Значительно позже происходит различение сонорных плавных. Переднеязычные и заднеязычные начинают дифференцироваться после овладения ребенком различением

внутри взрывных и фрикативных согласных. Способность дифференцировать звонкие и глухие согласные формируется позднее.

Умение различать свистящие и шипящие звуки усваиваются в последнюю очередь. Однако даже если фонематическое восприятие сформировано, это не означает, что ребенок будет понимать речь в период до года.

Ребенок на первом году жизни полностью не понимает речь. Ребенок ориентируется не на само значение слово, а на контекст и тембр голоса. Слова ребенок целостно не воспринимает, так как ему пока неизвестен фонематический анализ [12].

Детская речь всегда была в поле внимания педагогов практических на всех этапах развития человечества.

Д.Б. Эльконин [65] указывает, что в период с 1 до 1,5 лет ребенок быстро и легко усваивает новые слова, тем самым увеличивая пассивный, импрессивный словарь.

По данным С.Н. Цейтлин [56] к двум – двум с половиной годам большинство детей уже могут безошибочно выбирать нужный падеж, опираясь на функцию слова в высказывании.

Ближе к трём годам заканчивается процесс анатомического созревания участков мозга, ответственных за речевую деятельность. Ребенок осваивает основные грамматические формы родного языка, накапливает определенный лексический запас [42].

Дальше происходит расширение активного и пассивного словаря, ребенок начинает осваивать лексико-грамматический строй речи тем самым ребенок улучшает свою речь.

Понимание слова требует способности к осуществлению анализа и синтеза его звукового состава. Сравнение между звуковым анализом и синтезом можно провести, рассматривая процесс восприятия звуковых комбинаций на основе их фонематических характеристик и подавления

несущественных акустических признаков. Значение слова в контексте фразы опирается на понимание логико-грамматических отношений, при помощи которых это слово встроено в структуру фразы [22].

Разный смысл и значение может иметь любое слово, в зависимости от контекста. Если в высказывание включено «понимание слово», это означает, что ребенок в процессе понимания должен выбрать и акцентировать один смысл, при этом подавляя другие варианты.

На развитие понимание речи детей, влияют множество факторов, в том числе физиологические. У ребенка происходит становление устной речи, только в том случае, когда происходит развитие всех жизненных сфер.

Самостоятельная речь начинает появляться, когда ребенок накапливает достаточно представлений об окружающем предметном мире. Ребенок начинает подражать за взрослым, когда наблюдает за речью.

Влияние зрительного анализатора на развитие речи подробно изучали А.Г. Литвак, М.А. Пискунов, И.М. Соловьёв.

Другим важнейших фактором является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов, которое обеспечивается нормальным функционированием слухового анализатора. Изучением этого вопроса занимались Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, М.А. Пискунов, М.Е. Хватцев. В процессе слухового восприятия акустических признаков звуков (интенсивности, частоты, длительности), обобщающихся в фонемах, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз.

Слух человека обладает уникальной способностью не только слышать звуки, но и понимать их как слова с определенным значением. Это происходит благодаря сенсорному центру в мозге, который находится в задней части верхней височной доли левого полушария и называется центром Вернике. Этот центр помогает нам распознавать слова и понимать их смысл. На этом подходе основана нейропсихологическая теория И.А. Зимней [28] о

многоуровневой структуре процесса акустического восприятия речи, в которой первый уровень обеспечивает распознавание отдельных звуков, второй (уровень разборчивости) обеспечивает восприятие звукосочетаний (а в частном случае – слогов) третий (наивысший) – уровень смыслового восприятия, осуществляющегося в системе логических значений и смыслового содержания.

В любом языке существует определённое количество звуков, которые создают звуковой образ слов [37]. Звук, изолированный от контекста речи, не несет смысла и приобретает значение только в рамках структуры слова, где он играет ключевую роль в отличии одного слова от другого. Такие звуки, которые различают значения слов, называются смыслоразличительными. Фонема, в свою очередь, представляет собой самую краткую звуковую единицу в языке, способную отличать слова друг от друга по их звуковому составу.

Для того чтобы ребенок освоил звуковую систему языка, необходимы значительные усилия по развитию слухового анализатора и способности различать звуковые единицы языка (фонемы). Фонематический слух – это способность человека воспринимать и различать звуковые единицы, называемые фонемами, и анализировать, как они сгруппированы в словах. Этот слуховой процесс включает в себя сопоставление того, что мы слышим, со звуковыми образцами, которые мы храним в нашей памяти, организованные в виде «решетки фонем» [21].

Е.Н. Винарская [9 – 10] выделяет два уровня восприятия речи. Первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе сохранности акустического и кинестетического анализаторов. Этот уровень обеспечивает полноценность импрессивной и экспрессивной речи. Второй уровень – фонологический (языковой) – фонемное распознавание речи, установление последовательности звуков и их количества.

По мнению Т.В. Черниговской [57], в настоящее время разработано около полутора десятков моделей восприятия речи, которые различаются и по общей «идеологии», т.е. тем принципам которые положены в основу соответствующих разработок, так и по степени их детализации, т.е. богатству и разнообразию экспериментального материала, степени пригодности для использования в методических разработках, специализированных устройствах, программном обеспечении компьютерных программ, предназначенных для коррекции и развития импрессивной речи. Существующие теории восприятия речи, могут быть классифицированы по двум важнейшим критериям:

- моторному или сенсорному принципу восприятия;
- активному или пассивному характеру.

В учебных исследованиях, касающихся того, как мы воспринимаем и понимаем речь, ученые акцентируют внимание на роли кинестетического чувства. Это чувство сопровождает работу всех механизмов, ответственных за произношение слов, и оказывает значительное влияние на рассмотрение учеными двигательных и сенсорных аспектов речевой активности. В процессе дыхания к простому ощущению мышечной активности при выдохе добавляется ощущение усилий в области грудной клетки и брюшного пресса, которые являются характерными именно для конкретного звука или его сочетания. Таким образом, имеется связь между кинестетическим ощущением моторики органов дыхания и различными артикуляционными укладами [62]. Изменение силы, с которой мы произносим звуки, влияет на то, насколько интенсивно мы ощущаем мышечные движения при дыхании.

Через наши рецепторы кожи и мышц мы ощущаем, как язык и губы двигаются в нашей ротовой полости. Эти рецепторы не только передают нам информацию о силе напряжения в мышцах во время этих движений, но также помогают нам определить направление движения и взаимное расположение органов артикуляции в различных позах и положениях языка и губ.

Благодаря кинестетическому чувству, мы способны контролировать и изменять уровень напряжения органов артикуляции, что играет важную роль в точности и чистоте произнесения звуков, особенно тех, которые схожи в артикуляции.

Период перехода от момента, когда ребенок только начинает формировать свою речь и переходит к использованию первых слов, является важным в его речевом развитии. В это время в пассивном запасе слов у ребенка обычно находится около 50 – 70 слов, и это можно узнать, наблюдая, как он реагирует на просьбы и вопросы, используя эти слова. Когда ребенок начинает включать новое слово в свою речь, оно переходит из того, что он просто знает, в то, что он активно использует. Этот процесс может занять короткое или даже длительное время, прежде чем слово станет активно использоваться в его общении.

Таким образом, понимание представляет собой процесс взаимодействие таких психофизиологических компонентов, как зрительный (лицевой) гнозис, фонематическое восприятие (слуховой гнозис), двигательный праксис (кинетический, кинестетический; моторика речевого аппарата). Психофизиологические факторы имеют первоочередное значение в формировании способности ребёнка понимать обращённую речь. Зрение играет огромную роль в формировании предметных значений слов и тех грамматических категорий, которые употребляются в речи взрослыми. Лицевой гнозис – нужен ребёнку, для того чтобы видеть артикуляционный аппарат говорящего человека. Слуховое восприятие обеспечивает приём и контроль речи, в связи с чем понимание речи и её формирование без нормально функционирующего слухового анализатора становится невозможным [70].

1.2 Особенности развития импрессивной речи у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи II уровня

Исходя из информации, представленной выше о закономерностях развития импрессивной речи в процессе онтогенеза, можно утверждать, что нарушения в овладении речью представляют собой проблемы в формировании средств общения, как невербальных, так и вербальных, в рамках психоречевой системы. Эти нарушения обусловлены недостаточной способностью к коммуникации и, как результат, недостаточной зрелостью психофизиологических аспектов, необходимых для развития речи.

Следует отметить, что в логопедии существуют несколько категорий детей, у которых выявляются различные виды нарушений в языковых, когнитивных и психофизиологических аспектах развития речи. Однако все нарушения речевого развития в детском возрасте можно представить в виде двух больших групп: общее недоразвитие речи и задержка речевого развития.

Понятие общее недоразвитие речи (далее – ОНР) включает в себя весь спектр сложных нарушений в речевом развитии ребенка, связанных с некорректностью произношения и восприятия речи при отсутствии заболеваний органов слуха или задержек в интеллектуальном развитии. Помимо основного речевого расстройства дети с ОНР зачастую страдают от сопутствующих форм сложного нарушения речи [52]. К ним относятся дизартрия, алалия, ринолалия, афазия. Данные нарушения объясняются наличием у ребенка проблем в области построения предложений, скудностью лексики, наличием серьезных пробелов в навыках звукопроизношения и звуковосприятия родной речи [19]. У каждого ребенка с общим недоразвитием речи проявляются свои особенности такие как: ребенок начинает позже говорить, понимает обращенную речь, но свои мысли

озвучить не может, речь скудная и недостаточно оформлена фонетически, малопонятна окружающим.

Важным этапом в становлении теории коррекционной педагогики стала разработка периодизации формирования ОНР у детей, автором которой стала Р.Е. Левина [43]. У детей данное нарушение речи может проявляться на различных уровнях в зависимости от степени отклонений от нормы. На первом уровне могут полностью отсутствовать речевые навыки, а на последнем у детей сформирована монологическая речь, однако присутствуют серьезные признаки аграмматизмов и отклонений в звукопроизношении.

Принципом выделения уровней общего недоразвития речи у дошкольников стало определение соотношений первичных и вторичных факторов его наличия. При совершенствовании речи ребенка, освоении им новых речевых форм, грамматических конструкций и лексики происходят изменения во всей структуре вербального общения: дети становятся более замотивированными, с большим удовольствием вступают в коммуникацию, исправляют нарушения в речи, существовавшие на ранних стадиях ОНР. Следовательно, происходит переход ребенка на новый уровень общего недоразвития речи. В случае диагностирования у детей серьезных речевых нарушений (алалии, ринолалии, заикания и т.п.) процесс корректирования речевых нарушений и устранения дефектов наиболее затруднен.

Всего принято выделять 4 стадии речевого развития у детей с ОНР. Они проявляются как у дошкольников, так и у школьников. Однако специалисты отмечают, что именно возраст до 6 лет является наиболее благоприятным для решения логопедических задач и коррекции речи [30].

В контексте темы настоящего исследования, необходимо рассмотреть специфику речевого развития второго уровня [66]. Для ребенка, находящимся на втором уровне речевого развития, характерным становится повышение интереса к вербальному общению. Ребёнок проявляет активность, вступает в диалог, использует при этом ограниченную и хорошо

известную лексику. Значительную часть словарного запаса составляют общеупотребительные слова, освоение новых слов, пока, затруднено. Уже знакомые лексические единицы произносятся также некорректно, с ошибками, слоги и фразы меняются местами, искажаются, также встречаются пропуски звуков в словах. У ребенка отмечается смешение звуков, неправильное воспроизведение шипящих и свистящих, звонких и глухих, твердых и мягких звуков. Проблемными остаются аффрикаты. Ребенок с большим трудом воспроизводит звуки в словах, при этом корректное произношение этих звуков осваивает изолированно [64]. Структура слов и фраз нарушается. Наблюдается повторение схожих по звучанию слогов или подмена труднопроизносимых слогов, которые не вызывают у ребенка видимых затруднений. Ребенок говорит простыми короткими словами, при этом пробует общаться развернутыми фразами. Длинные слова сокращаются или искажаются. В структурно-речевом плане отмечается слабое фонематическое восприятие [25].

Основные особенности понимания обращённой речи у детей со II уровнем речевого развития таковы [54]:

- дети различают слова на слух и могут дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, у которых присутствует ударное окончание;
- дети способны слушать и различать мужской и женский род глаголов в прошедшем времени, но иногда они все еще делают ошибки в этом различении;
- практически полностью отсутствует понимание форм числа и рода прилагательных, а значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации.

В таблице 1 представлены уровни становления понимания речи у детей с речевым недоразвитием, выделенные Н.С. Жуковой [55].

Таблица 1. Уровни становления понимания речи у детей с речевым недоразвитием.

Уровни становления понимания речи	Характеристика детей
Нулевой	Ребенок следит за интонацией, откликается на свое имя.
Ситуативный	Ребенок способен узнавать и откликаться на имена близких и знакомых людей, показывать свои игрушки и ориентироваться в повседневных предметах.
Номинативный	Ребенок показывает предметы, соотносит их с картинками, но плохо понимает вопросы косвенных падежей.
Предикативный	Ребенок понимает названия многих обиходных предметов и действий, дифференцирует вопросы, связанные с косвенными падежными конструкциями, включая предложные. Недостаточно различает грамматические формы слов.
Расчленённый	Ребенок может понимать значения сложных слов, которые обусловлены разными приставками и суффиксами.

Ещё одна категория детей старшего дошкольного возраста, рассматриваемая в настоящем исследовании – это дети с расстройствами аутистического спектра. Понятие "расстройства аутистического спектра" означает различные типы нарушений в развитии, которые влияют на социальные навыки, общение и поведение людей [58]. Этот термин, хотя и не является официальным, широко используется для описания разнообразных психологических и физиологических аспектов этих расстройств. Детей с расстройством аутистического спектра можно разделить на два профиля:

К первому профилю можно отнести детей, которые звуки произносят однообразно, понимание речи у таких детей отсутствует, эхо – реакции не доступны.

Ко второму профилю относятся дети, которые часто произносит звуки, частично понимает речь, но эхо – реакции также недоступны.

Одним из крупнейших специалистов в области изучения РАС является Лора Винг, которая, в своё время, выделила и подробно описала «триаду нарушений», наблюдаемых при аутизме [5].

Первая ключевая область нарушений связана с социализацией. Примеры проявления таковы:

- отношение к другим людям равнодушное, заинтересованности к общению с другими людьми нет;
- пассивное принятие социального контакта, возможно проявление определённого удовольствия от этого, однако принятие конкретных действия к созданию (поддержанию) коммуникации нет;
- могут попытаться вступить в контакт с окружающими, однако достигается это специфическими нетипичными способами, обращая мало внимания (или совсем не обращая внимания) на то, как реагируют на это люди, с которыми они пытаются общаться.

Следующий признак, по которому можно узнать аутизм – нарушения в социально-коммуникативной сфере, выражающиеся в трудностях формирования вербальных и невербальных средств коммуникации.

Третьим компонентом «триады» является аномальное развитие воображения, которое может проявляться следующим образом:

- 1) не могут использовать воображение в игре;
- 2) отсутствует восприятия происходящего;
- 3) количество действий снижено; игры оказываются «очень жесткими и стереотипными», хотя могут казаться сложными;
- 4) Дети с аутизмом не стремятся вступить в разговоры с другими людьми (даже при наличии необходимых навыков).

Ещё один компонент, сопутствующий «триаде нарушений» это стереотипные действия. Они могут быть простыми (скрежет зубами, постукивание пальцами, раскачивание и т.д.) и сложными предметно – действенными (бесцельное коллекционирование предметов,

сильная привязанность к предметам (вплоть до абсолютной невозможности отказаться от предмета) и др.). Ещё одна разновидность стереотипий – рутинные постоянно повторяющиеся действия (создание собственных ритуалов совершения повседневных действий и неукоснительное следование им). Могут встречаться и сложные абстрактные или вербальные стереотипии (чрезмерная увлечённость разговорами на конкретную тему, просмотром изображений конкретной тематики и т.д.). Заметим, что само по себе наличие увлечённости какой – либо тематикой не является прямым признаком РАС, оно является диагностически значимым лишь в сочетании с вышеперечисленными признаками [3].

К вторичным признакам РАС относятся: отсутствие зрительного контакта, специфическое сенсорное реагирование (например, непереносимость громких звуков, яркого света, избирательность в еде и др.), трудности в развитии моторно-двигательных функций, несформированность механизма подражания, нарушения сна, аномалии в физическом и физиологическом развитии, одарённость в какой-либо узкой области [49].

У детей с расстройством аутистического спектра проявляется задержка речевого развития, на что указывали в своих исследованиях Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С.Никольская, Т.В. Скупова и др.

К.С. Лебединская и О.С. Никольская в своих исследованиях выявили, что уже начальные «доречевые» проявления речи нередко указывали на неблагополучие ее коммуникативной функции у детей с РАС. Учитывая особенности формирования зачатков речи, а так же степень тяжести проявления, выделили 4 варианта нарушений речи при аутизме [1].

При первом варианте гуление появляется в 2 – 6 месяцев, лепет в 5 – 7 месяцев, первые слова в 8 – 12 месяцев, то есть раньше, чем у детей с нормальным развитием. Некоторые слова, которые дети начинают использовать, могут быть сложными в слоговом строении. При их произношении дети могут усиленно выделять интонацию, а все звуки в слове

четко выговаривать. Дети быстро начинают произносить отдельные слова, но их речь ещё не имеет определённой структуры или смыслового содержания.

При втором варианте в развитии речи детей с расстройствами аутистического спектра выделяется второй сценарий, который существенно отличается от первого. В таких случаях процесс формирования речи протекает медленно: гуление начинается в возрасте 3 – 5 месяцев, лепет появляется в промежутке между 5 и 11 месяцами, и в некоторых случаях родители могут даже не замечать его. Первые слова произносятся детьми в возрасте от 1 года 2 месяцев до 3 лет. Однако эти слова часто лишены общего смысла обращения и представляют собой стандартный набор выражений, лишенных индивидуальности.

Ошибки в речи обычно проявляются как стойкие проблемы с произношением звуков. Иногда буквы в словах могут быть перепутаны, и это может сделать речь медленной. В редких случаях она может быть быстрой. Потому что уровень психической активности снижен, у человека нет особого желания говорить, что затрудняет расширение его словарного запаса. Вместо этого ребенок запоминает слова механически и придерживается стандартных образцов. Диалог с такими детьми невозможен, из-за того что речь таких детей стереотипна [15].

Иной характер нарушений отмечается у детей с третьим вариантом речевого развития. Основные этапы развития речи наступают раньше, чем у здоровых детей: первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, первые фразы – от 12 до 16 месяцев. Родителей обычно радует, что у ребенка быстро растёт словарный запас, фразы сразу становятся грамматически сложными [34].

Стоит подчеркнуть, что у ребенка больше привлекательности вызывает не смысловая сторона слов, а их звучание. Он с радостью увлекается играми, связанными со звуковыми изменениями в словах, перестановкой слогов, и в то же время ему меньше важен конкретный смысл получившихся слов. Для него ближе словотворчество и звучание слов.

Дети, сталкивающиеся с этим видом речевых проблем, хорошо понимают, когда к ним обращаются, но не всегда следуют устным указаниям и иногда совсем отказываются выполнять их. Это зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Следует отметить некоторые характерные черты их речи: она может звучать напряженно, голос может подниматься по высоте в конце фразы, темп речи может быть ускоренным, могут пропускаться и искажаться звуки, и произношение может быть нечетким и размытым.

В ходе экспериментального исследования, проведенного М.В. Шамиловой [59 – 60], было установлено следующее:

1. Взаимосвязь импрессивной речи с нарушением социальной коммуникации.

2. Особенностью речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра являются трудности в восприятии и формировании общего представления о ситуациях, будь то предметные или социальные. Эти дети испытывают затруднения в улавливании и усвоении контекста изображения или передаваемой информации. У них нарушено понимание связи между словами и предложениями, что делает сложным для них построение цельного смысла в общении.

3. Возникают определенные трудности при выделении различий между единственным и множественным числом, глаголами совершенного и несовершенного вида, а также глаголами в единственном и множественном числе.

4. Дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто сталкиваются с серьезными трудностями в понимании и выполнении простых инструкций. Для них сложные инструкции могут быть практически непонятными и труднопонимаемыми.

5. У детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра наблюдается нарушение фонематического слуха и фонематического анализа.

Таким образом, формирование импрессивной стороны речи у старших дошкольников с ОНР II уровня и РАС затруднено. Это выражается в возникновении у детей сложностей с пониманием общего смысла высказывания и конкретного его содержания, недостаточной сформированности фонематического анализа и синтеза, затруднениях в восприятии и понимании инструкций.

1.3. Проблема развития импрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра

Как было отмечено в начале текста, понимание речи – это сложный психологический процесс, включающий в себя многоуровневую структуру и применение разнообразных методов с целью увеличения точности

интерпретации значения и смысла произнесенных слов. К таким дополнительным средствам можно отнести интонационную структуру высказывания, его звуковую выразительность, контекст (включая как общий фон, так и явные словесные связи), форму передачи информации (будь то диалог или монолог) и уровень знания передаваемой информации. Эти дополнительные способы распознавания речи приобретают особенное значение при восстановительном обучении пониманию речи. Необходимо отметить, что ключевым элементом осмысления является количество информации, которое мы воспринимаем. Расширение этого объема может вызвать потенциальные ошибки в общем понимании сказанного текста.

Формирование и развитие речи осуществляется только в процессе совместной деятельности, когда ребенок общается со взрослым. Помощь взрослого заключается в том, что он в общении с ребенком «поставляет» речевой материал, из которого ребенок может черпать необходимую для него информацию [14].

Развитие способности понимания речи в процессе роста детей происходит быстрее, чем развитие их способности к производству речи. Ребенок начинает использовать конкретную языковую форму только после того, как понимает ее значение. Следовательно, предположение о том, что ребенок может активно использовать слово, но при этом не понимать его значение, является неверным.

Это положение подразумевает, что для формирования экспрессивной речи необходимо сначала развить и совершенствовать способность понимания и восприятия речи (импрессивную речь). Это является предпосылкой для успешного формирования и использования экспрессивной речи, которая позволяет выражать свои мысли и чувства более эффективно.

Обучение должно учитывать развивающие функции ребенка. Следовательно, необходимо приспособить коррекционные меры к текущему уровню развития и направить их на те навыки, которые дети в возрасте 3 лет

могут приобрести в ближайшем будущем.

Это предполагает работу над умениями и навыками, которые находятся на стадии формирования [50].

Работу по развитию речи следует проводить, учитывая взаимосвязь между различными аспектами. Этот принцип реализуется путем организации работы таким образом, чтобы все уровни языка осваивались с учетом их взаимосвязи и взаимодействия друг с другом. Развитие лексического запаса, грамматического строя, восприятия речи и произносительных навыков – являются взаимосвязанными аспектами процесса освоения языковой системы. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие.

Проблема формирования и развития импрессивной речи подробно изучена в теоретическом и практическом аспектах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой. Именно этими авторами разработано содержание коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с различными нарушениями в речевом развитии, с учётом возрастных закономерностей развития ребёнка и его деятельности [24].

Это включает в себя создание основ для формирования знаний и представлений у ребенка о мире вокруг него, а также способствует развитию его когнитивной активности [13]. Развитие импрессивной речи включает в себя расширение словарного запаса, более глубокое понимание грамматических правил и умение распознавать различные методы построения предложений. Выбор методов и конкретных заданий зависит от того, насколько развита у детей импрессивная речь.

В данной методике уделяется большое внимание обследованию и развитию импрессивной речи. Каждый из пяти этапов методики охватывает описание работы с детьми, независимо от их конкретных речевых нарушений (например, задержка речевого развития, алалия, дизартрия и др.) и не

зависящего от возраста, направленного на преодоление недостатков в импрессивной речи у детей.

По мнению названных авторов, для развития импрессивной стороны речи у детей дошкольного возраста целесообразно и наиболее продуктивно будет проведение комплексной коррекционно-развивающей работы с применением преимущественно игрового метода обучения и воспитания. Развитие импрессивной речи включает понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки; грамматических категорий и предложных конструкций; инструкций, вопросов, несложных текстов.

Обзор публикаций, посвящённых проблеме развития импрессивной речи у детей с ОНР [44], позволяет сделать вывод о том, что коррекционная работа с детьми этой категории строится на основании следующих подходов:

- ранний комплексный подход означает, что мы начинаем работать над улучшением состояния ребенка с самого начала, используя медицинские методы и специальные меры развития. Это позволяет бороться с первоначальными проблемами и связанными с ними нарушениями. Важно, чтобы специалисты и родители работали вместе и согласованно, чтобы достичь наилучших результатов;
- системный подход, направленный на коррекцию выявленных вторичных нарушений, основанный на активизации компенсаторных механизмов, включающий полисенсорное воздействие с опорой на сохраненные виды восприятия, стимуляцию эмоционального реагирования, используя невербальные средства общения;
- комплексный подход, позволяющий оказать помощь ребенку в разных направлениях совместно с смежными специалистами: нейропсихолог, логопед, психолог, педагог;
- поэтапный подход, позволяющий провести коррекцию с момента выявления отклонений в развитии лингвистического критерия и

обеспечивающий преемственность и непрерывность этапов ранней логопедической помощи.

Дети, у которых наблюдаются нарушения в речи, представляют собой особую группу детей с отклонениями в развитии. У них нет проблем со слухом и интеллектом, но у них имеются значительные проблемы в области речи, которые могут оказать влияние на их психическое развитие.

Для успешной коррекции нарушений в речи у детей определены несколько ключевых условий:

1. Логопедическое воздействие, учитывающее структуру дефекта ребенка. Коррекционные задания должны быть индивидуально адаптированы под конкретные потребности и характер дефекта каждого ребенка.

2. Сензитивность к возрастному периоду развития. Развитие речи и способности ребенка меняются с возрастом. Логопедическая работа должна выстраиваться под возрастные особенности и возможности ребенка, тогда она будет наиболее эффективной.

3. Выбор форм и технологий логопедической работы. В зависимости от потребностей ребенка и характера нарушений речи, педагоги должны выбирать наиболее подходящие методики и технологии для коррекции. Это может включать в себя игры, упражнения, использование различных материалов и ресурсов [7].

Соблюдение этих условий помогает обеспечить наиболее эффективное и успешное проведение коррекционных занятий для детей с нарушениями в речи.

К числу приёмов, широко используемых специалистами для развития импрессивной речи у детей с ОНР, относятся:

- умение распознавать предметы по их названию;
- показ картинок с изображением предметов, относящихся к определенным категориям различающихся по признакам;
- выполнение по инструкции действий со знакомыми предметами;

- вербальных инструкций с адекватным использованием звукоподражаний;
- побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб;
- развитие непроизвольного подражания – звукового и словесного;
- автоматизация в диалогической речи коммуникативно – значимых слов (да, нет, хочу, могу, буду); отдельных штампов коммуникативной, побудительной и вопросительной речи (дай, на, кто, иди);
- прием переноса, обозначающий взаимосвязь повседневной ситуации и моторикой.

Педагогическая технология формирования предпосылок развития импрессивной стороны речи включает следующие направления [50]:

- 1) комплекс мер лечебной педагогики: включает в себя массаж для улучшения речи и двигательных навыков, массаж для рук и пальцев, коррекцию рефлексов, занятия для улучшения дыхания, артикуляции и голосовой аппарат;
- 2) актуализация отдельных направлений логопедической помощи с учетом уровня речевого развития детей, степени нарушения импрессивной речи, структуре речевого нарушения при ОНР;
- 3) информационное сопровождение родителей с одновременным активным их вовлечением в коррекционно – логопедическую работу.

Система работы над формированием импрессивной речи детей с ОНР направлена на:

- обучение умению внимательно слушать и понимать смысл речи, улучшение способности сосредотачиваться на том, что говорят, и давать двигательные и звуковые ответы на произнесенные слова и фразы;
- совершенствование понимания речи с ориентацией на понимание целостных словосочетаний, подкрепленных действием (с использованием предметов и без них: «Покажи куклу», «Покажи мячик»);

- понимание двухступенчатых инструкций («Подойди к шкафу и возьми мишку»);
- обучение пониманию вопросов (что? кто? где?) [8].

Проблема развития импрессивной речи у детей с РАС подробно изучалась О.С. Никольской. Одним из самых значимых выводов, сформулированных О.С. Никольской по результатам многолетних исследований, стало утверждение о том, что «у аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено» [30]. Это подтверждается множеством наблюдений: способностью к редкому, но осмысленному комментарию к ситуации (даже у младших детей); воспоминаниями о событиях, которые произошли много лет назад (многие родители подтверждают это), кажущимися незаметными для ребенка в момент происшествия, включая воспоминания о том, что взрослые говорили о нем тогда; активной реакцией ребенка на эмоциональные комментарии взрослых относительно его действий, а также способностью запоминать и требовать повторения понравившихся игровых моментов на следующих занятиях [4]. Даже у ребенка, который еще не говорит, можно заметить, что он внимательно воспринимает и понимает то, что происходит вокруг. Например, если он услышит, что его мама уезжает на несколько дней, он может начать скрывать ее обувь, проявляя заботу и осознание того, что происходит.

Таким образом, дети с расстройством аутистического спектра проявляют произвольные реакции, что подтверждает их способность воспринимать речь и окружающий мир. Это происходит в том случае, если определенные стимулы привлекли их внимание несознательно. Основной трудностью у детей с расстройством аутистического спектра заключается не в способности понимать речь, а в сфере произвольности: они испытывают сложности с произвольной организацией своего внимания и поведения в

соответствии с тем, что слышали дети. Действительно, одной из особенностей аутичных детей является их сильная аутостимуляция и склонность к стереотипным действиям и занятиям. Наблюдение за ребенком позволяет лучше понять, насколько он погружен в собственный мир в течение всего дня. Это состояние поглощенности своим ощущениям и действиям может быть очень интенсивным, и для взаимодействия с таким ребенком может потребоваться усилие по введению «постороннего» смысла или обращению внимания на внешние стимулы. Понимание этой особенности позволяет взрослым, включая родителей и специалистов, разрабатывать стратегии и методики, которые помогут аутичным детям периодически выходить из состояния аутостимуляции и взаимодействовать с окружающим миром, что может способствовать их развитию и адаптации в обществе.

С учётом рассмотренных в первом параграфе факторов, влияющих на процесс становления и развития понимания речи ребёнком, можно полагать, что описанные О.С. Никольской особенности восприятия детьми с РАС обращённой речи и реагирования на неё во многом определяются слабым участием в процессе становления импрессивной речи у этой категории детей лицевого гнозиса. Следовательно, планируя коррекционную работу с детьми с РАС, следует учитывать эти особенности понимания ими обращённой речи и объективное препятствие, заключающееся в избегании такими детьми зрительного контакта [2].

В методических пособиях для работы с детьми с РАС [46] отмечается, что развитие у ребенка понимания речи происходит как в бытовых ситуациях, так и в ходе специально организованных игр и упражнений. Для развития понимания речи важно создать благоприятное речевое окружение и осуществлять целенаправленную работу над расширением пассивного словаря. Это включает в себя постоянное общение с ребенком, установление определённых стандартов для речи в окружающей среде, постепенное

усложнение речевого взаимодействия и проведение специальных речевых игр. Эти меры составляют основу для формирования и развития импрессивной речи у детей [53].

Для начало, важно научить ребенка реагировать на свое имя. Это можно сделать без использования какого-либо дополнительного оборудования или материалов.

В процессе работы задача усложняется – необходимо научить ребенка прийти на речевой вызов [11]. На данном этапе работы важно действовать с учетом тщательности и не торопясь. Нужно удостовериться, что ребенок полностью освоил данное упражнение, прежде чем перейти к следующему.

Л.Г. Нуриева [41] предлагает авторскую методику, позволяющую развивать как экспрессивную, так и импрессивную речь у детей с ранним детским аутизмом I и II группы (по классификации О. С. Никольской).

Целью является развитие экспрессивной и импрессивной речи, а так же формирование коммуникативно-речевых навыков. Методика Л.Г. Нуриевой базируется на создании желания общаться как ключевого момента. Вся работа по стимулированию коммуникативно-речевых навыков основывается на развитии наиболее сохранных структур мозга. Поэтому логопедическую работу с детьми с РАС необходимо выстроить с упором на визуальное восприятие, пишет Л. Г. Нуриева [48].

В современной логопедической практике всё большее внимание уделяется нейрофизиологическим и нейропсихологическим исследованиям, на основе которых разрабатываются новые подходы к коррекции нарушений речевого развития в целом и импрессивной речи, в частности.

Ещё один момент, который необходимо отметить при рассмотрении вопроса о том, каким образом в логопедической практике решается проблема развития импрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи и специфическими расстройствами речевого развития, – это взаимосвязь с программой дошкольного образования.

Выводы по главе I

Конечно, импрессивная речь – это навык понимания и восприятия речи, обращенной к человеку со стороны других людей. Этот аспект речевой активности подразумевает способность не только слышать слова, но и улавливать их смысл, эмоциональную окраску и контекст, что позволяет воспринимать информацию на более глубоком уровне. Человек с развитой импрессивной речью способен эффективно общаться и взаимодействовать с окружающими, так как он способен адекватно интерпретировать передаваемые ему сообщения. Импрессивная речь – это процесс понимания речевых высказываний, как устных, так и письменных. Этот процесс начинается с восприятия потока чужой речи, затем идёт декодирование этого потока до речевой схемы, выделение через внутреннюю речь общей мысли высказывания и понимания его мотива

Существует две основные точки зрения о происхождении импрессивной речи: теория о социальной обусловленности импрессивной речи и биологически обусловленный подход. Согласно теории о социальной обусловленности, речь не является врожденной способностью, а складывается в процессе онтогенеза, то есть в течение жизни человека. Развитие речи происходит параллельно с физическим и умственным развитием ребенка [6]. Эта теория утверждает, что ребенок учится говорить и понимать речь на основе общения с окружающими его людьми, через наблюдение за их образцами и через практику в речевой активности. Согласно биологическому подходу, у людей с момента рождения уже заложены определенные биологические основы для восприятия и усвоения речи в мозге. Эти предпосылки созревают примерно к годовалому возрасту и проявляются в виде импрессивной речи, которая представляет собой способность понимать и воспринимать речь. Затем эти способности

развиваются в экспрессивную речь, что позволяет человеку выражать свои мысли и идеи с помощью слов. Оба подхода подчеркивают важность взаимодействия с окружающей средой и обучения в речевом развитии, но они различаются в своем уделяемом внимании биологическим аспектам и социальным влияниям на речевое развитие. Доказано, что появлению самостоятельной речи предшествует развитие её понимания. Структура понимания речи может быть представлена несколькими взаимодействующими уровнями её организации:

1. На психологическом уровне, наш мозг обеспечивает нам мотивацию для восприятия речи, помогает нам ориентироваться в информации, которую мы слышим, активизирует нашу способность говорить и понимать как вербальные, так и невербальные сигналы в общении. Этот уровень также помогает нам понимать смысл и содержание сказанного, и в целом, обеспечивает нам способность воспринимать и взаимодействовать с речью.

2. Лингвистический (лексико – грамматический) уровень отвечает за обеспечение понимания предметного содержания на уровне значения. Этот уровень включает в себя: звено звукоразличения на уровне дифференцированного восприятия фонем; звено оперативной слухоречевой памяти; звено, обеспечивающее перешифровку логико – грамматической организации речи: грамматики – в значение.

В психологическую структуру импрессивной речи включают 4 этапа:

I этап – этап развития импрессивной речи, характеризующийся пониманием ребенком интонации взрослых.

II этап – этап понимания ситуации. Если какое-то событие постоянно происходит в одних и тех же условиях, то ребенок, даже очень маленький, начинает понимать и даже предвидеть то, что происходит или произойдет.

III этап – этап понимания речи в ситуации. Если название предмета, события или действия всегда четко совпадает с произнесением слова, то ребенок постепенно начинает понимать смысл слов.

IV этап – этап понимания речи вне ситуации, когда ребенок может по просьбе показать, взять, посмотреть на предмет, который называет взрослый, выбирая из нескольких вариантов.

ГЛАВА II . ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Организация и методика исследования

Цель констатирующего эксперимента заключается в выявлении специфических особенностей сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра и общим недоразвитием речи второго уровня. В ходе исследования необходимо установить, предположения о том, что развитие импрессивной речи будет

характеризоваться следующими особенностями: эхолалиями, бедностью лексики, ошибками грамматического оформления высказывания, отсутствием обращений в речи, нарушением звукопроизношения и семантики, а речь дошкольников с общим недоразвитием речи второго уровня примитивностью, стереотипностью синтаксических конструкций, лексической бедностью.

Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярск. В детском саду скомплектовано 6 групп компенсирующей направленности, предназначенных для детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, интеллектуальным недоразвитием системными нарушениями в развитии. Дети групп компенсирующей направленности обучаются по адаптированным образовательным программам дошкольного образования. В группы компенсирующей направленности дети зачисляются по рекомендации территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей или иных законных представителей ребёнка.

В соответствии с целью констатирующего эксперимента была сформирована выборка численностью в 20 детей. Из них:

- 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня;
- 10 детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Возраст детей в выборке старших дошкольников с ОНР II уровня варьирует от 5 лет 6 месяцев до 6 лет 4 месяцев. Все дети этой подгруппы обучаются по АООП для детей с ТНР второй год.

Возраст детей в выборке старших дошкольников с РАС варьирует от 5 лет 5 месяцев до 6 лет 2 месяцев. Все дети с установленным диагнозом – ранний детский аутизм (РДА). Гендерный состав выборки: 7 мальчиков и 3 девочки. Все дети этой подгруппы обучаются по АООП для детей с РАС первый год.

Для проведения исследования была разработана серия заданий, в основу которой положены методики обследования импрессивной речи Г.А. Волковой [11] и Е.В. Шереметьевой [62]. Задание адаптировалось, с использованием максимальной и разнообразной наглядности, учитывались особенности каждого ребенка. Серия заданий включает 12 диагностических проб, которые можно представить четырьмя разделами.

Раздел 1. Фонематический аспект понимания речи.

Раздел 2. Социально – коммуникативный аспект понимания речи.

Раздел 3. Лексико – грамматический аспект понимания речи.

Раздел 4. Деятельностный аспект понимания речи.

Представим описание диагностических проб каждого блока.

Раздел 1. Фонематический аспект понимания речи.

Включает два диагностических задания:

Задание 1. Показ предметов на картинке.

Цель: выявление состояния фонематического восприятия, способностью к полноценному пониманию слова.

Стимульный материал: предметные картинки. (Приложение А)

Ход исследования: перед ребенком раскладывается 5 предметных картинок, экспериментатор предлагает показать называемые изображения.

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

- кружку, ножницы, платье, карандаши, книгу.

Задание 2. Где кто?

Цель: выявление состояния фонематического восприятия, способности к различению слов, отличающихся одним звуком.

Стимульный материал: предметные картинки. (Приложение Б)

Ход исследования: ребёнку предъявляются пары предметных картинок (в последней части задания – три картинки), он последовательно показывает называемые экспериментатором изображения.

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

- где кит, а где кот;
- где шарф, а где шар;
- что надевают, а что надувают;
- где коза, а где коса;
- мишку, потом мышку, потом шишку».

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

За каждый правильный ответ или выполненное действие начисляется 1 балл, неправильный – 0 баллов.

Если ответ или действие состоят из двух и более частей, то оценивается каждая часть. Например, при выполнении задания «Посмотри на картинки. Покажи, где кит, а где кот» правильный показ каждого из двух изображений оценивается в 1 балл. Если ребёнок правильно показал и кита, и кота, то ему начисляется 2 балла. Если только кита или только кота, то 1 балл.

Раздел 2. Социально – коммуникативный аспект понимания речи.

Включает три задания.

Задание 1. Беседа на бытовые темы.

Цель: выявление способности к пониманию обращённой речи в форме беседы на бытовые темы.

Стимульный материал: фотографии родственников ребёнка (мамы, папы, бабушек, дедушек), картинки со знаковой символикой погоды, картинки с изображением домашних животных, картинки с типовыми изображениями блюд, подающихся к завтраку, карточки разного цвета, набор разных игрушек

Ход исследования: ребёнку последовательно задаются вопросы, относящиеся к их обычной, повседневной жизни, с опорой на наглядность и/или жестовым сопровождением, ответы фиксируются в протоколе

Инструкция: «Я задам тебе вопросы, а ты отвечай».

- Если я правильно назову имя, подними руку вверх вот так (экспериментатор показывает, как нужно поднять руку).

Тебя зовут ... (произносит имя ребёнка)?

- Посмотри на фотографии. Покажи свою маму.
- Если я правильно назову имя, подними руку вверх вот так (экспериментатор показывает, как нужно поднять руку).

Твою маму зовут ... (произносит имя матери ребёнка)?

- Посмотри на фотографии. Покажи, кто сегодня привёл тебя в детский сад.
- Если я правильно назову имя, подними руку вверх вот так (экспериментатор показывает, как нужно поднять руку).

Воспитателя зовут ... (произносит имя и отчество воспитателя группы)?

- Посмотри на картинки. Покажи, какая сегодня погода.
- Посмотри на картинки. Покажи, что ты ел (а) сегодня на завтрак.
- Посмотри на картинки. Покажи, какие домашние животные есть у тебя дома.
- Посмотри на игрушки. Покажи свои любимые игрушки.
- Посмотри на карточки. Покажи свой любимый цвет.

Задание 2. Понимание смысла предложений по сюжетным картинкам.

Цель: выявление способности к пониманию смысла предложений.

Стимульный материал: сюжетные картинки (Приложение В).

Ход исследования: ребёнку предъявляется серия сюжетных картинок, из которых он выбирает ту, изображение которой подходит под описание экспериментатора.

Инструкция: «Покажи картинку, на которой нарисовано ...»

- Мальчик ловит рыбу.
- Девочка поливает цветы.
- Мальчик и девочка играют в мяч.
- Трое детей играют в мяч».

Задание 3. Выделение главного объекта в предложении.

Цель: выявление способности к выделению главного объекта, о котором идет речь в предложении.

Стимульный материал: пары картинок: котёнок и молоко, двор и мальчик, бабушка и носок, птица и небо, пруд и рыбки. (Приложение Г)

Ход исследования: перед ребёнком последовательно выкладывается пара картинок и зачитывается предложение, он показывает картинку со словом, которое в предложении выполняет функцию подлежащего.

Инструкция: «Я буду читать тебе предложения. Внимательно слушай и покажи картинку, о ком это предложение.

- Котёнок пьёт молоко.
- Во дворе бегают мальчик.
- Бабушка вяжет носок.
- Птица летит по небу.
- В пруду плавают рыбки».

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

За каждый правильный ответ или выполненное действие начисляется 1 балл, неправильный – 0 баллов.

Раздел 3. Лексико – грамматический аспект понимания речи.

Включает четыре задания.

Задание 1. Понимание слов, обозначающих действия с предметами.

Цель: выявление способности к пониманию слов, обозначающих действия с предметами.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением кружки, ножниц, платья, карандашей, книги. (Приложение Д)

Ход исследования: перед ребёнком выкладывается серия предметных картинок; экспериментатор последовательно называет действия, совершаемые с каждым из предметов, ребёнок показывает соответствующую картинку.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи предмет:

- из которого пьют (кружка)
- которым режут (ножницы)
- который надевают, /носят (платье)
- которым рисуют (карандаши)
- который читают (книга)».

Задание 2. Понимание слов, обозначающих признаки предметов.

Цель: выявление способности к пониманию слов, обозначающих признаки предметов.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением синего шарика, круглого мяча, мокрого котёнка, вязаного шарфа, стеклянного стакана. (Приложение Е)

Ход исследования: перед ребёнком выкладывается серия предметных картинок; экспериментатор последовательно называет признаки предметов, ребёнок показывает соответствующую картинку.

Инструкция: «Я тебе буду называть слово, а ты – подбирать картинку, на которой есть подходящий к этому слову предмет.

- Синий (шар/шарик);
- круглый (мяч);
- мокрый (кот/котёнок);
- вязаный (шарф);
- стеклянный (стакан)».

Задание 3. Дифференциация единственного и множественного числа имён существительных.

Цель: выявление способности к различению имён существительных в единственном и множественном числе.

Стимульный материал: предметные картинки. (Приложение Ё)

Ход исследования: перед ребёнком последовательно выкладываются пары картинок; экспериментатор называет пару слов, ребёнок показывает

сначала изображение предмета в единственном числе, а потом – во множественном.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи...

- Где карандаш, а где карандаши;
- Где цветок, а где цветы;
- Где мяч, а где мячи;
- Где мышь, а где мыши;
- Где книга, а где книги».

Задание 4. Понимание слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами.

Цель: выявление способности к различению значений имён существительных в начальной форме и форме образованной при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса.

Стимульный материал: пары предметных картинок: кот и котёнок, гриб и грибочек, корзина и корзинка, мешок и мешочек, колокол и колокольчик. (Приложение Ж)

Ход исследования: перед ребёнком последовательно выкладываются пары картинок; экспериментатор называет пару слов, ребёнок показывает сначала изображение предмета, названного в начальной форме, а потом – в уменьшительно – ласкательной.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи...

- Где кот, а где котёнок;
- Где гриб, а где грибочек;
- Где ложка, а где ложечка;
- Где мешок, а где мешочек;
- Где колокол, а где колокольчик».

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

За каждый правильный ответ или выполненное действие начисляется 1 балл, неправильный – 0 баллов.

Раздел 4. Деятельностный аспект понимания речи.

Включает три задания.

Задание 1. Понимание простых одноступенчатых инструкций.

Цель: выявление способности к пониманию простых речевых инструкций.

Ход исследования: ребёнку последовательно предъявляются инструкции в одно действие; каждая последующая инструкция озвучивается после выполнения предыдущей.

Инструкция: «Я тебе буду давать задания, а ты внимательно слушай и выполняй».

- Закрой глаза.
- Покажи ухо.
- Положи руки на стол.
- Подойди к двери.
- Сядь на стул».

Задание 2. Понимание составных двухступенчатых инструкций.

Цель: выявление способности к пониманию сложных речевых инструкций.

Ход исследования: ребёнку последовательно предъявляются инструкции в два действия; если ребёнок не приступает к выполнению действий после первого предъявления полной инструкции, она озвучивается повторно по действиям.

Инструкция: «Я тебе буду давать задания, а ты внимательно слушай и выполняй».

- Закрой глаза и положи руки на стол.
- Открой глаза и встань.
- Подойди к двери и открой её.
- Закрой дверь и подойди к столу.
- Возьми книгу со стола и положи на полку».

Задание 3. Понимание сложных трехступенчатых инструкций.

Цель: выявление способности к пониманию сложных речевых инструкций.

Стимульный материал: игрушки, канцелярские принадлежности (тетрадь, карандаш, ручка).

Ход исследования: ребёнку последовательно предъявляются инструкции в три действия; если ребёнок не приступает к выполнению действий после первого предъявления полной инструкции, она озвучивается повторно по действиям. Выполнению каждой инструкции предшествует выкладывание перед ребёнком соответствующих предметов.

Инструкция: «Я тебе буду давать задания, а ты внимательно слушай и выполняй».

- Возьми с полки мишку, принеси сюда, а зайца унеси на полку.
- Положи перед собой тетрадь, потом карандаш, потом ручку.
- Положи книгу, на неё тетрадь, а на тетрадь положи карандаш.
- Подойди к полке, возьми большого мишку, а потом маленького.
- Покажи руками глаза, потом уши, потом рот».

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

За каждый правильный ответ или выполненное действие начисляется 1 балл, неправильный – 0 баллов.

Максимальные оценки таковы:

- Раздел 1 «Фонематический аспект понимания речи» – 16 баллов (задание 1-5 баллов, задание 2 – 11 баллов);
- Раздел 2 «Социально – коммуникативный аспект понимания речи» 19 баллов (задание 1 – 10 баллов; задание 2 – 5 баллов, задание 3- 5 баллов);
- Раздел 3 «Лексико – грамматический аспект понимания речи» – 30 баллов (задания 1 – 5 баллов, задание 2 – 10 баллов, задание 3 – 10 баллов, задание 4 – 10 баллов);

- Раздел 4 «Деятельностный аспект понимания речи» – 30 баллов (задание 1 – 5 баллов; задание 2 – 10 баллов; задание 3 – 15 баллов).

Для приведения количественной оценки к единообразию и возможности осуществления уровневой дифференциации результатов исследования использовалась система оценки результатов выполнения диагностических проб, предложенная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [52].

В зависимости от количества набранных баллов, результат выполнения диагностических проб соотносится с одним из четырёх уровней успешности, выраженных в процентном отношении. Уровневая градация успешности выполнения диагностических проб такова:

100 - 90% успешности – высокий уровень (В),

89,9 - 70% успешности – средний уровень (С),

69,9 - 50% успешности – уровень ниже среднего (НС)

49,9 - 0% успешности – низкий уровень (Н).

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После выполнения диагностических заданий 1 раздела, которые были направлены на исследование состояния фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи второго уровня и расстройством аутистического спектра, мы получили следующие результаты.

Раздел 1. Фонематический аспект понимания речи.

1 задание. Показ предметов на картинке.

В задании на понимание слов, дошкольникам было предложено задание показать предметы на картинке. 6 дошкольников (60%) справились с этим заданием и показали 3-4 картинки, следовательно, имеют средний уровень развития. 4 дошкольника (40%) имеют низкий уровень, что означает наличие трудностей по этому заданию. Среди особенностей выполнения первого задания детьми с органическим недоразвитием речи (ОНР II) стоит выделить их попытки описать содержимое предметных картинок. Характерной чертой было замещение названий предметов описанием выполняемых ими действий. Например, вместо того чтобы назвать «кружку», ребенок говорил «пить». Из 10 дошкольников с расстройством аутистического спектра, 4 (40%) успешно выполнили задание по пониманию слов. Эти дети смогли повторить слова, которые им показывали, когда им показывали картинки, демонстрируя относительно хорошее понимание слов. У 6 детей (60%) был низкий уровень выполнения задания: они не смогли идентифицировать ни одну картинку.

Задание 2. Где кто?

Следующее задание было направлено на выявление состояния фонематического восприятия, способности к различению слов, отличающихся одним звуком.

Результаты выполнения диагностического задания в группах детей с ОНР II уровня и РАС идентичны. Наибольшие доли 12 (по 60 %) приходятся на детей с уровнем развития фонематического аспекта понимания речи ниже среднего. На втором месте по частоте встречаемости 6 (по 30 %) низкий уровень сформированности фонематического восприятия звучащей речи. В единичных случаях 2 (по 10 %) дети обеих групп демонстрировали средний уровень сформированности фонематического аспекта понимания речи.

Наибольшие трудности у детей вызывали задания на различение слов «шар – шарф» и «надевают – надувают». В первом случае это может быть связано с нахождением согласного звука в конце слова, что, само по себе не

может не вызывать затруднений у детей с недостаточно сформированными артикуляционными укладами. Во втором случае – с необходимостью соотнесения предметной картинки с теми действиями, которые совершаются с изображёнными на них предметами.

При выполнении задания на различение слов «мишка – мышка – шишка» все, без исключения, дети проигнорировали слово «мышка», несмотря на наличие наглядной опоры. Это может быть связано с тем, что различия в звучании слов «мишка» и «шишка» более выраженные, чем между «мишка» и «мышка». Нельзя исключать также возможность выполнения детьми этого задания на уровне знакомой им по сказкам, мультфильмам, сюжетным картинкам ассоциативной связи между словами «мишка» и «шишка».

На рисунке 1 показаны результаты диагностики состояния фонематического восприятия.

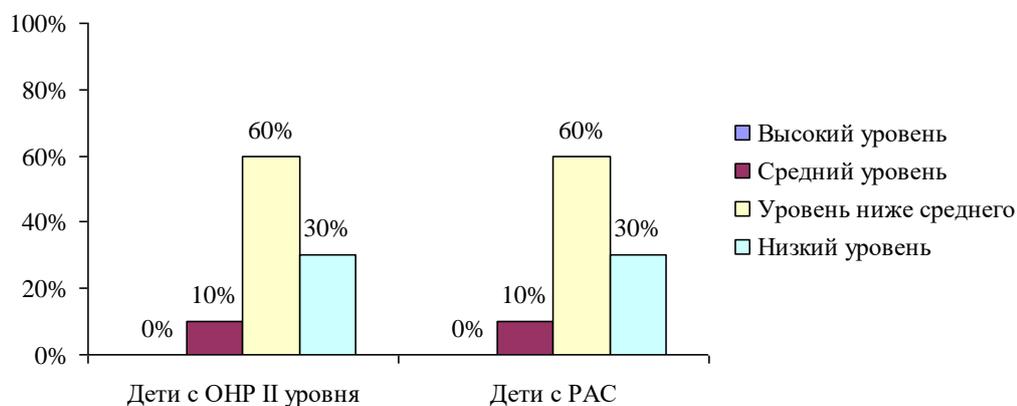


Рисунок 1 – Сравнительные данные диагностики по 1 разделу «фонематический аспект понимания речи» (%).

Таким образом, при анализе полученных результатов мы видим, что в 1 разделе исследование состояния фонематического восприятия 6 (30%) испытуемых имеют низкий уровень, 12 (60%) испытуемых имеют уровень ниже среднего и 2 (10%) испытуемых находятся на среднем уровне.

2 раздел Социально-коммуникативный аспект понимания речи.

Задание 1. Беседа на бытовые темы.

Следующее задание было направлено выявление способности к пониманию обращённой речи в форме беседы на бытовые темы. В группе детей с ОНР II уровня большинство 7 (70 %) детей продемонстрировали уровень понимания речи в беседе на бытовые темы ниже среднего. 2 (20 %) детей – обладатели среднего уровня сформированности способности к пониманию речи в форме бытовой беседы. У 1 (10 %) дошкольника низкий уровень диагностируемого параметра импрессивной речи. Среди особенностей участия в беседе детей с ОНР II уровня следует отметить активное желание ответить на все поставленные вопросы, сопровождая показ соответствующей картинки или жестовое действие речевым высказыванием. В ситуациях, когда дети не могли ответить на поставленные вопросы в речевом плане, проявлялось эмоциональное реагирование (огорчаются, пытаются припомнить, перебирают варианты, поиск замены слова соответствующим предметом). Вопросы, вызывавшие наибольшие затруднения – это вопросы о возрасте, имени мамы и воспитателя, любимом цвете. Выбор картинок обычно осуществлялся правильно, так же, как ответ на поставленный вопрос жестом, однако попытки озвучить свой ответ были малопродуктивными.

В группе детей с РАС ситуация иная: подавляющее большинство 7 (70 %) детей обладают низким уровнем понимания речи в форме беседы на бытовые темы, остальные 3 (30 %) – на уровне ниже среднего.

Дети с расстройством аутистического спектра смогли ответить только на первый вопрос – назвать своё имя. Среди детей, обладающих уровнем понимания речи в форме бытовой беседы ниже среднего, ни один не смог выбрать правильно картинку с изображением завтрака, который в день проведения исследования подавали в детском саду, и с обозначением погоды. Это может объясняться свойственной таким детям отстранённостью от

окружающей действительности, отсутствием интереса к происходящему здесь и сейчас.

Задание 2. Понимание смысла предложений по сюжетным картинкам.

В группе детей с ОНР II уровня второе задание понимание смысла предложения по сюжетным картинкам выполнено абсолютным большинством (100 %) детей. Сложности вызывало лишь разграничение картинок со сходным сюжетом – «мальчик и девочка играют в мяч» и «трое детей играют в мяч», – что может быть обусловлено недостаточной сформированностью у таких детей словаря числительных. При повторном произнесении предложения с направляющей фразой «Посмотри ещё раз внимательно» первичный ошибочно сделанный выбор заменялся правильным самими детьми, поэтому результат был засчитан.

Детям с расстройством аутистического спектра 2 задание оказалось сложным и все дети 10 (100%), не смогли выполнить это задание. Среди особенностей понимания смысла предложений старшими дошкольниками с необходимо выделить, индифферентное отношение к предъявленным сюжетным картинкам и, соответственно, невыполнение детьми этого задания может объясняться ограниченностью социально-коммуникативного опыта детей с РАС и их склонностью к реагированию только на аффективно значимые для них события, каковых среди изображений на сюжетных картинках не оказалось.

Задание 3. Выделение главного объекта в предложении.

Это задание было направлено на выявление способности к выделению главного объекта, предложении.

При выполнении третьего задания выделение главного объекта в предложении, детям с ОНР II уровня было сложно сразу правильно определить нужное слово. Вместо показа картинки, эквивалентной главному члену предложения при первой попытке половина детей выбирала картинку, изображающую существительное, являющееся второстепенным членом

предложения. Например, в предложении «Котёнок пьёт молоко» вместо слова «котёнок» ими выделялось слово «молоко». Вторая половина детей этой группы не пользовалась картинками, как было предусмотрено инструкцией к выполнению задания. Вместо этого дети отражённо озвучивали произносимые экспериментатором предложения, не вычлняя в них интонационно главное слово. Стимулирующая помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов оказалась непродуктивной. Выполнение третьего задания выделение главного объекта в предложении для детей с РАС также оказалось также недоступно. Вместо выполнения задания по инструкции 40 % детей этой категории отвечали эхολалическим, отражённым воспроизведением произносимых взрослым предложений в замедленном темпе, с ярко выраженным напряжением в работе артикуляционного аппарата.

На рисунке 2 показаны результаты диагностики социально-коммуникативного аспекта понимания речи.

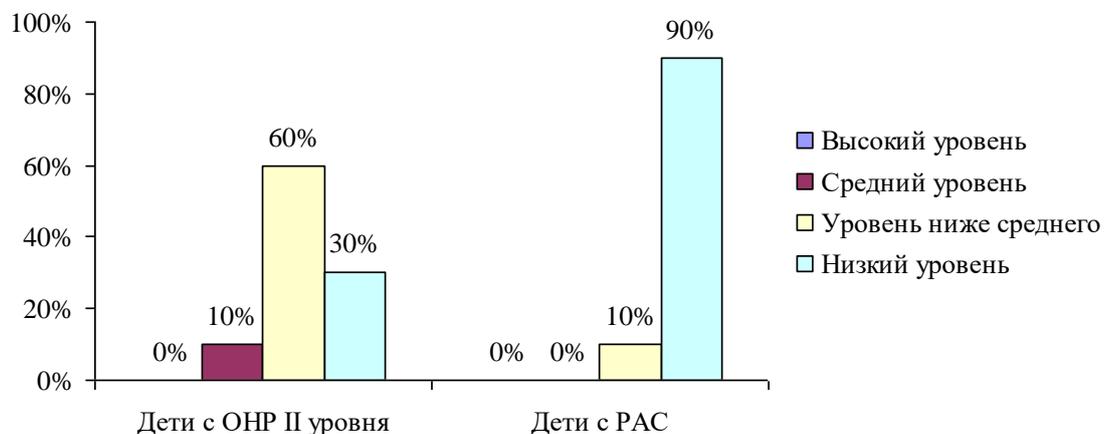


Рисунок 2 – Сравнительные данные диагностики по 2 разделу «социально – коммуникативный аспект понимания речи» (%)

Анализ второго раздела заданий социально-коммуникативного аспекта понимания речи, показал, что распределение детей с ОНР II уровня и РАС указывает на наличие существенных различий в понимании старшими дошкольниками обращённых к ним бытовых вопросов и смысла

предложений. В первой выборке наибольшую долю (60 %) составляют старшие дошкольники с уровнем сформированности социально-коммуникативного аспекта понимания речи ниже среднего; вдвое меньше (30 %) детей обладают низким уровнем сформированности диагностируемого параметра импрессивной речи; у 10 % средний уровень. В группе детей с РАС абсолютное большинство (90%) детей – обладатели низкого уровня сформированности способности и всего 1 ребенок (10%) имеет уровень ниже среднего.

3 раздел. Лексико – грамматический аспект понимания речи.

Задание 1. Понимание слов, обозначающих действия с предметами.

В группе детей с ОНР II уровня в первом задании у 6 человек (60%) имеется уровень ниже среднего, а 4 (40%) дошкольника остаются на среднем уровне. При выполнении первого задания понимание слов обозначающих действия с предметами дети с ОНР старались озвучивать выбираемые ими картинки, но затруднялись с подбором существительных к глаголам «резать» и «носить». Вместо существительных «ножницы» и «платье» они отражённо воспроизводили названные экспериментатором глаголы. В процессе подбора подходящего к глаголу «резать» имени существительного многие дети этой категории сопровождали попытку припомнить и произнести слово «ножницы» жестами, имитирующими действия с этим инструментом (показывали складыванием пальцев ножницами с имитацией резания).

В группе детей с РАС в первом задании у всех детей 10 (100%) имеется низкий уровень. Старшие дошкольники с РАС при выполнении задания на понимание слов, обозначающих действия с предметами, вместо показа предметных картинок отражённо повторяли произносимые экспериментатором глаголы, обозначающие действия, совершаемых предметами. Стимулирующая помощь в форме повторения инструкции и направляющего вопроса оказалась непродуктивной.

Задание 2. Понимание слов, обозначающих признаки предметов.

При исследовании понимания слов, обозначающих признаки предметов 10 детей с ОНР II уровня (100%) имеют средний уровень, что, на первый взгляд, противоречит теоретическим сведениям об особенностях их речевого развития. Однако следует учесть, что отсутствие тех или иных слов в самостоятельной речи детей со вторым уровнем речевого развития не означает возможности их присутствия в пассивном словаре. Кроме того, выполнение задания осуществлялось с опорой на наглядность, а у детей с ОНР не нарушена способность к соотнесению звуковых сигналов со зрительными сигналами. Помимо прочего, предъявляемые детям изображения предметов/объектов им хорошо знакомы, они не выходят за пределы привычной окружающей обстановки и жизненных ситуаций. Следовательно, правильное определение признаков предметов/объектов детьми этой группы можно признать не случайным, а закономерным и не противоречащим специфике их речевого дефекта.

Выполнение второго задания понимание слов, обозначающих признаки предметов, оказалось недоступной всем детям с РАС 10 (100%), что можно расценивать как очередное свидетельство того, что звучащее слово не соотносится аутичным ребёнком с видимым им изображением, связь между слуховым сигналом и зрительным не устанавливается. При выполнении этого задания стало заметно, что у детей с расстройством аутистического спектра возникает затруднение при восприятии большого объема информации одновременно. В связи с этим было решено адаптировать процедуру проведения диагностической пробы: вместо того чтобы предъявлять всю серию картинок одновременно, детям показывались по две картинки, и они должны были выбрать одну из них, соответствующую заданному слову.

Задание 3. Дифференциация единственного и множественного числа имён существительных.

Следующее задание было направлено на дифференциацию единственного и множественного числа существительных. Абсолютным

большинством 10 (100 %) детей с ОНР II уровня это диагностическое задание выполнено безошибочно. Доступность различения форм единственного и множественного числа имён существительных в именительном падеже в полной мере согласуется с теоретическими данными о специфике речевого развития этой категории детей.

Абсолютным большинством (100 %) детей с РАС задание не выполнено. Аутичные дети не обращают внимания на количественный состав изображаемых на картинках предметов, не придают этому значения и не соотносят произносимые слова с изображениями. Во всех случаях детьми этой категории совершалось одно и то же действие – сдвигание в сторону взрослого обеих карточек одновременно. В ходе эксперимента предпринимались попытки разбиения инструкции и предъявления её по частям, например, «Покажи карандаш» или «Где карандаш?», а затем «Покажи карандаши», «Где карандаши?». Результат выполнения заданий от такой модификации не менялся – дети продолжали сдвигать обе карточки одновременно.

Задание 4. Понимание слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами.

Выявлены в задании 4 различия и в понимании детьми с ОНР II уровня и РАС существительных, образованных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. В данном случае результаты в первой группе снова оказались более высокими, нежели во второй группе испытуемых. Большинство 6 (60 %) детей с ОНР способны отличить существительные в начальной форме от существительных в уменьшительно-ласкательной форме на среднем уровне, остальные 4 (40 %) ребенка владеют этой способностью на уровне ниже среднего. При выполнении задания допускались единичные ошибки в различении мешка и мешочка, корзины и корзинки. Большинство заданий выполнялось с опорой на визуальное сравнение размеров предметов на картинках, из чего можно заключить, что для данной категории детей

наглядность выполняет стимулирующую функцию. Дети этой группы с уровнем понимания слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами ниже среднего чаще всего ошибались в том, что причисляли оба изображения к категории существительных употреблённых в уменьшительно-ласкательной форме. Только после наводящих вопросов, инструкций, пояснений типа «Где большой мешок?», «Покажи большой мешок», «Покажи маленький мешок. Он называется «мешочек», потому что маленький» и т.д. понимали различия. Следовательно, для таких детей требуется подкрепление визуального ряда доступными и понятными разъяснениями, активизирующими мыслительные операции сравнения и сопоставления.

Среди детей с РАС только 2 (20 %) воспитанника сумели выполнить эту диагностическую пробу на уровне ниже среднего, в то время как у большинства 8 (80 %) детей низкий уровень сформированности исследуемого параметра импрессивной речи. Основное количество детей с РАС реагировала на предъявление этого задания так же, как на предыдущее – сдвигая в сторону экспериментатора обе картинки одновременно.

На рисунке 3 показаны результаты диагностики лексико-грамматического аспекта понимания речи.

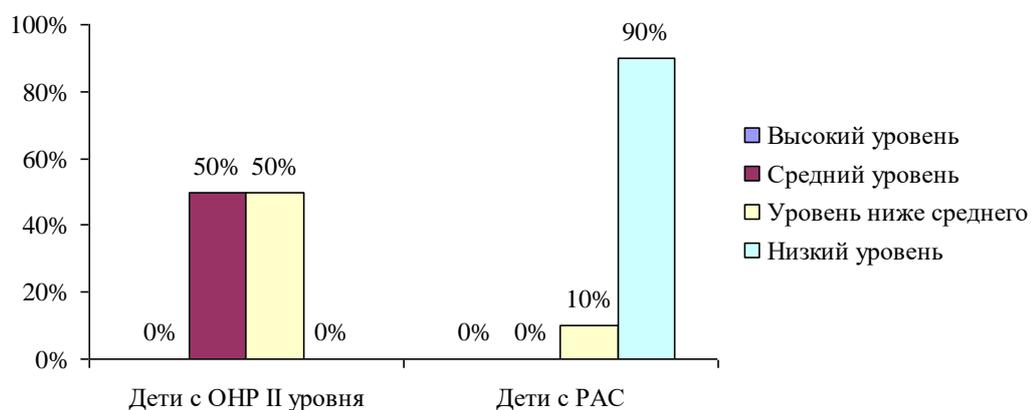


Рисунок 3 – Сравнительные данные диагностики по 3 разделу «лексико – грамматический аспект понимания речи» (%)

На распределительной гистограмме видны существенные различия в уровнях сформированности у детей с ОНР II уровня и РАС лексико-грамматического аспекта понимания речи. В первой выборке 50 % старших дошкольников обладают средним уровнем сформированности диагностируемого аспекта понимания речи, и 50 % - уровнем ниже среднего. Во второй выборке подавляющее большинство (90 %) детей – обладатели низкого уровня сформированности лексико-грамматического аспекта понимания речи, у остальных 10 % уровень ниже среднего.

4 раздел. Деятельностный аспект понимания речи.

Задание 1. Понимание простых одноступенчатых инструкций.

10 (100%) детей с ОНР II уровня безошибочно выполняют простые инструкции в одно действие, также все дети с РАС полностью выполнили это задание безошибочно.

Задание 2. Понимание составных двухступенчатых инструкций.

При выполнении инструкций, состоящих из двух действий, 8 (80%) детей затруднялась с правильным выполнением второго действия, что свидетельствует об уровне ниже среднего первой инструкции.

(«Закрой глаза и положи руки на стол») – складывали руки на колени под столом, и путали действия пятой инструкции («Возьми книгу со стола и положи на полку») – брали книгу с полки и складывали на стол. При повторном воспроизведении инструкции в замедленном темпе и с акцентом «Послушай ещё раз внимательно» допущенные ошибки детьми исправлялись, остальное 2 (20%) справились с заданием.

10 (100%) детей с расстройством аутистического спектра имеют низкий уровень. Для перехода от одной части инструкции к другой детям приходилось давать дополнительные однозадачные указания. Например: «Закрой глаза и положи руки на стол» (ребёнок только закрыл глаза). «Положи руки на стол» (ребёнок положил руки на стол). «Открой глаза и встань» (ребёнок открыл глаза). «Встань» (теперь встал). «Подойди к двери и

открой её» (ребёнок идёт к двери и останавливается возле неё). «Открой дверь» (открывает дверь). «Закрой дверь и подойди к столу» (закрывает дверь и остаётся стоять возле неё). «Пойди к столу» (возвращается к столу). «Возьми книгу со стола и положи на полку» (берёт книгу, держит её в руках). «Положи книгу на полку» (кладёт книгу на полку).

Задание 3. Понимание сложных трехступенчатых инструкций.

10 (100%) детей имеют уровень ниже среднего. Сложные инструкции из трёх действий выполнялись детьми только частично, при этом нарушалась последовательность совершаемых действий, например, вместо показа руками – глазами – ушей – рта ребёнок показывает глазами – рот – уши. Наибольшие сложности вызывали инструкции, связанные с размещением предметов относительно друг друга, что указывает на наличие нарушений в пространственной ориентации и недостаточную сформированность способности понимать значение пространственных предлогов.

Сложные трёхзадачные инструкции детям с РАС практически недоступны. Перечисляемые действия либо не выполняются детьми совсем, либо выполняются выборочно, на собственное усмотрение, с заменой последовательности действий и предметов. Например, вместо выполнения инструкции «Пойди к полке, возьми большого мишку, а потом маленького» ребёнок идёт к месту назначения, берёт с полки машинку и там же усаживается с ней играть

На рисунке 4 показаны результаты диагностики понимания детьми инструкций разной степени сложности.

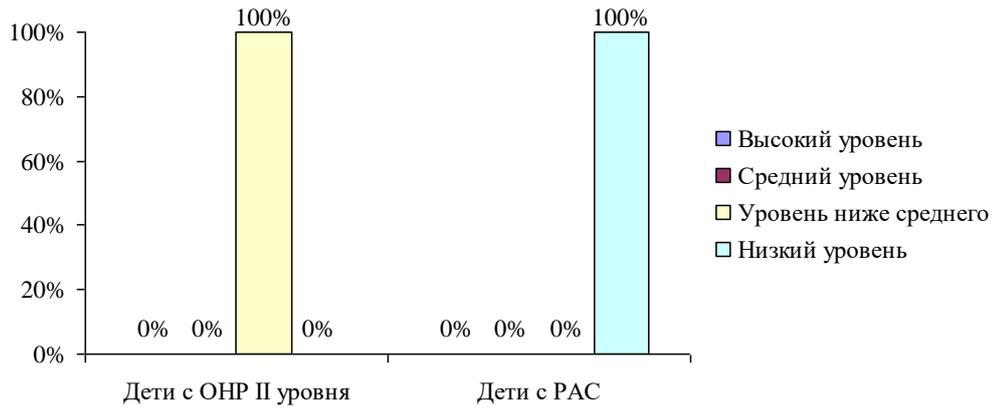


Рисунок 4 – Сравнительные данные диагностики по 4 разделу «деятельностный аспект понимания речи» (%)

Сведения, представленные на рисунке 4, позволяют констатировать наличие различий между двумя группами участников исследования по такому параметру импрессивной речи, как понимание инструкций. У 100 % детей с ОНР II уровня зафиксирован уровень ниже среднего, а у 100 % детей с РАС – низкий уровень.

По всей совокупности эмпирических данных распределение детей с ОНР II уровня по уровням сформированности импрессивной речи выглядит так, как показано на рисунке 5.

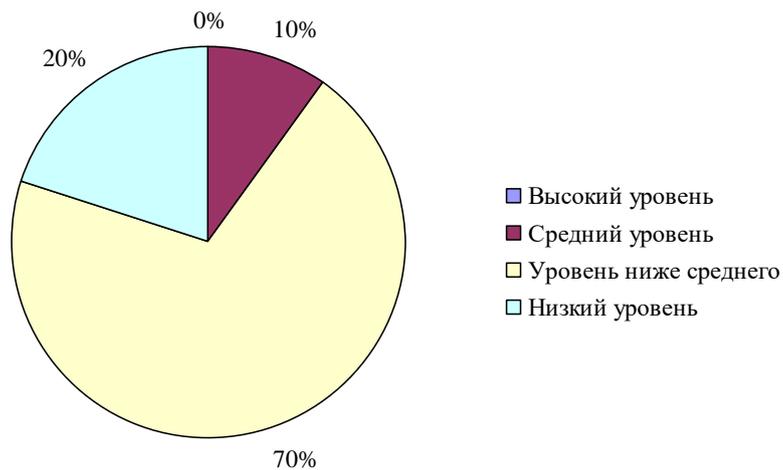


Рисунок 5 – Итоговое распределение старших дошкольников с ОНР II уровня по уровням сформированности импрессивной речи

Как видно из рисунка 5, наибольшую долю (70 %; 7 чел.) в этой выборке составляют старшие дошкольники с уровнем сформированности импрессивной речи ниже среднего. 20 % (2 чел.) продемонстрировали низкий уровень сформированности импрессивной речи. У 10 % (1 чел.) понимание обращённой речи сформировано на среднем уровне.

На рисунке 6 показано распределение детей с РАС по уровням сформированности у них импрессивной речи.

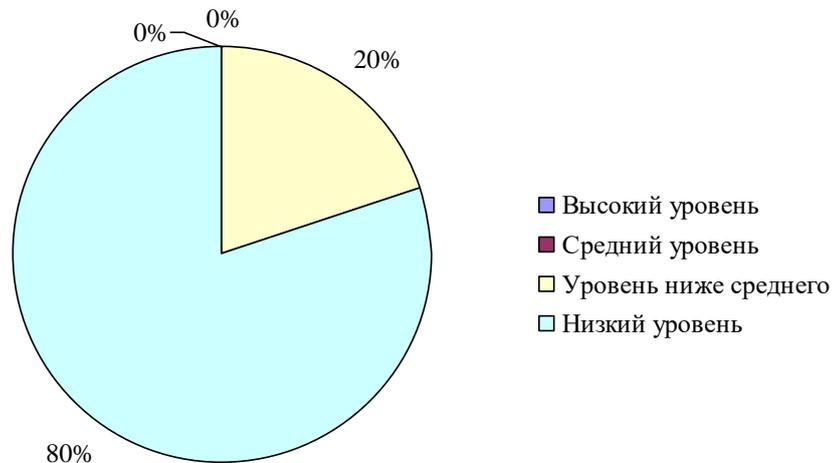


Рисунок 6 – Итоговое распределение старших дошкольников с РАС по уровням сформированности импрессивной речи.

Как видно из распределительной диаграммы на рисунке 6, подавляющее большинство (80 %; 8 чел.) детей с РАС обладают низким уровнем сформированности импрессивной речи. Остальные 20 % (2 чел.) продемонстрировали уровень ниже среднего.

По всей совокупности рассмотренных выше эмпирических данных мы приходим к выводу о том, что импрессивная речь у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня, в целом, сформирована лучше, чем у старших дошкольников с РАС. Развитие импрессивной речи у детей с расстройством аутистического спектра характеризуется следующими особенностями: низким социально-коммуникативным опытом, отсутствием интереса к окружающему миру, нарушением скоординированности

слухового и зрительного восприятия, несформированностью лексико-грамматического аспекта понимания речи (путают слова, обозначение предметов и действий, страдает дифференциация единственного и множественного числа). А речь дошкольников с общим недоразвитием речи второго уровня примитивностью, трудностями понимания сложных синтаксических конструкций, недостаточным словарем числительных, трудностями при выделении существительного, являющимся главным членом предложения, недостаточной сформированностью способности понимать значение пространственных предлогов.

Таким образом, проанализировав результаты конституирующего эксперимента по изучению особенностей сформированности импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня и расстройством аутистического спектра нами выявлено:

1. В отношении фонематического аспекта восприятия речи можно говорить о сходстве двух групп испытуемых, которое проявляется, во-первых, в вариантивности уровней развития фонематического восприятия, и, во-вторых, в характере возникающих у детей с ОНР II уровня и РАС затруднений в различении фонем на слух. Наиболее сложным является распознавание глухого согласного звука в конце слова из-за недостаточной несформированности артикуляционных укладов, гласных звуков в середине слова из-за недостижения детьми предикативного уровня понимания речи. Различия в звучании слов с двумя разными звуками в начале слова (согласным и гласным одновременно) улавливаются лучше различий в звучании слов с разными гласными звуками в начале слова.

2. Социально – коммуникативный аспект понимания речи у детей с ОНР II уровня сформирован лучше, чем у детей с РАС и в плане реагирования на вопросы на бытовые темы, и в плане понимания смысла предложений. Различия могут объясняться меньшим опытом социального взаимодействия у детей с РАС, свойственной им отстранённостью от

окружающей действительности, отсутствием интереса к происходящему вокруг них, а также слабой скоординированностью слухового и зрительного анализатора. У детей с ОНР II уровня сложно даётся выделение существительного, являющегося главным членом предложения, что обусловлено недостижением детьми этой категории понимания речи на расчленённом уровне.

3. Особенности сформированности лексико-грамматического аспекта понимания речи у детей с ОНР II уровня проявляются в следующем: путаница между словами, обозначающими предметы и действия с ними (они часто заменяют слова, которые описывают действия). Дети хорошо понимают слова, обозначающие признаки предметов, дифференцируют формы единственного и множественного чисел имён существительных, понимают значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами с опорой на наглядность. У детей с РАС (расстройством аутистического спектра) не сформированы эти способности, и они могут иметь трудности в различении слов, обозначающих разные аспекты предметов и действий, а также в понимании грамматических форм и суффиксов.

4. Деятельный аспект понимания речи у детей с ОНР II уровня сформирован лучше, чем у детей с РАС. Им доступно выполнение инструкций в одно и два действия и частичное выполнение сложных инструкций в три действия. Отмечаются также нарушения в пространственной ориентации и недостаточная сформированность способности понимать значение пространственных предлогов. Детям с РАС доступно выполнение только простых инструкций, что обусловлено свойственным им застреванием на выполнении одного действия и выборочностью восприятия на основе личностной значимости.

Более высокие показатели результативности выполнения диагностических проб детьми с ОНР, равно как большая вариативность

уровней сформированности каждого из исследованных параметров импрессивной речи, указывают на то, что свойственные этой категории детей трудности в восприятии и понимании обращённой речи носят, являются затруднениями локального характера. В группе детей с РАС преобладают низкие показатели сформированности всех параметров импрессивной речи, что позволяет признать нарушения в развитии импрессивной речи у таких детей нарушениями системного характера.

2.3 Дифференцированные методические рекомендации по формированию импрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием II уровня и расстройством аутистического спектра

В результате полученных данных, нами были проанализированы количественные и качественные результаты констатирующего эксперимента, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра, мы выяснили, что понимание речи не соответствует возрастной норме, следовательно, необходимо разработать специальную коррекционно-педагогическую работу по преодолению выявленных нарушений.

На основе результатов констатирующего эксперимента, нами были выделены три уровня сформированности импрессивной речи у обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и РАС.

В первую группу вошли дети со средним уровнем сформированности импрессивной речи. Средний уровень сформированности был выявлен у одного ребенка ОНР II уровня. У данного ребенка возникали трудности в понимании глаголов. Существенные сложности возникали в определении слов, которые ребенку малознакомы или неизвестны, также ребенку было трудно сконцентрировать свое внимание.

Во вторую группу были включены дети, оказавшиеся на уровне ниже среднего. Это 2 ребенка с РАС и 7 детей с ОНР II уровня.

Детям с РАС было сложно выполнять задание по данной методике, возникали трудности в различении слов, которые отличаются одним звуком, затруднение происходило в понимании прилагательных и глаголов, также возникали трудности понимания целого и частей предмета. У детей с ОНР II уровня, было нарушено слуховое восприятие фонем на слух, возникали сложности в понимании глаголов, также дети не смогли выделить существительное, являющимся главным членом предложения, у детей была выявлена недостаточная сформированность способности понимать значение пространственных предлогов.

В третью группу вошли дети с низким уровнем сформированности, в которой оказались 2 ребенка с ОНР II уровня и 8 детей с РАС.

У детей с РАС наблюдались трудности в выполнении всех заданий. Не было интереса к происходящему, в большинстве случаев происходил отказ от заданий. Пассивный словарь не соответствует возрастной норме, дети затруднялись выбрать правильно картинку, обозначающий предмет, представление об окружающем мире ограничено. Понимание сложных речевых инструкций для данной группы детей оказалось практически невозможным. Наблюдались сложности в понимании слов обозначающих

признаки, действия предметов, нарушения в дифференциации единственного и множественного числа. У детей с ОНР II уровня нарушен фонематический слух и восприятие, бедный словарный запас, возникали трудности при дифференциации слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Детям также было сложно выполнять сложные речевые инструкции.

В соответствии с эти были выявлены общие и специфические особенности.

К общим особенностям относятся:

- нарушение слухового восприятие фонем;
- несформированность артикуляционных укладов;
- бедный словарный запас;
- сложности в понимании слов обозначающих действия с предметами;
- сложности дифференциации слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- трудности при восприятии на слух сложных речевых инструкций.

Также были определены специфические закономерности характерные для двух групп детей.

Для детей с ОНР II уровня специфическими особенностями являлись:

- трудности при выделении существительных, являющихся главным членом предложения;
- недостаточная сформированность способности понимать значение пространственных предлогов;
- несогласование числительных с существительными в роде, числе, падеже.

Для детей с РАС были выявлены такие специфические особенности:

- отсутствие интереса к окружающей действительности;
- слабая согласованность слухового и зрительного восприятия;
- трудности понимания целого и частей предмета.

- трудности при дифференциации единственного и множественного числа существительных;
- сложности в понимании слов обозначающих признаки с предметами.

При составлении игр и упражнений нами учитывались следующие принципы:

1. Принцип доступности: предполагает доступность материал, это позволяет создать благоприятную среду для дальнейшего развития ребенка;
2. Принцип деятельностного подхода: предполагает, учет ведущей деятельности ребенка при проведении обучения, что способствует более эффективному усвоению материала.
3. Принцип систематичности и последовательности;
4. Принцип этиопатогенетический: предполагает, то, что специалистам необходимо знать этиологию и патогенез нарушения;
5. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития: предполагает, что все психические процессы развиваются с прямым участием речи.

Эти принципы помогают обеспечить более эффективное и комплексное развитие детей через игры и упражнения.

Существуют общие рекомендации, которые стоит учитывать при работе с детьми старшего возраста ОНР II уровня и РАС:

1. Дидактический материал, должен быть простым и доступен каждому ребенку;
2. Задание должны выстраиваться «от простого задания к сложному заданию»;
3. Учет индивидуальных особенностей сформированности импрессивной речи у разных категорий детей;
4. Подбор оптимального количества дидактических игр и упражнений, который будет достаточным, но не избыточным;

5. Повторяемость программного материала;
6. Использование наглядного материала;
7. Взаимодействие в работе всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Рассмотрим направление коррекционной – логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня и расстройством аутистического спектра:

1. Формирование фонематического слуха и восприятия;
2. Обогащение и развитие словаря;
3. Развитие лексико-грамматического понимания речи старших дошкольников;
4. Формирование зрительно-пространственного восприятия;
5. Развитие понимания сложных (двух, трехступенчатых) инструкций.
6. Развитие понимание целого и частей предметов.

Рассмотрим содержание коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и РАС по коррекции общих особенностей сформированности импрессивной речи.

Содержание коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и РАС.

Развитие слуховых функций, направленности слухового внимания, памяти.

Игра «Звуковая рыбалка»

Цель: развитие фонематического слуха и улучшение способности детей ассоциировать изображения предметов с соответствующими звуками или буквами.

Стимульный материал: рыбки с изображением предметов и буквой/звуком, удочки.

Ход игры: ребенок с помощью удочки выбирает одну из рыбок, после того как рыбка поймана, ребенок показывает предмет на рыбке или звук, с которой он начинается (например, «собака» и буква «С»)

Игра «Звуковая сортировка»

Цель: развитие фонематического слуха и восприятия.

Стимульный материал: набор картинок с различными предметами. В данном случае, картинки начинаются на разные начальные звуки: «М» и «П». Примеры предметов для картинок с начальным звуком «М»: медведь, машина, молоко, мяч и так далее.

Примеры предметов для картинок с начальным звуком «П»: птица, пицца, платье, пианино и так далее.

Ход игры: педагог должен разложить карточки перед ребенком, лицевой стороной вверх, так чтобы они были видны. Далее, просим ребенка выбрать карточки и сортировать их в две группы: одну для предметов, начинающихся на звук «П», и другую на звук «М». При этом нужно помогать ребенку, назвать каждый предмет на карточке и обращать внимание на начальный звук слова. Игра продолжается до тех пор, пока все карточки не будут разобраны и отсортированы по начальным звукам.

Развитие артикуляционной моторики

Игра «Маски для звуков»

Цель: развитие артикуляционной моторики, правильного произношения звуков, усиление мускулатуры рта и губ.

Стимульный материал: карточки с масками, предметные картинки.

Ход игры: педагог раскладывает карточки с масками различных звуков, нужно обсудить с ребенком, как каждая маска представляет определенный звук, показывает, как изменится положение губ и рта при произношении звуков. Ребенок выбирает картинку и надевает маску, соответствующую начальному звуку слова. Пока ребенок носит маску, он произносит звуки,

связанные с выбранными картинками, при этом ребенок смотрит в зеркало, чтобы видеть изменения артикуляционного уклада.

Игра «Музыкальный алфавит»

Цель: развитие артикуляционных укладов.

Стимульный материал: музыкальные инструменты (тамбурин, бубен, маракас), карточки с изображением предметов или животных, с фонетическим обозначением целевых звуков.

Ход игры: педагог попросит ребенка воспроизводить созданный ритм с использованием музыкальных инструментов или рук. Когда ребенок услышит определенный ритм, он должен назвать предмет или животное с целевым звуком.

Расширение пассивного и активного словаря.

Игра «Что растет в огороде...?»

Цель: активизация и расширение объема словаря.

Стимульный материал: корзинка с овощами, картинки с изображениями предметов.

Ход игры: педагог начинает игру, произнося предложение: «Я собрал на огороде тыкву», убирает тыкву в корзинку. Покажи, какой предмет, я собрала в огороде? Ребенок показывает нужную картинку. Упражнение повторяется с другими предметами.

Упражнение «Домашние животные»

Цель: активизация и расширение объема словаря.

Стимульный материал: мяч.

Ход игры: педагог выбирает категорию слов, в нашем случае это домашние животные. Бросает ребенку мяч, если слово относится к данной группе, то ребенку нужно поймать мяч, а если нет, то мяч ловить не нужно.

Развитие понимания сложных (двух, трехступенчатых) инструкций.

Игра «Игрушки»

Цель: повысить уровень понимания сложных словесных инструкций взрослого.

Стимульный материал: разноцветные игрушки и предметы (красные, синие, большие, маленькие и др.).

Ход игры: педагог раскладывает перед ребенком различные игрушки или предметы.

Инструкция: «Возьми красную машинку, синего медвежонка и большую куклу и посади за стол».

Игра: «Давай оденем куклу»

Стимульный материал: кукла.

Ход игры: педагог предлагает собрать куклу на прогулку.

Инструкция: «Помоги кукле Кате собраться на улицу. А теперь возьми куклу, надень ей куртку посади к себе на колени».

Развитие понимание слов, обозначающих действия с предметами.

Игра «Найди предмет»

Цель: развитие навыков ассоциации и понимания связей между действиями и предметами.

Стимульный материал: набор карточек с изображениями различных действий (например, бегать, прыгать, читать, плыть и т.д.). Набор предметов и игрушек, которые могут быть связаны с различными действиями (например, мяч, книга, батут, лодочка и т.д.).

Ход игры: педагог попросит ребенка выбрать определенное действие (например, «прыгать»), затем дает ребенку задание найти предметы или игрушки, с которыми можно выполнить это действие (например, мяч, батут).

Упражнение «Закрой ладошкой»

Цель: развивать умения детей подбирать подходящие по значению глаголы.

Стимульный материал: сюжетные картинки (Девочка рисует, машина едет, собака бежит)

Ход игры: ребенку предлагают рассмотреть две картинки и закрыть ладошкой, ту про которую рассказывает педагог.

Умение дифференцировать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Игра «Подарок»

Цель: учить ребенка понимать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Стимульный материал: предметные картинки, кукла большая и маленькая.

Ход игры: педагог предлагает ребенку рассмотреть две картинки и подарить большой кукле большую конфету, а маленькой кукле маленькую конфетку.

Упражнение «Спрячь картинку»

Стимульный материал: игрушки или предметные картинки.

Ход игры: ребенку предлагают рассмотреть две картинки и убрать ту, которую называет взрослый: стул (стульчик), дом (домик).

Далее рассмотрим содержание коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня по коррекции специфических особенностей сформированности импрессивной речи.

Содержание коррекционно – логопедической работы по коррекции импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Умение выделять существительное, являющиеся главным членом предложения.

Упражнение «Собери предложение»

Цель: развитие навыков выделения и использования существительных в предложениях, а также понимание структуры предложений.

Стимульный материал: карточки с изображениями разных слов, представляющих разные части речи (существительные, глаголы, прилагательные и т.д.). На каждой карточке должно быть изображение и слово, обозначающее соответствующее слово.

Ход игры: педагог подготавливает набор карточек, каждая из которых содержит изображение и слово, обозначающее предмет или действие. Например, карточка с изображением кошки и словом «кошка». Далее просим ребенка выбрать несколько карточек с изображением существительных (например: машина, девочка, кошка) и расположить их перед собой. Педагог просит ребенка составить предложение, используя выбранные существительные и другие части речи (например, глаголы). Если у ребенка есть карточка со словом «девочка» и «идет», то он может составить предложение «Девочка идет». При этом стоит объяснять ребенку, что существительное является основным элементом предложения.

Игра «Рисуем предложения»

Цель: развитие навыков выделения и использования существительных в предложениях.

Стимульный материал: листы бумаги или тетради, разноцветные карандаши, мелки, фломастеры или краски.

Ход игры

Педагог предлагает ребенку выбрать существительное из картинки (например, «дом», «кукла»). Далее просим нарисовать картинку, которая соответствует выбранному существительному. После того как ребенок нарисует картинку, можно сформулировать предложения используя это существительное. Повторяйте процесс с разными существительными и предложениями.

Развитие зрительного и пространственного восприятия

Игра «Найди предметы»

Цель: развитие навыков зрительного восприятия и пространственной ориентации.

Стимульный материал: кубики, мячи, карточки или другие яркие предметы разных цветов, картинки или карточки с изображением различных мест в комнате, таких как стол, стул, пол, потолок и т.д.

Ход игры: педагог предлагает ребенку найти объект определенного цвета. Например: «найди синий мяч, желтый кубик». Далее, чтобы ребенок смог ориентироваться в пространстве, можно попросить выполнить задание, например: «положи синий мяч над столом», «поставь желтый кубик под стул» и т.д.

Игра «Головоломка»

Цель: развитие пространственного восприятия, внимания.

Стимульный материал: картинки, разделенные на несколько частей (3-5 кусочков).

Ход игры: педагог просит ребенка из кусочков картинки сложить полное изображение, если у ребенка возникли сложности, требуется предоставить наглядную опору по картинке.

Обогащение словаря числительных

Игра «Числовая охота»

Цель: развитие навыков представления о количестве чисел.

Стимульный материал: карточки с числами, предметы с изображения на карточках.

Ход игры: педагог размещает карточки с числами в разных местах в комнате, нужно выбрать такое место, где дети могут легко их обнаружить. Ребенок должен найти карточки с числами и показать число на пальцах, изображенных на каждой карточке.

Игра «Числовые счетчики»

Цель: развитие у детей представления о количестве и числовых навыков через активное участие в игровой ситуации.

Стимульный материал: разноцветные монеты или камешки, различные контейнеры (коробки, ведра, миски).

Ход игры: педагог раскладывает перед ребенком разноцветные монеты или камешки, а также контейнеры разного размера и формы. Ребенок должен положить определенное количество предметов в контейнер, соответствующее числу, которое вы называете.

Далее, рассмотрим содержание коррекционно – логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста расстройством аутистического спектра по коррекции специфических особенностей сформированности импрессивной речи.

Содержание коррекционно-логопедической работы по коррекции импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста расстройством аутистического спектра.

Расширение знания об окружающем мире

Игра «Фруктовый сад»

Цель: закрепить знания детей о названии фруктов.

Стимульный материал: корзинка, муляжи фруктов.

Ход игры: Педагог раскладывает перед детьми фрукты и просит детей положить определенный предмет в корзинку.

Инструкция: – «Ребята, давайте сегодня отправимся с вами в сад и соберем целую корзинку фруктов, - Катя, давай ты первая. Положи в корзинку яблоко, банан, замечательно! – Максим, а теперь ты положи в корзинку грушу, персик, молодец! – Посмотрите, у нас с вами полная корзина вкусных фруктов, молодцы ребята!»

Игра «Завтрак».

Цель: расширить и закрепить знания детей о посуде.

Стимульный материал: стол, посуда, кукла.

Ход игры: педагог предлагает собрать угостить завтраком куклу.

Инструкция: – «Ребята посмотрите, к нам на завтрак пришла в гости кукла Катя, она очень голодная и хочет, чтобы мы ее угостили. Давайте вместе поставим на стол тарелку и чашку для чая, положим ложку и т.д.»

Развитие слухового и зрительного восприятия

Игра «Звуковые чемоданы»

Цель: развитие слухового восприятия, аудитивного внимания.

Стимульный материал: разнообразные звуковые предметы (пластиковые бутылки с рисом, колокольчики, музыкальные игрушки, шуршащие бумаги и т.д.), несколько коробок или сумок для хранения.

Ход игры: педагог заранее подготавливает несколько коробок или сумок, в которые помещает по одному звуковому предмету. Далее нужно просим ребенка поочередно вытаскивать предметы и слушать звуки, которые они издают. Педагог просит ребенка отгадать, что за предмет находится в коробке и показать его. После того, как все звуковые предметы будут изучены, можно предложить ребенку самостоятельно устраивать "звуковые чемоданы", кладя предметы в коробки и предлагая другим детям угадывать.

Игра «Цветные карточки»

Цель: Развитие зрительного восприятия.

Стимульный материал: цветные карточки или карточки с изображениями предметов разных цветов.

Ход игры: педагог раскладывает цветные карточки перед ребенком и просит его найти карточку определенного цвета, после того как ребенок справился с заданием, можно его усложнить и попросить ребенка найти две вещи одного цвета или определённый цвет среди нескольких других.

Развитие понимание слов, обозначающих признаки предмета.

Игра «Цветные коробочки»

Цель: развивать умения детей подбирать подходящие по значению прилагательные.

Стимульный материал: цветные коробочки, маленькие фигурки зверей.

Ход игры: выкладываем перед ребенком цветные коробочки и фигурки зверей. Педагог предлагает посадить животных в разные коробочки.

Инструкция: «Катя, посади корову в красную коробочку. Молодец! А теперь посади свинью в синюю коробочку и т.д.»

Упражнение «Переверни картинку»

Цель: развивать умения детей подбирать подходящие по значению прилагательные.

Стимульный материал: картинки с изображением предметов (синий шар, красная машина, зеленая трава, желтое солнце)

Ход игры: педагог предлагает ребенку рассмотреть две картинки и перевернуть ту, которую называет взрослый: (зеленая трава, желтое солнце).

Развитие понимания целого и частей предмета.

Игра «Собери картинку»

Цель: развивать понимания детей целого и части.

Стимульный материал: цветные карточки или кружочки, большой лист бумаги с картинкой для создания картины.

Ход игры: педагог раздает ребенку цветные карточки или кружочки, пояснив, что каждый цвет будет представлять собой часть будущей картинке. Далее, попросите ребенка создать картину, используя предоставленные цвета.

Игра «Покажи...»

Цель: выявление понимания названий целого и частей.

Стимульный материал: предметные картинки (машина, кукла и т.д.)

Ход игры: Перед ребенком раскладываются картинки, далее педагог задает вопросы, ребенок должен показывать предметы.

Умение дифференцировать единственное и множественное число

Игра « Коллекция игрушек»

Цель: развитие умения различать единственное и множественное число.

Стимульный материал: разнообразные игрушки (мягкие, кубики, машинки и т. д.).

Ход игры: педагог предлагает ребенку создать свою коллекцию игрушек, нужно предложить ребенку выбрать одну игрушку, а затем добавить «еще одну» или «еще несколько».

Игра «Охота на картинки»

Цель: развивать у детей навыки различения между единственным и множественным числом.

Стимульный материал: карточки с изображениями предметов в единственном и множественном числе (например, одна собака, две собаки).

Ход игры: педагог предлагает ребенку поиграть в игру, где нужно будет находить изображение предметов с определенным числом. Далее предлагаем ребенку найти картинку. Например «найди картинку с одной кошкой», важно подчеркнуть слово «одна» для акцента на единственном числе. После того как ребенок нашел картинку, предложите ребенку найти другое изображение во множественном числе. Например: «найди картинку, где нарисовано много кошек». После выполнения задание стоит похвалить ребенка.

Выводы по главе II.

Исследование особенностей импрессивной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня и расстройством аутистического спектра проводилось на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярска. В соответствии с целью констатирующего эксперимента была сформирована выборка численностью в 20 детей: 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и 10 детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Для проведения исследования была разработана серия заданий, в основу которой положены методики обследования импрессивной речи Г.А. Волковой [11] и Е.В. Шереметьевой [62]. Серия заданий включала 12 диагностических проб, распределённых на 4 блока:

- блок 1 «Фонематический аспект понимания речи»;
- блок 2 «Социально – коммуникативный аспект понимания речи»;
- блок 3 «Лексико – грамматический аспект понимания речи»;
- блок 4 «Деятельностный аспект понимания речи»

Были получены следующие результаты:

1. Распределение детей по уровням сформированности фонематического аспекта понимания речи в группах детей с ОНР II уровня и РАС одинаковое: по 60 % детей с уровнем развития фонематического восприятия ниже среднего; по 30 % – с низким уровнем; по 10 % – со средним уровнем.

2. В группе детей с ОНР II уровня 60 % детей с уровнем сформированности социально-коммуникативного аспекта понимания речи ниже среднего, у 30 % низкий уровень, у 10 % – средний. При этом у 70 % детей уровень понимания речи в форме бытовой беседы ниже среднего; 20 % детей – обладатели среднего уровня сформированности способности к пониманию речи в форме бытовой беседы; у 10 % низкий уровень. В группе старших дошкольников с ОНР II уровня большинство детей (60 %) обладают способностью к пониманию предложений на уровне ниже среднего, остальные 40 % продемонстрировали низкий уровень понимания предложений.

3. В группе детей с РАС 90 % детей обладают низким уровнем сформированности социально-коммуникативного аспекта понимания речи, а 10 % – уровнем ниже среднего. При этом у 70 % детей понимание речи в форме беседы на бытовые темы сформировано на низком уровне, у остальных 30 % – на уровне ниже среднего. В группе детей с РАС

абсолютное большинство (100 %) детей – обладатели низкого уровня сформированности способности к пониманию предложений.

4. Лексико – грамматический аспект понимания речи у 50 % старших дошкольников с ОНР II уровня сформирован на среднем уровне, и у 50 % – на уровне ниже среднего. При этом среди детей с ОНР 50 % имеют средний уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия с ними и их признаки; 50 % – уровень ниже среднего. Различение имён существительных в единственном и множественном числе 100 % детей с ОНР II уровня доступно на высоком уровне успешности. 60 % детей с ОНР способны отличить существительные в начальной форме от существительных в уменьшительно – ласкательной форме на среднем уровне, остальные 40 % – на уровне ниже среднего.

5. В выборке детей с РАС 90 % старших дошкольников обладают низким уровнем сформированности лексико – грамматического аспекта понимания речи, и 10 % – уровнем ниже среднего. При этом у 100 % детей с РАС зафиксирован низкий уровень понимания слов разных частей речи. Различение имён существительных в единственном и множественном числе 100 % детей с РАС недоступно. Среди детей с РАС только 20 % обладают уровнем понимания слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами на уровне ниже среднего; 80 % – обладатели низкого уровня.

6. У 100 % детей с ОНР II уровня зафиксирован уровень сформированности деятельностного аспекта понимания речи ниже среднего; у 100 % детей с РАС низкий уровень сформированности способности к пониманию простых и сложных инструкций.

По всей совокупности эмпирических данных и их сравнительного анализа гипотеза признана подтверждённой.

Заключение

Цель проведённого исследования заключалась в сравнительном изучении сформированности импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и РАС.

Выявленные особенности позволяют нам составить содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию импрессивной речи у рассматриваемой группы дошкольников.

В процессе изучения научно-теоретических основ формирования импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и РАС было уточнено понятие «импрессивная речь», которым обозначается одна из самых значимых сторон речевой деятельности, представляющая

собой процессы восприятия и понимания устных и письменных высказываний. Можно сказать, что импрессивная речь является главной предпосылкой и важнейшим условием формирования связной речи, которая обладает свойствами осмысленности и содержательности.

Происхождение импрессивной речи имеет разные научные обоснования. На сегодняшний день сложилось два основных подхода к объяснению феномена импрессивной речи. Согласно первому подходу, импрессивная речь является не врождённой способностью, а социально обусловленной, её формирование подчиняется общим закономерностям развития ребёнка в онтогенезе. Второй подход объясняет происхождение импрессивной речи наличием врождённых специфических задатков, созревание которых происходит к моменту достижения ребёнком годовалого возраста, а интенсивное развитие – в возрасте от 1 года до 3 лет. Несмотря на концептуальные различия этих двух подходов, оба они, в конечном итоге, постулируют идею о том, что понимание речи предшествует появлению самостоятельной речи.

Процесс понимания речи может быть представлен в виде двух взаимодействующих между собой уровней: психологического (мотивация к восприятию, ориентировка, понимание смысла, речевая активность) и лингвистического (фонематические процессы, лексико – грамматическое оформление, перешифровка).

Особенности импрессивной речи детей с такими нарушениями в развитии, как общее недоразвитие речи II уровня и расстройства аутистического спектра в настоящее время мало изучены. Известно, что у обеих категорий детей восприятие и понимание обращённой речи затруднено, и это проявляется в разных аспектах – на уровне функционирования фонематических процессов, понимания смысла предложений и отдельных слов разных частей речи, восприятия, понимания

и выполнения инструкций. Специфические проявления таких затруднений и степень их выраженности у детей с ОНР II уровня и РАС не уточнены.

В этой связи в рамках настоящего исследования был организован и проведён констатирующий эксперимент, целью которого стало выявление особенностей сформированности импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и РАС и проведение сравнительного анализа полученных эмпирических данных.

Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярска. Участниками исследования стали 20 детей старшего дошкольного возраста: 10 детей с ОНР II уровня и 10 детей с РАС.

Для проведения исследования была разработана серия заданий, в основу которой положены методики обследования импрессивной речи Г.А. Волковой и Е.В. Шереметьевой. Серия заданий включала 12 диагностических проб, распределённых на 4 блока:

- блок 1 «Фонематический аспект понимания речи»;
- блок 2 «Социально – коммуникативный аспект понимания речи»;
- блок 3 «Лексико – грамматический аспект понимания речи»;
- блок 4 «Деятельностный аспект понимания речи»

Основные результаты, полученные в ходе исследования:

Распределение детей по уровням сформированности фонематического аспекта понимания речи в группах детей с ОНР II уровня и РАС одинаковое: по 60 % детей с уровнем развития фонематического восприятия ниже среднего; по 30 % – с низким уровнем; по 10 % – со средним уровнем.

Сформированность социально-коммуникативного аспекта понимания речи в выборках испытуемых существенно различается. В группе детей с ОНР II уровня 60 % детей с уровнем понимания речи в форме беседы на бытовые темы и смысла предложений ниже среднего; 30 % детей – обладатели низкого уровня сформированности способности к пониманию речи в форме бытовой беседы и смысла предложений; у 10 %

средний уровень понимания речи. В группе детей с РАС 90 % детей обладают низким уровнем понимания речи в форме беседы на бытовые темы и смысла предложений, остальные 30 % – на уровне ниже среднего.

Сформированность лексико – грамматического аспекта понимания речи у 50 % детей с ОНР II уровня на среднем уровне, и у 50 % – на уровне ниже среднего. В выборке детей с РАС 90 % старших дошкольников продемонстрировали низкий уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия с ними и их признаки, слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами и способности дифференцировать имена существительные в единственном и множественном числе; у остальных 10 % уровень сформированности лексико-грамматического аспекта понимания речи на уровне ниже среднего.

У 100 % детей с ОНР II уровня зафиксирован уровень сформированности деятельностного аспекта понимания речи ниже среднего, а у 100 % детей с РАС – низкий уровень понимания инструкций разной степени сложности.

По всей совокупности эмпирических данных и их сравнительного анализа гипотеза признана подтверждённой.

Кроме того, был выявлен ряд особенностей импрессивной речи, специфически проявляющихся в каждой из двух групп старших дошкольников:

1. В процессе восприятия обращённой речи и её понимания детьми с ОНР II уровня прослеживается взаимодействие между слуховым сигналом и зрительным, наглядность подкрепляет услышанное. У детей с РАС эти сигналы рассогласованы, наглядность зачастую не выполняет вспомогательную ориентировочную функцию.

2. Дети с ОНР II уровня реагируют на любое обращение, детям с РАС свойственно реагировать выборочно, на основе аффективной значимости.

3. Восприятие детьми с ОНР II уровня визуальных образов ничем не осложнено, дети адекватно реагируют на любое количество наглядного материала. Предъявление более двух наглядных образцов детям с РАС вызывает у них состояние дезорганизации.

4. Сходство между двумя группами испытуемых было обнаружено только по одному параметру – состоянию фонематического восприятия, что, по нашему мнению, можно объяснить недостаточной сформированностью у обеих категорий детей артикуляционных укладов.

5. Детями с ОНР II уровня активно предпринимаются попытки оречевления совершаемых ими действий даже тогда, когда инструкцией предусмотрены только выбор соответствующей наглядности или показ жеста. У детей с РАС стремления к речевой активности не наблюдается.

Библиография

1. Артемов, В.А. Восприятие и понимание / В.А. Артемов // Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза. – 1954. – Т. 8. – С. 179-199.
2. Архипова, Е.Ф. Если у ребёнка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esli-u-rebenka-obschee-nedorazvitie-rechi>
3. Аттаева, Л.Ж. Стереотипии у детей / Л.Ж. Аттаева, И.В. Макаров // Социальная и клиническая психиатрия. – 2021. – Т. 31. – № 2. – С. 79-85.

4. Баенская, Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, О.Н. Никольская – М.: Просвещение, 2005. – 95 с.
5. Бакушева, В.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми / В.Ю. Бакушева. – М.: Лотос, 2008. – 147с. Бобкова С.С. Разница подходов в теории и практике коррекции нарушения речи в России и за рубежом // Специальное образование: материалы XIII международной научно-практической конференции. 2017. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 14-18.
6. Бельтюков, В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В.И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 141-146.
7. Бельтюков, В.И. Об усвоении детьми звуков речи / В.И. Бельтюков. – М.: Просвещение, 1964. – 91 с.
8. Битова, А.Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы / А.Л. Битова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: науч.-практ. сборник. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – С. 44-52.
9. Бобкова, С.С. Разница подходов в теории и практике коррекции нарушения речи в России и за рубежом // Специальное образование: материалы XIII международной научно-практической конференции. 2017. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 14-18.
10. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е.Н. Винарская. – М.: Сфера, 1987. – 224 с.
11. Визель, Т.Г. Нейропсихологический анализ грубых нарушений речевого развития // Вестник угроведения. 2015. № 3 (22). С. 95-105.
12. Визель, Т.Г. Проблемы безречия у детей // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2015. № 3 (65). С. 86-96.

13. Визель, Т.Г. Проблемы речевого развития детей: в поисках решений. Москва: Когито-Центр, 2019. 186 с.
14. Винарская, Е.Н., Возрастная фонетика / Е.Н. Винарская, Г.А. Богомазов. – М.: Астрель, 2005. – 83 с.
15. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
16. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Т.В. Волосовец. – М.: В. Секачев, 2007. – 224 с.
17. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 224 с.
18. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2008. – 462 с.
19. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Педагогика, 1961. – 471 с.
20. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе. – СПб.: Речь, 2004. – 128 с.
21. Дячкина, Е.С. Формирование коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра методами психолого-педагогической коррекции / Е.С. Дячкина, А.Д. Холодная, Е.В. Моисеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 1-5.
22. Елисеева, М.Б. Речевой онтогенез: взгляд лингвиста // Логопед.- 2005, № 4. – С. 18-28.
23. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 95 с.
24. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

25. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С 26-36.
26. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
27. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1973. – 260 с.
28. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов для формирования детской личности. М.: Наука, 1978. – С. 243- 267.
29. Зимняя, И.А. К вопросу о восприятии речи: автореферат дисс ... канд. пед. наук / И.А. Зимняя. – М.: Ин-т психологии АПН РСФСР, 1961. – 22 с.
30. Иванова, Н.В. К вопросу о развитии импрессивной речи у детей дошкольного возраста с ОНР / Н.В. Иванова, Е.А. Шевелева // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razvitii-impresivnoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-onr> (дата обращения 19.08.2021)
31. Каспарова, М.Г. Понимание речи и представления / М.Г. Каспарова // Сб. науч. тр. МГПИИЯ. – М., 1972. – Вып. 69. – С. 70-79.
32. Крановиц, К.С. Разбалансированный ребенок / К.С. Крановиц. – Иркутск: Редактор, 2012. – 396с.
33. Кукшина, В.С. Коррекционная педагогика / В.С. Кукшина. – М.: Издательский центр «МарТ», 2004. – 302 с.
34. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – 8-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
35. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
36. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка: учеб. пособие / М.И.Лисина. – М.: Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 384 с.

37. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
38. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
39. Лурия, А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1958. – № 5. – С. 3-17.
40. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – М.: Бахрах, 2015. – 208с.
41. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2003. – 225 с.
42. Никольская, О.С. Развитие понимания речи / О.С. Никольская // Специализированный портал AUTISM.RU. – URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=37&vol=35> (дата обращения 27.009.2022)
43. Никольская, О.С. Понимание речи / В кн.: Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Электронная библиотека PEDLIB.RU. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0081/2_0081-207.shtml (дата обращения 16.05.2021)
44. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие и наглядные материалы / Л.Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2016. – 129с.
45. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 207 с.
46. Парфенова, Э.Б. Оптимизация процесса понимания речевого сообщения учащимися с недоразвитием речи: дисс ... канд. пед наук / ЭБ. Парфенова. – М., 1999. – 204 с.
47. Петрова, А.А. Развитие речи в онтогенезе: проблемы моделирования / А.А. Петрова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2009. – № 1 (9). – С. 112-118.

48. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.rf/документы/5133> свободный. – Яз. Рус. англ. (дата обращения 06.07.2023).
49. Развитие импрессивной речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Академия Развития Творчества: официальный сайт ООО «Центр Развития Педагогики» (г. Санкт-Петербург). – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/52926-razvitie-impresivnoy-rechi-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra>
50. Репина, З.А. Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у школьников с дизартрией / З.А. Репина, И.А. Филатова // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 142-147.
51. Середенкова, И.О. Формирование первичных навыков речевого общения у неговорящих детей / И.О. Середенкова, В.А. Дубовская // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pervichnyh-navykov-rechevogo-obscheniya-u-negovoryaschih-detey> (дата обращения 10.03.2022)
52. Система работы по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации. / Авт.-сост. О.Ф. Богатая. – Сургут, 2020. – 86 с.
53. Специфические расстройства развития речи у детей. Клинические рекомендации РФ, 2021. – URL: <https://diseases.medelement.com/disease/специфические-расстройства-развития-речи-у-детей-кп-кр-2021/16986> (дата обращения 07.06.2021)

54. Тарасова, О.Н. Нейропсихологическая диагностика общего недоразвития речи у старших дошкольников // Молодой ученый. 2018. № 3 (137). С. 421-424.
55. Ушакова, Т.Н. Принципы развития ранней детской речи / Т.Н. Ушакова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 4-16.
56. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с .
57. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М.Е. Хватцев. – СПб.: Дельта+: Каро, 2004 (ОАО Техн. кн.). – 266 с.
58. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность / Л.С. Цветкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 424 с.
59. Цветкова, Л.С. Восстановление высших психических функций: учебник / Л.С. Цветкова. – М.: Академический проект, 2004. – 384 с.
60. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
61. Черниговская, Т.В. Мультимедийный курс дистанционного обучения нейролингвистики «Минерва» / Т.В. Черниговская // Персональный сайт профессора Т.В. Черниговской . – URL: <http://genlingnw.ru/Staff/>(дата обращения 12.04.2022)
62. Чиркина, Г.В. Нарушения речи у детей / Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелёва. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
63. Шамилова, М.В. Состояние импрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра: методические и прикладные аспекты / М.В. Шамилова // Электронный журнал «Дефектология Проф» Московского института коррекционной педагогики. – URL:

https://www.defectologiya.pro/zhurnal/sostoyanie_impessivnoj_rechi_u_doshkolnikov_s_rasstrojstvami_autisticheskogo_spektra/ (дата обращения 12.06.2021)

64. Шамилова, Н.В. Состояние импрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н.В. Шамилова, Е.А. Моисеевкова // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-impessivnoy-rechi-u-doshkolnikov-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra>

65. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве / Н.Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 13. – С. 101-132.

66. Шереметьева, Е.В. Диагностика понимания грамматических категорий и конструкций детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью / Е.В. Шереметьева // Особые дети в обществе. Сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. – Ставрополь: Издательство Ставролит, 2015. – С. 252-256.

67. Шереметьева, Е.В. Понимание грамматики обращённой речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью: лекция / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж. – Урал. гос. гуман. – пед. Ун –та, 2017. – 48 с.

68. Эльконин, Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

69. Postema M.C., van Rooij, D., Anagnostou E. et al. Altered structural brain asymmetry in autism spectrum disorder in a study of 54 datasets. Nature Communications. 2019. Vol. 10, Article number: 4958 (2019). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-13005-8>

70. Shriberg L.D. Estimates of the prevalence of motor speech disorders in children with idiopathic speech delay // Clin. Linguist. Phon. 2019. Vol. 33 (8). P. 679-706. DOI: 10.1080/02699206.2019. 1595731.

ПРИЛОЖЕНИЯ

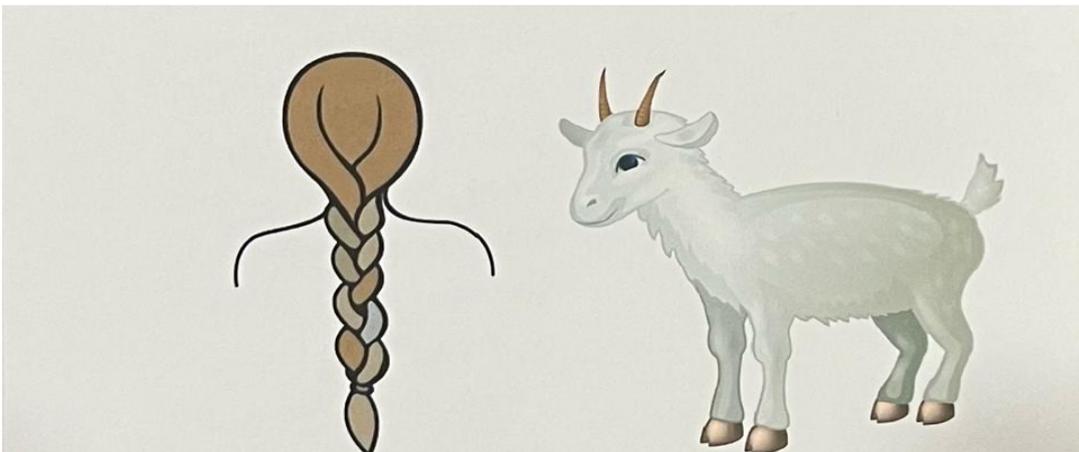
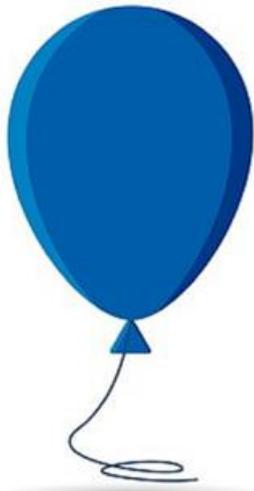
Приложения А

Стимульный материал к диагностическому заданию №1 блока
«Фонематический аспект понимания речи»



Приложение Б

Стимульный материал к диагностическому заданию №2 блока
«Фонематический аспект понимания речи»





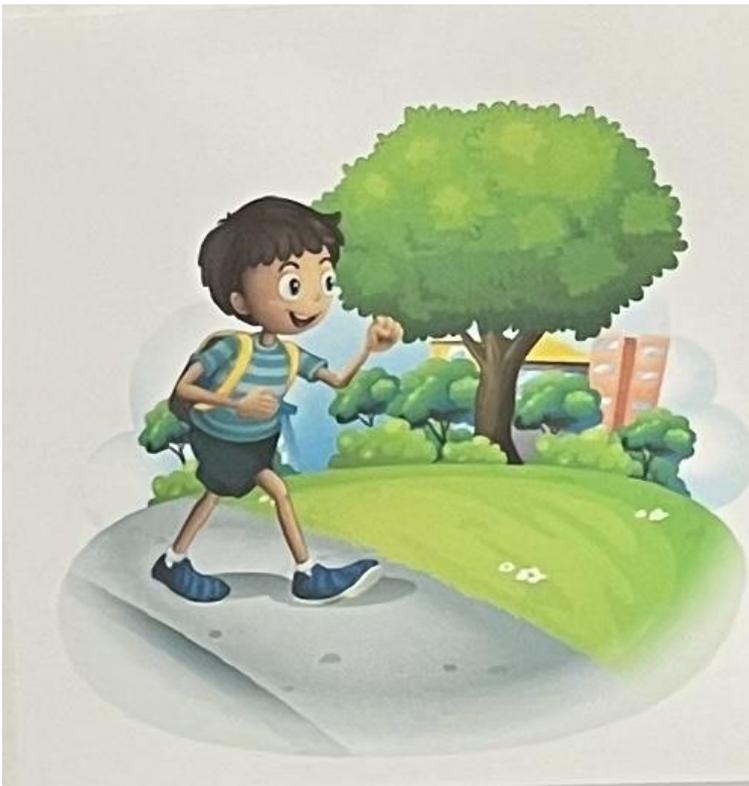
Приложение В

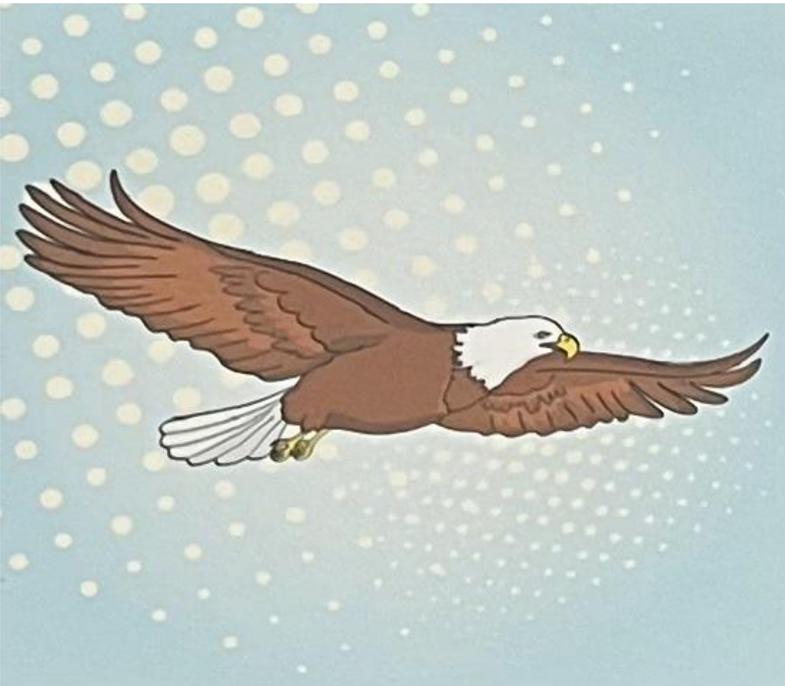
Стимульный материал к диагностическому заданию №2 блока «Социально-коммуникативный аспект понимания речи »





Стимульный материал к диагностическому заданию №3 блока «Социально-коммуникативный аспект понимания речи »

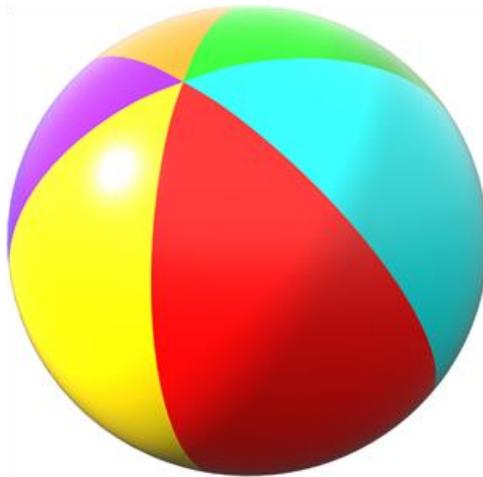
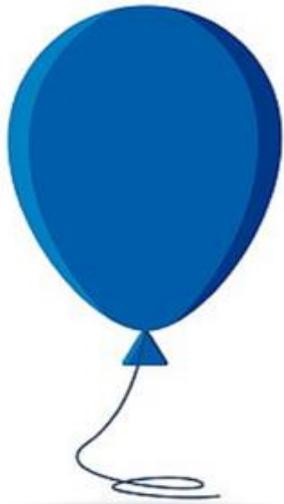




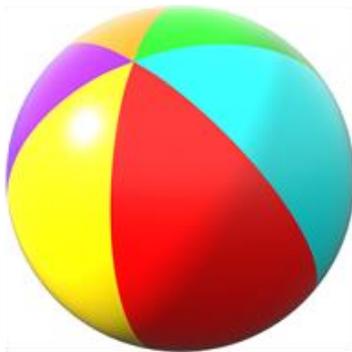
Стимульный материал к диагностическому заданию №1 блока «Лексико-грамматического понимания речи »



Стимульный материал к диагностическому заданию №2 блока «Лексико-грамматического понимания речи »



Стимульный материал к диагностическому заданию №3 блока «Лексико-грамматического понимания речи »



Стимульный материал к диагностическому заданию №4 блока «Лексико-грамматического понимания речи»



Первичные данные диагностики

Разделы/задания	Результаты выполнения в баллах																			
	Дети с ОНР II уровня										Дети с РАС									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Раздел 1. Фонематический аспект понимания речи																				
Задание 1	4	5	5	2	4	4	5	0	3	2	3	3	2	1	1	1	3	2	3	3
Задание 2	4	9	6	6	8	5	3	9	2	6	1	5	1	3	5	0	5	1	1	4
Раздел 2. Социально-коммуникативный аспект понимание речи																				
Задание 1	6	9	6	4	8	4	6	7	7	7	2	4	1	1	3	1	2	2	2	4
Задание 2	2	5	1	0	5	3	0	4	4	2	3	4	0	0	0	0	1	2	0	2
Задание 3	3	4	1	2	4	0	4	1	4	4	1	3	2	2	1	1	3	2	3	3
Раздел 3. Лексико-грамматический аспект понимания речи																				
Задание 1	1	5	3	3	4	3	1	5	5	2	2	5	1	2	2	3	4	1	1	2
Задание 2	2	9	3	1	9	7	0	0	6	6	1	6	3	1	0	0	5	1	0	4
Задание 3	6	9	1	4	7	2	7	1	2	4	2	3	2	3	0	0	2	0	0	0
Задание 4	9	8	9	5	6	2	6	6	3	5	0	5	1	0	0	0	2	0	0	2
Раздел 4. Деятельностный аспект понимания речи																				
Задание 1.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5
Задание 2.	9	9	9	9	7	4	7	9	3	5	5	5	3	3	3	0	3	3	4	1
Задание 3.	8	9	6	6	8	7	5	6	7	8	2	6	1	1	2	2	3	2	6	4
Суммарный балл	57	86	55	47	75	46	53	55	51	56	23	62	18	22	11	33	27	21	25	34