

**БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
( Н И У « Б е л Г У » )**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Магистерская диссертация**

обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное  
сопровождение образования лиц с нарушениями речи  
очной формы обучения, группы 02021605  
Воронкиной Ксении Николаевны

Научный руководитель:  
к.псих.н., доцент  
Панасенко К.Е.

Рецензент:  
председатель территориальной  
Психолого-медико-педагогической  
комиссии ДОУ г. Белгорода,  
учитель-логопед МБДОУ  
д/с комбинированного вида №15  
г. Белгорода  
Токарева О.А.

**БЕЛГОРОД 2018**

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	8
1.1. Понятие и формирование лексического строя речи в онтогенезе.....	8
1.2. Специфика овладения лексическим строем речи детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	22
1.3. Методические аспекты формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	46
2.1. Особенности формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	46
2.2. Проектирование педагогической технологии формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	120
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	129

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время имеет место достаточно высокая распространенность детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). По статистическим данным уровень распространенности составляет около 1-2% населения, это означает, что расстройства аутистического спектра в целом оказываются на втором месте среди самых распространенных нарушений после умственной отсталости. Центральное место в структуре данного нарушения психического развития занимают трудности социализации и коммуникации, напрямую связанные с нарушениями языкового развития.

В работах Н. Asperger (88), L. Kanner (90), M. Rutter (94), В.М. Башиной, Н.В. Симашковой (9); К.С. Лебединской, О.С. Никольской (37); С.С. Мнухина, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева (52) исследователи анализируют особенности речевого развития, описывают феномены мутизма, эхолалии, реверсии местоимений, «телеграфной» и «фонографической» речи, характерные нарушения просодики. В их исследованиях представлены сведения о выраженности речевых проблем от мутизма до нарушения коммуникативной функции формально сохранной речи с большим словарным запасом.

В психологических исследованиях проблемы речевого развития у детей с РАС рассматриваются с точки зрения сложности коммуникации и особенностей когнитивного стиля (93). О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг (55) рассматривают нарушения речевого развития у детей с РАС в структуре общего нарушения аффективного развития.

За последние годы накоплено большое количество информации о специфике овладения лексическим строем речи детьми с РАС, а так же данных о выявлении особенностей смыслового содержания лексического строя речи у детей с РАС. Тем не менее, исследований, посвященных данной проблеме проведено недостаточно. Однако в работах L. Kanner, H. Asperger, A. Rett,

С.С. Мнухина, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева дается описание особенностей речевых нарушений, присущих детям с РАС. О.С. Никольской выделены 4 группы РАС, основными критериями деления на которые являются особенности речевого развития. В трудах К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, М.М. Либлинг, Н.В. Симашковой указано о нарушениях звукопроизношения у детей с РАС. В исследования В.М. Башиной, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева, К.С. Лебединской, С.С. Мнухина, О.С. Никольской, Н.В. Симашковой накоплены сведения о количественном и качественном словаре детей с РАС. О.Б. Додзина (24) отмечает приближенное развитие лексического строя речи к закономерностям нормального онтогенеза. Среди звукоподражаний фиксируются в речи звуки, издаваемые животными, машинами, инструментами. Достаточно хорошо происходит овладение словами-действиями, сопровождающими или организующими взаимодействие со взрослым, указывающими на организацию и ограничение действий, глаголами, побуждающими к действию и вводящими в бытовую ситуацию. Наблюдения ученых указывают на выраженную задержку в усвоении предлогов, местоимений, отсутствие в речи слов «да» и «нет», трудности в изменении слов по числам и падежам. Речь детей с РАС не является средством общения, а понимание речи детьми зависит от ситуации.

В практической деятельности индивидуальная программа формирования лексического строя речи у детей с РАС, в основном, разрабатывается по результатам диагностики, проводимой в ходе обследования специалистом. Методики по формированию речевых навыков у детей с РАС чаще всего описываются отечественными специалистами частично. В коррекционно-педагогической работе, предложенной В.М. Башиной (8), С.С. Морозовой (53), Л.Г. Нуриевой (58), М.И. Лынской (47), и др. основное внимание уделяется не формированию лексического строя речи, а развитию речи в целом. Также, использование в коррекционно-педагогической работе основных и дополнительных методов предполагает у ребенка с РАС общее улучшение

эмоционального состояния, снижение агрессии и стереотипного поведения, обогащение сенсорной и моторной сферы, формирование мотивации ко взаимодействию с окружающими и способствует запуску речевых функций.

В связи с этим, актуальность данного вопроса определяет **проблему** настоящего исследования: каковы педагогические условия формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС?

**Цель исследования:** теоретически обосновать и разработать педагогическую технологию формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС.

**Объект исследования:** процесс развития лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС.

**Предмет исследования:** проектирование педагогической технологии развития лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС.

**Гипотеза исследования:** работа по формированию лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС будет эффективной, если:

- 1) формирование лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС будет проводиться с учетом их сенсорного и социального развития;
- 2) разработанная педагогическая технология по формированию лексического строя речи у детей с РАС будет применяться поэтапно и включать в себя подготовительный, основной и заключительный блок.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы поставили следующие **задачи:**

- 1) теоретически обосновать проблему формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС;
- 2) провести исследование особенностей формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС;
- 3) выявить качественные и количественные особенности формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС;

- 4) разработать и обосновать педагогическую технологию формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС.

**Теоретико-методологической базой исследования** являются работы по формированию речи в онтогенезе Е.Н. Винарской (12), М.М. Кольцовой (30), С.В. Плотниковой (63), Г.Л. Розенгарт-Пупко (67), Д.Б. Элькониной (86); исследования Н. Asperger (88), Л. Kanner (90), С.С. Мнухина, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева (52); клинико-психологическая классификация нарушения взаимодействия детей с РАС с внешней средой и типа самого аутизма О.С. Никольской (36); методики Л.Г. Нуриевой (58), С.С. Морозовой (53), М.И. Лынской (47), К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской (39), направленные на развитие речи и ее предпосылок.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы мы использовали следующие **методы исследования**:

- теоретический (анализ психологической, психолингвистической, педагогической, логопедической литературы),
- эмпирический (констатирующий этап педагогического эксперимента, наблюдение, смысловой анализ лексики детей с РАС, анкетирование родителей детей с РАС),
- качественно-количественный (анализ результатов исследования).

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** заключается в том, что выявлены специфические особенности формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС; разработана педагогическая технология, направленная на формирование лексического строя у детей дошкольного возраста с РАС.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке педагогической технологии по формированию лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС и ее обосновании.

**База исследования.** Экспериментальное исследование по выявлению особенностей формирования лексического строя речи у детей дошкольного

возраста с РАС проводилось на базе МБДОУ Детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода; МБДОУ Детский сад компенсирующего вида №12 г. Белгорода; ОГБУЗ «Санаторий для детей «Надежда» г. Старый Оскол. На констатирующем этапе экспериментальной работы приняли участие 8 детей (7 мальчиков, одна девочка) в возрасте от 4,2 до 4,11 лет с диагнозом «Детский аутизм» и их родители (законные представители). Работа с детьми проводилась с сентября 2017 года по май 2018 года.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. У детей с РАС отмечаются нарушения сенсорно-перцептивного и социального развития, которые, в свою очередь, обуславливают особенности формирования лексического строя речи.
2. При проектировании основных направлений логопедической работы по формированию лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС необходимо исходить из качественных и количественных особенностей словаря, а также особенностей сенсорно-перцептивного и социального развития.
3. Работа по формированию лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС представляют собой целенаправленную, организованную деятельность учителя-логопеда, специалистов и родителей (законных представителей).

**Структура магистерской диссертации** состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

## 1.1. Понятие и формирование лексического строя речи в онтогенезе

Вопросы овладения лексическим строем речи на начальном этапе речевого развития исследуются в лингвистике, психолингвистике, психологии, педагогике в работах А.М. Бородич (11), А.Н. Гвоздева (18), М.Д. Воейковой (13), А.В. Захаровой (26), Р.И. Лалаевой (33), С.В. Плотниковой (63), Н.А. Рыбникова (68), Н.В. Серебряковой (33), Т.Б. Филичевой (77), С.Н. Цейтлин (81), И.А. Чистович (82), С.Н. Шаховской (84) и др.

Термин «лексика» рассматривается как совокупность лексем (слов) языка и является центральной частью, именующей, формирующей и передающей знания о каких-либо объектах, явлениях. Изучением лексики занимается отдельный раздел лингвистики – лексикология (от греч. *lexikos* — словарный, *logos* — учение) (43). Предметом исследования в лексикологии являются слово и его значение, система взаимоотношений слов, функционально-стилевое различие слов в разных сферах речи (43).

«Слово» в лексикологии понимается, как основная структурно-семантическая единица языка, которая служит для именованя предметов, явлений, их свойств и которая обладает совокупностью семантических, фонетических и грамматических признаков. Характерными чертами слова являются цельность, неделимость и цельная воспроизводимость в речи (43).



В лексикологии существуют типы связей, объединяющих слова в группы по общим признакам. Группа объединения единиц языка на основе тождества, близости или противопоставления смысла предполагает парадигматический тип связи. Синтагматический тип связи определяется логической смежностью и сочетаемостью понятий. Деривационный тип связи формируется на основе словообразования (66).

Лексическое понятие, объединяющее однородные лексические единицы и выражающееся словообразовательными средствами, именуется как лексическая категория, включающая в себя семасиологический и ономасиологический аспекты. Семасиологический аспект представляет внутрисловную категорию – полисимию, ономасиологический определяет межсловную категорию – синонимию и антонимию (66).

Выделяют три типа лексических категорий: семантический (на основе тождества, сходства семантики, смысла), формальный (на основе выражения и тождества), формально-семантический (на основе сходства выражения и содержания). Семантический тип включает синонимию, антонимию, гипонимию и конверсию. Синонимия представляет собой семантические отношения предельно близких по смыслу единиц, выраженных разными лексемами. Антонимия определяется как отношение противоположных, но внутренне сопоставимых единиц, представленное разными лексемами. Гипонимия предполагает родовидовое семантическое отношения, выражаемые разными лексемами. Конверсия представляет семантически обратные отношения, представленные разными лексемами. В формальный тип входит омонимия – отношение семантически несопоставимых семем, выраженных тождественными лексемами. Формально-семантический тип включает паронимию – отношение сходных, но не тождественных семем, выраженных сходными, но не тождественными лексемами (66).

Первые несколько десятков лексем, усвоенных ребенком, определяются как «словарь» или «лексикон».

Использование термина «словарь» (индивидуальный словарь, словарь личности и др.) традиционно для лингвометодических исследований в области развития речи детей в норме и в условиях дизонтогенетического развития, а термин «лексикон» (внутренний лексикон, субъективный лексикон, ментальный лексикон) встречается в работах психологов, психолингвистов и когнитивных лингвистов (63).

Применительно к изучению лексической стороны детской речи как в лингвометодическом, так и в психолингвистическом ключе понятия «словарь» и «лексикон» практически не разграничиваются и, соответствующие термины, используются чаще всего как синонимы (81).

При традиционном понимании лексикона как словаря личности, лексикон ребенка рассматривается в количественном и качественном аспектах. Количественный аспект словаря отражает изменение объема активного и пассивного словаря по мере взросления ребенка, а качественный – изменения в составе усваиваемых лексических единиц, их разнообразие на разных возрастных этапах, особенности функционирования лексических единиц, узуальных и незузуальных в детской речи (63).

Активный словарь — это слова, которые говорящий не только понимает, но и использует в речи (11).

В пассивный словарь входят слова, понимаемые человеком, носителем данного языка, но самостоятельно им не употребляемые. Пассивный словарь существенно шире активного и представлен словами, о значении которых человек может догадаться по контексту, которые появляются в сознании только тогда, когда их человек слышит (11).

Обогащение активного словаря осуществляется благодаря расширению номинативного, глагольного словаря, словаря имен прилагательных.

Развитие словаря на начальном этапе обусловлено также и развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и

действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми и со сверстниками (33).

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т. е. расширение его связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком (33).

По мнению Л.С. Выготского, детская речь не является личной деятельностью ребенка, а рассматривается как часть диалога, сотрудничества взрослого и ребенка, в котором взрослый сознательно или неосознанно «обучает» ребенка языку и коммуникации (15).

Исходя из объекта нашего исследования, рассмотрим онтогенез лексического строя речи детей от рождения до 5 лет.

Ранний этап формирования речи, в том числе и овладения словом, многосторонне рассматривается в работах Е.Н. Винарской (12), А.Н. Гвоздева (18), М.М. Кольцовой (30), С.В. Плотниковой (63), Г.Л. Розенгарт-Пупко (67), С.Н. Цейтлин (81), Д.Б. Эльконина (86) и др.

В конце первого года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития, по наблюдениям М.М. Кольцовой, слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребенка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией (33).

Первоначально реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем, на основе ориентировочного рефлекса, формируется так

называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко — моко, собака — бака) (33).

Этот этап развития детской речи большинством исследователей определяется как стадия «слово-предложение». Здесь не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звукосочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает грамматическим значением.

Слова-представления на данном этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (киса, ляля) или действие (бай).

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период начинает быстро расти словарный запас, который к концу второго года жизни ребенка достигает около 300 слов различных частей речи. Более половины употребляемых слов составляют существительные. Преобладают имена близких людей, названия игрушек, предметов, животных. В меньшем количестве употребляются глаголы. Начинают появляться личные местоимения, позднее – прилагательные (33).

Развитие словаря ребенка происходит в направлении предметной соотнесенности слова и развития значения.

Анализируя развитие значения слова в онтогенезе, Л. С. Выготский писал, что речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова помогает осветить до

известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения (16).

Первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом.

Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как это называется?» (33).

Так ребенок получает знаки от окружающих его людей, а затем осознает их, открывает функции знаков.

Несмотря на то, что к 3,5 — 4 годам предметная относительность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер, процесс формирования предметной отнесенности слова на этом не заканчивается (33).

Значение слова на первых этапах полисеманлично, его значение аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Например, слово «кых» может обозначать в речи ребенка и кошку, и все пушистое (воротник, меховую шапку), и действие с предметом (хочу погладить кошку). Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение (33).

Параллельно с уточнением значения слова, происходит и развитие структуры значения слова.

По мнению Л.С. Выготского, любое значение слова представляет собой обобщение. Однако, значения слов развиваются. Усвоенное ребенком новое слово, вначале является обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития, переходит от обобщения элементарного типа к высшему

типу обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий. (33). Структура значения слова в разные возрастные периоды является различной.

Исследования показывают, что ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т. е. учится устанавливать связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением (33). Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Так, например, объясняя значение слова «стол», ребенок сначала говорит: «На нем едят». Позднее он по-другому объясняет слово «стол»: «Это вид мебели», т. е. соотносит это слово с более общим понятием, определяет это слово на основе связей между словами в языковой системе (33).

Постепенно ребенок овладевает контекстуальным значением слова. С большим трудом усваивает переносные значения слов, афоризмы (33).

По мнению А. Р. Лурия, первоначально при формировании предметной соотнесенности слова оказывают большое внимание побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть решающую роль в этом процессе (33).

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывает влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная соотнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобрести расплывчатое значение (31).

Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На начальном этапе овладения знаками языка имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. Л. С. Выготский назвал этот период развития значения слова «удвоением предмета», Е.С. Кубрякова - этапом

«прямой референции». Значение слова рассматривается как способ закрепления в сознании ребенка представления о данном предмете (31).

На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Имеет место феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов (33).

В процессе развития значения слова у детей от 1 до 2,5 лет, отмечаются явления сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов (31), «сверхгенерализации» (73). При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.), а также общее функциональное назначение предметов.

При этом обращает на себя внимание то, что ребенок объединяет одним словом признаки, которые являются психологически более значимыми для него на данном этапе психического развития.

По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых (33).

По мнению Л. С. Выготского, развитие значения слов представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Однако только в подростковом возрасте созревают психические предпосылки, которые создают основу образования понятий. Л. С. Выготский выделил несколько этапов развития понятийного обобщения у ребенка. Формирование структуры понятий начинается с «синкретических» образов, аморфных и приблизительных, а далее проходит

этап потенциальных понятий (псевдопонятий). Значение слова, таким образом, развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному (16).

Л. П. Федоренко (74) были выделены несколько степеней обобщения слов по смыслу.

Нулевой степенью обобщения являются имена собственные – названия единичных предметов. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их с конкретным предметом (74).

К концу 2-го года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщающие названия предметов, действий, качеств, явлений, то есть имен нарицательных (74).

В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действия и форме имени существительного (полет, плавание, чернота, краснота) (74).

Примерно к 5 годам дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия, являющиеся более высоким уровнем обобщения, то есть слова третьей степени обобщения (растения: деревья, травы, цветы; движение: бег, плавание, полет; цвет: белый, черный) (74).

Таким образом, изменение значения слова, отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире и тесно связано с когнитивным развитием ребенка.

О неразрывном единстве когнитивного и речевого развития детей, овладения ими предметно-практической деятельностью отмечено в работах Л.С. Выготского (16), А.А. Люблинской (48), Ж. Пиаже (62), С.Л. Рубинштейна (65), Г.Л. Розенгарта-Пупко (67), Э. Сепира (69).

В своих исследованиях Ж. Пиаже указывает на взаимосвязь первых проявлений языковой способности с достижениями в области сенсомоторного интеллекта, развитием понятийного интеллекта, мышления. Полученные им данные доказывают, что вербальное поведение представляет собой одну из



сторон общего когнитивного развития, а именно развитие всех видов интеллектуальной деятельности: восприятия, памяти, формирования понятий, решения задач, воображения и логики (62).

Опираясь на опыт Е.Ф. Архиповой (5), Е.А. Аркина (4), А.Н. Гвоздева (18), В.П. Глухова (19), Л.Г. Парамоновой (61) и др. рассмотрим, как осуществляется количественный рост словаря у детей дошкольного возраста и его качественное развитие.

По данным Е.Ф. Архиповой (5) и Е.А. Аркина (4) развитие словаря отличается рядом количественных особенностей: первый год — 9 слов, 1,5 года - 39 слов, 2 года — 300 слов, 3 года 6 мес.- 1110 слов, 4 года - 1926 слов.

По данным В. Штерна, к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200-300 слов, к 3 годам – 1000-1100 слов, к 4 годам – 1600 слов, к 5 годам – 2200 слов (2).

По данным У. Смита, у детей в возрасте 5 лет словарь составляет 2072-2274 слова, у детей 5-6 лет – 2289-2506 слов (2).

По данным В.П. Глухова в начале второго года жизни словарь ребенка составляет от 10 до 50 слов, в возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет объем активного словаря ребенка существенно возрастает и достигает до 300 слов (64).

Ш. Бюллер, сопоставляя данные изучения словаря 30 детей в возрасте от 1 года до 4 лет, указывает для каждого возраста минимальный и максимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия: 1 год - минимальный словарь - 3 слова, максимальный словарь - 58 слов, полтора года - 44 и 383 слов - соответственно, 2 года - 45 и 1227 слов, 2 года 6 месяцев - 171 и 1509 слов (64).

В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные

особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания (33).

Качественный рост словаря происходит, прежде всего, за счет усвоения ребенком новых значений уже известных ему слов (например, дверной ключ, гаечный ключ, нотный ключ).

В обогащении имен существительных большую роль играет усвоение ребенком как можно большего числа значений одного и того же слова (большинство слов в русском языке многозначны).

Глаголы появляются в речи ребенка одновременно с именами существительными — в начале второго года жизни. Усвоение глаголов дают возможность ребенку перейти от простого называния отдельных лиц и предметов к выражению.

Имена прилагательные в большинстве случаев имеют место в детской речи только после двух лет. Наблюдения над речью детей раннего и младшего дошкольного возраста свидетельствуют о том, что она бедна именами прилагательными, недостаточно образна. Употребляемые прилагательные нередко однотипны, однообразны и иногда ограничиваются лишь словами «маленький», «большой», «плохой», «хороший» (61).

Наречия в детской речи появляются раньше, чем прилагательные, — примерно с 1 года 10 месяцев. Сначала они используются ребенком вместо сказуемого («мама там»). Лишь значительно позднее, начинают выполнять в речи ребенка свойственную им роль (61).

В исследовании В.В. Гербовой установлены особенности содержания наиболее употребительных частей речи в словаре детей третьего года жизни. Среди существительных названия предметов обихода составляют 36%; названия объектов живой природы – 16,5%; названия средств передвижения – 15,9%. Среди других существительных наиболее употребительными являются названия явлений неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Третью часть всех слов составляют глаголы (2).

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре дошкольника наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц (33).

Появление существительных в речи детей первыми, позже - глаголов, медленный рост прилагательных М.М. Алексеева объясняет, во-первых, условиями воспитания (взрослые мало внимания обращают на знакомство детей с признаками и качествами предметов), во-вторых, характером имени прилагательного как наиболее абстрактной части речи (2).

Отсюда следует, что словарь ребенка в качественном и количественном аспектах формируется по мере расширения контактов с окружающим миром, развития его психических процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия), обобщение сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности, его условий жизни и уровня развития.

Лексикон обогащается и систематизируется по мере развития мышления ребенка. На данном этапе происходит объединение слов в семантические поля, представляющие собой группировки слов по сходству их значений (33).

По мере развития речи и мышления, словарный запас у детей систематизируется и упорядочивается. Слова различных частей речи, значения которых имеют общий семантический признак (например, свет, вспышка, молния, сиять, сверкать, светлый, ярко), начинают группироваться и образуют семантическое поле. (33).

Организация лексической системности у детей происходит преимущественно на основе тематического принципа (например, собака — конура, помидор — грядка).

А.И. Лаврентьева, наблюдая развитие лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 мес. до 4 лет, выделила 4 этапа развития системной организации детского словаря (33).

На первом этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

В начале второго этапа словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы ребенка о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка называние других элементов этой группы. А.И. Лаврентьева называет этот этап ситуационным, а группы слов — ситуационными полями (33).

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует третий этап формирования лексической системы, который определяется как тематический этап.

Организация тематических групп слов вызывает у ребенка развитие лексической антонимии (большой — маленький, хороший — плохой).

Противопоставление «большой — маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных (длинный — маленький, толстый — маленький), а противопоставление «хороший — плохой» — все варианты качественно-оценочных прилагательных (злой — хороший).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы в онтогенезе является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых (33).

В последующие возрастные периоды меняется набор лексико-семантических вариантов полисемантических слов, варьируется степень актуальности отдельных лексико-семантических вариантов, меняется стратегия поиска ассоциативных реакций.

Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка обогащается за счет производных слов. Лексический уровень языка

представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмом словообразования (33).

Согласно гипотезе Г.А. Черемухиной и А.М. Шахнаровича, механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней: собственно словообразовательного и лексического (33).

Ответы детей младшей группы (2 года 10 мес. — 3 года 8 мес.) показали, что в этот период преобладает лексический уровень, а этап овладения правилами словообразования еще только начинается (33).

В средней группе (4 года — 5 лет 2 мес.) отмечено наибольшее число слов-неологизмов, что свидетельствует о преобладании словообразовательного уровня (33).

Следовательно, на ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а в дальнейшем на первый план выступает словообразовательный уровень.

Таким образом, лексический строй речи ребенка рассматривается в количественном и качественном аспектах. Изменение объема активного и пассивного словаря, по мере взросления ребенка, отражается в количественном аспекте. Качественный аспект представляет состав усваиваемых лексических единиц, их разнообразие на различных возрастных этапах, особенности функционирования лексических единиц. В активный словарь входят слова, которые ребенок не только понимает, но и использует в речи. Пассивный словарь представляют слова, понимаемые ребенком, но самостоятельно им не употребляемые. В дошкольном возрасте количественный словарь ребенка отличается рядом количественных особенностей: 1 год - минимальный словарь - 3 слова, максимальный словарь - 58 слов, полтора года - 44 и 383 слов - соответственно, 2 года - 45 и 1227 слов, 2 года 6 месяцев - 171 и 1509 слов, 4 года - 1600 и 1926 слов, 5 лет - 2072 и 2274 слова. Количественный рост словаря ребенка происходит за счет усвоения ребенком новых значений уже известных ему слов. Словарь дошкольника составляет около 50,2%

существительных, 27,4 % глаголов, 11% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов, 0,9 междометий и частиц.

Отсюда следует, что процесс овладения лексическим строем речи детьми дошкольного возраста проходит многоступенчато. Каждый возрастной период обусловлен усвоением определенных лексических единиц, развитие которых зависит от индивидуальных особенностей ребенка, развитии его психических процессов, условий жизни и воспитания, освоения окружающего мира в процессе неречевой и речевой деятельности. Это происходит при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, через общение со взрослыми и сверстниками. По мере развития операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения у ребенка формируется понятийный концептуальный компонент значения слова.

## **1.2. Специфика овладения лексическим строем речи детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

В настоящее время под термином «расстройство аутистического спектра» (РАС) понимается общее расстройство развития (ОРР), которое в МКБ-10 определяется как группа расстройств, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия и общения, а также специфическими, стереотипными интересами и действиями. Эти качественные отклонения – типичные признаки функционального состояния пациентов, и степень их выраженности варьируется. В большинстве случаев отклонения в развитии наблюдается в раннем возрасте, а в некоторых – проявляется после пяти лет. Часто имеют место общие когнитивные нарушения, но определяющим для данного расстройства является нарушения поведения,

которое не соответствует уровню интеллектуального развития индивида, даже при соответствии его возрасту (51).

Равнозначным с РАС является термин «аутизм», включающий в себя пять отдельных диагнозов: аутическое расстройство (синдром Каннера, синдром аутизма в раннем возрасте, полный синдром аутизма), синдром Аспергера, общее расстройство развития неуточненное, дезинтегративное расстройство детского возраста и синдром Ретта (49).

Первое упоминание о феномене аутистического расстройства появилось в 1943 году в работах Л. Каннера. Он дал подробное клиническое описание детей, включая собственные наблюдения, отчеты родителей, данные медицинских обследований, ЭЭГ и результаты когнитивных тестов. К диагностическим критериям раннего детского аутизма (РДА) Л. Каннер относил: глубокое нарушение аффективного контакта с окружающими, однообразные формы активности, «очарованность» сенсорными раздражителями, мутизм, высокие способности механической памяти, задержку речевого развития. Характерными чертами, определяющими РДА, по мнению Л. Каннера являются неспособность детей к взаимодействию с людьми и к адекватному поведению в определенных социальных ситуациях. Данную особенность Л. Каннер назвал «крайней аутистической замкнутостью». Еще одной особенностью РДА, по мнению Л. Каннера, является нарушение речи. Описание детей разной возрастной категории (4 года 11 месяцев, 5 лет 2 месяца, 11 лет) позволило автору отметить, что они совсем не могли говорить или говорили не больше пяти слов. У других – наблюдалось отставание в освоении языка. Их речь не являлась осмысленной. Однако, они демонстрировали отличную механическую память, цитируя стихи, молитвы. По словам Л. Каннера, общение детей выражалось в «замкнутых в себе семантически бессмысленных... упражнениях памяти». В их речи были такие отклонения, как эхолалии, которые проявлялись в спонтанных выкриках, но не имели коммуникативной цели, а также отсроченные эхолалии, появляющиеся

днями позже. При этом повторение слов и фраз звучало буквально и неосознанно, наблюдалось отсутствие интонации (49).

В 1944 г. Г. Аспергер дал описание подростков с нарушением социального взаимодействия, проблемами в коммуникации, склонностью к уединению, но без выраженных нарушений речи и с сохранной функцией интеллекта. К особенностям данного синдрома Г. Аспергер относил педантичную речь, которая состоит из пространственных рассуждений на определенные темы с повторяющимися стереотипными выражениями, а также проблемы с правильным использованием местоимений. Вместе с тем, Г. Аспергер отметил нарушение невербальной коммуникации с ущербной жестикуляцией и выражением лица, монотонность, многословие, сниженное или чрезмерное интонирование, непонимание выражений и жестов других людей. Самостоятельное название синдром Аспергера получил только в 1981 году и применяется к пациентам с более легким течением заболевания при сохранном интеллекте (49).

Такой термин как «общее расстройство развития неуточненное» (ОРР-Н) используется в психологии и медицине в двух случаях: как предварительный диагноз, когда недостаточно информации, которая позволила бы определить вид ОРР у пациента и для случаев «атипичного аутизма», когда состояние не вполне соответствует критериям аутистического расстройства или одного из ОРР (49).

Одним из редких расстройств ОРР-Н является дезинтегративное расстройство детского возраста (ДРД). В 1908 году Т. Heller дал описание результатов обследования детей, страдающих от тяжелых нарушений в социальной сфере после периода нормального развития в первые 3-4 года жизни. Т. Heller назвал такое состояние «детское слабоумие». Впоследствии оно получило название синдром Хеллера. Основными диагностическими критериями для ДРД являются утрата экспрессивной и рецептивной речи, а также развитие симптомов, сходных с аутистическими, после двух лет



нормального развития (обычно в возрасте 3-4 года). Вместе с тем, у детей с ДРД нарушены когнитивные процессы (87, 92, 96, 97). У детей, которые использовали в речи полные предложения, развивается полный мутизм или выраженное ухудшение вербальных способностей, появляются стереотипные формы поведения, пропадает интерес к окружающему социальному миру, происходит потеря социальных и двигательных навыков, адаптированных форм поведения (51).

Синдром Ретта впервые был описан в 1966 году. Клиническое течение данного синдрома делится на четыре стадии по возрастным периодам: от 8 до 18 месяцев (замедление развития, торможение роста головы, утрата интереса к игровой деятельности), от 1 до 4 лет (утрата экспрессивной речи, появление стереотипных движений, прекращение использования рук, судорожные припадки), от 2 до 10 лет (появление интереса к общению, умственная отсталость, стереотипные движения руками), после 10 лет (нарушение подвижности, симптомы поражения двигательных нейронов, заторможенность, прогрессирующий сколиоз). Данное неврологическое расстройство встречается исключительно у девочек (в более, чем 90% случаев) (49).

В нашей стране проблема аутизма активно привлекает внимание специалистов с конца 60-х годов XX века. Первоначально тема аутизма разрабатывалась детскими психиатрами М.Ш. Вроно (14), С.С. Мнухиным, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаевым (52), В.Е. Каган (28), психологами Е.Р. Баенской (6), В.М. Башиной (8), К.С. Лебединской (36), О.С. Никольской (36). Ранее, подобные детские проблемы были известны, но исследовались в рамках детской шизофрении или шизоидной (аутистической) психопатии Т.П. Симсоном (70), Г.Е. Сухаревой (72), М.О. Гуревич (23).

Наблюдения С.С. Мнухина, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева свидетельствуют о том, что «ранний аутизм» выражается, в основном, в отсутствии или исчезновении у детей социальных контактов со средой,

заметного интереса к окружающему, адекватных эмоциональных реакций, а нередко и вообще каких-либо реакций на раздражители, целенаправленной активности и деятельности. Дети выглядят «отрешенными», «аутистически» погруженными в мир собственных переживаний (52).

В возрасте до 18 месяцев, синдром аутизма проявляется в отсутствии встречного движения, когда их берут на руки. С 1,5—2 лет и позже - выражается «аутистической изоляцией», невыносимостью к перемене обстановки, в трудностях овладении культурно-гигиеническими навыками и своеобразных нарушениях речевого развития. Речь этих детей насыщена элементами эхоталии, персервациями, они почти никогда не обращаются с прямыми вопросами, не дают прямых ответов, говорят о себе в третьем лице. Об их желаниях и потребностях окружающие узнают по мимике и жестам, то по отдельным никому не адресованным восклицаниям («кушать», «гулять», «он хочет спать» и т. п.) (52).

По мнению В.М. Башиной, Н.В. Симашковой (8), А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева, С.С. Мнухина (52), важнейшим нарушением, лежащим в основе симптоматики у детей с «ранним детским аутизмом», является резкое снижение психического или «витального» тонуса, ослабление или отсутствие способности к психическому напряжению и к целенаправленной активности. Одним из существенных симптомов РАС является ослабление инстинктивных или безусловнорефлекторных реакций - ориентировочных, пищевых, самозащиты, нарушение внимания, неспособность овладения навыками самообслуживания, длительная задержка формирования самосознания, комплекса «Я». Такая симптоматика различается как по особенностям характера, так и по степени выраженности. Все это определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, разным прогнозом. Эти варианты требуют и разного коррекционного подхода как лечебного, так и психолого-педагогического.

Между тем, клинико-психологической классификации, адекватной этим задачам, не имеется. Существующие классификации чаще всего построены по этиологическому либо патогенному принципу (36, 51).

О.С. Никольская выделила четыре основные группы детей с РАС. Основными критериями деления является характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма (36).

Дети I группы отрешены от внешней среды: безразличны к окружающим, агрессивны. У них нарушен психический тонус и произвольная деятельность, преобладает полевое поведение и миграции, отсутствует концентрация внимания, имеет место мутичность, нет потребности в контактах с окружающими, не овладевают навыками социального поведения. У детей отсутствуют активные формы аффективной защиты от окружающего, стереотипные действия, заглушающие неприятные впечатления извне, стремления к привычному постоянству окружающей среды. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания. В речи дети иногда употребляют нечленораздельные, аффективно акцептуированные словосочетания. В будущем могут освоить письмо, чтение про себя, однако социальная адаптация затрудняется даже в домашних условиях. Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре (36).

Поведение детей II группы с аутистическим отверженцем окружающего характеризует стереотипность, импульсивность многочисленных движений, манерность, причудливые гримасы и позы, походка. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, бытовые навыки. Наблюдается предельно тесная "симбиотическая" связь с матерью. В речи детей отмечаются особые интонации, шепот, односложные ответы и штампы-команды, частое молчание. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (36).

У детей III группы наблюдается большая произвольность в поведении, они имеют более сложные формы аффективной защиты по сравнению с предыдущими группами детей, что выражается в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. У детей наблюдается высокий уровень когнитивного развития, характерна монотонная развернутая речь. Наблюдаются трудности при вступлении в диалог. При квалифицированной коррекции дети могут обучаться в массовой школе (36).

Дети IV группы отличаются наименее глубоким аутистическим фактором, патология выражена меньше в аффективной и сенсорных сферах, у них наблюдаются неврозоподобные расстройства, что выражается в заторможенности, пугливости, робости, особенно при контактах. Основным аутистическим выражением выступает повышенная ранимость при взаимодействии с окружающими людьми. Наблюдается своеобразная задержка развития, спонтанная штамповая речь. Дети способны обучаться в массовой школе (36).

Преимущество данной классификации заключается в том, что она построена с учетом ведущего патопсихологического синдрома, который отражает глубину аффективной патологии ребёнка и прогноз его будущего психического развития. В общем, аутическое расстройство (синдром Каннера, синдром аутизма в раннем возрасте, полный синдром аутизма), синдром Аспергера, общее расстройство развития неуточненное, дезинтегративное расстройство детского возраста и синдром Ретта, в своей базе содержат этиологические факторы и клинические проявления и, по сути, по содержанию не отличаются друг от друга (50).

Для психического развития детей с аутизмом характерна неравномерность. Например, одаренность в некоторых областях научного знания, таких, как музыка, математика, живопись, могут сосуществовать с глубокими нарушениями обычных жизненных умений и навыков. Один из главных патогенных факторов, который обуславливает развитие личности по

аутистическому типу, - это снижение общего жизненного тонуса, проявляющееся в ситуациях, требующих активного, избирательного социального поведения (60).

Сегодня признано, что у детей с РАС нарушена логическая и смысловая память, они с трудом овладевают мыслительными операциями, имеют нарушения всех форм общения. Для них характерны специфические трудности переработки и организации информации, значительные расхождения в объеме пассивного и активного словаря (60).

Исходя из объекта нашего исследования, рассмотрим особенности речевого развития, в том числе, овладение лексическим строем речи детьми с РАС.

Систематизируя особенности речевых расстройств у детей с РАС, целесообразно исходить из понимания развития речи как процесса овладения родным языком и использования его как средства общения. Известно, что язык представляет собой систему фонетических, лексико-семантических и логико-грамматических кодов, поэтому проанализируем исследования, изучающие специфику овладения ими детьми с РАС.

К.С. Лебединская (35), О.С. Никольская (55), Е.Р. Баенская (6), В.М. Башина (8), М.М. Либлинг (55), Н.В. Симашкова (8), имеющие большой опыт работы с детьми с РАС, утверждали, что произношение звуков у этих детей может быть как правильное, так и нарушенное. Нарушения звукопроизношения находят отражения в явлениях недоразвития речи: невнятности, пропуске слогов, недоговаривании слов, в специфическом бесцельном манипулировании звуками и повторении фонетически сложных слов.

Специальных исследований, посвященных анализу лексического строя речи детей с РАС не проводилось. Однако В.М. Башина (8), А.Е. Зеленецкая (52), Д.Н. Исаев (52), К.С. Лебединская (37), С.С. Мнухин (52), О.С. Никольская (37), Н.В. Симашкова (8) накопили некоторые сведения,

количественно и качественно характеризующие словарь детей с ранним детским аутизмом. Выявлено, что часть детей владеет большим запасом слов, словарь остальных - может быть крайне беден, однако, в общих случаях, представленные в словаре слова не имеют коммуникативного характера.

Л.Г. Нуриева отмечает, что словарный запас детей с РАС в основном представлен существительными, в глагольном словаре присутствуют только слова, обозначающие действия, ежедневно выполняемые ребенком, прилагательные в словаре практически не представлены. Своеобразие в овладении лексикой аутичными детьми Л.Г. Нуриева видит как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря (58).

Наблюдения Е.Р. Баенской (55), В.М. Башиной (8), А.Е. Зеленецкой (52), Д.Н. Исаева (52), В. Кревелен (29), К.С. Лебединской (37), М.М. Либлинг (55), С.С. Мнухина (52), О.С. Никольской (37), Н.В. Симашковой (8), указывают на отсутствие в словаре детей с РАС слов «да» и «нет»; выраженную задержку в усвоении предлогов; единично подчеркивается типичность инверсии местоимений; склонность к эхолоалиям и неологизмам; отсутствие единства акустической и смысловой стороной слова, что приводит к диффузным связям между словом и предметом; раннее появление малоупотребительных слов; односложность, стереотипность фраз; отсутствие личных глагольных форм и речи в первом лице (34).

В исследовании О.Б. Додзиной (24), прослеживаются выраженные отличия в качественных характеристиках лексического развития у детей с разной глубиной РАС. Автором выявлено, что у некоторой категории детей развитие лексического строя речи приближено к закономерностям нормального онтогенеза. Среди звукоподражаний большинство детей с РАС фиксировали в речи звуки, издаваемые животными, машинами, инструментами. Достаточно хорошо дети овладевали словами-действиями, сопровождающими или организующими взаимодействие со взрослым, указывающими на организацию

и ограничение действий, глаголами, побуждающими к действию и вводящими в бытовую ситуацию. Слова-действия, обозначающие прямые инструкции, усваиваются со смягчением аффективных проблем. Побуждающие глаголы преобладают у детей с меньшей глубиной аутистического расстройства (24).

Со смягчением проблем аффективного развития автором отмечается нормализация словаря названий и качеств окружающих предметов, местоимений, предлогов и слов, обозначающих местоположение. В словаре качеств, преобладают слова, обозначающие предостережения, оценки, принадлежность предметов, а также слова, отрицательно оценивающие происходящее. Трудно усваиваются названия признаков, формирующихся в предметной деятельности. Имена людей в словаре у детей с РАС присутствуют в незначительном количестве. Усвоение местоимений детьми с РАС определяет преимущественно их ближнее социальное окружение. Часто в их лексиконе наблюдаются такие вопросы, как «Где?», «Кто?», «Что?», «Какой?», позднее появляются вопросы «Когда?», «Почему?» (24).

У детей с РАС отмечаются трудности в изменении слов по числам и падежам, сложность организации развернутого высказывания. У детей данной категории нет стремления к использованию доступных им грамматических форм, они овладевают отдельным типом построения предложения или способом словоизменения (58).

Ученые утверждают, что вне зависимости от наличия или отсутствия дефектов произношения, объема словаря и качества овладения грамматикой языка речь для детей с РАС не становится средством общения. Неблагополучие коммуникативной функции речи обнаруживается в мутизме, речи, необращенной к собеседнику, не способности к диалогу, необычности темпа, ритма, мелодики, интонации, избегании речевого общения.

Однако, экспериментальных исследований, направленных на изучение умения детьми с РАС понимать обращенную речь не проводилось, но психологические и клинические наблюдения за детьми обнаруживают, что

понимание ими речи зависит от ситуации. В ситуациях требующих произвольного внимания и организации своего поведения дети с РАС не реагируют на инструкции, обращение, свое имя, но в ситуациях непроизвольного внимания, случайно услышав чужую речь, могут уловить ее содержание. Е.Р. Баенская (55), К.С. Лебединская (37), М.М. Либлинг (55), О.С. Никольская (37) приходят к выводу, что соотнесение слова с объектом, понимание смысла относительно не нарушено, однако выраженные проблемы организации внимания негативно влияют на понимание речи.

Таким образом, РАС определяется как группа расстройств, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия и общения, а так же специфическими интересами и действиями. Одним из основных особенностей РАС является нарушение речевого развития, проявляющееся в присутствии в речи детей эхолалий и неологизмов, односложных и стереотипных фраз, отсутствии личных глагольных форм и речи в первом лице. У детей с РАС нарушена актуализация пассивного словаря, они редко употребляют слова «да», «нет», выражены трудности в изменении слов по числам и падежам, выявлена задержка в усвоении предлогов. Дети тяжело овладевают развернутыми высказываниями, используют определенный тип построения предложений.

Некоторое количество детей владеют большим словарным запасом и правильным звукопроизношением, у других - словарь крайне беден, звукопроизношение нарушено. Основу словаря у детей с РАС составляют существительные, в глагольном словаре присутствуют слова, обозначающие действия, выполняемые ребенком ежедневно, прилагательные практически отсутствуют.

Понимание речи детьми с РАС зависит от ситуации. Произвольность внимания в соответствии с инструкциями для них не характерна. В ситуации непроизвольного внимания дети улавливают содержания услышанного.



Вне зависимости наличия или отсутствия дефектов произношения, объема словаря и качества овладения грамматикой языка, речь у детей с РАС не становится средством общения, т.к. данное расстройство предполагает несформированность коммуникативной сферы. Поэтому социальная среда у детей с РАС на низком уровне.

### **1.3. Методические основы формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

На сегодняшний день существует большое количество различных технологий и методик организации коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС, нашедшие свое отражение в исследованиях Е.Р. Баенской (38), В.М. Башиной (8), И.А. Козловой (59), К.С. Лебединской (38), М.М. Либлинг (42), С.С. Морозовой (53), О.С. Никольской (56), Л.Г. Нуриевой (58), Н.В. Симашковой (9), В.С. Ястребова (59) и др.

Целью коррекционной работы, по мнению авторов, является подготовка ребенка с РАС к самостоятельной жизни в социуме, развитие у них навыков коммуникации и самообслуживания. Для достижения целей коррекционной работы целесообразно использовать комплексное вмешательство, то есть сочетание медицинского и психолого-педагогического воздействия.

В настоящей работе делается попытка выделить основные и дополнительные психолого-педагогические методы, оказывающие положительное влияние на развитие речи, в том числе формирование ее лексического строя, а также коммуникативной функции у детей с РАС (20).

Использование основных методов позволяет сформировать у детей навыки общения, бытовые, учебные, профессиональные, трудовые и другие практические навыки, которые необходимы в социальной жизни;

использование одного из таких подходов является необходимым условием организации обучения, но этого не всегда достаточно. К таким методам можно отнести метод прикладного анализа поведения (53), метод сенсорной интеграции (1).

Дополнительные методы используются для расширения основных методов, что иногда необходимо, но никогда не бывает достаточным (кроме немногих легких случаев в сочетании с адекватными условиями воспитания и обучения, прежде всего в семье). К дополнительным методам относят: холдинг-терапию (42), пет-терапию (83), музыкальную терапию (71), пескотерапию (35).

Важно отметить, что в коррекционно-педагогической работе по развитию речи, в том числе ее лексического строя, у детей с РАС, некоторые методы необходимо использовать в комплексе, некоторые – на определенном этапе работы по развитию речи.

Исходя из проблемы нашего исследования, рассмотрим этапы и содержание коррекционно-педагогической работы, предложенные Л.Г. Нуриевой (58), С.С. Морозовой (53), В.М. Башиной (9), К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской (39), а также их влияние на формирование лексического строя речи у детей с РАС.

Л.Г. Нуриева в основу организации коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС по формированию лексического строя речи положила метод игровой терапии (58).

На адаптационном этапе автор предлагает методы, направленные на установление контакта с ребенком и позволяющие запустить механизм развития речевой функции у ребенка с РАС. Обучение первичным навыкам начинается с умения ребенка фиксировать взгляд на картинке, предмете, предлагаемым педагогом (58). Далее работа должна быть направлена на формирование у ребенка произвольного произношения звуков речи, а также на попытки слияния звуков в звукоподражательные слова (25).

Л.Г. Нуриева отмечает, что у некоторых детей с РАС пассивный словарь накапливается достаточно интенсивно, но состоит, в основном, из существительных. В такой ситуации становление фразовой речи происходит замедленно. Особую трудность вызывает актуализация глагольного словаря, поэтому, несмотря на расплывчатость значений слов-действий, автор начинает работу по его формированию, так как в процессе накопления словарного запаса происходит и уточнение значения слова. У детей с РАС процесс поиска слова происходит замедленно, поэтому при формировании структуры простого предложения сначала используется глагольная лексика общего значения. По мнению автора, именно с глаголов, обозначающих отработанные действия, целесообразно начинать работу над структурой простого предложения (58).

При успешном овладении предметно-словесными комбинациями переходят к работе над рассказами и пересказами, которые позволяют значительно обогатить пассивный и активный словарь ребенка с РАС (58).

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа, предложенная Л.Г. Нуриевой, построена в следующей последовательности: установление эмоционального контакта с ребенком с РАС, формирование у него произношения звуков, слияние звуков в слова, становление фразовой речи, построение монолога, развитие диалогической речи.

С.С. Морозова при организации обучения детей с РАС речевым навыкам предлагает использовать метод прикладного анализа поведения (53).

Формирование речевых навыков начинается, по мнению автора, с оценки уровня актуального развития речи ребенка с РАС: уделяется большое внимание обследованию импрессивной и экспрессивной речи. Обследование импрессивной речи включает в себя задания на понимание названий предметов, действий, качеств. При обследовании собственной речи фиксируются вокализации и внегортанные звукообразования, обращается внимание на спонтанные подражания различным звукам, словам и высказываниям, фиксируются эхолалии, изучается способность к вербальному подражанию,

называнию предметов, действий, обращается внимание на выражение ребенком просьб или отказа, отмечаются собственные спонтанные высказывания ребенка (53).

Далее ведется работа по обучению пониманию речи и развитию экспрессивной речи. Для этого С.С. Морозова предлагает сначала формировать умение выполнять детьми инструкции, типа «Дай», «Покажи», позднее – отличать одни предметы от других, понимать названия действий.

Работу по формированию навыков экспрессивной речи С.С. Морозова начинает с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным движениям (53).

Далее в работу включаются слова, связанные с привычной для ребенка с РАС ситуацией, а именно: простые, доступные ребенку по звуковому составу слова. Сначала отрабатывается понимание этих слов, а затем - их произнесение на уровне звукоподражания (53).

На следующем этапе начинают обучение словам, выражающим просьбу, затем словам, которые выражают несогласие, позволяют комментировать собственные действия. Далее детей учат отвечать на вопросы, используя наглядную демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. Важным на этом этапе является обучение детей отвечать на вопросы о себе, потом - на вопрос "Где?" (53).

С.С. Морозова подчеркивает, что даже самый "простой" навык, формируемый на начальном этапе обучения, должен встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Если в этих новых условиях начальные навыки понимания речи (или проявления этого понимания вовне) будут поощряться и закрепляться, если ребенок будет успешен, постепенно у него будет складываться собственная мотивация обучения речевым навыкам.

К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской (35) также была предложена система коррекционно-педагогической работы, в основу которой положены приемы активизации речи у детей с РАС

Авторы предлагают взрослому вслушиваться в поток вокализаций ребенка, четко повторять слова, произносимые ребенком, соотносить их с конкретным предметом. Речевая активность детей с РАС стимулируется за счет использования восклицаний в виде междометий, звукоподражательных слов. Таким образом, вызывается у ребенка эхолалия. Позднее, необходимо провоцировать употребление эхолалических слов и фраз в соответствии с реальной ситуацией (35).

В работу по развитию речи, по мнению авторов, необходимо также включать объекты, к которым ребенок проявляет интерес, а затем вводить новые для него слова и фразы (35).

Важным этапом в коррекционно-педагогической работе К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, С.С. Морозовой, Л.Г. Нуриевой является формирование диалогической речи. Так как, дети с РАС имеют способность вести длинные монологи, необходимо находить возможность перевода монологической речи в диалог. При обучении диалогической речи важно подбирать тему диалога, учитывая интересы и потребности ребенка. Для стимулирования речевого взаимодействия можно использовать продуктивные виды деятельности - рисование на данную тему, лепку, красочные иллюстрации.

Большое внимание исследователи отводили и беседе с ребенком, в ходе которой объясняли ему происходящее вокруг, используя новые слова, применяя их в аффективно значимой ситуации и тем самым обеспечивая увеличение его лексического запаса.

В.М. Башина (7) в основе коррекционно-педагогической работы по развитию речи детей с РАС выделяла такие направления работы, как развитие слухового внимания, фонематического и речевого слуха, которые обеспечивают расширение словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, их сериям, работа над связным

текстом, состоящим из бесед, пересказа, "проигрывания", драматизации разных тем, воспроизведение стихотворной речи и ряд других задач (7).

Л.Г. Нуриева (58), С.С. Морозова (53), В.М. Башина (8), К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская (35), имеющие огромный опыт в работе с детьми с РАС, делают акцент на важности установления эмоционального контакта, прежде чем начинать обучению речевым навыкам. Рассмотрим несколько инновационных, дополнительных методов коррекционно-педагогической работы, обеспечивающие потребность во взаимодействии, а также развитие эмоциональной сферы, установление эмоционального контакта с ребенком с РАС, а в дальнейшем, формирование у него лексического строя речи.

Одним из таких - является метод Холдинг-терапии, который разработан доктором М. Welch и представляет собой повторяющиеся процедуры - удержания ребенка на руках у родителей до его полного расслабления (физического и эмоционального). Психологическим обоснованием такого удержания может быть то, что оно противопоставлено обычному для ребенка с РАС поведению, направленному на избегание контакта. Очевидно, что нормальное, полноценное развитие ребенка невозможно без установления тесной связи, в первую очередь, с матерью. От контактов с матерью ребенок гармонично переходит к контактам с обществом, что дает малый старт в развитии речевых функций (42). Данный метод Л.Г. Нуриева рекомендует применять на начальных этапах коррекционно-педагогической работы, когда основной задачей является установление эмоционального контакта ребенка с РАС со взрослым.

Установление эмоционального контакта с ребенком с РАС представляет трудноразрешимую задачу, поэтому применение пет-терапии является одним из эффективных направлений оказания коррекционной помощи. Пет-терапия заключается в специальном взаимодействии ребенка с дельфинами, лошадьми, собаками. В ходе дельфинотерапии (44) на организм человека приходится

воздействие ультразвуковых волн, излучаемых дельфином с двигательной активностью и мощным психологическим воздействием. Данная терапия гармонизирует эмоциональное состояние детей с РАС, способствует запуску речевых функций.

Положительное влияние на развитие речевой деятельности ребенка, также оказывает иппотерапия (83) – лечение с помощью лошадей, основоположник которой Ю. Лаллери. В процессе верховой езды возникает массирующий и разогревающий эффект, способствующий улучшению питания головного мозга. В ходе данной терапии происходит коррекция моторной сферы ребенка. Метод развития у детей с РАС контактности открыт В. Levinson и назван «канис-терапия» (71) – реабилитация с привлечением собак. Основной целью данной терапии является обогащение сенсорной сферы, формирование навыков поведения, приводит в норму эмоциональное состояние, развивает речевые функции.

Положительное влияние на эмоциональное и сенсомоторное развитие, активизацию речевой деятельности и коммуникативных навыков оказывает пескотерапия. Специфические ощущения пропускания песка сквозь пальцы дают возможность стимулировать активность ребенка, позволяют установить равновесие спокойного поведения (35).

Снизить у ребенка с РАС избегание тактильного контакта, тем самым ускорить установления с ним эмоционального контакта, поможет применение метода аудио-психо-фонологии (метода «Томатис»), разработанного А. Томатисом. Данный метод представляет собой систему звуковых тренировок, направленных на активизацию мозговой деятельности с целью развития ведущих мозговых функций. «Томатис» способствует снижению агрессии и самоагрессии, ослаблению гиперчувствительности к звукам, позволяет уменьшить гневные и тревожные реакции, страхи и стереотипное поведение. Данный метод оптимизирует не только эмоциональное состояние ребенка, но и способствует формированию мотивации взаимодействия с окружающими (71).

Таким образом, применение данных методов в коррекционно-педагогической работе будет полезным для улучшения эмоционального состояния ребенка с РАС, снижения у него агрессии и стереотипного поведения, обогащения его сенсорной и моторной сферы, формирования мотивации взаимодействия с окружающими, развития коммуникативных навыков и речевых функций.

Многие ученые-физиологи, логопеды и психологи указывают на связь речевой функции с сенсорным развитием. Среди западных и отечественных дефектологов набирает популярность метод сенсорной интеграции, предложенный Д. Айрес (1).

Доказано, что сенсорные стимулы оказывают большее влияние на формирование эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, познавательной деятельности, в частности, на развитие речи. Сенсорная интеграция совершенствует способность мозга обрабатывать информацию, что оказывает положительное влияние на формирование речевой деятельности. (1).

Сенсорная стимуляция и интеграция обеспечиваются при проведении стимуляционных комплексов упражнений, направленных на преодоление нарушений сенсорного восприятия и уменьшение аутоstimуляций (1).

Используя метод сенсорной интеграции в коррекционной работе, важно соблюдать принцип постепенного включения сенсорных ощущений, индивидуального подбора сенсорной стимуляции (1).

Для полноценного сенсорного развития необходимо использовать стимульный материал для развития основных видов восприятия:

- вестибулярное (раскачивание на качелях и гамаках, ползание в тоннелях, балансирование на досках и перекладинах, прыжки на батуте, ходьба по веревочным лестницам, вращение и кружение ребенка, создания чувства антигравитации, выполнения упражнений в специальных эластичных чулках для тела, утяжелителях);



- тактильное (массажные коврики и мячики, крупы, песок, декоративные камушки, вибрирующие игрушки, различные виды застежек, разнообразные ткани и материалы);

- зрительное (зеркала, фонарики и разноцветные лампы, лупы, калейдоскопы, разноцветные ленты);

- слуховое (музыкальные инструменты, игрушки издающие звук, мелодии со звуками живой и неживой природы);

- обонятельное и вкусового (флаконы с запахами, специи, ароматные травы, ароматические масла, натуральные овощи и фрукты).

Метод сенсорной интеграции М.И. Лынской был положен в основу системы коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС, которая состоит из двух этапов (47):

- формирование предпосылок речевой деятельности;

- формирование системы родного языка.

На первом этапе М.И. Лынская выделяет три типа предпосылок, необходимых для возникновения речи (47):

- аффективно-мотивационные (эмоциональные формы общения со взрослыми, мотивация к совместной деятельности со взрослым и речи);

- перцептивные (процессы обработки сенсорной информации, в т.ч. сенсорная интеграция);

- когнитивные (механизмы идентификации, концептуализации, упреждающего синтеза, обобщения и категоризации).

Формирование указанных предпосылок происходит одновременно с решением речевых задач, т.е. с вызыванием речевой активности, закреплением первых слов (47).

На втором этапе предполагается проведение логопедических занятий, на которых решаются следующие задачи (47):

- развитие произносительной стороны речи (преодоление апраксии (при необходимости), развитие артикуляционных возможностей, фонационного

дыхания, формирование слоговой структуры слова, исправление нарушенных звуков);

- развитие лексики (гармоничное обогащение лексикона ребенка всеми частями речи);

- формирование грамматических обобщений и противопоставлений (системное включение в занятие грамматических категорий в строго определенной онтогенетическими законами последовательности).

Опыт логопедической работы показывает, что использование традиционных логопедических приемов в совокупности с адаптированным к речевым задачам упражнениям по методу сенсорной интеграции, позволяет устранить или сгладить проявление сенсорной дисфункции и сформировать речь в многообразии ее функций: коммуникативной, познавательной, эмотивной (47).

Таким образом, применение основных и дополнительных психолого-педагогических методов оказывает существенное влияние на развитие речи, в том числе лексического строя речи. К основным относят метод сенсорной интеграции, метод прикладного анализа поведения. Дополнительными методами являются: холдинг-терапия, пет-терапия, музыкальная терапия, пескотерапия. В работе по формированию лексического строя речи часто необходимо использование данных методов в комплексе.

В основу коррекционно-педагогических работ по развитию речи, в том числе лексического строя речи, предложенных исследователями, положены методы игровой терапии, поведенческой терапии, сенсорной интеграции. Эти методы способствуют не только речевому развитию, но и формированию ее предпосылок, а также повышению эффективности работы мыслительных процессов.

Большую важность у детей с РАС приобретает сенсорное развитие, для которого важно стимулирование основных видов восприятия: вестибулярного, тактильного, зрительного, слухового, обонятельного, вкусового. Сенсорное

развитие необходимо для успешного овладения игровым и учебным видом деятельности, оно упорядочивает разрозненные хаотические представления ребенка об окружающем мире, способствует развитию восприятия, памяти, внимания, воображения, логики, формирует базу для социального поведения, развивает речь.

## **ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1.**

В первом параграфе настоящей главы рассматриваются вопросы овладения детьми лексическим строем речи на начальном этапе речевого развития. Дано определения понятиям «лексика», «слово», «словарь», «лексикон». Рассмотрены три типа связей, объединяющих слова в группы по общим признакам: парадигматический, синтагматический, деривационный. Выделено три типа лексических категорий: семантический, формальный, формально-семантический. Изучен онтогенез лексического строя речи детей от рождения до 5 лет, представлен количественный и качественный рост словаря у детей дошкольного возраста. Опираясь на данные исследователей установлено, что у нормально развивающего ребенка словарь имеет ряд количественных особенностей. На первом году жизни - минимальный словарь - 3 слова, максимальный словарь - 58 слов, полтора года - 44 и 383 слов - соответственно, 2 года - 45 и 1227 слов, 2 года 6 месяцев - 171 и 1509 слов, 4 года – 1600 и 1926 слов, 5 лет – 2072 и 2274 слова. Выявлено, что глаголы появляются в речи детей одновременно с именами существительными – в начале второго года жизни. Имена прилагательные имеют место в речи детей после двух лет. Наречия появляются раньше, чем прилагательные, примерно с 1 года 10 месяцев. По данным исследователей, в словаре дошкольника наблюдается 50,2%

существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц.

Во втором параграфе дается понятие термину «аутизм». Описано пять отдельных диагнозов аутизма: аутическое расстройство (синдром Каннера, синдром аутизма в раннем возрасте, полный синдром аутизма), синдром Аспергера, общее расстройство развития неуточненное, дезинтегративное расстройство детского возраста и синдром Ретта. Выявлены особенности речевого развития при каждом диагнозе. Представлена клинико-психологическая классификация О.С. Никольской, в которой выделены четыре основные группы детей с РАС по характеру и степени нарушений взаимодействия с внешней средой и типу самого аутизма. Представлены сведения, характеризующие словарь детей с РАС. Установлено, что в словаре детей с РАС в основном присутствуют существительные, глагольный словарь представлен словами, обозначающими действия, ежедневно выполняемые ребенком, прилагательные в словаре практически отсутствуют. Данные исследователей указывают на отсутствие в словаре детей с РАС слов «да» и «нет»; выраженную задержку в усвоении предлогов; единично подчеркивается типичность инверсии местоимений; склонность к эхолалиям и неологизмам; отсутствие единства акустической и смысловой стороной слова, что приводит к диффузным связям между словом и предметом; раннее появление малоупотребительных слов; односложность, стереотипность фраз; отсутствие личных глагольных форм и речи в первом лице. Выявлено, что среди звукоподражаний большинство детей с РАС фиксировали в речи звуки, издаваемые животными, машинами, инструментами, хорошо овладевали словами-действиями, сопровождающими или организующими взаимодействие со взрослым, указывающими на организацию и ограничение действий, глаголами, побуждающими к действию и вводящими в бытовую ситуацию. Выявлено, что у детей с РАС отмечаются трудности в изменении слов по числам и падежам, сложность организации развернутого высказывания. У детей

данной категории нет стремления к использованию доступных им грамматических форм, они овладевают отдельным типом построения предложения или способом словоизменения.

В третьем параграфе выделены основные и дополнительные психолого-педагогические методы, оказывающие положительное влияние на развитие речи, в том числе лексического строя, ее коммуникативной функции у детей с РАС. К основным относят метод прикладного анализа поведения, метод сенсорной интеграции. К дополнительным методам относят: холдинг-терапию, пет-терапию, музыкальную терапию, пескотерапию. Представлены этапы и содержание коррекционно-педагогической работы, предложенные Л.Г. Нуриевой; С.С. Морозовой; В.М. Башиной; К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, а также ее влияние на формирование лексического строя речи у детей с РАС. Описана важность применения метода сенсорной интеграции. Учеными доказано, что сенсорное развитие оказывает большее влияние на формирование эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, познавательной деятельности, в частности на развитие речи. Сенсорная интеграция совершенствует способность мозга обрабатывать информацию, что оказывает положительное влияние на формирование речевой деятельности. Представлен метод сенсорной интеграции в коррекционной работе с использованием стимульного материала для развития основных видов восприятия: вестибулярного, тактильного, зрительного, слухового, обонятельного, вкусового. Описан метод сенсорной интеграции М.И. Лынской, в основу которого положено формирование предпосылок речевой деятельности и системы родного языка.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **2.1. Особенности формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление особенностей формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС. Исследование проводилось на базе группы компенсирующей направленности МБДОУ детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода; МБДОУ детский сад компенсирующего вида №12 г. Белгорода; ОГБУЗ «Санаторий для детей «Надежда» г. Старый Оскол. В эксперименте приняли участие 8 детей с РАС (7 мальчиков, 1 девочка) в возрасте от 4,2 до 4,11 лет и их родители (законные представители).

Задачи исследования:

- 1) подобрать диагностический инструментарий, позволяющий выявить особенности формирования лексического строя речи детей дошкольного возраста с РАС;
- 2) представить сравнительную характеристику количественных и качественных особенностей формирования словаря у детей дошкольного возраста с РАС.

Для проведения экспериментального исследования особенностей формирования лексического строя речи, для определения количественного и качественного состава активного и пассивного словаря дошкольников с РАС нами были использованы опросник для родителей О.Е. Громовой «Первые слова» (22) и методика Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой (10).

Целью опросника для родителей О.Е. Громовой «Первые слова» является выявление актуального активного и пассивного словаря у детей.

Опросник представляет собой список наиболее употребляемых детьми слов. Начальный детский лексикон, при всех индивидуальных различиях и особенностях детей, содержит стандартный набор понятий, которые можно условно разделить на несколько основных словарных групп (названия животных, игрушек, продуктов питания, транспорта и т.д.). В опроснике собраны основные лексические группы, относящиеся ко всем знаменательным и служебным частям речи. О.Е. Громова, апробировав данный опросник на речевом материале детей с разным уровнем речевого развития, пришла к выводу, что, несмотря на неизбежные ошибки и погрешности, допускаемые родителями при заполнении опросника, в целом он достаточно точно отражает пассивный и активный словарь ребенка (22).

Опросник «Первые слова» включает типичный набор слов, которые отражают первые представления ребенка об окружающих людях, предметах, повседневных ситуациях, своих и чужих действиях, первые представления о качестве и количестве окружающих его объектов, о пространственной и временной организации жизни. Опросник заполняется тем из близких людей ребенка, кто проводит с ним больше времени в течение дня. Родителям необходимо отметить понимание и использование ребенком слов, исходя из своих наблюдений за ребенком в быту и самостоятельном употреблении в речи. Хочется отметить, что при анализе полученных данных не стоит говорить о понимании детьми частей речи в целом, а только констатировать мнения родителей о возможности их учета в поведении и использования в привычной обстановке. Подробная анкета опросника представлена в Приложении 1.

Методика Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой подразделена на 5 блоков, включающих: обследование объема активного и пассивного словаря с опорой на картинки, называние предметов по описанию, обобщающие понятия,

многозначность слова и его лексическая сочетаемость, понимание и употребление предлогов.

Материал, предложенный для обследования, подразделен на три уровня сложности (А, Б, В).

Уровень А включает наиболее простой материал. В различных пробах он может соответствовать речевым нормативам, характерным для разных возрастов, или уровнем развития речи по Р. Е. Левиной (41). Уровень Б - средней степени сложности. Уровень В является наиболее сложным.

Первый блок методики включает в себя обследование активного и пассивного словаря с опорой на картинки.

Задания Уровня А включают конкретную повседневную лексику. Задания Уровня Б подразумевают редко употребляемую лексику. Задания Уровня В включают редко употребительную лексику с конкретным значением. Количество картинок, предлагаемых ребенку в рамках одного задания, и порядок их предъявления определяются его возрастом и индивидуальными особенностями.

Наряду с предметными картинками, предъявляют сюжетный материал, позволяющий обследовать более широкий круг лексических средств. Детям предлагаются вопросы типа: «Что это?», «Для чего это нужно?», «Кто нарисован на картинке?», «Кто еще там работает?», «Что там делают?» и т.д. (в зависимости от ситуации, изображенной на картинке, и жизненного опыта ребенка).

Далее предлагается материал для обследования умения называние предметов по его описанию. Детям необходимо отгадать загадки, ответы которых также соответствуют уровням сложности.

Во втором блоке представлены задания для обследования знаний обобщающих понятия. В рамках данного теста детям предлагается выполнить три задания: первое — назвать картинки и соотнести их с видовым понятием (облегченный вариант — только показать картинки, не называя их); второе — устно или письменно перечислить ряд названий предметов, относящихся к



данному педагогом обобщающему понятию; третье — назвать обобщающее слово.

Третий блок включает задания на обследование понимания лексической сочетаемости слов. Необходимо подобрать слова-синонимы, слова-антонимы, сравнить предметы, нарисованные на картинках.

Четвертый блок предполагает обследование знания многозначности слов и его лексическую сочетаемость. Грамматическая правильность в данном задании не учитывается, поэтому при предъявлении пар слов, нам необходимо соответственно изменять окончание имени прилагательного.

Пятый блок включает обследование понимания и употребления предлогов. Необходимо составить предложения по картинкам. Задание также предлагается по уровням сложности, начиная от часто используемых предлогов «на», «в», заканчивая реже употребляемыми «из-за» и т.д. Возможна дополнительная помощь в виде наводящих вопросов.

Подробно методика Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой представлена в Приложении 2.

По опроснику О.Е. Громовой «Первые слова» всего детям было предложено 407 слов различных частей речи. Из них имена существительные составили 266 слов. Для более подробного анализа пассивного и активного словаря дошкольников с РАС слова-предметы разделены на следующие категории: «Животные» (36 слов), «Игрушки» (12 слов), «Транспорт» (8 слов), «Продукты питания» (55 слов), «Одежда» (32 слова), «Части тела» (20 слов), «Оборудование» (31 слово), «Предметы быта» (36 слов), «Достопримечательности» (24 слова), «Люди» (12 слов).

Результаты поведенческих реакций на слова-предметы и их использование детьми с РАС с применением опросника «Первые слова» О.Е. Громовой в приблизительно близком процентном соотношении представлены в табл. 2.1., табл. 2.2 и на рис. 2.1 в Приложении 3.

Таблица 2.1.

Результаты поведенческих реакций и использования слов-предметов  
детьми с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематические группы слов-предметов, %									
		животные	игрушки	транспорт	продукты питания	одежда	части тела	оборудование	предметы быта	достопримечатель- ности	люди
1. Глеб К.	реак.	19	58	38	27	31	40	26	19	13	50
	исп.	8	8	13	4	6	0	6	6	0	25
2. Владислав С.	реак.	17	50	25	20	25	30	16	17	8	33
	исп.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
3. Максим С.	реак.	19	50	38	24	28	40	23	19	8	33
	исп.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
4. Иван Т.	реак.	58	75	50	55	56	60	65	64	33	67
	исп.	50	67	38	49	44	50	35	42	21	50
5. Илья Л.	реак.	44	67	88	47	56	50	48	39	29	58
	исп.	39	50	63	42	44	40	29	25	17	50
6. Ярослав Л.	реак.	50	67	75	53	50	50	55	53	29	50
	исп.	44	58	63	51	38	40	29	42	13	42
7. Денис М.	реак.	89	92	75	93	88	80	81	83	79	92
	исп.	83	92	75	84	75	80	81	81	71	92
8. Вероника Р.	реак.	86	100	100	87	94	95	84	83	79	83
	исп.	86	100	100	80	91	85	77	81	71	83

Состояние предметного словаря у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка	Количество слов в пассивном словаре	Пассивный словарь, %	Количество слов в активном словаре	Активный словарь, %
1. Глеб К.	74	28	16	6
2. Влад С.	56	21	1	0,4
3. Максим С.	66	25	2	0,8
4. Иван Т.	153	58	117	44
5. Илья Л.	128	48	98	37
6. Ярослав Л.	136	51	108	41
7. Денис М.	229	86	215	81
8. Вероника Р.	233	87	221	83

Как видно из Таблицы 2.1. трое детей (37%) испытывали существенные затруднения при выполнении заданий. Это Глеб К., Владислав С., Максим С. Их знания об окружающих предметах оказались чрезвычайно ограниченными. Однако, их родители отмечали, что дети иногда адекватно реагируют на предложенные названия предметов и на имена людей. Полученные нами результаты показали, что эти дети более внимательны к названиям игрушек, транспорта и имен окружающих людей. Например, Глеб К. реагирует на 7 слов (58%) существительных из тематической группы «Игрушки». Реакция отсутствовала на такие игрушки как дудочка, мыльные пузыри, санки, воздушный шарик, карандаш. Анализ активного словаря Глеба К. показал, что из данной тематической группы присутствует только одно слово «машина» (8%). Влад С. и Максим С. понимают 6 слов (50%) существительных из тематической группы «Игрушки». Они реагировали на такие игрушки как мяч,

пирамидка, лопатка, кукла, машина, ведро. Однако, в активном словаре данные слова у них отсутствуют. В тематической группе «Транспорт» Глеб К. и Максим С. реагируют только на 3 слова (38%). Глеб понимает слова: «машина», «велосипед», «самолет», а в его активном словаре присутствует только слово «машина». Максим С. вообще не использует в речи слов данной группы. Влад С. в данной тематике был внимателен к словам «машина», «самолет», т. е. реагировал на 2 слова (25%), в активном словаре данные слова отсутствуют. В тематической группе «Люди» Глеб К. продемонстрирован понимание таких слов, как «мама», «папа», «бабушка», «дядя», «девочка», «мальчик», что составляет 6 слов (50%) его пассивного словаря. В активном словаре Глеба К. присутствуют только слова «мама», «баба», «папа», что представляет 3 слова (25%) его активного словаря данной тематики. Максим С. и Влад С. понимают слова «мама», «бабушка», «папа», «дядя», что составляет 4 слова (33%) их пассивного словаря. В речи Максим С. использует слова «мама», «баба» (17%). Влад С. использует только слово «мама», что составляет 9% его активного словаря данной тематической группы.

Выявлено, что в меньшей степени эти дети понимают и используют слова тематических групп «Предметы одежды», «Продукты питания», «Части тела», «Оборудование». Например, в тематической группе «Одежда», пассивный словарь у Глеба К. составляет 10 слов (31%), у Максима С. - 9 слов (28%), у Влада С. - 8 слов (25%) базовых названий предметов одежды. Общими для мальчиков являются слова: «колготки», «свитер», «носки», «майка», «джинсы», «куртка», «кепка», «тапки». Глеб К. реагирует также на слова «рубашка», «шапка». В активном словаре Глеб К. использует слова «тапки», «майка». Пассивный словарь тематической группы «Продукты питания» у Глеба К. составляет 15 слов (27%), у Максима С. - 13 слов (24%), у Влада С. - 11 слов (20%) от типичных названий продуктов. Общие для мальчиков известные слова: «картошка», «суп», «каша», «сок», «банан», «молоко», «сыр», «конфета», «яблоко», «хлеб». Глеб К. в речи использует слова «хлеб», «суп»,

что составляет 2 слова (4%) базовых наименований продуктов питания. В тематической группе «Части тела» Глеб К. и Максим С. реагируют на 8 слов (40%), Влад С. – на 6 слов (30 %). Понятными для мальчиков являются слова: «рука», «нога», «голова», «живот», «глаза», «нос». Активный словарь данной тематики у мальчиков отсутствует. В группе «Оборудование» Глеб К. реагирует на 8 слов (26%), Максим С. – на 7 слов (23%), Влад С. – на 5 слов (16%) типичных наименований. Общими для мальчиков являются следующие слова: «стол», «стул», «кровать», «шкаф», «телевизор». У Максима С. также присутствуют слова: «окно», «кресло». Глеб К. также понимает слова: «стиральная машина», «кухня», «лифт». В активном словаре у Глеба К. присутствуют слова: «телевизор», «стиральная машина», что составляет 2 слова (6%) базовых названий тематики «Оборудование». В данных тематических группах активный словарь у Максима и Влада полностью отсутствует.

Относительно низкие результаты понимания дети продемонстрировали в тематических группах «Животные», «Предметы быта», «Достопримечательности, предметы вне дома». В тематической группе «Животные» Глеб К. и Максим С. реагируют лишь на 7 слов (19%). Пассивный словарь Влада С. составляет 6 слов (17%). Мальчики реагируют на такие слова, как «кошка», «собака», «птичка», «рыба», «заяц», «мишка». Активный словарь Глеба К. представлен 3 наименованиями (8%): «кошка», «собака», «мишка». У Максима С. и Влада С. активный словарь группы «Животные» не выявлен. В тематической группе «Предметы быта» Глеб К. и Максим С. также показали одинаковые результаты, представляющие 7 слов (19%) от всех базовых названий данной тематики. Пассивный словарь Влада С. составляет 6 слов (17%). Понятными для детей оказались следующие слова: «телефон», «пылесос», «чашка», «ложка», «тарелка», «лампа», «подушка», «магнитофон». В активном словаре Глеба К. присутствуют слова «телефон», «ложка», что составляет 2 слова (6%) типовых предметов данной категории. В активном словаре Максима С. и Влада С. слова данной тематики отсутствуют. В тематике

«Достопримечательности, предметы вне дома» нами выявлен самый малый процент из всех категорий имен существительных. Пассивный словарь Глеба К. составляет 3 слова (13%) из данной тематической группы: «дом», «дерево», «улица». Максиму С. и Владу С. понятны только «дом», «улица» - 2 слова (8%) типичных названий. В собственной речи слова данной тематической группы отсутствуют.

Вместе с тем, у Ивана Т., Ильи Л. и Ярослава Л. также обнаружены значимые различия в названиях всех категорий слов-предметов. По мнению родителей, названия окружающих объектов учитываются и используются ими специфично. Сравнивая некоторые названия окружающих объектов, вызывающих адекватные поведенческие реакции и используемых этими детьми с аналогичными результатами других детей, выявили, что их показатели занимают промежуточное положение между результатами всех испытуемых, отличаясь от них на различных уровнях значимости по разным тематическим группам имен существительных. Исключение составляют уже отмечавшиеся ранее сходно высокие показатели тематических групп «Игрушки», «Транспорт», «Люди» и низкие показатели реагирования на тематическую группу «Достопримечательности».

Как видно из Таблицы 2.1., Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л. более внимательны к существительным тематики «Игрушки», «Транспорт», «Части тела», «Оборудование», «Люди» и больше используют их в речи. Например, Иван Т. реагирует на 9 слов (75%) существительных из тематической группы «Игрушки». Реакция отсутствовала на такие слова, как «дудочка», «мыльные пузыри», «карандаш». В активном словаре Ивана Т. из данной тематической группы присутствует 8 слов (67%). Илья Л. и Ярослав Л. понимают и реагирует на 8 слов (67%) тематики «Игрушки». Они не понимают такие слова, как «дудочка», «карандаш», «лопатка», «мыльные пузыри». В активном словаре Ильи Л. из данной тематической группы присутствует 6 слов (50%). Активный словарь у Ярослава Л. составляет 7 слов: «шарик», «кубик», «кукла»,

«пирамидка», «мячик», «санки», «книжка», что представляет 58% слов-предметов из тематической групп «Игрушки». В тематической группе «Транспорт» пассивный словарь у Ивана Т. составляет 4 слова (50%), у Ильи Л. – 7 слов (88%), у Ярослава Л. (6 слов) – 75%. Общими для мальчиков являются слова: «машина», «велосипед», «поезд», «самолет». У Ильи Л. и Ярослава Л. также присутствуют слова «грузовик», «мотоцикл». Их активный словарь данной тематической группы – 5 слов (63%). У Ивана Т. в активном словаре присутствует 3 слова: «машина», «самолет», «грузовик», что составляет 38%. Из тематической группы «Части тела» Иван Т. понимает 12 слов (60%), Илья Л. и Ярослав Л. – 10 слов (50%). Трудности в понимании у мальчиков вызывают слова: «язык», «щека», «коленка», «пяточка». Остальные слова частично присутствуют в их пассивном словаре. Активный словарь у Ивана Т. составляет 10 слов (50%), у Ильи Л. и Ярослава Л. - 8 слов (40%). Пассивный словарь тематики «Оборудование» у Иван Т. составляет 20 слов (65%), у Ярослава Л. - 17 слов (55%), у Ильи Л. – 15 слов (48%). У всех мальчиков вызвали затруднения такие слова, как «вешалка», «кладовка», «гараж», «ракovina», «комната», «ступенька». Понятными для всех оказались следующие слова: «стул», «окно», «стол», «ванна», «картина», «холодильник», «туалет», «шкаф», «кровать», «дверь», «стиральная машина», «кухня». Активный словарь у Ивана Т. составляет 11 слов (35%), у Ильи Л. и Ярослава Л. - 9 слов (29%) существительных данной тематики. Всеми используются такие слова, как «стул», «стол», «холодильник», «кровать», «туалет», «кухня». Из тематической группы «Люди» Иван Т. понимает 8 слов (67 %), Илья Л. - 7 слов (58 %), Ярослав Л. - 6 слов (50 %). В пассивном словаре мальчиков присутствуют слова: «мама», «папа», «бабушка», «деда», «девочка», «мальчик». Никто из детей не реагирует на такие слова, как «сестра», «няня», «ляля». Активный словарь Иван Т. и Ильи Л. составляет 6 слов (50%) существительных данной тематики, в словарь Ярослава Л. - 5 слов (42%). Такие слова, как «мама», «папа», «бабушка» у всех присутствуют.

Имена существительные из тематических групп «Предметы быта» и «Одежда» учитываются на сравнительно высоком уровне, но это не находит соответствующего отражения в активном словаре. Например, пассивный словарь Ивана Т. из тематической группы «Предметы быта» составляет 23 слова (64%) существительных, Ярослава Л. - 19 слов (53%), Ильи Л. – 14 слов (39%). Общими для понимания являются слова: «ложка», «тарелка», «телефон», «магнитофон», «пылесос», «часы», «чашка», «мыло», «ключи», «фен», «чайник». На слова «зеркало», «расческа» реакции не наблюдалось. Активный словарь Ивана Т. и Ярослава Л. представляет 15 слов (42%), у Ильи Л. - 9 слов (25%). Пассивный словарь тематической группы «Одежда» у Ивана Т. и Ильи Л. составляет 18 слов (56%), у Ярослава Л. - 16 слов (50%). Общими для понимания являются слова: «носки», «кепка», «майка», «джинсы», «куртка», «колготки», «свитер», «тапки», «трусы», «шапка», «шарф», «пижама», «рубашка». Активный словарь составляет 14 слов (44%) у Ивана Т. и Ильи Л., у Ярослава Л. - 12 слов (38%). Мальчики используют в речи следующие слова: «носки», «кепка», «майка», «трусы», «шапка», «шарф», «колготки».

Несколько ниже показатели поведенческих реакций и использования имен существительных из тематики «Животные», «Продукты питания». Существительные из тематической группы «Животные» у Ивана Т. составляют 21 слово (58%) пассивного словаря, у Ярослава Л. - 18 слов (50%), у Ильи Л. - 16 слов (44%). Понятными для всех являются такие слова, как «корова», «кошка», «собака», «рыба», «слон», «мышь», «лиса», «заяц», «птичка», «жираф», «мишка», «коза». В активном словаре у Ивана Т. отмечается 18 слов (50%), у Ярослава Л. – 16 слов (44%), у Ильи Л. – 14 слов (39%). Общие для всех слова пассивного словаря дети используют в речи. Трудности в понимании и использовании вызывают слова: «рак», «щука», «осел», «утка», «пони», «гусь», «оса». Пассивного словарь из тематики «Продукты питания» у Ивана Т. составляет 30 слов (55%), у Ильи Л. - 26 слов (47%), у Ярослава Л. - 29 слов (53%). В активном словаре у Ярослава Л. 28 слов (51%), у Ивана Т. - 27 слов



(49%), у Ильи Л. – 23 слова (42%). Неизвестными для детей оказались следующие слова: «косточка», «горошек», «щи», «слива», «изюм», «яйцо», «кукуруза».

Наиболее выражены трудности в овладении тематическим разделом «Достопримечательности». Существительные данной тематики составляют у Ивана Т. 8 слов (33%) пассивного словаря, у Ярослава Л. и Ильи Л. - 7 слов (29%). Понятными для всех являются слова: «дом», «лужа», «дерево», «снег», «улица», «солнце». Неизвестными оказались такие слова, как «клумба», «грядка», «пляж», «ручей», «море», «парк». В активном словаре у Ивана Т. 5 слов (21%), у Ильи Л. - 4 слова (17%), у Ярослава Л. – 3 слова (13%). Мальчики используют в речи такие слова, как «дом», «улица», «солнце».

Денис М. и Вероника Р. понимают и используют в активной речи значительно больше названий предметов, чем остальные. Эти дети, по мнению родителей, практически полноценно овладели названиями окружающих объектов, относящихся к разным тематическим группам слов-предметов. Отсутствие реагирования и использования названий некоторых объектов объясняется, по мнению родителей, неизвестностью ребёнку предмета, обозначаемого данным словом. Необходимо отметить, что в тематических группах «Игрушки», «Транспорт», «Продукты», «Люди», «Части тела» Денис М. и Вероника Р. представили достаточно высокие показатели, низкими являются показатели тематики «Достопримечательности».

Например, из тематического раздела «Игрушки» Денис М. понимает 11 слов (92%), пассивный словарь Вероники составляет 12 слов (100%). Непонимание у Дениса М. вызывало словосочетание «мыльные пузыри». Активный словарь у Дениса М. и Вероники Р. равен их пассивному словарю данной тематике. Из тематической группы «Транспорт» Вероника Р. понимает и использует 8 слов (100%), Денис М. - 6 слов (75%). Трудности у него вызвали такие слова, как «метро», «коляска». Пассивный словарь Дениса М. из тематического раздела «Продукты» составляет 51 слово (93%), у Вероники Р. -

48 слов (87%). Непонятными для детей являются слова: «щи», «слива». В речи Денис М. использует 46 слов (84%), Вероники Р. – 44 слова (80%). Категория «Люди» в пассивном словаре у Дениса М. составила 11 слов (92%), у Вероники Р. - 10 слов (83%). Непонятными словами для детей являются: «брат», «няня». Активный словарь у Дениса М. и Вероники Р. равен их пассивному словарю данной тематики. Пассивный словарь Дениса М., так же как и активный, в тематической группе «Части тела» составляет 16 слов (80%). Затруднения вызывают такие слова, как «пятка», «пупок», «коленка», «грудка». У Вероники Р. в данной тематике пассивный словарь составляет 19 слов (95%), активный – 17 слов (85%). Непонимание вызывает слово «язык».

Средние результаты дети показали при названии слов-предметов из тематической группы «Животные», «Одежда», «Оборудование» и «Предметы быта». Например, пассивный словарь Дениса М. из тематики «Животные» составляет 32 слова (89%), у Вероники Р. - 31 слово (86%). Непонимание у детей вызывают некоторые такие слова, как «щука», «рак», «пони». Активный словарь у Дениса М. составляет 30 слов (83%). У Вероники Р. активный словарь равен пассивному словарю данной тематики. Категория «Одежда» в пассивном словаре у Дениса М. составила 28 слов (88%), у Вероники Р. - 30 слов (94%). Трудности составили слова: «комбинезон», «плащ», «фартук». У Дениса М. активный словарь составляет 24 слова (75%), у Вероники Р. – 29 слов (81%). Пассивный словарь Дениса М. из тематической группы «Оборудование» составляет 25 слов (81%), словарь Вероники Р. – 26 слов (84%). Общими непонятными словами являются: «кладовка», «вешалка», «раковина». Активный словарь у Дениса М. в данной тематике равен пассивному словарю, у Вероники Р. активный словарь представляет 24 слова (77%). Категория «Предметы быта» в пассивном словаре Дениса М. и Вероники Р. составляет 30 слов (83%), в активном – 29 слов (81%). Неясными для детей являются такие слова, как «миксер», «лекарство», «ваза».

В понимании и применении в речи слов тематического раздела «Достопримечательности» дети показали самые низкие результаты из всех категорий слов-предметов. Пассивный словарь Дениса М. и Вероники Р. составил 17 слов (71%), активный - 19 слов (79%). Для Дениса М. сложность составили такие слова, как «грядка», «клумба», «парк», «море», «ручей». Вероника Р. не употребляет в речи слова: «грядка», «пляж», «дача», «клумба», «море».

Таким образом, результаты изучения понимания и использования детьми предметного словаря позволили нам отметить, что дети хоть и в разной степени, но реагируют на названия окружающих объектов и частично используют их в речи. Однако, количественные результаты поведенческих реакций и использования названий объектов у детей не равномерны в разных тематических разделах. По мнению родителей, дети понимают и чаще используют в речи слова из тематических групп «Игрушки», «Транспорт», «Люди». Реже - используется лексика тематического раздела «Достопримечательности». Полученные результаты показали, что у всех детей преобладает пассивный словарь. Активный словарь присутствует у детей в меньшем количестве.

Для того, чтобы сравнить полученные нами результаты состояния предметного словаря у детей с РАС с показателями нормально развивающихся детей, обратимся к табл. 2.2 и к экспериментальным данным Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна.

Как видно из табл. 2.2., предметный словарь детей с РАС содержит от 56 до 233 слов (пассивный словарь) и от 1-221 слова (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна, предполагают наличие в активном словаре у нормально развивающегося дошкольника 4-5-летнего возраста около 950 имен существительных. Отсюда следует, что предметный словарь у детей с РАС сформирован недостаточно и составляет у Влада С. 1 слово, у Максима С. – 2

слова, у Глеба К. - 16 слов, у Ильи Л. – 98 слов, у Ярослава Л. – 108 слов, у Ивана Т. – 117 слов, у Дениса М. – 215 слов, у Вероники Р. – 221 слово.

Следующим этапом нашего исследования было изучение предпочтений в поведенческих реакциях на слова-действия (глаголы) и их использование детьми в повседневной жизни. Всего детям было предложено 70 глаголов. Для более подробного анализа пассивного и активного словаря дошкольников с РАС мы разделили глаголы на несколько категорий: «Ограничение действий» (5 слов), «Побуждение к действию» (16 слов), «Побуждение к контакту» (6 слов), «Общее введение в бытовую ситуацию» (17 слов), «Побуждение к общению и эмоциональному контакту» (8 слов), «Побуждение к совместному действию» (6 слов), «Побуждение к игровому взаимодействию» (12 слов). Полученные нами данные представлены в табл. 2.3. и табл. 2.4. и на рис. 2.2. в Приложении 3.

Результаты поведенческих реакций и использования слов-действий  
детьми с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематические группы слов-действий, %						
		ограничения действий	побуждение к действию	побуждение к контакту	общее введение в бытовую ситуацию	побуждение к общению и эмоциональному контакту	побуждение к совместному действию	побуждение к игровому взаимодействию
1.Глеб К.	реак.	40	31	17	71	25	33	33
	исп.	0	0	0	24	0	17	0
2.Влад С.	реак.	20	13	0	41	13	17	25
	исп.	0	0	0	0	0	0	0
3.Максим С.	реак.	40	19	17	53	25	33	25
	исп.	0	0	0	0	0	0	0
4.Иван Т.	реак.	60	56	50	88	38	67	50
	исп.	40	25	17	53	13	33	25
5.Илья Л.	реак.	40	38	33	71	38	33	25
	исп.	40	13	17	35	13	17	17
6.Ярослав Л.	реак.	60	50	50	82	38	50	33
	исп.	40	19	17	41	13	33	25
7.Денис М.	реак.	80	94	67	88	63	67	75
	исп.	60	75	33	65	38	50	75
8.Вероника Р.	реак.	80	94	83	100	75	83	83
	исп.	80	81	67	88	50	67	75

Состояние глагольного словаря у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка	Количество слов в пассивном словаре	Пассивный словарь, (%)	Количество слов в активном словаре	Активный словарь, (%)
1. Глеб К.	26	40	5	7
2. Влад С.	15	21	0	0
3. Максим С.	22	33	0	0
4. Иван Т.	43	61	22	31
5. Илья Л.	30	43	15	21
6. Ярослав Л.	38	54	19	27
7. Денис М.	56	80	43	61
8. Вероника Р.	62	89	53	76

Как видно из Таблицы 2.3., результаты Глеба К., Владислава С., Максима С. значительно ниже, чем у остальных по всем исследуемым направлениям. Достаточно высокие результаты мальчики показали в тематической группе «Общее введение в бытовую ситуацию». Пассивный словарь Глеба К. составляет 12 слов (71%) глаголов. Трудности вызывают такие слова, как «причеша», «отрежь», «стучи», «повесь», «держись». Использует в речи Глеб К. следующие слова: «кушай», «ешь», «мойся», «спи», что составляет 4 слова (24%) глаголов. Пассивный словарь Максима С. составляет 9 слов (53%), Влада С. – 7 слов (41%). Общими для мальчиков являются слова: «мойся», «ешь», «кушай», «спи», «пей», «открой», «закрой». Активный словарь у мальчиков в данной тематической группе отсутствует.

Родители Глеба К., Владислава С., Максима С. отмечают, что им легче приостановить нежелательные действия детей, чем побудить их к чему-либо. Например, Глеб К. и Максим С. реагируют на 2 слова (40%) глаголов тематики «Ограничение действий». У Глеба К. реакция присутствует на такие ограничения, как «не бери», «не трогай». Отсутствие реакции наблюдалось на следующие глаголы: «не дерись», «не кричи», «не бегай». Максим С. обращал внимания на ограничения: «не бери», «не бегай». Влад С. внимателен только к одному слову «не беги», что составляет 20% его пассивного словаря. Активный словарь у мальчиков на слова данной тематики отсутствует. Вместе с тем, в тематическом разделе «Побуждение к действию» результаты оказались значительно ниже. Глеб К. реагирует на 5 слов (31%) глаголов данной тематики. В его пассивном словаре присутствуют такие слова, как «брось», «положи», «садись», «стой», «возьми». У Максима С. пассивный словарь составляет 3 слова (19%) глаголов данной тематики. Максим С. понимает слова: «возьми», «иди», «садись». Влад С. внимателен к 2 словам (13%) глаголов, таким как «иди», «стой». В данной тематической группе активный словарь у мальчиков не выявлен.

Несколько ниже результаты поведенческих реакций на слова-действия в тематических разделах «Побуждение к совместному действию» и «Побуждение к игровому взаимодействию». В тематике «Побуждение к совместному действию» Глеб К. и Максим С. понимают 2 слова (33%) глаголов. Они реагирует на слова-действия «побежали», «поехали». В активном словаре Глеба К. присутствует слово «побежали». Влад С. реагирует на один глагол «пошли», что составляет 17% его пассивного словаря. Активный словарь в данной тематике у Максима С. и Влада С. не выявлен. В тематической группе «Побуждение к игровому взаимодействию» Глеб К. реагирует на 4 слова (33%) глаголов. Он внимателен к таким словам-действиям, как «качайся», «танцуй», «прыгай», «вези». Влад С. и Максим С. реагируют на 3 слова (25%) глаголов данной тематики. Влад С. понимает такие слова, как «катись», «вези»,

«качайся». Максим С. понимает слова: «рисуй», «качайся», «прыгай». Активный словарь в данной тематической группе у мальчиков отсутствует.

Выявлено, что в меньшей степени эти дети понимают и используют слова тематических групп «Побуждение к контакту» и «Побуждение к общению и эмоциональному контакту». Например, в тематических разделах «Побуждение к общению и эмоциональному контакту» Глеб К. и Максим С. реагируют на 2 слова (25%) глаголов. Глеб К. понимает такие слова, как «обними», «помаша». Максим С. понимает слова: «обними», «поцелуй». Влад С. реагирует только на одно слово «погладь», что составляет 17% его пассивного словаря. Активный словарь в данной тематической группе у мальчиков не выявлен. В тематике «Побуждение к контакту» Глеб К. и Максим С. внимательны только к слову «дай», т.е. реагируют только на 1 слово (17%) глаголов. У Влада С. пассивный словарь в данной тематической группе не выявлен. Активный словарь у мальчиков также отсутствует.

Обращаясь к табл. 2.3., у Ивана Т., Ильи Л., Ярослава Л. можно заметить значительные различия во всех тематических разделах. Относительно высокие результаты мальчики показали в понимании глаголов из тематической группы «Общее введение в бытовую ситуацию». Пассивный словарь Ивана Т. составляет 15 слов (88%), у Ярослава Л. – 14 слов (82%), у Ильи Л. – 12 слов (71%) глаголов. Трудности у мальчиков возникают в понимании такие глаголы, как «причеша», «покорми», «отрежь», «вытри». В речи Иван Т. использует 9 слов (53%), Ярослав Л. – 7 слов (41%), Илья Л. – 6 слов (35%). Общими в активном словаре у мальчиков являются слова: «мойся», «кушай», «ешь», «спи», «открой», «закрой», «одевайся».

В меньшей степени Иван Т., Илья Л., Ярослав Л. понимаются и используют слова таких тематических разделов, как «Побуждение к совместному действию», «Ограничение действий», «Побуждение к действию», «Побуждение к контакту». Например, из тематики «Побуждение к совместному действию» Иван Т. понимает и реагирует на 4 слова (67%), Ярослав Л. – на 3



слова (50%), Илья Л. – на 2 слова (33%). Понятны мальчикам следующие слова: «поехали», «обними», «поцелуй», «помаша», «погладь». Активный словарь Ивана Т. и Ярослава Л. составляет 2 слова (33%) слов-действий данной тематики. Мальчики употребляют в речи слова: «помаша», «обними». Илья Л. использует в речи только одно слово «пожалей», что составляет 17% глаголов данной тематической группы. В пассивном словаре у Ивана Т. и Ярослава Л. присутствует 3 слова (60%) глаголов, у Ильи Л. – 2 слова (40%) глаголов тематики «Ограничение действий». Понятными для мальчиков являются слова: «не бери», «не трогай», «не кричи», «не беги». В речи они используют 2 слова (40%) данной тематической группа: «не кричи», «не беги». Из тематической группы «Побуждение к действию» Иван Т. реагирует на 9 слов (56%), Ярослав Л. – на 8 слов (50%), Илья Л. – на 6 слов (38%). Мальчики внимательны к таким глаголам, как «возьми», «вставай», «садись», «стой», «положи», «потрогай», «брось», «иди», «поставь». Активный словарь Ивана Т. составляет 4 слова (25%), у Ярослава Л. – 3 слова (19%), у Ильи Л. – 2 слова (13%) глаголов. Общими словами, используемые мальчиками в речи, являются: «стой», «садись». Из тематической группы «Побуждение к контакту» Иван Т. и Ярослав Л. внимательны к 3 словам (50%) глаголов. Они понимают такие глаголы, как «дай», «посмотри», «угости». Илья Л. реагирует на слова: «дай», «покажи». Его пассивный словарь составляет 2 слова (33%) глаголов данной тематики. В активном словаре у мальчиков присутствует только одно слово «дай», что составляет 17% глаголов данной тематической группы.

Относительно низкие результаты продемонстрировали дети в понимании и использовании слов действий тематических групп «Побуждение к общению и эмоциональному контакту», «Побуждению к игровому взаимодействию». Из тематики «Побуждение к общению и эмоциональному контакту» Иван Т., Ярослав Л., Илья Л. реагируют на 3 слова (38%). Известными для мальчиков являются слова: «обними», «поцелуй», «помаша», «погладь». Активный словарь мальчиков составляет 1 слово (13%) глаголов

данного тематического раздела. Иван Т. использует в речи слово «обними», Ярослав Л. и Илья Л. - слово «помаша». Из тематического раздела «Побуждение к игровому взаимодействию» Ваня Т. понимает слова: «бросай», «качайся», «прыгай», «пролазь», «вези», «катись». Его пассивный словарь составляет 6 слов (50%) глаголов данной тематики. В его активном словаре присутствуют такие слова, как «вези», «качайся», «катись», что составляет 3 слова (25%). Илья Л. реагирует и понимает такие слова-действия, как «бросай», «качайся», «катись». Его пассивный словарь составляет 3 слова (25%) глаголов. В речи он использует слова: «качайся», «катись». Его активный словарь составляет 2 слова (17%) глаголов данной тематической группы. Пассивный словарь Ярослава Л. составляет 4 слова (33%). Он понимает и реагирует на такие слова, как: «пролазь», «прыгай», «вези», «лови». В речи Ярослав Л. использует слова: «лови», «вези», «прыгай». В его активном словаре имеет 3 слова (25%) глаголов данного тематического раздела.

Денис М. и Вероника Р. показали относительно высокий результат понимания слов-действий. По мнению родителей, дети более внимательны к глаголам тематических групп «Общее введение в бытовую ситуацию», «Побуждение к действию», «Ограничение действий». Например, из тематической группы «Общее введение в бытовую ситуацию» Вероника Р. понимает 17 слов (100%) глаголов, Денис М. понимает 15 слов (88%). Непонятными для Дениса М. являются такие глаголы, как «повесь», «причеши». В речи Вероника Р. использует 15 слов (88%), Денис М. – 11 слов (65%). Дети не используют в речи такие слова, как «повесь», «причеши», «вытри», «стучи», «держись». Из тематического раздела «Побуждение к действию» дети понимают 15 слов (94%) глаголов. Затруднения в понимании вызывают слова: «подергай», «потяни». Активный словарь Вероники Р. составляет 13 слов (81%), у Дениса М. - 12 слов (75%). Не используются в речи слова: «подергай», «потяни», «заканчивай», «нажми». В тематической группе «Ограничение действий» дети понимают 4 слова (80%). Затруднение в

понимании вызывает ограничение «не дерись». В речи Денис М. использует 3 слова (60%): «не бегай», «не кричи», «не бери». Активный словарь Вероники Р. равен ее пассивному словарю.

В меньшей степени эти дети понимают и используют слова тематической группы «Побуждение к игровому взаимодействию», «Побуждение к совместному действию», «Побуждение к контакту», «Побуждение к общению и эмоциональному контакту». Например, Вероника Р. реагирует на 10 слов (83%) из тематической группы «Побуждение к игровому взаимодействию». Реакция отсутствовала на такие слова, как «пой», «пролазь». Анализ активного словаря Вероники Р. показал, что из данной тематической группы у нее присутствует 9 слов (75%) глаголов. Трудности вызвали такие слова, как «пой», «пролазь», «катись». Денис М. реагирует на 9 слов (75%) глаголов данной тематики. Реакция отсутствовала на такие слова, как «пой», «лови», «лепи». Активный словарь Дениса М. равен пассивному словарю. Из тематического раздела «Побуждение к совместному действию» Вероника Р. понимает 5 слов (83%). Неизвестным для нее оказалось слово «помажем». Ее активный словарь составляет 4 слова (67%) глаголов. В речи Вероника Р. не использует такие слова, как «помажем», «принесли». Анализ пассивного словаря Дениса М. показал, что из данной тематической группы он внимателен к 4 словам (75%) глаголов. Реакция отсутствовала на такие слова, как «помажем», «принесли». В речи Денис М. использует 3 слова (50%) глаголов данной тематики. Не употребляет в речи такие слова, как «помажем», «принесли», «побежали». Из тематического раздела «Побуждение к контакту» Вероника Р. понимает 5 слов (83%), Денис М. – 4 слов (67%). Они испытывает трудности в понимании следующих слов: «угости», «послушай». В речи Вероника Р. использует 4 слова (67%) глаголов, таких как «покажи», «дай», «скажи», «посмотри». Денис М. из данной тематической группы использует только слова: «дай», «покажи». Его активный словарь составляет 2 слова (33%). Анализ пассивного словаря Вероники Р. в тематическом разделе «Побуждение к общению и

эмоциональному контакту» показал, что из данной группы слов-действий она понимает 6 слов (75%), Денис. М. - 5 слов (63%). Затруднения в понимании у детей вызывают слова: «погладь», «помоги». В речи Вероника Р. использует 4 слова (50%): «поцелуй», «обними», «пожалей», «помаша». В речи Денис М. использует слова: «обними», «поцелуй», «пожалей». Его активный словарь составляет 3 слова (38%) слов-действий данной тематики.

Таким образом, у всех детей с РАС наблюдается значительное количество глаголов, предлагающих введение в бытовую ситуацию, а также сосредоточение предпочтений на ограничении действий. Так же, у всех детей выражены изменения распределения результатов учета в поведении и использовании в речи глаголов, побуждающих к контакту и к действиям. Незначительно расхождение результатов наблюдается у большинства детей в объеме пассивного и активного словаря при названии глаголов, побуждающих к совместному действию и к игровому взаимодействию. По мнению родителей, у всех детей отмечаются низкие показатели в названии слов-действий, побуждающих к контакту, а также к общению и эмоциональному контакту. У всех детей преобладает пассивный словарь.

Для того, чтобы сравнить полученные нами результаты состояния глагольного словаря у наших испытуемых с РАС с показателями нормально развивающихся детей, обратимся к табл. 2.4. и к экспериментальным данным Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна.

Как видно из табл. 2.4., глагольный словарь детей с РАС составляет от 15 до 62 слов (пассивный словарь) и от 0 до 53 (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна предполагают наличие в активном словаре у нормально развивающихся дошкольников 4-5-летнего возраста около 520 глаголов. Следовательно, глагольный словарь у детей с РАС сформирован недостаточно, у некоторых – не сформирован вообще. В активном словаре у Глеба К. присутствует 5 слов, у Ильи Л. – 15 слов, у Ярослава Л. – 19 слов, у Ивана Т. – 22 слова, у

Дениса М. – 43 слова, у Вероники Р. – 53 слова. Влад. С. и Максим С. не используют в речи глаголы. Однако, пассивный словарь у Влада С. составляет 15 слов, у Максима С. – 22 слова.

Также мы изучили предпочтения в поведенческих реакциях на слова-качества (прилагательные) и наречия и их использование детьми с РАС в повседневной жизни. Детям было предложено 42 наименования. Для подробного анализа пассивного и активного словаря детей мы разделили прилагательные и наречия на следующие категории: «Оценка» (9 слов), «Предостережения» (4 слова), «Состояние» (11 слов), «Сенсорные свойства» (7 слов), «Цвет» (7 слов), «Притяжательные» (4 слова). Результаты представлены в приблизительно близком процентном соотношении в табл. 2.5., табл. 2.6. и на рис. 2.3. в Приложении 3.

Таблица 2.5.

Результаты поведенческих реакций и использования детьми слов-определений (прилагательных) и наречий с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематические группы слов-определений и наречий, %					
		Оценка	Предостережения	Состояние	Сенсорные свойства	Цвет	Притяжательные
1. Глеб К.	реаг.	22	50	18	14	43	0
	исп.	0	0	9	0	0	0
2. Владислав С.	реаг.	0	50	18	14	0	0
	исп.	0	0	0	0	0	0
3. Максим С.	реаг.	11	50	18	14	29	0
	исп.	0	0	0	0	0	0
4. Иван Т.	реаг.	33	50	36	43	57	50
	исп.	11	25	27	29	29	25
5. Илья Л.	реаг.	44	75	36	57	71	50
	исп.	22	50	27	29	57	25
6. Ярослав Л.	реаг.	44	75	27	43	57	25
	исп.	22	50	27	14	29	25
7. Денис М.	реаг.	78	75	73	71	86	50
	исп.	56	75	55	57	86	50
8. Вероника Р.	реаг.	89	100	73	86	100	100
	исп.	67	75	55	57	100	50

Состояние словаря прилагательных и наречий у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка	Количество слов в пассивном словаре	Пассивный словарь, (%)	Количество слов в активном словаре	Активный словарь, (%)
1. Глеб К.	10	24	1	2
2. Влад С.	5	12	0	0
3. Максим С.	8	19	0	0
4. Иван Т.	18	43	10	24
5. Илья Л.	22	52	14	33
6. Ярослав Л.	18	43	11	26
7. Денис М.	31	74	26	62
8. Вероника Р.	37	88	28	67

Как видно из табл. 2.5., у Глеба К., Влада С. и Максима С. результаты значительно ниже, чем у остальных по всем исследуемым направлениям. Однако, эти дети по-разному реагируют на прилагательные из разных смысловых групп. Большое внимание уделяется наречиям и прилагательным, обозначающим предостережения, состояние, цвет. Например, Глеб К., Максим С. и Влад С. реагировали на 2 слова (50%) наречий из тематической группы «Предостережения». Глеб К. внимателен к таким словам, как «горячо», «холодно». Влад С. и Максим С. внимательны к словам: «опасно», «горячо». Однако, в активном словаре у мальчиков данные слова отсутствуют. Из тематического раздела «Цвет», Глеб К. реагирует на 3 слова (43%), Максим С. – на 2 слова (29%). Понятными для мальчиков являются прилагательные: «красный», «синий». В пассивном словаре Глеба К. также присутствует прилагательное «желтый». Влад С. испытывает трудности в понимании

качественных прилагательных, обозначающие цвет. В речи слова данной тематики мальчики не используют. Из тематического раздела «Состояние» в пассивном словаре у детей присутствуют 2 слова (18%). Мальчики понимают такие слова, как «большой», «маленький». Анализ активного словаря Глеба К. показал, что из данной тематической группы он использует в речи только одно слово «маленький», что составляет 9% прилагательных тематики «Состояние». У Максима С. и Влада С. активный словарь отсутствует.

Выявлено, что в меньшей степени дети понимают слова из тематических разделов «Оценка», «Сенсорные свойства». Например, в пассивном словаре у Глеба К. присутствует 2 слова (22%), у Максима С. – 1 слово (11%) прилагательных тематики «Оценка». Для Глеба понятным такие слова, как «вкусно», «хорошо». Максим С. реагирует на прилагательное «красивый». У Влада С. отсутствует понимание слов данной тематической группы. В речи слова данного тематического раздела мальчики не используют. Из тематической группы «Сенсорные свойства» мальчики понимают и реагируют на 1 слово (14%) прилагательных. Глеб К. понимает слово «мягкий», Максим С. и Влад С. - слово «мокрый». В речи мальчики данные слова не используют.

Анализ результатов показал, что у детей нет реакции при обозначении принадлежности объекта, т.е. активный и пассивный словарь тематической группы «Притяжательные» отсутствует.

Из табл. 2.5., отметим, что результаты понимания и употребления слов данных частей речи у Ивана Т., Ильи Л. и Ярослава Л. несколько выше. По мнению их родителей, в большей степени у детей наблюдается реакция на прилагательные и наречия, обозначающие цвет, оценку и состояние. Например, пассивный словарь у Ивана Т. и Ярослава Л. составляет 4 слова (57%) прилагательных из тематической группы «Цвет». Мальчики внимательны к таким прилагательным, как «красный», «синий», «желтый», «зеленый». Пассивный словарь Ильи Л. составляет 5 слов (71%). Он понимает те же прилагательные, обозначающие цвет, что и мальчики, а также прилагательное



«черный». В его активном словаре присутствуют такие прилагательные, как «красный», «синий», «желтый», «зеленый». Активный словарь Ивана Т. и Ярослава Л. составляет 2 слова (29%) слов-качеств. Иван Т. использует в речи такие слова, как «синий», «красный», Ярослав Л. – прилагательные «синий», «зеленый». Из тематической группы «Оценка» Илья Л. и Ярослав Л. понимают 4 слова (44%) прилагательных. В пассивном словаре у Ильи Л. присутствуют такие прилагательные и наречия, как «красивый», «вкусный», «хорошо», «плохо». Ярослав Л. понимает слова: «вкусный», «чистый», «хорошо», «хороший». Пассивный словарь Вани Т. составляет 3 слова (33%). Он понимает слова: «вкусно», «хорошо», «красивый». В речи Ильи Л. и Ярослава Л. используют слова «красивый», «хорошо», что составляет 2 слова (22%) их активного словаря. Иван Т. применяет только одно слово «хорошо», что составляет 11% слов данного тематического раздела. Из тематики «Состояние» Иван Т. и Илья Л. реагируют на 4 слова (36%) прилагательных. Ваня Т. понимает слова: «большой», «маленький», «горячий», «тяжелый». Илья Л. понимает слова: «большой», «маленький», «громко», «тихо». Активный словарь у мальчиков в данной тематической группе составляет 3 слова (27%) прилагательных и наречий. Иван Т. употребляет в речи слова: «большой», «маленький», «горячий». Илья Л. использует слова: «большой», «маленький», «громко». Пассивный словарь Ярослава Л. равен его активному словарю и составляет 3 слова (27%). Он понимает и использует в речи слова: «большой», «маленький», «холодный».

В меньшей степени мальчики понимают и используют в речи прилагательные и наречия таких тематических разделов, как «Предостережения», «Сенсорные свойства», «Притяжательные». Например, из тематической группы «Предостережения» Илья Л. и Ярослав Л. реагируют на 3 слова (75%). Непонятным для понимания является наречие «жарко». Активный словарь у мальчиков составил 2 слова (50%). В речи они используют такие слова, как «холодно», «опасно». Пассивный словарь Ивана Т. составляет 2

слова (50%). Он понимает слова: «горячо», «холодно». В речи использует только одно слово «холодно», что составляет 25% его активного словаря данной тематики. Пассивный словарь Ильи Л. в тематической группе «Сенсорные свойства» составляет 4 слова (57%). Он внимателен к словам: «мягкий», «колючий», «мокрый», «длинный». В речи Илья Л. использует слова: «мягкий», «мокрый». Его активный словарь составляет 2 слова (29%) прилагательных. Пассивный словарь Ярослава Л. и Ивана Т. составляет 3 слова (43%). Ярослав Л. понимает такие слова, как «мягкий», «длинный», «колючий», а в речи использует слово «мягкий». Его активный словарь составляет 1 слово (14%) прилагательных данной тематической группы. Ивана Т. понимает слова: «мягкий», «длинный», «мокрый». В речи использует слова: «мягкий», «мокрый». Его активный словарь составляет 2 слова (29%) прилагательных данного тематического раздела. Из тематической группы «Притяжательные» Ивана Т. и Илья Л. понимают только 2 слова (50%). Они понимают слова «мамин», «папин», а в речи применяют только притяжательное «мамин», что составляет 25% их активного словаря. Ярослав Л. понимает и использует в речи только одно притяжательное «мамин», что составляет 25% его активного и пассивного словаря.

Денис М. и Вероника Р. учитывают в поведении и используют в речи значительно больше прилагательных и наречий, чем остальные дети. По мнению родителей, в большей степени реакции присутствует на прилагательные и наречия тематических групп «Цвет» и «Предостережения». Например, Вероника Р. может показать и назвать все базовые цвета, т.е. ее пассивный и активный словарь составляет 7 слов (100%) прилагательных данного тематического раздела. Пассивный и активный словарь Дениса М. составляет 6 слов (86%). Трудности в понимании у Дениса М. вызвало прилагательное «коричневый». Из тематической группы «Предостережения» Вероника Р. понимает 4 слова (100%), а использует в речи 3 слова (75%) прилагательных данной тематической группы. Она не употребляет слово

«опасно». Денис М. из данной тематики понимает и применяет в речи 3 слова (75%). В его активном и пассивном словаре присутствуют такие слова, как «горячо», «холодно», «жарко».

В меньшей степени Денис М. и Вероника Р. применяют и используют в речи слова тематических групп «Притяжательные», «Оценка», «Состояние», «Сенсорные свойства». Например, из тематики «Притяжательные» Вероника М. понимает 4 слова (100%), а ее активный словарь составляет 2 слова (50%). Она применяет в речи такие притяжательные, как «мамин», «папин». Денис М. понимает и использует в речи такие слова, как «мамин», «папин», что составляет 2 слова (50%) притяжательных. В тематическом разделе «Оценка» пассивный словарь Вероники Р. составляет 8 слов (89%). Затруднение в понимании вызывает слово «грязный». В речи Вероника Р. использует 6 слов (67%) прилагательных данной тематики. В активном словаре Вероники Р. присутствуют слова: «красиво», «вкусно», «хорошо», «хороший», «плохой», «чистый». Пассивный словарь Дениса М. составляет 7 слов (78%). Трудности в понимании вызывают слова: «чистый», «грязный». Активный словарь Дениса М. составляет 5 слов (56%) прилагательных данной тематики. Он применяет в речи слова: «красиво», «вкусно», «хороший», «плохой», «хорошо». Из тематического раздела «Состояние» дети понимают 8 слов (73%). В речи применяют 6 слов (55%). У Вероники Р. трудности в понимании вызывают: «быстро», «голодный», «тихо». В ее активном словаре присутствуют слова: «большой», «маленький», «холодный», «горячий», «тяжелый», «легкий». Трудности в понимании у Дениса М. представляют слова: «быстро», «теплый», «голодный». В речи он использует слова: «громко», «большой», «маленький», «холодный», «горячий», «тяжелый». В тематической группе «Сенсорные свойства» пассивный словарь Вероники Р. составляет 6 слов (86%). Трудности в понимании вызывает слово «сухой». Активный словарь Вероники Р. составляет 4 слова (57%). В речи она использует слова: «мокрый», «колючий», «длинный», «мягкий». Пассивный словарь Дениса М. составляет 5 слов (71%).

Затруднения в понимании вызывают слова: «сухой», «короткий». Активный словарь Дениса М. составляет 4 слова (57%). В речи он использует прилагательные: «мягкий», «твердый», «мокрый», «длинный».

Таким образом, результаты понимания и использования детьми с РАС прилагательных и наречий имеет значительные отличия. Глеб К., Влад С., Максим С. большое внимание уделяют словам-определениям, обозначающих предостережения и цвета, в меньшей степени проявляет интерес к учёту оценок. Реакции на слова, фиксирующие сенсорные свойства и характеризующие состояние субъекта наблюдаются незначительным количеством родителей этих детей. Их количественные показатели значимо ниже доли поведенческих ответов на предостережения. Попытки применения притяжательных прилагательных у мальчиков отсутствуют. У Ивана Т., Ильи Л. и Ярослава Л. преобладают предостережения, прилагательные, обозначающие цвет, а также слова, обозначающие принадлежность объектов. Реакции на слова, фиксирующие сенсорные свойства наблюдается у детей в меньшем количестве. Низкие результаты продемонстрированы детьми при оценке предметов, а так же при описании состояния объектов. Как и предполагалось, Денис М. и Вероника Р. показали результаты значительно выше, чем остальные дети. У них преобладают наречия, обозначающие предостережения, прилагательные, обозначающие цвет, частично слова, обозначающие принадлежность объектов, слова оценивающие предметы. В меньшем количестве наблюдается реакции на слова, фиксирующие сенсорные свойства и состояние объектов.

Для оценки полученных результатов состояния словаря прилагательных и наречий у детей с РАС, сравним их с показателями нормально развивающихся детей. Для этого обратимся к табл. 2.6. и к экспериментальным данным Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна.

Как видно из табл. 2.6., количество слов-определений и наречий у детей с РАС составляет от 5 до 37 слов (пассивный словарь) и от 0 до 28 слов

(активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна предполагают наличие в активном словаре у нормально развивающихся дошкольников 4-5-летнего возраста около 334 прилагательных и наречий, что значительно превышает полученные нами результаты. Отсюда следует, что активный словарь прилагательных и наречий у некоторых детей с РАС сформирован недостаточно, у некоторых – не сформирован вообще. В активном словаре у Глеба К. – 1 слово, у Ивана Т. – 10 слов, у Ярослава Л. – 11 слов, у Ильи Л. – 14 слов, у Дениса М. – 26 слов, у Вероники Р. – 28 слов. У Максима С. и Влада С. активный словарь отсутствует. Пассивный словарь у Влада С. составляет 5 слов, у Максима – 8 слов.

Далее нами были изучены предпочтения в поведенческих реакциях на такие категории, как «Местоимения и указательные слова» (14 слов) и «Предлоги и слова, обозначающие местоположение» (15 слов). Полученные нами данные представлены в табл. 2.7., табл. 2.8. и на рис. 2.4. в Приложении 3.

Результаты поведенческих реакций и использования местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположение детьми с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Местоимения, указательные слова, (%)	Предлоги и слова, обозначающие местоположение, (%)
1. Глеб К.	реаг.	0	0
	исп.	0	0
2. Владислав С.	реаг.	0	0
	исп.	0	0
3. Максим С.	реаг.	0	0
	исп.	0	0
4. Иван Т.	реаг.	21	13
	исп.	7	13
5. Илья Л.	реаг.	14	13
	исп.	7	13
6. Ярослав Л.	реаг.	14	13
	исп.	7	13
7. Денис М.	реаг.	36	29
	исп.	47	33
8. Вероника Р.	реаг.	57	53
	исп.	43	40

Таблица 2.8.

Состояние словаря местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположение у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка	Количество слов в пассивном словаре	Пассивный словарь, (%)	Количество слов в активном словаре	Активный словарь, (%)
1. Глеб К.	0	0	0	0
2. Влад С.	0	0	0	0
3. Максим С.	0	0	0	0
4. Иван Т.	5	17	3	10
5. Илья Л.	4	14	3	10
6. Ярослав Л.	4	14	3	10
7. Денис М.	12	41	9	31
8. Вероника Р.	16	55	12	41

Анализируя полученные данные, мы выявили, что у Глеба К., Влада С. и Максима С. вызывают трудности в понимании все местоимения, предлоги и слова, обозначающие местоположения.

Иван Т., Илья Л., Ярослав Л. данные части речи понимают и используют недостаточно и специфично. Например, Иван Т. понимает такие местоимения, как «сам», «мое», «ты». Его пассивный словарь составляет 3 слова (21%). В речи он использует одно слово «сам», т.е. его активный словарь составляет 1 слово (7%). В пассивном словаре Ильи Л. и Ярослава Л. присутствует 2 слова (14%) местоимений. Илья Л. понятны местоимения: «она», «ты». Ярослав Л. реагирует на местоимения: «она», «он». В активном словаре у мальчиков присутствует одно слово «она», что составляет 7% местоимений. Мальчики понимают и используют в речи предлоги: «на», «в». Их пассивный словарь равен активному и составляет 2 слова (13%).

У Дениса М. и Вероники Р. результаты значительно выше. В их речи личные местоимения. Например, Вероника Р. понимает такие местоимения, как «он», «она», «ты», «я», «сам» «мое», «ее» и указательное слово «это». Ее

пассивный словарь составляет 8 слов (57%). В речи она использует слова: «ее», «ты», «он», «она», «мое», «это», что составляет 6 слов (43%) ее активного словаря. Денис М. понимает такие местоимения, как «он», «она», «мое», а также указательные слова: «это», «тот». Пассивный словарь Дениса М. составляет 5 слов (36%). В его активном словаре присутствует местоимения и указательные слова: «он», «мое», «этот», «это», что составляет 4 слова (29%). Вероника Р. понимает такие предлоги, как «в», «на», «за», «под», «с», «из», а также слова, обозначающее местоположение: «там», «рядом», что составляет 8 слов (53%) ее пассивного словаря. Ее активный словарь составляет 6 слов (40%). В речи Вероника Р. использует предлоги: «в», «на», «за», «с», а также слова, обозначающие местоположение: «там», «рядом». Денис М. понимает такие предлоги, как «в», «на», «за», «под», «с» а также слова, обозначающие местоположение: «там», «далеко». Его пассивный словарь составляет 7 слов (47%). В речи он использует слова: «в», «на», «за», «с», «там». Его активный словарь составляет 5 слов (33%) предлогов и слов, обозначающих местоположение.

Таким образом, изучив поведенческие реакции и использование детьми с РАС местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения, выявлены трудности у всех детей в овладении данными частями речи. По мнению родителей, Глеб К., Влад С. и Максим С. на момент обследования не овладели данными частями речи. Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л. редко используют в речи некоторые предлоги и местоимения, а словами, обозначающими местоположения, пока не владеют. Денис М. и Вероника Р. частично овладели данными частями речи и иногда используют их при взаимодействии с окружающими.

Для оценки полученных результаты состояния словаря местоимений, указательных слов и слов, обозначающих местоположение у детей с РАС, сравним их с показателями нормально развивающихся детей. Для этого



обратимся к табл. 2.8. и к экспериментальным данным Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна.

Как видно из табл. 2.8., количество в словаре у детей с РАС местоимений, указательных слов и слов, обозначающих местоположение составляет от 0 до 16 слов (пассивный словарь) и от 0 до 12 слов (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина предполагают наличие в словаре у нормально развивающихся младших дошкольников около 17 предлогов. Количество местоимений и слов, обозначающих местоположение в данных Е.А. Аркина не указано. Однако, по имеющимся данным, понятно, что наличие в словаре у детей с РАС местоимений, указательных слов и слов, обозначающих местоположение не достигает показателей нормально-развивающихся детей. Следовательно, у некоторых детей словарь сформирован недостаточно, у некоторых не сформирован вообще. Активный словарь у Ивана Т., Ильи Л, и Ярослава Л. составляет 3 слова, у Дениса М. – 9 слов, Вероники Р. – 12 слов. У Глеба К., Влада С. и Максима С. пассивный и активный словарь данных частей речи не сформирован.

Обобщив результаты детей с РАС, полученные по опроснику О.Е. Громовой «Первые слова» мы представили их в табл. 2.9., на рис. 2.5. и рис. 2.6. в Приложении 3.

Особенности развития лексического строя речи детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка	Количество слов в пассивном словаре	Пассивный словарь, (%)	Количество слов в активном словаре	Активный словарь, (%)
1. Глеб К.	110	27	22	5
2. Влад С.	76	19	1	0,25
3. Максим С.	96	24	2	0,5
4. Иван Т.	219	54	152	37
5. Илья Л.	184	45	128	31
6. Ярослав Л.	196	48	141	35
7. Денис М.	328	81	293	72
8. Вероника Р.	348	86	314	77

Как уже отмечалось выше, у всех детей пассивный словарь значительно шире активного. Словарный запас по всем частям речи у детей с РАС порядком ниже, чем у нормально развивающихся детей. По данным Е.Ф. Архиповой, Е.А. Аркина, У. Смита, В. Штерна словарь нормально развивающего ребенка в возрасте 4-х лет приблизительно составляет 1926 слов, в 5 лет - 2072 слова. Однако, у наших испытуемых с РАС в возрасте от 4,2 – 4,11 лет пассивный словарь составляет от 76 до 348 слов, активный – от 1 до 314 слов (табл.2.9). Полученные количественные результаты говорят о недостаточной сформированности лексического строя речи у детей с РАС. Активный словарь у Влада С. составляет 1 слово, у Максима С. – 2 слова, у Глеба К. – 22 слова, у Ильи Л. – 128 слов, у Ярослава Л. – 141 слово, у Ивана Т. – 152 слова, у Дениса М. – 293 слова, у Вероники Р. – 314 слов.

На следующем этапе экспериментальной работы мы проводили обследование пассивного и активного словарного запаса у детей с РАС по методике Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой.

Первый блок включает в себя задания для обследования конкретной повседневной лексики (Уровень А), редко употребляемой конкретной лексики (Уровень Б), редко употребляемой лексики с конкретным значением (Уровень В). Детям были предложены карточки с различными изображениями игрушек, продуктов, посуды, частей тела, достопримечательностей. Для обследования пассивного словаря задавался вопрос «Покажи, где это?», для обследования активного – «Что это?». Результаты понимания и использования данных слов детьми мы представили в табл. 2.10. - табл. 2.14.

Состояние словаря тематической группы «Игрушки» у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематическая группа «Игрушки»								
		кукла	мяч	машина	кубик	пирамидка	паровоз	мишка	юла	конструктор
1. Глеб К.	реак.	+	+	+	+	+	+	+	+	-
	исп.	-	-	+	-	-	-	-	-	-
2. Влад С.	реак.	+	+	+	-	+	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Максим С.	реак.	+	+	+	-	+	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Иван Т.	реак.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	-	+	+	+	-
5. Илья Л.	реак.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	-	+	+	+	+
6. Ярослав Л.	реак.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Денис М.	реак.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8. Вероника Р.	реак.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Как видно из табл. 2.10. в тематической группе «Игрушки» почти все дети показали относительно высокий уровень понимания, исключения составили Влад С. и Максим С. Их пассивный словарь оказался несколько ниже, чем у остальных. Трудности в понимании вызвали такие слова, как «кукла», «паровоз», «мишка», «юла», «конструктор». Активный словарь у них отсутствует. В пассивном словаре Глеба К. нам не удалось выявить реакции на слово «конструктор», на остальные игрушки он указал верно. В его активном словаре присутствует одно слово «машина». Иван Т. и Илья Л. затруднились в названии слова «пирамидка», однако на картинке они указали на нее верно. У

Ивана Т. вызвало затруднение слово «конструктор», хотя в пассивном слова оно присутствует. У Ярослава Л., Дениса М. и Вероники Р. трудности в назывании слов тематической группы «Игрушки» не возникли.

Таблица 2.11.

Состояние словаря тематической группы «Продукты питания» у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематическая группа «Продукты питания»								
		хлеб	каша	молоко	яблоко	банан	лук	помидор	клубника	огурец
1. Глеб К.	реаг.	+	+	-	+	+	-	+	+	+
	исп.	+	-	-	-	+	-	-	-	-
2. Владислав	реаг.	+	-	-	+	+	-	+	-	+
	исп.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Максим С.	реаг.	+	-	-	+	+	-	+	-	+
	исп.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Иван Т.	реаг.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Илья Л.	реаг.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Ярослав Л.	реаг.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Денис М.	реаг.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8. Вероника	реаг.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Результаты понимания и использования детьми слов из тематической группы «Продукты питания» оказались относительно высокими. Как и предполагалось, у Глеба К., Влада С. и Максима С. результаты ниже, чем у остальных детей. У Глеба К. вызвали трудности в понимании такие слова, как «лук», «молоко». А в его активном словаре присутствуют два слова: «хлеб», «банан». У Влада С. и Максима С. реакция отсутствовала на слова: «каша», «молоко», «лук», «клубника». Активный словарь у мальчиков не выявлен. У

остальных детей трудности в понимании и назывании слов тематического раздела «Продукты питания» не возникли.

Таблица 2.12.

Состояние словаря тематической группы «Посуда» у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематическая группа «Посуда»						
		ложка	вилка	тарелка	чашка	чайник	сковородка	кастрюля
1. Глеб К.	реаг.	+	-	+	+	-	-	-
	исп.	+	-	-	-	-	-	-
2. Владислав С.	реаг.	+	-	+	+	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
3. Максим С.	реаг.	+	-	+	+	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
4. Иван Т.	реаг.	+	-	+	+	+	-	+
	исп.	+	-	+	+	+	-	-
5. Илья Л.	реаг.	+	-	+	+	+	-	-
	исп.	+	-	+	+	-	-	-
6. Ярослав Л.	реаг.	+	-	+	+	+	-	+
	исп.	+	-	+	+	-	-	-
7. Денис М.	реаг.	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+
8. Вероника Р.	реаг.	+	+	+	+	+	+	+
	исп.	+	+	+	+	+	+	+

Как видно из табл. 2.12., в тематической группе «Посуда» у всех детей, кроме Дениса М. и Вероники Р., возникли трудности в понимании таких слов, как «вилка», «сковородка». Низкие результаты показали Глеб К., Влад С., Максим С. В их пассивном словаре присутствуют слова: «ложка», «тарелка», «чашка». В речи только Глеб К. использует слово «ложка». У Ильи Л. трудности в понимании вызвало слово «кастрюля». Илья Л. и Ярослав Л. используют в речи слова: «ложка», «тарелка», «чашка», а Иван Т. также слово «чайник». Для Дениса М. и Вероники Р. данное задание трудностей не составило.

Далее детям были предложены задания Уровня Б, результаты которых мы поместили в табл. 2.13.

Таблица 2.13.

Состояние словаря тематической группы «Части тела» у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематическая группа «Части тела»						
		локоть	ресницы	пяточка	колени	плечи	брови	язык
1. Глеб К.	реак.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
2. Влад С.	реак.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
3. Максим С.	реак.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
4. Иван Т.	реак.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
5. Илья Л.	реак.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
6. Ярослав Л.	реак.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
7. Денис М.	реак.	-	+	-	-	-	+	+
	исп.	-	-	-	-	-	+	+
8. Вероника Р.	реак.	-	+	+	+	-	+	-
	исп.	-	-	+	+	-	+	-

В тематической группе «Части тела», только Денис М. и Вероника Р. показали низкие результаты, у остальных детей реакция на слова данной тематики отсутствовала. Дениса М. понимает только три слова данной тематики: «ресницы», «брови», «язык». В речи он использует слова: «брови», «язык». Пассивный словарь Вероники Р. составляют слова: «ресница», «пяточка», «колени», «брови». В речи она использует слова: «пяточка», «колени», «брови».

Результаты выполнения задания Уровня В представлены в табл. 2.14.

Состояние словаря тематической группы «Достопримечательности, предметы вне дома» у детей с расстройствами аутистического спектра

Имя, фамилия ребенка		Тематическая группа «Достопримечательности, предметы вне дома»						
		клумба	фонтан	букет	памятник	сачок	водопад	аллея
1. Глеб К.	реаг.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
2. Максим С.	реаг.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
3. Влад С.	реаг.	-	-	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
4. Иван Т.	реаг.	-	+	-	-	-	+	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
5. Илья Л.	реаг.	-	+	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
6. Ярослав Л.	реаг.	-	+	-	-	-	-	-
	исп.	-	-	-	-	-	-	-
7. Денис М.	реаг.	-	+	+	+	+	+	-
	исп.	-	+	-	-	-	-	-
8. Вероника Р.	реаг.	-	+	+	+	+	+	-
	исп.	-	+	-	+	+	+	-

Задания данного уровня для некоторых детей оказались даже легче, чем предыдущего, хотя, в целом, показатели тематической группы «Достопримечательности, предметы вне дома» являются низкими. Например, Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л. реагируют на слово «фонтан», а Иван Т. еще на слово «водопад». Однако, в речи мальчики данные слова не используют. У Дениса М. и Вероники Р. результаты значительно выше. Трудности в понимании у Дениса М. и Вероники Р. вызвали слова: «клумба», «аллея». В речи Денис М. использует только слово «фонтан», а Вероника Р. – «фонтан», «памятник», «сачок», «водопад». Глеб К., Максим С., Влад С. с заданием не справились.

Следующее задание заключалось в назывании предмета по его описанию. Детям были предложены три загадки разных уровней сложности (табл.2.15.)



## Задание «Назвать предмет по описанию»

Уровень А.	Пушистое, с острыми коготочками, мяукает.
	Покрыта перьями, летает.
Уровень Б.	Верхняя одежда, которую носят в сильные морозы.
	Мягкая мебель, которая служит для отдыха сидя.
Уровень В.	Здание, где люди смотрят спектакли.
	Дорожка в парке, обсаженная деревьями.

Глеб К., Влад С., Максим С. с заданием не справились.

Ивану Т., Илье Л. и Ярославу Л. мы сделали подсказку: положили перед ними картинки с изображением кошки, собаки, коровы, птицы и дали возможность выбрать, повторяя несколько раз данную загадку. Аналогично мы поступили и со вторым заданием Уровня А. Мальчики справились с заданием.

Денису М. и Веронике Р. предметные картинки не предлагались, они быстро и успешно отгадали загадки первого уровня сложности.

При выполнении задания Уровня Б, Ивану Т., Илье Л. и Ярославу Л. мы также сделали подсказки в виде таких картинок, как «кресло», «кровать», «стул». Только Иван Т. указал на верную картинку.

Для второй загадки данного уровня мы предложили детям следующие картинки: «шуба», «платье», «футболка». Все мальчики указали на верную картинку.

Денису М. и Веронике Р. тоже понадобилась помощь с карточками-подсказками. Только после этого дети дали верные ответы.

С заданием Уровня В Иван Т., Илья Л, Ярослав Л, Денис М. не справились даже с помощью предметных картинок. Вероника Р. испытывала трудности, но с помощью предметных картинок и наводящих вопросов дала верный ответ к первой загадке.

Таким образом, в первом блоке заданий некоторые дети хорошо продемонстрировали понимание и использование в речи имен существительных различных тематических разделов. Высокие результаты показали при назывании существительных из тематических групп «Игрушки» и «Продукты питания». У всех детей в данных тематических группах относительно высокий показатель пассивного словаря. Низкие показатели активного словаря у Глеба К. Влад С. и Максим С. слова данных тематик в речи не используют. Иван Т., Илья Л., Денис М., Ярослав Л., Вероника Р. в речи используют почти все слова данных тематических групп. При назывании существительных из тематических разделов «Части тела», «Достопримечательности, предметы вне дома» у Вероники Р. и Дениса М. наблюдаются низкие показатели. У остальных детей слова данных тематик в активном словаре отсутствуют. Результаты тематического раздела «Посуда» имеют средние показатели. В этой тематической группе Глеб К., Максим С. и Влад С. продемонстрировали понимания некоторых предметов. Однако у Максима С. и Влада С. активный словарь отсутствует. У остальных детей слова из тематики «Посуда» частично присутствуют в пассивном и активном словаре.

Второе задание дети выполняли с подсказкой картинного материала, возможно, поэтому некоторые из них дали верные ответы. Детям было легче отгадать загадки, ответы на которые в большей степени встречаются в их повседневной жизни. Глеб К., Влад С., Максим С. данное задание не выполнили. Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л., Денис М., Вероника Р. выполнили задание частично с нашей помощью.

Второй блок заданий данной методики называется «Обобщающие понятия». Задания Уровня А представляют собой картинки с изображением овощей, фруктов, мебели, одежды, посуды. Задания Уровня Б включают в себя картинки с дикими животными, домашними животными, обувью. Задания Уровня В представляют картинки с насекомыми, головными уборами, измерительными приборами (табл. 2.16.)

## Задание «Обобщающие понятия»

Уровень А	Овощи
	Фрукты
	Мебель
	Одежда
	Посуда
Уровень Б	Дикие животные
	Домашние животные
	Обувь
Уровень В	Насекомые
	Головные уборы
	Измерительные приборы

С заданием Уровня А частично справилась только Вероника Р. и Денис М. Вероника Р. продемонстрировала свои знания в названии овощей, фруктов и одежды. Данными обобщающими словами она назвала эти предметы на картинках. Такие обобщающие слова, как «мебель» и «посуда» вызвали у нее затруднения. Однако данные слова были в ее пассивном словаре и на вопрос «Покажи, где...?», она верно указала на посуду и мебель. Денис М. в данном задании показал уровень только пассивного словаря и указал правильно на все обобщающие понятия предметов.

С заданием Уровня Б дети справились частично и продемонстрировали уровень пассивного словаря. Они показали на картинке только обувь. Трудности у детей возникли в названии обобщающих слов: «дикие животные», «домашние животные».

С заданием Уровня В у детей возникли трудности. Такие обобщающие слова, как «насекомые», «головные уборы», «измерительные приборы» отсутствовали даже в пассивном словаре.

В задании «Обобщающие понятия» Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л. могли отдельно назвать предметы из некоторых групп. Например, из группы «Фрукты» показать яблоко, или из группы «Мебель» - кровать, но обобщающими понятиям мальчики в момент обследования не владели.

Глеб К., Влад С., Максим С. с данным заданием не справились.

Проанализировав ответы Дениса М., Вероники Р, можно заметить, что дети верно обозначили общими понятиями только те предметы, которые чаще встречаются в повседневной жизни. Например, некоторые понятия Уровня А, такие как «овощи», «фрукты», «одежда», несомненно, встречаются в быту чаще, а такие понятия, как «головные уборы», «измерительные приборы» употребляются реже. Остальные дети не дали положительных результатов в данном задании.

Третьим блоком данной методики является задание на лексическую сочетаемость слов. Детям был предложен картинный материал по трем уровням сложности (табл. 2.17.)

Таблица 2.17

## Задание «Лексическая сочетаемость слов»

Уровень А	Ковер большой, ковер маленький
	Мальчик высокий, мальчик низкий
Уровень Б	Волосы длинные, волосы короткие
	Узкая дорога, широкая дорога
Уровень В	Густой лес, редкий лес
	Мелкая речка, глубокая речка

С заданием Уровня А Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л. справились с нашей помощью. Показывая картинку «большой ковер» мы сопровождали это словами: «Этот ковер большой, а этот...», далее показывали картинку «маленький ковер» и дети продолжали предложение. У Дениса М. и Вероники Р. данное задание затруднений не вызвало. На вопрос «Что это?», «Какой?» они

ответили верно. Со следующим заданием данного уровня у Ивана Т., Ильи Л., Ярослава Л., Дениса М. возникли трудности. Продемонстрировав детям картинки «мальчик высокий» и «мальчик низкий», они ответили вместо слова «высокий» - «большой», вместо «низкий» - «маленький». Подобные ответы были у мальчиков при показе им картинок «волосы длинные» и «волосы короткие», «узкая дорога» и «широкая дорога» (Уровень Б), «лес густой» и «лес редкий», «речка мелкая» и «речка глубокая» (Уровень В). У Вероники Р. вызвали затруднения картинки «узкая дорога» и «широкая дорога» и оба задания Уровня В. Глеб К., Максим С. и Влад С. с заданием не справились.

Вторым заданием данного блока является подбор слов-антонимов, представленных в табл. 2.18.

Таблица 2.18.

## Задание «Подбор слов-антонимов»

Уровень А	Уровень Б	Уровень В
Друг	Победа	Свет
Любовь	Храбрость	Красота
Ночь	Счастье	Покой
Говорить	Ссориться	Радоваться
Положить	Ругаться	Бодрствовать
Строить	Выиграть	Наклониться
Веселый	Быстрый	Правдивый
Горький	Смелый	Ясный
Теплый	Светлый	Воинственный

Только Вероника Р. подобрала правильные антонимы к словам «веселый», «теплый». Остальные дети с заданием не справились.

В следующем задании детям предлагалось закончить предложения, представленные в табл. 2.19.

## Задание «Продолжи предложение»

Уровень А	Пластилин мягкий, а камень...
	Уголь черный, а снег...
	Таня рисует хорошо, а Зина...
Уровень Б	Диван мягкий, а скамейка...
	Ягоды земляники мелкие, а клубники...
	Володя вежливый, а Саша...
Уровень В	Подушка мягкая, а доска...
	Кашу варят густую или ...
	Лес бывает густой или...
	Цветы у незабудки мелкие, а у подсолнуха...
	Ручеек мелкий, а река...

В данном задании только Денис М. и Вероника Р. дали несколько верных ответов. Денис правильно продолжил предложение: «Уголь черный, а снег...». Вероника Р. дала верные ответы на все задания Уровня А, а также на одно Уровня Б: «Диван мягкий, а скамейка...». Остальные дети с заданием не справились.

Таким образом, ответы детей на первое задание показали, что в активном словаре Вани Т., Ильи Л. и Ярослава Л. присутствуют только понятия «большой», «маленький». Для Дениса М. трудности вызвали задания Уровня Б, В, для Вероники Р. – частично задания уровня Б и задания уровня В. В задании на подбор слов, противоположных по значению, возникли трудности у всех испытуемых. Вероника Р. подобрала правильные слова-антонимы только к двум словам. Низкие результаты показали дети и в задании да продолжения предложения. Только Денис М. и Вероника Р. частично выполнили незначительное количество заданий. Остальные дети с заданием не справились.

Четвертым блоком данной методики является задание на понимание многозначности слов и их лексической сочетаемости. В задании Уровня А

было необходимо составить словосочетания с данными прилагательными, в задании Уровня Б – словосочетание из слов первого и второго столбца (табл.2.20.).

Таблица 2.20.

## Задание «Лексическая сочетаемость слов»

Уровень А	Свежий (хлеб, стол, земля, вечер, след, небо, воздух)	
	Глухой (город, старик, переулок, печь, комната, согласный звук)	
	Густой (клей, пакет, кисель, кустарник, борода, человек)	
Уровень Б	коричневый, карий	платье, глаза, костюм
	густой, дремучий	лес, туман
	горячий, знойный	лето, вода, привет
	смуглый, темный	волосы, лицо, небо
	старый, пожилой	человек, учебник

Называя прилагательное, мы предлагали детям картинки. Например, назвав слово «свежий» мы раскладывали карточки с изображением предметов: «хлеб», «стол» и т.д. В задании Уровня А Вероника Р. и Денис М. правильно подобрали существительное только в первом предложении. В задании Уровня Б у детей возникли трудности. Остальные дети с заданием не справились.

Таким образом, с заданиями данного блока у всех детей возникли трудности. На одно задание Уровня А некоторые дети дали верные ответы только благодаря картинному материалу. Понятиями, предложенными в задании Уровня Б, дети, вероятно, еще не овладели.

Пятым блоком данной методики является задание на понимание и употребление предлогов. Вопросы данного задания представлены по уровням сложности в табл. 2.21. Данные вопросы сопровождалось картинным материалом.

## Задание «Понимание и употребление в речи предлогов»

Уровень А (предлоги «на», «в»)	Уровень Б (с, по, под, над, к)	Уровень В (за, из-за, около, перед)
Где сидит девочка?	Где стоят тапочки?	Откуда выглянул заяц?
Где растут яблоки?	Где висит люстра?	Где стоит девочка?
Где играет мальчик?	К кому бежит мальчик?	Откуда смотрит мама?
Где покупают продукты?	С кем разговаривает дядя?	Где растет дерево?

Глеб К., Максим С., Влад С. с заданием не справились. Илья Л., Ваня Т., и Ярослав Л. ответили на вопросы Уровня А с нашей помощью. Сами мальчики предлоги не произносили, а только смогли повторить правильный ответ. Денис М., Вероника Р. на вопросы Уровня А ответили успешно. Кроме предлогов «на», «в», Вероника Р. и Денис М. продемонстрировала использование в речи таких предлогов, как «за», «с». Задания Уровня Б, В у детей вызывали затруднения.

Таким образом, методика Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой и опросник О.Е. Громовой «Первые слова» позволили нам выявить уровень пассивного и активного словаря у детей с РАС дошкольного возраста, а также особенности его формирования у этих детей. Например, у Влада С. и Максима С. активный словарь не сформирован. Пассивный словарь сформирован недостаточно. Мальчики указывают жестом только на те предметы, которые часто встречаются в их жизни (некоторые игрушки, продукты и т.д.) Их родители утверждают, что у Влада С. иногда проскальзывает слово «мама», у Максима С. слова: «мама», «баба». Однако, данные слова звучат неосмысленно. В поведении Влада С. и Максима С. мы наблюдали спонтанные выкрики некоторых звуков, стереотипные формы поведения, иногда мальчики проявляют интерес к сенсорным и звуковым раздражителям, к окружающим людям мальчики интереса не проявляют. У Глеба К. также не сформирован активный словарь. В речи он использует несколько слов, которые произносит,



когда выражает просьбу. В его пассивном словаре слов несколько больше, чем у Максима С. и Влада С. У Глеба К. наблюдаются спонтанные выкрики некоторых звуков и эхоталии. Некоторые слова он может произнести не только когда хочет что-либо попросить, а спонтанно. Наблюдается проявление стереотипных форм поведения. У Вани Т., Ильи Л., Ярослава К., Дениса М., Вероники Р. пассивный и активный словарь сформирован недостаточно, хотя количественные показатели имеют значительные отличия. Например, у Вани Т., Ильи Л., Ярослава К. активный словарь хорошо сформирован только в некоторых тематических разделах. В их речи встречаются эхоталии, не имеющие коммуникативной цели. Речь у мальчиков несвязная, они употребляют только отдельные слова. У Ильи Л. наблюдается повышенный интерес к тематике «Транспорт». Из данной категории мальчик может показать и назвать относительно больше предметов, чем из других категорий. У Вероники Р. и Дениса М. словарь достаточно шире, чем у остальных. В их речи встречается употребление простых предложений, однако местоимения они использует неправильно. Дети говорят о себе в третьем лице. Речь у Вероники Р. монотонна, интонация отсутствует. По словам родителей, девочка имеет хорошую память и может цитировать некоторые выражения, которые проявляются в отсроченных эхоталиях. У Дениса М. мы наблюдали также неосознанное повторение слов, отсутствие интонации. Как уже отмечалось выше, при сравнении наших испытуемых с нормально развивающимися детьми, мы выявили, что словарь у детей с РАС недостаточно сформирован, что говорит о низком уровне речевого развития.

Опросник О.Е. Громовой позволил нам подсчитать примерное количество слов пассивного и активного словаря всех частей речи у детей с РАС. Всего в пассивном словаре у Глеба К. 110 слов различных частей речи, из них - 74 слова (28%) существительных, 26 слов (40%) глаголов, 10 слов (24%) прилагательных. В речи он использует 22 слова, из них - 16 слов (6%) существительных, 5 слов (7%) глаголов, 1 слово (2%) прилагательных.

Местоимения, указательные слова, предлоги и слова, обозначающие местоположения Глеб К. в речи не использует. Пассивный словарь Влада С. составляет 76 слов различных частей речи. Из них - 56 слов (21%) существительных, 15 слов (21%) глаголов, 5 слов (12%) прилагательных. В речи он употребляет только 1 слово имени существительного, что составляет 0,4% его активного словаря. В пассивном словаре у Максима С. 96 слов различных частей речи, из них 66 слов (25%) существительных, 22 слова (33%) глаголов, 8 слов (19%) прилагательных. В речи он использует 2 слова имени существительного, что составляет 0,8% его активного словаря. Глагольный словарь, словарь слов-качеств, местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения в речи у Влада С. и Максима С. отсутствует. У Ивана Т. пассивный словарь составляет 219 слов, из них - 153 слова (58%) существительных, 43 слова (61%) глаголов, 18 слов (43%) прилагательных, 5 слов (17%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. В речи Иван Т. использует 152 слова. Из них 117 слов (44%) существительных, 22 слова (31%) глаголов, 10 слов (24%) прилагательных, 3 слова (10%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. У Ильи Л. пассивный словарь составляет 184 слова, из них - 128 слов (48%) существительных, 30 слов (43%) глаголов, 22 слова (52%) прилагательных, 4 слова (14%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. В речи Илья Л. использует 130 слов. Из них - 98 слов (37%) существительных, 15 слов (21%) глаголов, 14 слов (33%) прилагательных, 3 слова (10%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. У Ярослава Л. пассивный словарь составляет 196 слов, из них - 136 слова (51%) существительных, 38 слов (54%) глаголов, 18 слов (43%) прилагательных, 4 слова (14%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. В речи Ярослав Л. использует 141 слово. Из них - 108 слов (41%) существительных, 19 слова (27%) глаголов, 11 слов (26%)

прилагательных, 3 слова (10%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. У Дениса М. пассивный словарь составляет 328 слов, из них - 229 слов (86%) существительных, 56 слов (80%) глаголов, 31 слово (74%) прилагательных, 12 слов (41%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. В речи Денис М. использует 293 слова. Из них 215 слов (81%) существительных, 43 слова (61%) глаголов, 26 слов (62%) прилагательных, 9 слов (31%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. В пассивном словаре у Вероники Р. 348 слов различных частей речи. Из них - 215 слов (91%) существительных, 43 слова (61%) глаголов, 26 слов (62%) прилагательных, 9 слова (31%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения. В речи Вероника Р. использует 314 слов. Из них 221 слово (83%) существительных, 53 слова (76%) глаголов, 28 слов (67%) прилагательных, 12 слов (41%) местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположения.

## **2.2. Проектирование педагогической технологии формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Анализ констатирующего этапа экспериментальной работы позволил нам выявить трудности в формировании активного и пассивного словаря, а также детализировать специфические особенности развития лексического строя речи у детей с РАС.

В основу разработанной нами педагогической технологии формирования лексического строя речи у детей с РАС легли результаты констатирующего

этапа экспериментальной работы по выявлению особенностей формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС.

Целью педагогической технологии является формирование лексического строя речи у детей с РАС.

Задачи, которые необходимо решить в ходе реализации педагогической технологии:

- выявить уровень сформированности лексического строя речи и условий его развития у ребенка с РАС;
- формировать у ребенка с РАС пассивный и активный предметный, предикативный и адъективный словарь;
- стимулировать у ребенка с РАС речевую активность в различных социальных ситуациях.

При проектировании педагогической технологии по формированию лексического строя речи у детей с РАС мы опираемся на онтогенетические закономерности развития детской речи и делаем основной акцент на развитии потребности в речи, формировании мотивации ее использования.

В основу педагогической технологии положены общие и специальные принципы (79):

- принцип комплексного воздействия предполагает взаимодействие и сотрудничество в процессе коррекционно-педагогической работы всех участников данного процесса, в том числе и родителей (законных представителей);
- принцип систематичности указывает на необходимость систематического обучения и постоянной практики при развитии речи, в том числе лексического строя речи, у детей с РАС;
- принцип обучения от простого – к сложному тесно связан с принципом систематичности и предполагает необходимость работы по развитию речи, в том числе ее лексического строя, в определенной

последовательности, которая предполагает постепенное усложнение коррекционно-педагогических задач и предлагаемого материала;

- принцип наглядности раскрывает необходимость использования в процессе коррекционно-педагогической работы дополнительной визуальной поддержки (пиктограммы, изображения различных предметов), оказывающей существенную помощь при формировании лексического строя речи у детей с РАС;

- принцип дифференцированного подхода указывает на необходимость отбора содержания методов, приемов и форм организации коррекционно-педагогической работы в зависимости от уровня интеллектуального, эмоционального и речевого развития ребенка с РАС;

- принцип индивидуального воздействия предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей с РАС в процессе психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие их коммуникации;

- принцип связи речи с другими сторонами психического развития раскрывает зависимость развития речи, в том числе лексического строя речи, от состояния других психических процессов. Данный принцип указывает на необходимость развития эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, познавательной деятельности и т.п., что также способствует развитию речи, в том числе лексического строя речи (79).

При разработке педагогической технологии мы учитывали рекомендации М.И. Лынской (47), Л.Г. Нуриевой (58), С.С. Морозовой (53), К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской (35), В.М. Башиной (8), Н.В. Нищевой (57).

Коррекционно-педагогическую работу по формированию лексического строя речи целесообразно проводить в специально созданной коррекционно-образовательной среде, предполагающей наличие релаксационного и

активационного оборудования. В качестве элемента такой среды могут быть использованы ресурсы сенсорной комнаты.

В условиях сенсорной комнаты используется поток информации на каждый анализатор. Такая активная стимуляция всех анализаторных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к ускорению образования межанализаторных связей. Опыт комплексного обучения показывает, что направленный на дидактические цели комплекс сенсорных и моторных упражнений влияет на общее эмоциональное и речевое развитие ребенка. Сенсорная комната является основным инструментом для расширения и развития сенсорного и познавательного восприятия ребенка, позволяет активизировать различные функции центральной нервной системы.

Педагогическая технология по формированию лексического строя речи у детей РАС представлена тремя взаимосвязанными блоками:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

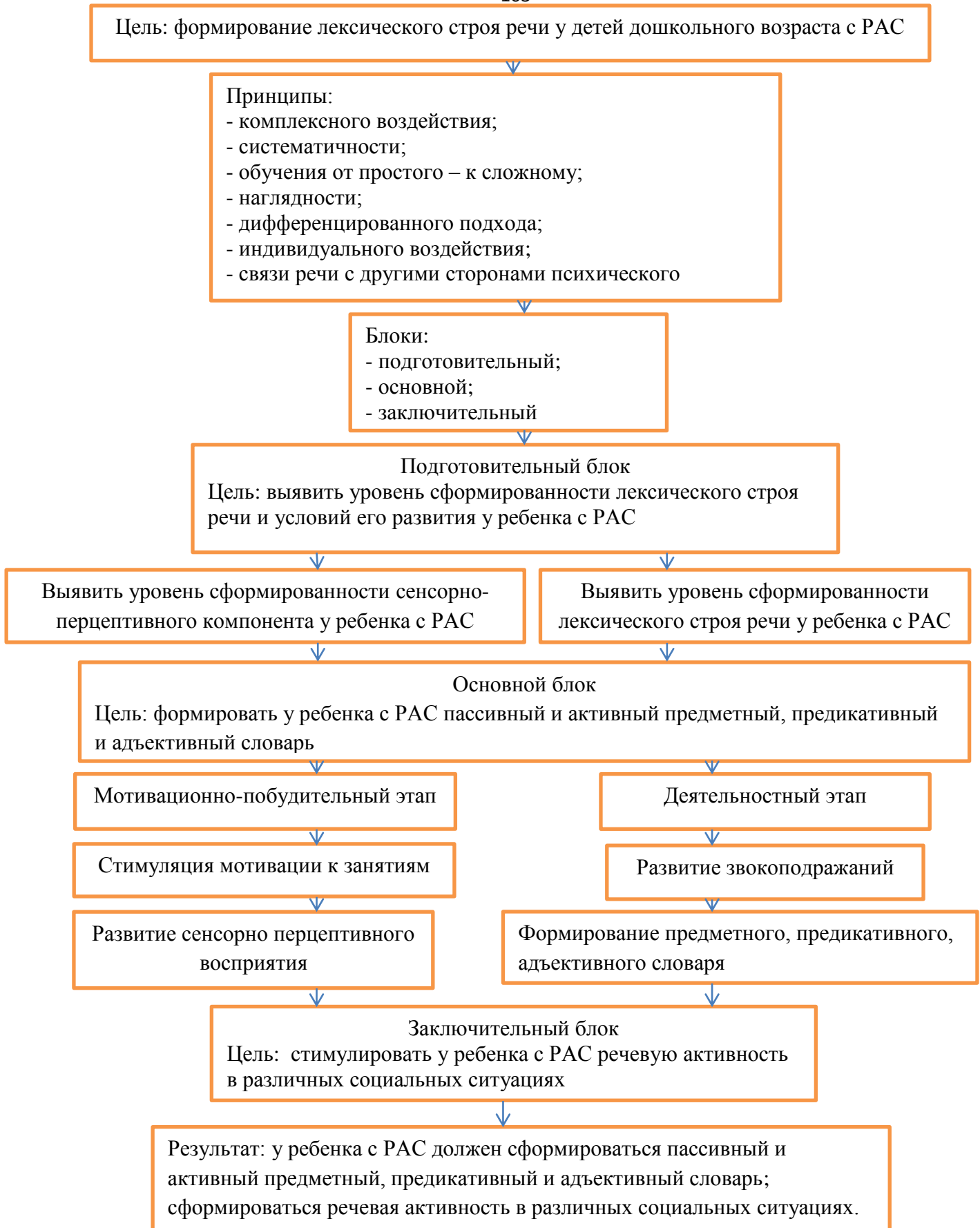


Рис. 2.7. Педагогическая технология формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Основные задачи подготовительного блока:

- выявить уровень сформированности сенсорно-перцептивного компонента у ребенка с РАС;
- выявить уровень сформированности лексического строя речи у ребенка с РАС.

Диагностика сенсорного развития направлена на изучение состояния моторики и зрительно-моторных координаций (манипуляций с мелкими предметами, нанизывание бусин на нитку, завинчивание крышки) тактильно-двигательных ощущений (определение на ощупь поверхностей), восприятия формы, величины, цвета, слухового восприятия и т.п.

Изучить уровень сформированности словаря можно с использованием методики О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой (10), опросника для родителей «Первые слова» О.Е. Громовой (22). Методика О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой направлена на обследования активного и пассивного словаря с опорой на картинки. Подробная анкета данной методике представлена в Приложении 2. Опросник О.Е. Громовой позволяет выявить актуальный активный и пассивный словарь ребенка с РАС. Опросник представляет собой список наиболее употребляемых детьми слов, условно разделенных на основные тематические группы. Подробная анкета опросника представлена в Приложении 1.

Таким образом, диагностическая работа в ходе подготовительного блока, предполагает выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, основных видов восприятия. Методика О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой и опросник «Первые слова» О.Е. Громовой позволяют достаточно точно выявить уровень пассивного и активного словаря ребенка с РАС.

Основной блок педагогической технологии включает в себя два этапа:

- мотивационно-побудительный;
- деятельностный.



Основной задачей мотивационно-побудительного этапа является формирование сенсорно-перцептивного восприятия у ребенка с РАС.

На данном этапе предполагается использование приемов, стимулирующих мотивацию к занятиям, преодолению негативизма и агрессии, создание эмоционального настроения, сосредоточение внимания, повышения уровня формирования сенсорных эталонов, расширения чувственного опыта, установление первичного контакта с педагогом.

Привлечь внимание ребенка с РАС, тем самым установить с ним первичный контакт, в большинстве случаев можно с помощью тактильных манипуляций, используя такие материалы как песок, крупы, бобовые, тесто, глину, желе. Полезно применять на данном этапе и такие приемы изотерапии: рисование пальцами и ладонями, сыпучими продуктами и засушенными листьями, пластилином, песком.

Важно вызвать потребность во взаимодействии у ребенка с мамой (педагогом), в том числе потребность в общении у ребенка с РАС способом создания дискомфорта для ребенка. Например, спрятать под его футболкой мячик, шишки, каштаны. После осознания ребенком неудобства, необходимо подвести его к маме, которая достанет раздражитель и покажет, что ему мешало. Все действия необходимо комментировать. Другой прием, побуждающий ребенка с РАС обратиться за помощью – повесить на ногу или руку ребенка утяжелитель (небольшой мешочек, закрепляющийся на запястье или лодыжке). Опытным путем определяем, когда ребенок начнет замечать утяжелитель. Затем необходимо побудить ребенка к его снятию самостоятельно или обратиться к маме.

Для стимулирования сенсорно-перцептивного компонента можно использовать игры на развитие мелкой моторики, координации движений, восприятия цвета, формы осязания и вкусовых ощущений, обоняния. Например, игра «По грибы, по ягоды», «Сортируем урожай», «Волшебные

камушки», «Фруктовая радуга» и др. Подробное описание игр представлено в Приложении 4.

Таким образом, на мотивационно-побудительном этапе осуществляется стимуляция сенсорного развития и речевой активности, оптимизируется не только эмоциональное состояние, но и формируется мотивация к взаимодействию с окружающими.

Далее переходят к деятельностному этапу основного блока. На данном этапе решаются следующие задачи:

- обучить ребенка с РАС воспринимать и понимать существительные, глаголы, прилагательные;
- формировать у ребенка с РАС звукоподражательную активность;
- формировать у ребенка с РАС предметный, предикативный, адъективный словарь.

Для обучения восприятию и пониманию ребенка с РАС названий предметов, их действий и качеств, необходимо сначала сформировать у ребенка навык «учебного поведения», обучить выполнять простые инструкции «Дай», «Возьми», «Положи», «Покажи».

Обучение выполнять инструкцию «Дай»:

1. Выбирают один предмет, пониманию названия которого будут обучать ребенка. Данный предмет должен часто встречаться в быту, желательно иметь реальную форму и размер.
2. Специалист помещает на стол предмет, затем привлекает внимание ребенка (обращаясь по имени, дает инструкцию: «Посмотри на меня»). Затем произносит инструкцию, например: «Дай яблоко».
3. При невыполнении инструкции, следует помощь: специалист своей рукой (ведущей) берет руку (ведущую) ребенка так, чтобы рукой ребенка взять яблоко и вложить ее во вторую свободную руку специалиста. Каждый следующий раз уменьшают степень помощи.

Далее учат отличать этот предмет от других. В качестве альтернативных объектов могут использоваться любые предметы, не похожие на исходный.

Инструкция следующая:

1. На столе, на равном расстоянии от ребенка помещают два предмета.
2. Произносят инструкцию: «Дай яблоко», и оказывают помощь так, чтобы ребенок взял правильный объект. Помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности. Затем предметы меняют местами, и повторяют ту же инструкцию. Важно быстро оказывать помощь, не давая ребенку ошибиться.
3. Когда ребенок безошибочно дает по инструкции данный предмет из 5-6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

По обучению ребенка с РАС инструкции «Дай» с одним предметом, вводят название нового предмета. Он должен отличаться от первого по внешнему виду и по семантическому содержанию. По обучению ребенка давать второй предмет в отсутствие первого, переходят к обучению различать эти предметы.

Обучение инструкциям «Возьми», «Положи», «Покажи» обучают таким же образом, как инструкции «Дай».

Далее переходят к обучению признака предмета:

1. На стол помещают предмет и произносят инструкцию, в которой присутствует также слово-определение. Например, «Дай красное яблоко».
2. Затем, предлагается предмет другого цвета и следует инструкция: «Дай зеленое яблоко».
3. Далее ребенку необходимо выбрать из двух предметов нужный. Дается инструкция: «Дай красное яблоко» и следует помощь, чтобы ребенок взял правильный объект.

Также, для развития понимания речи можно использовать следующие игры: «Солнце-дождик», «Доктор Витамин», «Фруктовые бульбульки» и др.

Подробно игры представлены в Приложении 5.

Таким образом, происходит обучение ребенка с РАС воспринимать и понимать названия предметов, действий и признаков.

Далее осуществляется обучение звукоподражаниям, формируя у ребенка с РАС подражательную активность:

- подражание «голосам» животных и птиц, звукам, издаваемым инструментами, транспортными средствами;
- период параллельного употребления в речи ребенка звукоподражательного и облегченного слова (например, «би-би», «ту-ту», «ням-ням»);
- звукоподражания постепенно вытесняются правильными словами, произношение которого приближается к принятому в русском языке.

Вначале учитель-логопед предъявляет ребенку одну-две игрушки, изображающих животных, «крики» которых можно обозначить фонетически простыми звукоподражательными словами. Ребенок одновременно видит и изображение животного, и движения органов артикуляционного аппарата специалиста, произносящего соответствующие звуковые комплексы. Чтобы правильно сформировать условную связь между игрушкой и ее «голосом» необходимо называть игрушечное животное сразу «полным» именем: «Вот собака. Ав-ав-ав. Это собака! Собака «говорит»: ав!»

Принятые в русском языке звукоподражания включают в себя практически все звуки русского языка. Используются как звукоподражания, обозначающие «крики» животных, так и звукоподражания различного характера: «шлеп», «бух», «ту-ту». Заучивая элементарные звуки по подражанию за логопедом, ребенок овладевает правильным звукопроизношением.

Особый акцент делается на вызывание и закрепление первых «высказываний» ребенка, которые представляют собой простое сочетание двух слов, образованных не по правилам нормативной русской грамматики.

Для развития звукоподражательной активности можно использовать игры: «Разная посуда», «Говорящие ленточки» и др. Подробно игры представлены в Приложении 6.

Далее формируют у ребенка с РАС навык называния слов-предметов, часто встречающихся в быту, предварительно проводя следующую работу:

- 1) подбирают простые, доступные ребенку по звуковому составу слова например, «мама», «папа», «дом» и т.п.
- 2) проводят обучение пониманию этих слов;
- 3) отработывают произнесение этих слов на уровне звукоподражания.

Сложность навыка называния состоит в том, что прежде, чем ребенок назовет предмет, взрослый задает ему вопрос «Что это?» или «Кто это?». В связи с тем, что детей учили повторять звуки и их сочетания, а также из-за наличия эхолалий в поведении детей с РАС, дети часто стремятся повторить вопрос за взрослым.

Обучение проходит следующим образом: взрослый задает вопрос «Что это?», затем показывает предмет (например, игрушечный домик) и быстро, не дожидаясь, пока ребенок начнет повторять вопрос, говорит: «Дом». В некоторых случаях можно дать инструкцию: «Повтори» или «Скажи», но желательно, чтобы ребенок повторил слово без инструкции. В таких случаях можно дозированно использовать "эмоциональную" подсказку, например, произносить вопрос тихо и нейтрально, а подсказку ответа - громко, с ударением, глядя в лицо ребенку. Когда удалось закрепить путем нескольких повторений и правильно предъявленных подкреплений ответ с полной подсказкой, степень помощи необходимо уменьшить (например, подсказывать не все слово «Дом», а первый звук). В итоге, обучение должно привести к тому, что ребенок в ответ на вопрос «Что это?», будет называть предъявляемый предмет или его изображение.

Для активизации предметного словаря также полезно использовать игры: «Чудесные превращения», «Следопыт», «Чайная шкатулка» и др. Подробно игры представлены в Приложении 7.

Активизацию глагольного словаря можно проводить в ходе выполнения детьми поручений взрослого и действий с предметами по речевой инструкции. Вначале используют слова-действия, которые ребенок выполняет ежедневно. Если у ребенка отмечаются трудности произношения, лучше подбирать наиболее простые по звуковому составу глаголы.

Инструкция обучения называния собственных действий:

1. Ребенку дается инструкцию, например, «Рисуй»;
2. При выполнении ребенком данного действия, его спрашивают: «Что ты делаешь?» и следует подсказка: «Я рисую» или «Рисую».

Чтобы ребенок не повторял вопрос, действуют так же, как и при обучении называть предметы. Спектр называемых ребенком действий постепенно увеличивают, стараются сделать ситуацию более естественной. Когда ребенок начинает называть собственные действия, его речь теснее связывается с реальностью. В результате обучения у многих детей навык называния действия и предметов (в ответ на вопросы взрослых) постепенно перерастает в попытки самостоятельных комментирующих высказываний. В таких случаях возможности для обучения значительно расширяются, выходя за рамки учебных занятий. Высказывания ребенка можно усложнять, моделируя для него более правильные общепринятые формы высказываний.

Для активизации глагольного словаря можно использовать игры: «Тонет-не тонет», «Жарить-варить» и др. Подробно игры представлены в Приложении 8.

Активизация словаря имен прилагательных проводится с помощью вопросов, заданных в альтернативной форме. Например, сначала предлагается «разделить» предметы одежды и обуви на две группы: «большие и маленькие». Для этого ребенку задается вопрос: «Это большое или маленькое?».

«Закрепление» прилагательных проводилось в конце занятия при совместном говорении вместе с ребенком коротких фраз типа: «Это коробка ... большая».

Обучение пониманию признаков предметов (цвета, размера и т.п.) необходимо производить после того, как элементарные навыки понимания речи были сформированы. Общая логика следующая:

1. Формируют навык невербального соотнесения по данному признаку - если это размер, то ребенок должен уметь сличать предметы меньшего и большего размера.

2. Выбирают один признак данного предмета (например, цвет «зеленый») и обучают ребенка выполнять инструкции данным предметом, обладающими данным признаком - но в отсутствии других (например, "Рисуй зеленым карандашом", "Дай зеленую чашку"). Слово, обозначающее изучаемый признак, выделяется интонационно.

3. Производят ввод альтернативных предметов (вместе с зеленым карандашом кладут синий карандаш), просят выбрать ребенка из двух предметов по инструкции. Если это оказывается трудным, можно использовать дополнительную подсказку в виде образца: специалист держит зеленый карандаш в руке и просит ребенка дать из двух карандашей на столе зеленый карандаш. К концу этого этапа ребенок должен научиться находить предмет данного признака по инструкции из нескольких других.

Для активизации словаря прилагательных можно использовать игры: «Малиновое желе», «Радужная вода» и т.д. Подробно игры представлены в Приложении 9.

Также эффективным приемом «закрепления» в активном словаре детей прилагательных было разучивание устойчивых словосочетаний типа «белый снег», «голубое небо» и т.п.

Далее происходит обучение собирательным существительным: «игрушки», «одежда», «обувь», «продукты», «птицы», «домашние животные», «дикие животные». Занятия и игры, направленные на освоения собирательных

существительных важно проводить в определенной последовательности. Сначала необходимо предлагать детям предметы, объединенные по признаку использования. Например, игрушки предназначены для игры, одежда - чтобы одеваться и т.д. Затем обучают группировать предметы, сходные по назначению. Для группировки предметов можно использовались следующие упражнения: «Укладываем куклу спать» (предметы одежды), «Встречаем гостей» (предметы посуды) и т.д. Подробно упражнения представлены в Приложении 10.

Постепенно от группировки реальных предметов и игрушек переходили к использованию предметных картинок из стимульного материала. В дальнейшем, с детьми проводили дидактические игры, например «Куда что положить». В этих играх дети самостоятельно определяли, к какой группе следует отнести тот или иной предмет.

Обучение детей с РАС названиям предметов, действий, качеств важно проводить не только специалистом на занятиях, но и родителями в повседневной жизни ребенка.

Таким образом, на деятельностном этапе происходит овладение детьми экспрессивной речью, формируется предметный, предикативный, адъективный словарь.

Далее переходим к заключительный блоку, основной задачей которого является стимулирование у ребенка с РАС речевой активности в различных социальных ситуациях.

Важно, чтобы модели данных ситуаций были направлены на развития у ребенка социального опыта (похода в магазин, на почту, в аптеку, в библиотеку, в кино и т.п.) В Приложении 11 представлены упражнения на способность поддерживать диалог в различных ситуациях. Далее переносим игровой сюжет в реальную социальную ситуацию.



Таким образом, в ходе коррекционно-педагогической работы заключительного блока у ребенка с РАС происходит стимуляция к речевой активности в различных социальных ситуациях.

## **ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2**

В первом параграфе настоящей главы описывается констатирующий этап экспериментальной работы, который был направлен на выявление особенностей развития лексического строя речи у детей с РАС дошкольного возраста. Для определения количественного и качественного состава активного и пассивного словаря дошкольников с РАС были подобраны опросник для родителей О.Е. Громовой «Первые слова» и методика Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой.

Результаты эксперимента показали, что предметный словарь детей с РАС содержит от 56 до 233 слов (пассивный словарь) и от 1-221 слова (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна, предполагают наличие в активном словаре у нормально развивающегося дошкольника 4-5-летнего возраста около 950 имен существительных. Отсюда следует, что предметный словарь у детей с РАС сформирован недостаточно.

Глагольный словарь детей с РАС составляет от 15 до 62 слов (пассивный словарь) и от 0 до 53 (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна предполагают наличие в активном словаре у нормально развивающихся дошкольников 4-5-летнего возраста около 520 глаголов. Следовательно, глагольный словарь у детей с РАС сформирован недостаточно, у некоторых – не сформирован вообще.

Количество слов-определений и наречий у детей с РАС составляет от 5 до 37 слов (пассивный словарь) и от 0 до 28 слов (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, У. Смита, В. Штерна предполагают наличие в активном словаре у нормально развивающихся дошкольников 4-5-летнего возраста около 334 прилагательных и наречий, что значительно превышает полученные нами результаты. Отсюда следует, что активный словарь прилагательных и наречий у некоторых детей с РАС сформирован недостаточно, у некоторых – не сформирован вообще.

Количество в словаре у детей с РАС местоимений, указательных слов и слов, обозначающих местоположение составляет от 0 до 16 слов (пассивный словарь) и от 0 до 12 слов (активный словарь). Экспериментальные данные Е.А. Аркина предполагают наличие в словаре у нормально развивающихся младших дошкольников около 17 предлогов. Количество местоимений и слов, обозначающих местоположение в данных Е.А. Аркина не указано. Однако, по имеющимся данным, понятно, что наличие в словаре у детей с РАС местоимений, указательных слов и слов, обозначающих местоположение не достигает показателей нормально-развивающихся детей. Следовательно, у некоторых детей словарь сформирован недостаточно, у некоторых - не сформирован вообще.

Словарный запас по всем частям речи у детей с РАС порядком ниже, чем у нормально развивающихся детей. По данным Е.Ф. Архиповой, Е.А. Аркина, У. Смита, В. Штерна словарь нормально развивающегося ребенка в возрасте 4-х лет приблизительно составляет 1926 слов, в 5 лет - 2072 слова. Однако, у наших испытуемых с РАС в возрасте от 4,2 – 4,11 лет пассивный словарь составляет от 76 до 348 слов, активный – от 1 до 314 слов. Полученные количественные результаты говорят о недостаточной сформированности лексического строя речи у детей с РАС.

В ходе обследования детей с РАС по методике Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой дети показали относительно высокий уровень понимания в

тематической группе «Игрушки» и «Продукты питания». В тематической группе «Посуда» у всех детей возникли трудности в понимании. В тематической группе «Части тела», только Денис М. и Вероника Р. показали низкие результаты, у остальных детей реакция на слова данной тематики отсутствовала. Показатели тематической группы «Достопримечательности, предметы вне дома» являются низкими у всех детей.

В задании «Назвать предмет по описанию» детям было легче отгадать загадки, ответы на которые в большей степени встречаются в их повседневной жизни. Глеб К., Влад С., Максим С. данное задание не выполнили. Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л, Денис М., Вероника Р. выполнили задание частично с нашей помощью.

В задании «Обобщающие понятия» Иван Т., Илья Л. и Ярослав Л. могли отдельно назвать предметы из некоторых групп. Глеб К., Влад С., Максим С. с данным заданием не справились. Денис М. и Вероники Р. верно обозначили обобщающими понятиями только те предметы, которые чаще встречаются в повседневной жизни.

С заданием на лексическую сочетаемость слов Глеб К., Максим С. и Влад С. не справились. Остальные дети с данным заданием справились частично.

В задании на подбор слов-антонимов только Вероника Р. дала несколько верных ответов. Остальные дети с заданием не справились.

В задании «Продолжи предложение» Денис М. и Вероника Р. дали несколько верных ответов. Остальные дети с заданием не справились.

В задании на понимание многозначности слов и их лексической сочетаемости Вероника Р. и Денис М. правильно подобрали существительное только в одном предложении. В заданиях более высокого уровня у них возникли трудности. Остальные дети с заданием не справились.

С заданием на понимание и употребление предлогов Глеб К., Максим С. и Влад С. не справились. Илья Л., Ваня Т., и Ярослав Л. ответили на вопросы с нашей помощью. Денис М., Вероника Р. справились с заданием частично.

Во втором параграфе настоящей главы представлена педагогическая технология формирования лексического строя речи у детей с РАС.

Основными задачами педагогической технологии является выявление уровня сформированности лексического строя речи и условий его развития у детей с РАС, формирование у ребенка с РАС пассивного и активного предметного, предикативного и адъективного словаря, стимулирование у ребенка с РАС речевой активности в различных социальных ситуациях.

В основу педагогической технологии положены общие и специальные принципы комплексного воздействия, систематичности, обучения от простого – к сложному, наглядности, дифференцированного подхода, индивидуального воздействия, связи речи с другими сторонами психического развития.

Педагогическая технология по формированию лексического строя речи у детей РАС представлена тремя взаимосвязанными блоками: подготовительным, основным, заключительным.

На подготовительном блоке необходимо выявить уровень сформированности сенсорно-перцептивного компонента у ребенка с РАС и уровень сформированности лексического строя речи у ребенка с РАС.

Основной блок педагогической технологии включает в себя мотивационно-побудительный и деятельностный этапы.

Основной задачей мотивационно-побудительного этапа является формирование сенсорно-перцептивного компонента у ребенка с РАС.

На деятельностном этапе основного блока необходимо обучить ребенка с РАС воспринимать и понимать существительные, глаголы, прилагательные; формировать у ребенка с РАС звукоподражательную активность; формировать у ребенка с РАС предметный, предикативный, адъективный словарь.

Далее переходим к заключительному блоку, основной задачей которого является стимулирование у ребенка с РАС речевой активности в различных социальных ситуациях.

Таким образом, применение педагогической технологии позволит сформировать у ребенка с РАС пассивный и активный предметный, предикативный, адъективный словарь, стимулировать речевую активность в различных социальных ситуациях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время имеется большое количество информации о специфике овладения лексическим строем речи детьми с РАС. Тем не менее, исследований, посвященных данной проблеме проведено недостаточно. Вместе с тем, в работах L. Kanner, Н. Asperger, А. Rett, С.С. Мнухина, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева дается описание особенностей речевых нарушений, присущих детям с РАС. О.С. Никольской выделены 4 группы РАС, основными критериями деления на которые являются особенности речевого развития. В трудах К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, М.М. Либлинг, Н.В. Симашковой указано о нарушениях звукопроизношения у детей с РАС. В исследования В.М. Башиной, А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаева, К.С. Лебединской, С.С. Мнухина, О.С. Никольской, Н.В. Симашковой накоплены сведения о количественном и качественном словаре детей с РАС. О.Б. Додзина отмечает приближенное развитие лексического строя речи к закономерностям нормального онтогенеза. Среди звукоподражаний фиксируются в речи звуки, издаваемые животными, машинами, инструментами. Достаточно хорошо происходит овладение словами-действиями, сопровождающими или организующими взаимодействие со взрослым, указывающими на организацию и ограничение действий, глаголами, побуждающими к действию и вводящими в бытовую ситуацию. Наблюдения ученых указывают на выраженную задержку в усвоении предлогов, местоимений, отсутствие в речи слов «да» и «нет», трудности в изменении слов по числам и падежам. Речь детей с РАС не является средством общения, а понимание речи детьми зависит от ситуации.

Нами была проведена экспериментальная работа по выявлению особенностей формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС. Для определения количественного и качественного состава активного и пассивного словаря дошкольников с РАС мы использовали

опросник для родителей О.Е. Громовой «Первые слова» и методику Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой.

Результаты исследования показали, что у детей с РАС словарь по всем частям речи сформирован недостаточно и имеет значительные качественные и количественные отличия от словаря нормально развивающихся детей.

В связи с этим, нами была разработана педагогическая технология, направленная на формирование лексического строя речи у детей дошкольного возраста с РАС. В ходе коррекционно-педагогической работы происходит стимуляция мотивации к занятиям, формирование сенсорно-перцептивного компонента, отвечающего за формирование эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, основных видов восприятия, формируется пассивный и активный предметный, предикативный и адъективный словарь, а также происходит стимулирование ребенка с РАС к речевой активности в различных социальных ситуациях.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес, [пер. с англ. Юлии Даре]. Москва, 2009. 272 с.
2. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. - М.: «Академия», 1998.
4. Аркин Е.А., Ребёнок в дошкольные годы. - М.: Просвещение, 1968. - 445с.
5. Архипова Е.Ф., Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
6. Баенская Е.Р., Особенности раннего аффективного развития в норме и патологии. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 88 с.
7. Башина В.М., Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление»: М., 1993. — С. 154-165
8. Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Альманах «Исцеление». - М., 1993.- 161-165 с.
9. Башина В.М., Симашкова Н.В., Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом / [Электронный ресурс]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=74&vol=0>
10. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. – Ч.2. Словарный запас и грамматический строй. – М.: Аркти, 1997.
11. Бородич А.М., Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981. - 256 с.



12. Винарская Е.Н., Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
13. Воейкова М.Д., Чистович И.А. Первые слова русского ребенка // Бюллетень фонетического фонда русского языка. – 1994. - №5. – с.94-112.
14. Вроно М. Ш. О раннем детском аутизме (синдром Каннера) // Педиатрия. 1976. № 7.
15. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. -1008с.
16. Выготский Л. С. Развитие устной речи //Детская речь.1996. Ч. 1. С. 51
17. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 470 с.
18. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев: Изд-во Саратов. ун-та. Куйбыш. фил., 1990. – 104с.
19. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. – М., 1961
20. Григорьева А.С., Борисова Н.А, Современные подходы к коррекции РАС / [Электронный ресурс]: <https://www.scienceforum.ru/2015/870/7871#>
21. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений общения и мышления. – (США) при содействии Агентства Александра Корженевского (Россия): Изд-во «Теревинф», 2012.
22. Громова О.Е. Обследование речи детей раннего возраста // Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2003. – С. 190 - 236 с.
23. Гуревич М. О., Серейский М. Я. Учебник психиатрии. М.: Медгиз, 1946.
24. Додзина О.Б. Отражение особенностей взаимодействия с предметным и социальным миром в лексическом развитии детей с аутизмом [Текст] :

- автореферат дис. канд. псих. наук : 19.00.10 : защищена 18.01.07 / Оксана Борисовна Додзина. – М., 2007. – 24 с.
25. Жукова О. С, Королева И. В. Методика коррекционной работы с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н.Н. Трауготт – СПб., 2001.
  26. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. – Новосибирск, 1975.
  27. Зюмалла Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников - Минск: Общественное объединение "Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам", 2005.
  28. Каган В.Е. Эпидемия детского аутизма? / [Электронный ресурс]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=149&vol=0>
  29. Кревелен В. К проблеме аутизма // Детский аутизм: хрестоматия / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 1997. – с. 17-23.
  30. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов. Россия, 1973. – 160с.
  31. Кубрякова Е.С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения. - Л., 1987.
  32. Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы у детей // Усвоение ребенком родного языка. - СПб.,1995.
  33. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 160 с.
  34. Лебединский В.В. Искаженное психическое развитие / [Электронный ресурс]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=38&vol=0>

35. Лебединская К. С., Ранний детский аутизм // Детский аутизм: Хрестоматия / под ред. Л.М. Шипицына. - СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
36. Лебединская К.С., Никольская О.С., Клинико психологическая классификация // Детский аутизм: Хрестоматия / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
37. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
38. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [Электронный ресурс]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=69&vol=720>
39. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений / Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [Электронный ресурс]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=69&vol=720>
40. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. -285с.
41. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). - М.: Эксперим.- дефектологический ин-т, 1936.- 78 с.
42. Либлинг М.М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / Детский аутизм: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына - СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
43. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
44. Лукина Л.Н. К вопросу о реабилитации детей с синдромом аутизма в динамике процедур дельфинотерапии. //Л. Н. Лукина. Медицина реабилитация курортология, физиотерапия.- 2001.-No2.-С.24-27.

45. Лурия А.Р. Язык и сознание. - Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. –с. 416
46. Львов М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений. / М.Р. Львов - М., 2002.
47. Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии. Конспекты занятий. – М.: ЛОГОМАГ, 2015.
48. Люблинская А.А. Детская психология: учеб, пособие. - М.: Просвещение, 1971.-415с.
49. Марк Е. Ребер, Расстройство аутистического спектра. Научные подходы к терапии. – М.: БИНОМ, 2017. – 410 с.
50. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
51. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) / [Электронный ресурс]: <http://mkb-10.com>
52. Мнухин С.С., Зеленицкая А.Е., Исаев Д.Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // Детский аутизм: хрестоматия / Под ред. Л.М. Шипициной.- СПб., 1997.- С. 24-30.
53. Морозова С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии / [Электр. рес.]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>
54. Морозов С., Морозова Т. Детский аутизм / [Электронный ресурс]: <http://www.autism.ru/read.asp?id=27&vol=0>
55. Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. -М.: Теревинф, 1997. - 341 с.
56. Никольская О.С., Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №19. – Электрон. ст. - Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya>

57. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). -СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.352 с.
58. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2003. – 160 с.
59. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации. (Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашкова Н.В. и др.). М., 1989.
60. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
61. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова.- СПб.: Питер, 2009.- 352 с.
62. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. - М.: Педагогика-Пресс, 1994. - 526 с.
63. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: учеб. пособие. / С. В. Плотникова. – 2-е изд. – М.: Флинта: НОУ ВПО МПСУ, 2013. – 222 с.
64. Психология детей дошкольного возраста. Глава IV Развитие речи / гл. ред. А.В.Запорожц, Д.Б.Эльконина. – М., 1964
65. Розенгарт-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. – М.: Изд-во Акад. мед. Наук СССР, 1948. – 200с.
66. Рыбников Н.А. Язык ребёнка.- М.-Л.: Гос. изд., 1926.-84 с.
67. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб, пособие.- М.:Просвещение, 1986.-192с.
68. Сепир.Э. Язык. Введение в изучение речи. - М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. - 223 с.
69. Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка. – В.: Изд-во Дальневосточного университета, 2004
70. Симсон Т.П., Шизофрения / Т.П. Симсон, М.М. Модель, Л.И. Гальперин // Психология аномального развития ребенка / Хрестоматия: в 2 т. / Ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. – М.: ЧеРо: Изд-во Московского ун-та:

- Высш. шк., 2002. – Т. 2: Психология аномального развития ребенка: хрестоматия / ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. – М.: ЧеРо: Изд-во Московского университета : Высш. шк., 2002. – С. 394-412.
71. Солье П. Слуховая терапия А. Томатиса / [Электронный ресурс]: <http://www.mindmachine.ru/articles/tomatis.htm>
72. Сухарева Г.Е., Психология аномального развития ребенка / Хрестоматия в 2 т. / под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. I. - М: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002. — 744 с.
73. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. - М.: ПЕР СЭ, 2004. - 256 с.
74. Федоренко Л.П, Фомичева Т.А., Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя детского сада 2-е издание. - М.: Просвещение 1984.
75. Филиппова Е.В. Игровая терапия // Альманах №28 / [Электронный ресурс]: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/play-therapy>
76. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 2000. – 314 с.
77. Филичева Т.Б., Соболева А.В., Развитие речи дошкольника. - Екатеринбург: Литур, 2000.
78. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов — изд. Теревинф, 2011
79. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. // Учебно-методическое пособие – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.
80. Центр речи №1, Мозжечковая стимуляция [Электронный ресурс]: - / <http://rcentre1.ru/metodiki-i-oborudovanie/mozzhechkovayastimulyatsiya.html>
81. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие. для студ. высш. учеб, заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

82. Чистович Л.А., Венцов А.В., Гранстрем М.П., Физиология речи. Восприятие речи человеком. - Л.: Наука, 1976. - 388 с.
83. Шайдхакер М. Особенное значение лечебной верховой езды при лечении разных психических заболеваний // Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике / Учебные материалы и исследования Немецкого кураториума по терапевтической верховой езде /М. Шайдхакер.- М.: МККИ, 2004.- 93 с.
84. Шаховская С. Н., Кочергина В. С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройства речи у детей и подростков. — М., 1969.
85. Шахнарович А.М. Семантика детской речи. Психолингвистический анализ: Автореф. дис. д-рафилолог. наук-М., 1985.-40с.
86. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребёнка от рождения до семи лет). - М.: Учпедгиз, 1960. - 328 с.
87. American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: APA.
88. Asperger H. Die «Autistischen Psychopathen» // im Kindesalter. Archw frir Psychiatrie and Nervenkrankheiten. – 1994 – vol. 117. – P. – 76-136.
89. Diagnostic criteria for Rett syndrome. The Rett Syndrome Diagnostic Criteria/ Work Group/ Ann Neurol, - 1988.
90. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // Nervous Child. – 1943. – v.2. – P. 217-250
91. Menyik P., Quill K. Semantic problems in autistic children // Communication problems in autism / Eds. by Schopler, G. Mesibov. – New York: Plenum, 1985. – P.127-145.
92. Mouridsen S.E., Rich B., Isager T. (1998). Validity of childhood disintegrative Psychosis. General findings of a long-term follow-up study. Br. J. Psychiatry, 172, 263-7.

93. Prizant B.M. Wetherby A.M. Enhancing language and communication in autism. From theory to practice // Autism: nature, diagnosis and treatment / Ed. G. Dauson. – New York, 1989. – P.282-304.
94. Sigman M. & Ungerer J.A. Attachment behaviours in autistic children // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1984. - №14 – P.231-244.
95. Rutter M. & Schopler E. Autism: A. Reappraisal of Concepts and Treatment. – N.Y-L.: Plenum Press, 1978. – P.250
96. Volkmar F.R., Coher D.J. (1989) Disintegrativ disorder or «late onset» autism. J. Child. Psychol, Psychiatry, 30 (5) 717-24.
97. World Health Organization, (1992), International Classification of Diseases, 10<sup>th</sup> ed. Geneva: World Health Organization.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросник для родителей О.Е. Громовой «Первые слова»

Существительные					
животные	игрушки	транспорт	продукты питания		одежда
корова	шарик	коляска	картошка	хлеб	кофта
муха	воздушный	мотоцикл	макароны	горошек	платок
рыба	книжка	велосипед	сок	кофе	тапочки
волк	карандаш	машина	апельсин	помидор	брюки
кошка	пузыри мыльные	поезд	каша	чай	куртка
мышка	ведерко	грузовик	мандарин	грибы	плащ
слон	кубик	метро	сосиски	котлета	трусы
гусь	лопатка	самолет	арбуз	пряник	варежки
кукушка	пирамидка		кекс	щи	майка
обезьяна	дудочка		масло	груша	пуговица
собака	кукла		суп	крекер	туфли
ежик	мячик		банан	пирожок	джинсы
курочка	санки		кефир	яблоко	носки
олень			молоко	изюм	рубашка
сова			сушки	курица	фартук
жираф			борщ	рыба	карман
лев			колбаса	яйцо	пальто
оса			морковка	йогурт	сапожки
тигр			сыр	кукуруза	халат
жук			варенье	сахар	кепка
лиса			компот	ягода	памперс
ослик			мясо	капуста	сандалии
утка			творожок	лук	шапка
зайка			виноград	слива	колготки
лошадка			конфета		пижама
пони			огурец		свитер
хрюша			торт		шарф
змея			вода		комбинезон
лягушка			косточка		платье
птичка			печенье		слюнявчик
цыпленок					юбка
коза					
мишка					
рак					
щука					

Существительные				
части тела	оборудование	предметы быта	достопримечательности	люди
живот нога пяточка глаза зубы нос рука голова коленка пальчик ухо грудка ладошка пупок щека губы лицо попа язык	душ лестница стол ванна картина лифт стул вешалка кладовка окно ступенька стульчик комната плита телевизор гараж коридор полка туалет дверь кресло раковина холодильник кровать стиральная машина шкаф диван кухня спальня	кошелек нож стакан ваза лампа ножницы тарелка веник лекарство одеяло телефон вилка ложка очки фен газета магнитофон подушка цветок деньги миксер полотенце чайник зеркало молоток пылесос часы зубная щетка мусор паста зубная чашка ключи мыло расческа щетка	дом луна пляж гром звезда лужа река грядка зоопарк море ручей дача камень небо снег дерево качели огород солнце дождь клумба парк улица	деда мальчик папа брат дядя мама сестра девочка ляля няня тетя

Глаголы						
ограничения действий	побуждение к действию	побуждение к контакту	организация обцим введением в бытовую ситуацию	побуждение к общению и эмоциональному контакту	побуждение к совместному действию	побуждение к игровому взаимодействию
Не бери Не трогай Не дерись Не кричи Не бегай	Брось Возьми Потяни Вставай Положи Нажми Поставь Заканчивай Потрогай Иди Подергай Прячь Садись Уходи Стой Остановись	Покажи Скажи Дай Посмотри Послушай Угости	Мойся Вытри Покорми Одевайся Закрой Открой Пей Причеши Кушай Стучи Спи Ешь Повесь Почисть Налей Отрежь Держись	пожалей Помогай Обнимай Улыбнись Поцелуй Помашь Заплачь Погладь	Поехали Помажем Пошли Принесли Побежали Погулять	Играй Пролазь Рисуй Танцуй Лепи Качайся Пой Прыгай Катись Вези Бросай Лови

Прилагательные					
Оценка	Предостережение	Состояние	Сенсорные свойства	Цвет	Притяжательные

Красивый Вкусный Плохой Хороший Чистый Грязный Вкусно Хорошо Плохо	Горячо Холодно Опасно Жарко	Тяжелый Легкий Большой Маленький Теплый Горячий Холодный Голодный Громко Тихо Быстро	Мягкий Твердый Сухой Мокрый Колючий Длинный Короткий	Красный Желтый Синий Зеленый Черный Белый Коричневый	Папин Мамин Брата Сестры
--	--------------------------------------	--	--	--	-----------------------------------

Местоимения, указательные слова	Предлоги и слова, обозначающие местоположение
Он	Близко
Тот	Сзади
Его	Вверх
Она	За
Ты	На
Ее	С
Сам	Вниз
Это	Здесь
Мне	Под
Твой	Там
Этот	Далеко
Мое	Из
То	Рядом
Я	Тут

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой

1. Обследование объема пассивного и активного словарного запаса с опорой на картинки.

Уровень А.			Уровень Б.	Уровень В.
Игрушки	Продукты питания	Посуда	Части тела	Достопримечательности
кукла	хлеб	ложка	локоть	клумба
мяч	каша	вилка	Ресницы	фонтан
машина	молоко	тарелка	пяточка	букет
кубик	яблоко	чашка	колени	памятник
пирамидка	банан	чайник	плечи	сачок
ка	лук	сковородка	брови	водопад
паровоз	помидор	кастрюля	язык	аллея
мишка	клубника			
юла	огурец			
конструктор				

2. Называние предметов по его описанию.

Уровень А.	Пушистое, с острыми коготочками, мяукает.
	Покрыта перьями, летает.
Уровень Б.	Верхняя одежда, которую носят в сильные морозы.
	Мягкая мебель, которая служит для отдыха сидя.
Уровень В.	Здание, где люди смотрят спектакли.
	Дорожка в парке, обсаженная деревьями.

## 3. Обобщающие понятия

Уровень А	Овощи
	Фрукты
	Мебель
	Одежда
	Посуда
Уровень Б	Дикие животные
	Домашние животные
	Обувь
Уровень В	Насекомые
	Головные уборы
	Измерительные приборы

## 4. Подбор слов-антонимов

Уровень А	Ковер большой, ковер маленький
	Мальчик высокий, мальчик низкий
Уровень Б	Волосы длинные, волосы короткие
	Узкая дорога, широкая дорога
Уровень В	Густой лес, редкий лес
	Мелкая речка, глубокая речка

Уровень А	Уровень Б	Уровень В
Друг	Победа	Свет
Любовь	Храбрость	Красота
Ночь	Счастье	Покой
Говорить	Ссориться	Радоваться
Положить	Ругаться	Бодрствовать
Строить	Выиграть	Наклониться
Веселый	Быстрый	Правдивый
Горький	Смелый	Ясный
Теплый	Светлый	Воинственный

Уровень А	Пластилин мягкий, а камень...
	Уголь черный, а снег...
	Таня рисует хорошо, а Зина...
Уровень Б	Диван мягкий, а скамейка...
	Ягоды земляники мелкие, а клубники...
	Володя вежливый, а Саша...
Уровень В	Подушка мягкая, а доска...
	Кашу варят густую или ...
	Лес бывает густой или...
	Цветы у незабудки мелкие, а у подсолнуха...
	Ручеек мелкий, а река...

## 5. Многозначность слов и их лексическая сочетаемость

Уровень А	Свежий (хлеб, стол, земля, вечер, след, небо, воздух)	
	Глухой (город, старик, переулок, печь, комната, согласный звук)	
	Густой (клей, пакет, кисель, кустарник, борода, человек)	
Уровень Б	коричневый, карий	платье, глаза, костюм
	густой, дремучий	лес, туман
	горячий, знойный	лето, вода, привет
	смуглый, темный	волосы, лицо, небо
	старый, пожилой	человек, учебник

## 6. Употребление и понимание предлогов

Уровень А (предлоги «на», «в»)	Уровень Б (с, по, под, над, к)	Уровень В (за, из-за, около, перед)
Где сидит девочка?	Где стоят тапочки?	Откуда выглянул заяц?
Где растут яблоки?	Где висит люстра?	Где стоит девочка?
Где играет мальчик?	К кому бежит мальчик?	Откуда смотрит мама?
Где покупают продукты?	С кем разговаривает дядя?	Где растёт дерево?



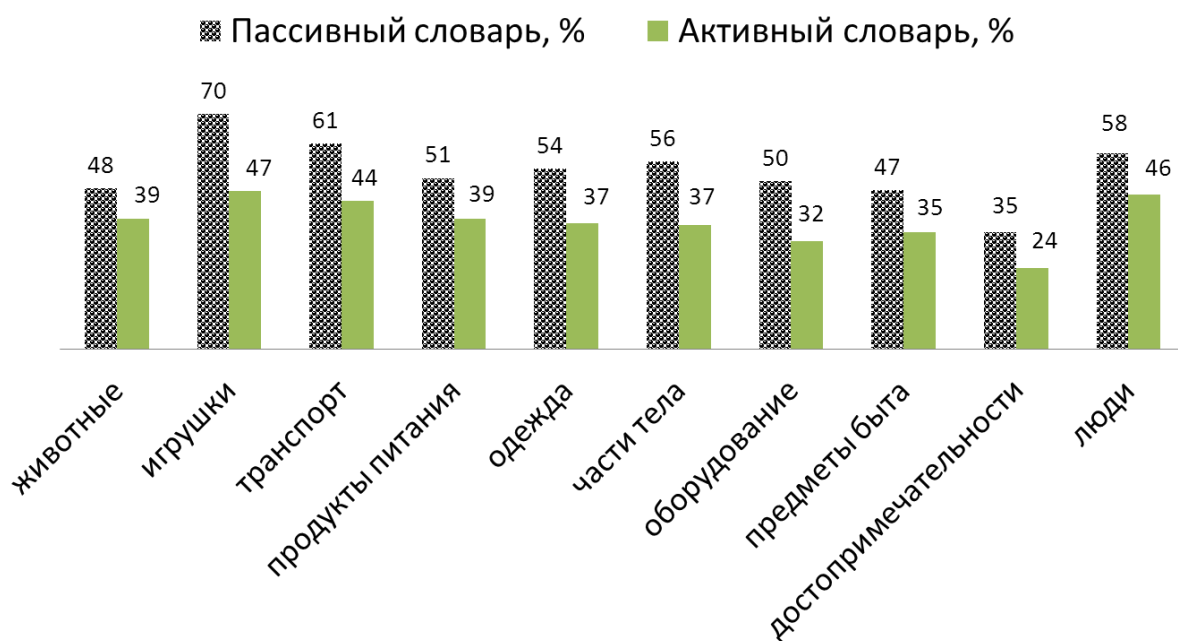


Рис. 2.1. Поведенческие реакции и использование в речи существительных детьми с расстройствами аутистического спектра



Рис. 2.2. Поведенческие реакции и использование в речи глаголов детьми с расстройствами аутистического спектра

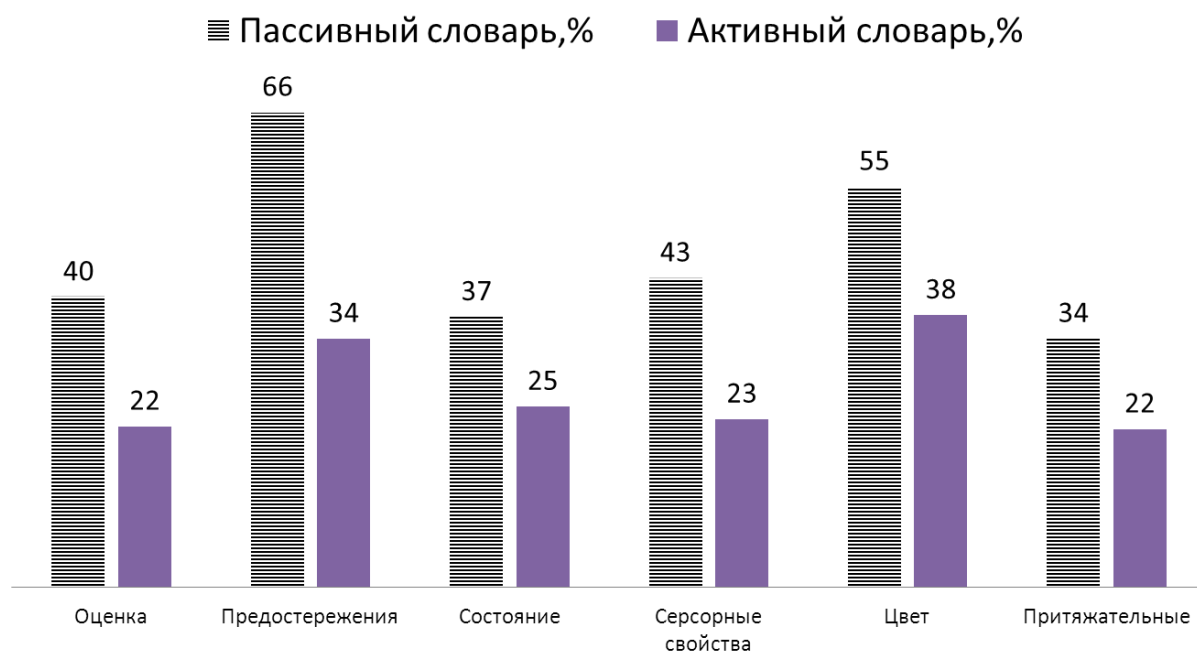


Рис. 2.3. Поведенческие реакции и использование прилагательных и наречий детьми с расстройствами аутистического спектра

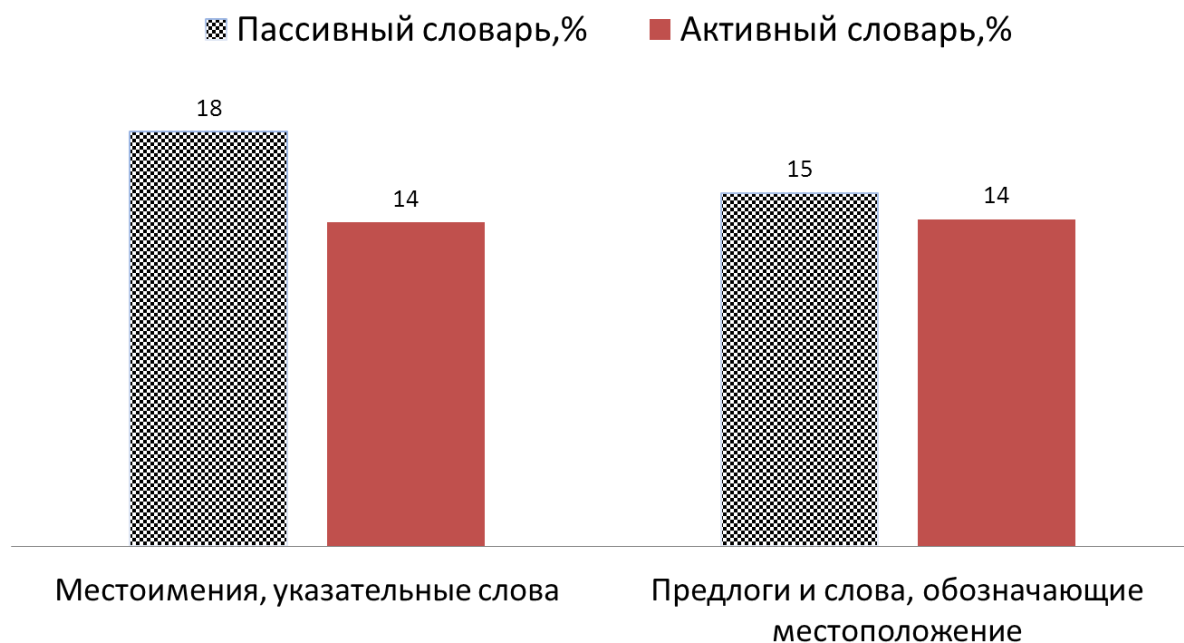


Рис. 2.4. Поведенческие реакции и использование в речи местоимений, указательных слов, предлогов и слов, обозначающих местоположение детьми с расстройствами аутистического спектра

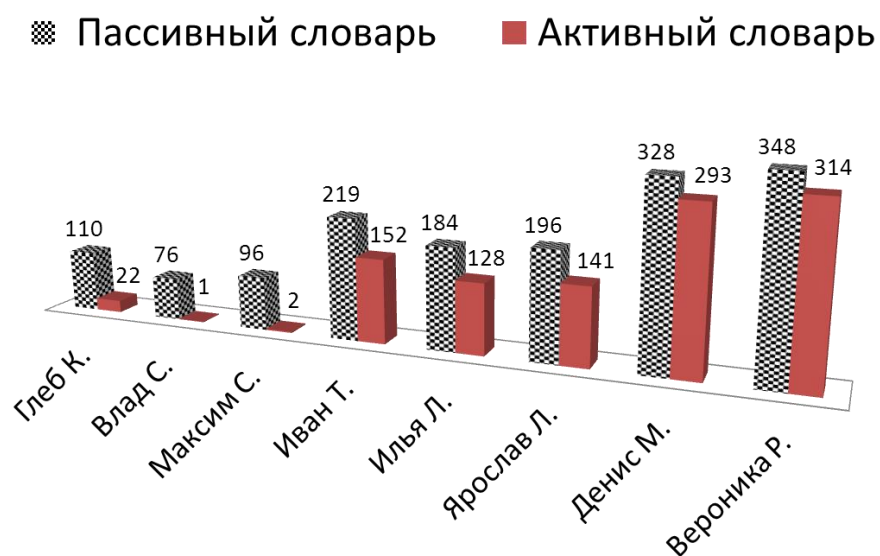


Рис. 2.5. Особенности развития лексического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра

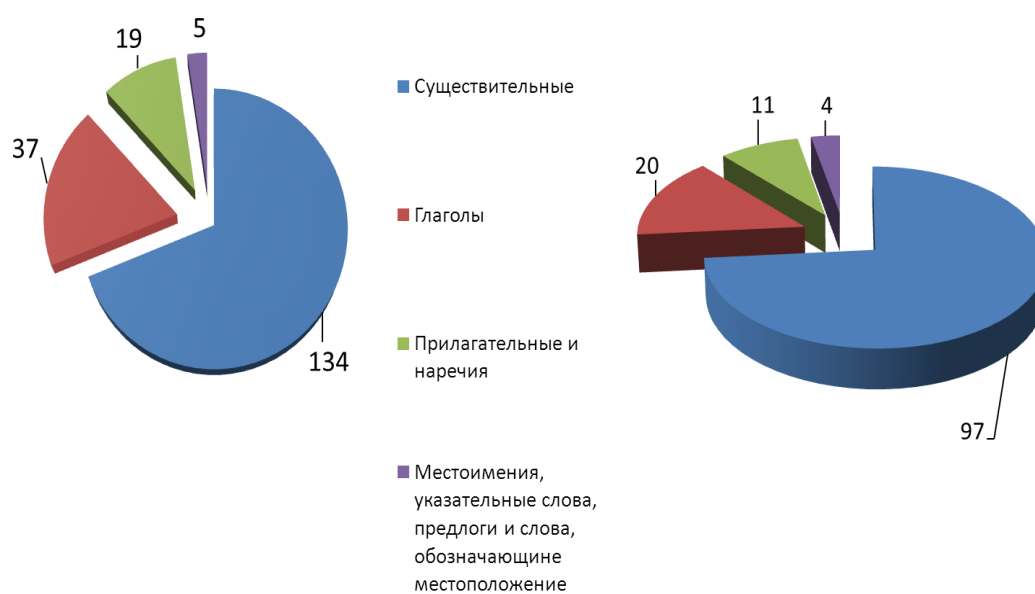


Рис. 2.6. Особенности пассивного и активного словаря у детей с расстройствами аутистического спектра

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Игра «По грибы, по ягоды»

*Задачи:* развитие тактильного восприятия, предметности восприятия и лексикона, развитие понимания инструкций, грамматического показателя множественного числа существительных в именительном падеже.

*Оборудование:* разные грибы (муляжи, деревянные, резиновые и пр.), фактурные коврики зеленого цвета, корзина, разные ягоды (настоящие, деревянные, из полимерной глины и пр.), зеленая мишура.

*Содержание:* ребенку предлагается собрать грибы и ягоды в корзину, проходя по мишуре, положенной по изогнутой линии.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Пришла осень. Мы с Мусей идем за грибами-ягодами. Пойдем с нами! Бери корзину. Вот гриб. Клади в корзину. Вот еще гриб. Где еще? (вот). У тебя в корзине грибЫ. Вот ягода. Что это? (ягода). У тебя в корзине ягодЫ!».

*Речевой материал для активизации:* гриб-грибы, ягода-ягоды, вот, еще, тут.

### Игра «Сортируем урожай»

*Задачи:* обогащение словаря по теме «овощи», развитие зрительного восприятия, хромотерапия, активизация произнесения слов простой слоговой структуры.

*Оборудование:* цветные деревянные стаканчики вкладыши, овощи и фрукты: мини-цукини, мини-морковки, мини-баклажаны, брюссельская капуста, желтые красные помидоры черри.

*Содержание:* ребенку нужно разложить овощи по стаканчикам в соответствии с их цветом.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Муся собрал урожай. Нужно подготовить его к зиме. В красную плашку - красный томат. А что тут зеленое? Вот капуста, вот цукини. Что это? (капуста, цукини). Тут овощи. Что тут? (овощи)».

*Речевой материал для активизации:* томат - томаты, капуста, цукини, овощи.

### Игра «Волшебные камушки»

*Задачи:* развитие зрительного восприятия, хромотерапия, формирование слоговой структуры слова.

*Оборудование:* марблс коричневого, красного, желтого и зеленого цвета;

листья разных деревьев этих же цветов.

*Содержание:* ребенку нужно разложить марблс на осенние листья по цветам, проговаривая слоговые цепочки.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Осенью листья опадают. Бывает листопад. Разложи сокровища на листочки. Красный на красный и говори: ПА. Желтый на желтый, говори: «КТА».

*Речевой материал для активизации:* цепочки слогов в соответствии с этапом работы.

### **Игра «Тучи-лужи»**

*Задачи:* развитие способности к символизации, вербально-тактильных ассоциаций, дифференциация единственного и множественного числа существительных, обогащение пассивного словаря, активизация слов простой слоговой структуры.

*Оборудование:* лужи, вырезанные из разной по фактуре серой бумаги, синяя вата - «тучи».

*Содержание:* ребенку предлагается сделать осенний пейзаж на ватмане, разложив «лужи» и «тучи».

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Осенью на небе тучи. Где небо? Что это? (небо). Вот туча. Что это? (туча). Вот тучИ. Вот лужа. Что это? (лужа). Вот лужИ. Давай украсим этот лист. Сделаем осенний пейзаж. Сюда тучи. Сюда лужи. Подуй на тучи, пусть улетают!».

*Речевой материал для активизации:* туча - тучи, лужа - лужи, тут, вот, сюда.

### **Игра «Переливайки»**

*Задачи:* акватерапия, развитие понимания разноприставочных глаголов, тактильного восприятия, активизация слов и фраз.

*Оборудование:* детская ванна с водой, разнообразная посуда: сито, ваза, банка, воронка, бутылочки из прозрачного тёмного стекла.

*Содержание:* ребенку предлагается играть с водой, переливая ее в разную посуду в сопровождении комментария взрослого.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот вода. Попробуй, тёплая? НАлей воду сюда. ВЫлей воду обратно. Вот темная бутылочка, вот светлая. Вот полная. А эта пустая. ПЕРЕлей воду. ОТлей немного из банки. Это банка. Что это? (банка)».

*Материал для активизации:* вода, банка, сито, ваза; в пассивный словарь: разноприставочные глаголы, пустая-полная, тёмная - светлая.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Игра «Доктор Витамин»

*Задачи:* обучение сюжетно-ролевой игре, активизация вкусового, обонятельного восприятия, развитие понимания глаголов.

*Оборудование:* контейнер с кружками свежего лимона, игровой набор доктора, аскорбиновая кислота в виде драже.

*Содержание:* предлагается сюжетная игра в доктора», в которой атрибуты для игры нужно достать из коробки с лимонами.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Осенью часто болеют. Чтобы не болеть, нужно пить витамины. Вот витамины. Что это? А Муся не пил витамины. Заболел. Жаль его. Давай его лечить. Посмотри его горлышко. В ушки закапай. Что Муся делает? (болеет). А ты что делаешь?»

*Речевой материал для активизации:* витамины, болеть-лечить.

### Игра «Солнце-дождик»,

*Задачи:* развитие понимания речи, способности произвольно действовать в ответ на инструкцию, слухового внимания, тактильного восприятия, двигательной активности.

*Оборудование:* большой зонт, пульверизатор с водой.

*Содержание:* ребенок изображает прогулку по лесу, взрослый стоит под зонтом. Задача ребенка: спрятаться под зонтик при слове «Дождик», если он этого не делает, взрослый опрыскивает его водой. Игра проводится на эмоционально повышенном фоне с использованием большого количества междометий, типа: ой, ух и пр.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Погуляй с Мусей по лесу, пока светит солнце. Но как услышишь, что я говорю «Дождик», сразу прячься под зонт. А то промокнешь».

*Речевой материал для активизации:* тут сухо, тут мокро, вода.

### Игра «Фруктовые бульбульки»

*Задачи:* развитие понимания речи, произвольных действий в соответствии с инструкцией, вкусового восприятия, длительного выдоха.

*Оборудование:* соковыжималка для цитрусовых, лимоны, стакан, тонкие и толстые коктейльные трубочки.

*Содержание:* Ребенок совместно со взрослым выжимает сок из лимона с помощью соковыжималки, стремясь к совместному произнесению слова «сок».

Взрослый учит ребенка различать два произвольных движения: пробовать сок через трубочку по инструкции «Пей!» и дуть через трубочку в сок по инструкции «Дуй!»),

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Приготовим Мусе сок. Вот соковыжималка. Будем выжимать сок. Жми. Слышишь, жужжит? Вот сок. Это тонкая трубочка, эта толстая. Возьми тонкую. Пей сок! Что ты делаешь? (пью). Уф, кислый сок! Он лимонный. Сок из лимона - лимонный. Я умею дуть в сок. Дуй! Дуй сильнее! А теперь слабее. Что ты делаешь? (дую). На, Муся, сок. Пей сок, Муся!»),

*Речевой материал для активизации:* сок, пью, дую.

### **Игра «Жарим-варим-печем»**

*Задачи:* развитие понимания глаголов со сходным значением, активизация простых слов; развитие произвольной деятельности, понимания инструкций.

*Оборудование:* игровая кухня (игрушечная плита с духовкой); игрушечная посуда: кастрюля, сковорода, форма для выпечки; цветные счетные палочки, пуговицы, марблс; настоящие кастрюля, сковорода, форма для выпечки; продукты: мясо, цукини, лук, бекон, кутабы, кекс, кисель, яйцо, пицца.

*Содержание:* игровые действия сначала с настоящими продуктами в сопровождении речевого комментария; затем с игрушечной посудой и предметами заместителями.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот плита. Тут можно жарить, а можно варить. Вот духовка. Здесь можно печь. Что можно варить? Я варю кисель. Что я варю? Теперь ты вари! Что ты делаешь? А это кутабы. Их жарят. Что я жарю? Теперь ты! Это пицца. Ее пекут. Что ты печешь? Что ты делаешь? Теперь будем для кукол еду готовить. Вот белые камни - это будут яйца. Их будем варить.... »

*Речевой материал для активизации:* мясо, цукини, лук, бекон, кутабы, кекс, кисель, яйцо, пицца; жарю-варю-леку. В зависимости от речевых возможностей ребенка, в этой игре уже можно использовать фразу с другими существительными, имеющими окончание «у» в винительном падеже (кашу, рыбу и пр.).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Игровое упражнение «Говорящие ленточки»

*Задачи:* развитие тактильного восприятия, мелкой моторики, представлений о длине, активизация речевого подражания.

*Оборудование:* ленты разной длины цветов радуги.

*Содержание:* ребенку предлагается намотать ленту на палец, одновременно произнося гласный звук.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот короткая лента. А это длинная. Где короткая? Они могут петь, смотри, наматывай и пой с ними: «Аааа». А теперь скажи «Пууу».

*Речевой материал для активизации:* гласный звуки и слоги; в пассивный словарь - длинный, короткий.

### Игра «Солнце-дождик».

*Цель:* формирование речевой активности, активизация повторения звукоподражаний.

*Задачи:* развитие слухового внимания, сенсорных ощущений, развитие общения.

*Ход игры:* Занятие проводится с группой детей. Логопед предлагает детям погулять по лесу, греясь на солнышке, поясняя, что может начаться дождик, показывая большой зонт, сообщая, что скрываться от дождика необходимо, прячась под зонт. Дети вместе с логопедом изображают прогулку по лесу (можно использовать фоновую магнитофонную запись с шумом леса): перешагивают через буреломы, оглядываются по сторонам, нюхают воображаемые цветы. Логопед в это время постоянно произносит: «Солнце светит ярко. Уф, как жарко!», стимулируя детей к повторению междометия «Уф!». В определенный момент логопед эмоционально восклицает: «Дождик! Дождик! Все прячемся под зонтик»; раскрывает зонт, детей не спрятавшихся под зонтик, логопед слегка опрыскивает из пульверизатора. Когда дети спрячутся под зонт, логопед барабанит по зонту пальцами и эмоционально произносит звукоподражание «кап-кап. Как дождик капает: кап-кап». Затем снова логопед произносит: «Солнце вышло, уф, как жарко!». Игра повторяется несколько раз.

### Игра «Разная посуда»

*Задачи:* развитие слухового восприятия, умения дифференцировать предметы по материалу, введение во внутренний лексикон относительных прилагательных.

*Оборудование:* большая стеклянная миска, стеклянный пузырек, стеклянная баночка и пр.; деревянные миска, ложка, кухонный молоточек,



скалка и пр.; железная миска, крышка от кастрюли, ложка и пр.; силиконовая форма для выпечки, силиконовый коврик и пр.

*Содержание:* ребенку предлагается сортировать посуду, сделанную из разных материалов: стеклянную - в большую стеклянную миску, деревянную - в деревянную и т.д. По ходу игры ребенку предлагается угадать звуки, издаваемые с помощью посуды, сделанной из разных материалов, вариант: угадать разные предметы посуды на ощупь с закрытыми глазами.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Помоги Мусе разложить посуду. Вот миска из дерева - деревянная. Вот деревянная ложка. Слушай! Стучит! Вот так: тук-тук. Постучи! А это железная ложка. Слушай! Звенит! Вот так: дзынь-дзынь. Позвени!»

*Речевой материал для активизации:* названия посуды: банка, доска и пр., а также звукоподражания: бух, тук-тук.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Игра «Чудесные превращения»

*Задачи:* развитие понимания причинно-следственных связей, слухового восприятия, активизация простых слов.

*Оборудование:* крахмал в пакете, йод, вода, сода, уксус, стеклянные баночки и ложки, пипетки.

*Содержание:* взрослый демонстрирует ребенку опыты с окрашиванием крахмала йодом, смешиванием соды и уксуса. Помогает ребенку провести опыты самостоятельно.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот крахмал, слушай: хрустит (подносит крахмал в пакете к ушам ребенка). Он белый. Вот йод, капнем его в воду: «кап-кап». Теперь капнем эту воду в белый крахмал. О, чудо! Смотри! Это сода. Что это? (сода). А это противная вода, понюхай! Фу! Капнем на соду! Ух ты, шипит!»

*Речевой материал для активизации:* вода, чудо, «кап-кап», фу!, сода, йод. В пассиве: хрустит, шипит.

### Игра «Монстрики»

*Задачи:* развитие понимания причинно-следственных связей, тактильного восприятия, активизация простых слов.

*Оборудование:* миска с водой, миска с мукой, влажные и сухие салфетки.

*Содержание:* ребенку предлагается опустить руки в воду, затем в муку и, изображая «монстрика», пугать взрослого, догоняя его.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот вода. Вот мука. Что это? (вода, мука). Опусть руки в воду. Теперь в муку. Ой, ты - монстрик! Боюсь тебя, догоняй!»

*Речевой материал для активизации:* вода, мука, звуковые комплексы «устрашения».

### Игра «Следопыт»

*Задачи:* развитие понимания причинно-следственных связей, тактильного восприятия, развитие мелкой моторики, активизация простых слов.

*Оборудование:* ароматно-цветное тесто с добавлением корицы, кофе, паприки и пр. по выбору, игрушки, имеющие простые по слоговой структуре названия: часы, бусы, коза и пр.

*Содержание:* ребенку предлагается поиграть с тестом: понюхать его, подавить, помесить. Когда ребенок будет готов остановить собственную

деятельность с тестом, предложить ему оставлять следы предметами в тесте и угадывать (называть) по оставленному следу, чем он сделан. Дополнительно: следы можно оставлять геометрическими формами, объемными буквами и цифрами с целью подготовки к школе и т.п.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот тесто. Его можно месить. Вот так. Попробуй. Оно пахнет. Понюхай. Можно поколоть его вилкой. Поколи. Теперь будем оставлять следы. Это коза. Кто это оставил след? (коза)».

*Речевой материал для активизации:* часы, бусы, коза, муха, лиса.

### **Игра «Чайная шкатулка»**

*Задачи:* развитие тактильного восприятия, операции классификации, активизация простых слов.

*Оборудование:* мокрый чай, использовавшийся в предыдущей игре, разного типа сухой чай, корица, анис, кардамон, шкатулка с несколькими отделениями.

*Содержание:* ребенку предлагается рассортировать материал по отделениям в шкатулке, называя его.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Посмотри, какой беспорядок тут. Разложи все по местам. Такой чай сюда. Этот чай туда. Корицу сюда. Куда положишь анис? (сюда). Что здесь лежит? (анис)».

*Речевой материал для активизации:* чай, семя, корица, анис, сюда, туда, вот, еще.

### **Игра «Кофе со сладостями»**

*Задачи:* развитие вкусового и тактильного восприятия, активизация простых слов.

*Оборудование:* детская ванна, наполненная зерновым кофе, там же сладости: бeze, желе, халва, лукум, пастила.

*Содержание:* сидя в ванной с кофе ребенок достает сладости, сортирует, пробует их, называет.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот ванна. Что там? (кофе). Чувствуешь аромат? Понюхай! Это что? (кофе). Будешь купаться в кофе. Залезай. Что это? Бeze. Сладкое. Попробуй. Что это? (безе)».

*Речевой материал для активизации:* кофе, ванна, бeze, желе, халва, лукум, пастила.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Игра «Жарить-варить»

*Задачи:* развитие номинативного и предикативного словаря, формирование грамматического показателя винительного падежа существительных с окончанием «у».

*Оборудование:* игрушечные овощи: капуста, цукини, помидоры, тыква, лук, фасоль, игрушечная плита, сковорода, кастрюля.

*Содержание:* ребенку предлагается «приготовить» обед: жарить и варить овощи.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Это овощи с грядки, которые Муся собрал. Назови их. Тыкву будем жарить. Положим. Что будем жарить? ТыквУ. КапустУ будем варить? И бобы будем варить».

*Речевой материал для активизации:* капуста, цукини, помидоры, тыква, лук, фасоль, овощи, бобы; в пассивный словарь: жарить - варить.

### Игры в песочнице

*Задачи:* песочная терапия, развитие тактильного восприятия, понимания разноприставочных глаголов, умения произвольно действовать по инструкции.

*Оборудование:* песочница (большой таз и т.п.) с разными крупами, которые отделяются линиями из камней, веток и т.п.; различная красивая посуда: из цветного стекла, посеребренная и подобная, имеющая визуальный эффект; сито, воронка, мерные ложки.

*Содержание:* Ребенок по подражанию в сопровождении речевым комментарием взрослого пересыпает крупы из одной посуды в другую, используя разные приспособления.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Муся заболел. У него живот болит. Нужно кашу кушать. Будем готовить ему кашу. Вот сито. Вот банка. Что это? (сито, банка). НАсыпай сюда. ВЫсыпай. ПЕРЕСыпай». Вот сюда больше насыпь, сюда меньше. На, Муся, ешь кашу!»

*Речевой материал для активизации:* сито, банка, каша.

### Игра «Тонет - не тонет»

*Задачи:* развитие тактильного восприятия, понимания причинно-следственных связей, активизации глагольного словаря.

*Оборудование:* большой таз с теплой водой, корзина с сухоцветами, шишками, камнями и др. природным материалом.

*Содержание:* ребенок совместно со взрослым бросает в воду материал из корзины, наблюдая/озвучивая тонет или не тонет предмет.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Муся проводит опыты. Что тонет? А что не тонет? Вот камень. Он тяжелый. Бросай в воду. Утонул. Камень тяжелый, он тонет. А это цветок. Он легкий. Смотри, не тонет. А это тонет?».

*Речевой материал для активизации:* тонет, не тонет. В пассив: тяжелый - легкий, тонет - утонул - утонула.

### **Игра «Угощение»**

*Задачи:* формирование грамматических обобщений, развитие глагольного словаря.

*Оборудование:* игрушечная собака, слепленные из полимерной глины цветные парные косточки по цветам радуги; кукла, конфеты, связанные из ниток цветов радуги.

*Содержание:* ребенку нужно кормить собачку, подбирая косточку, парную по цвету, заканчивая или произнося фразу «собака ест косточку» (в зависимости от речевых возможностей); затем угостить куклу конфетой, заканчивая или произнося фразу «Оля ест конфетку».

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Это Мусина собачка. Одну косточку ей даст Муся. А ты дай такую же. Вот красная. Дай такую же - красную. Смотри, собака ест (грызет) косточку. Что ест собака? КосточкУ. А это Оля - подруга Муси. Угости ее конфеткой. На, Оля, красную конфетку. Оля ест конфеткУ».

*Речевой материал для активизации:* названия цветов в пассиве, форма винительного падежа.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Игровое упражнение «Малиновое желе»

*Задачи:* развитие тактильного, обонятельного восприятия, активизация слов, доступных по слоговой структуре, развитие пассивного словаря прилагательных.

*Оборудование:* малиновое желе, внутри которого - целые ягоды малины, расположенные по одной линии в виде дорожки.

*Содержание:* ребенок вместе со взрослым «ходит» пальцами по ягодам внутри желе, наступая на каждую и произнося «малина», достает ягоды из желе. Оставшееся желе перетирает в руках, повторяя слово «желе».

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот желе. Ах, как пахнет! Понюхай! Какой аромат! Что там? Малина! Малиновая дорожка, пойдем по ней! Вот малина, достань ее! Что это (малина)? Всё достали. Давай играть с желе, смотри какое оно липкое. Что это (желе)?»

*Речевой материал для активизации:* малина, желе.

*Дополнительный речевой материал:* липкое, ароматное, малиновое, гладкое.

### Игровое упражнение «Лимонные колечки»

*Задачи:* развитие тактильного и обонятельного восприятия, пассивного словаря прилагательных. активизация слов, доступных по слоговой структуре, в т.ч. прилагательного «сухой».

*Оборудование:* высушенные и свежие кружки лимона, две одинаковые миски, одна из них с водой.

*Содержание:* ребенок сортирует кружки лимона: свежие в миску с водой, сухие - в пустую. Взрослый сопровождает его действия комментарием: «Вот сухой. Вот мокрый лимон».

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Вот вода. Она мокрая. Попробуй. Вот мокрые лимоны, потрогай. Тут воды нет. Это сухая миска. Все сухие лимоны - сюда. А сюда - мокрые».

*Речевой материал для активизации:* лимон, сухой, вот, вода, тут, сюда.

### Игра «Радужная вода»

*Задачи:* хромотерапия, закрепление антонимов, названий цветов, активизация простых слов.

*Оборудование:* жидкие пищевые красители, налитые в одинаковые непрозрачные бутылочки, пластиковые и стеклянные стаканы, пластиковые

бутылки, картинка с радугой.

*Содержание:* ребенок по примеру взрослого окрашивает воду, взрослый помогает расставить окрашенную воду в соответствии с последовательностью цветов в радуге, называет цвета. Взрослый показывает, как взвесить стаканы: легкий - тяжелый; показывает, где пустой/полный. Взрослый показывает, как смешивать цвета, обращая внимание на то, какой цвет получается. Переливает воду цветов радуги в пластиковые бутылки, выставляет в «радугу».

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Сделаем для Муси цветную воду. Вот вода. Что это? (вода). Вот краска, капнем в воду: «кап-кап». О, смотри, красиво! Получился красный... А это радуга: красный, оранжевый... И мы сделаем радугу: красный, оранжевый... Добавим синий в желтый, смотри: чудо! Вода теперь зеленая!»

*Речевой материал для активизации:* вода, чудо, «кап- кап», в пассивный словарь - названия цветов.

### **Игровое упражнение «Выжимаем сок»**

*Задачи:* развитие зрительного, обонятельного восприятия, произвольной деятельности в ответ на инструкцию, активизация произнесения простых слов, предметно-практической деятельности, формирование грамматических представлений о словообразовании относительных прилагательных.

*Оборудование:* соковыжималка, лимоны, помидор, киви, нож, доска, цветные стаканы (красный, желтый, зеленый).

*Содержание:* ребенку предлагается выжимать сок и разливать в стаканы такого же цвета, что и сок.

*Примерное содержание беседы с ребенком:* «Это соковыжималка. Она выжимает сок. Вот лимон. Я режу. Теперь ты режь! Что ты делаешь? Что ты режешь? Клади сюда. Нажимай! Смотри, сок! Попробуй. Это сок из лимона - лимонный. Нальем желтый сок из лимона в желтый стакан. Что это мы наливаем? Что ты сделал?... »

*Речевой материал для активизации:* лимон, киви, томат, сок, налил, режу; в пассивный словарь: томатный, лимонный.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 10****Упражнение «Укладываем куклу спать»**

*Цель:* Познакомить детей с предметами одежды и ее деталями.

*Оборудование:* Кукла с комплектом одежды, кукольная кроватка.

*Ход:* Воспитатель предлагает ребенку уложить куклу спать. Ребенок раздевает куклу, воспитатель комментирует его действия: «Сначала надо снять платье и повесить его на спинку стула. Чтобы снять платье, надо расстегнуть пуговицы» и т.д. По ходу игры воспитатель должен активизировать речь ребенка, задавая наводящие вопросы: «Что надо расстегнуть на платье?». Если малыш затрудняется ответить, воспитатель отвечает сам.

**Упражнение «Кукла проснулась»**

*Цель:* Уточнить названия кукольной одежды, ее деталей, цвета.

*Оборудование:* Кукла на кроватке, комплект ее одежды.

*Ход:* Воспитатель демонстрирует ребенку куклу, которая спит на кроватке. Затем он объясняет, что кукла проснулась и ее нужно одеть. Ребенок одевает куклу, а воспитатель сопровождает его действия речью: «Одеваем кукле маечку. Маечка чистая, она белого цвета». Затем воспитатель задает вопросы: «Что ты надеваешь кукле? Какого цвета маечка?» и т.п.

**Упражнение «Нарядим куклу»**

*Цель:* Активизировать словарь по теме.

*Оборудование:* Картонная кукла, набор бумажной одежды.

*Ход:* Воспитатель предлагает ребенку одеть куклу для разных ситуаций (на прогулку, на праздник, в детский сад и т.д.). Ребенок одевает куклу, например, на прогулку. Воспитатель описывает одежду куклы: «Наденем кукле синее пальто. У пальто есть воротник, рукава, карманы. Застегивается оно на пуговицы». Активизируя речь малыша, специалист спрашивает: «Где у пальто рукава? Покажи. Что ты показал?» и т.п.

**Упражнение «Встречаем гостей»**

*Цель:* Познакомить детей с названием посуды, ее цветом, формой, назначением.

*Оборудование:* Кукольная посудка, стол, кукла, Машка и зайка.

*Ход:* Воспитатель объясняет ребенку, что к кукле пришли гости (мишка и зайка), поэтому нужно накрыть на стол к чаю, дает малышу поручения: «Поставь хлебницу на середину стола. Рядом поставь чашки с блюдцами и положи чайные ложки». Во время выполнения задания воспитатель активизирует речь детей, задавая вопросы: «Что ты делаешь? Какого цвета чашка? Что можно пить из чашки?» и т.п. Если малыш затрудняется, специалист сам отвечает на вопросы.



### **Упражнение «Угощаем кукол чаем»**

*Цель:* Закрепить название предметов посуды, ее величины.

*Оборудование:* Два набора кукольной посуды и две куклы, резко контрастных по величине.

*Ход:* Воспитатель говорит, что к детям в гости пришла кукла со своей дочкой и предлагает детям угостить их чаем: «Давайте накроем на стол к чаю. Кукла-мама – большая. Она будет пить чай из большой чашки, а кукла-дочка – маленькая. Она будет пить чай из маленькой чашки». Затем воспитатель предлагает ребенку расставить чашки и раздать ложечки соответственно величине кукол, сидящих за столом. Важно следить за правильностью выполнения задания, при необходимости, помогать ребенку, комментируя свои и его действия; активизировать словарь с помощью наводящих вопросов.

### **Упражнение «Моем посуду»**

*Цель:* Расширять словарь по теме, активизировать словарь.

*Оборудование:* Таз с водой или игрушечная мойка, кукольная посуда.

*Ход:* Воспитатель объясняет ребенку, что после завтрака нужно помыть посуду. Он начинает мыть посуду, рассказывая, что посуда была грязная, а теперь она чистая. Затем предлагает ребенку подключиться к игре. Важно побуждать малыша называть предметы посуды, действия (мыть, сушить).

### **Упражнение «В гостях у куклы»**

*Цель:* Уточнять название предметов мебели, ее назначение.

*Оборудование:* Кукольная мебель, кукла.

*Ход:* Воспитатель предлагает пойти к кукле в гости. У куклы дома разная мебель. Воспитатель вместе с детьми рассматривает ее, определяют, из чего она сделана; уточняют цвет мебели и ее назначение. Воспитатель активизирует речь детей, задавая ему вопросы: «Покажи, где стул? Для чего он нужен?» и т.п.

### **Упражнение «У куклы дома»**

*Цель:* Закрепить название предметов мебели, ее величины.

*Оборудование:* Две куклы, два стула и две кровати, резко контрастные по величине.

*Ход:* Воспитатель предлагает детям пойти в гости к куклам, обращает внимание детей, что одна кукла большая, а другая – маленькая. Воспитатель вместе с детьми рассматривает кукольный уголок: «Мебель здесь большая и маленькая. На большой кровати спит большая кукла, на маленькой кровати спит маленькая кукла. На большом стуле сидит большая кукла, на маленьком – маленькая. И т.д.». Затем спрашивает ребенка: «Что это? (стул). Он какой? (большой). Какая кукла сидит на этом стуле? (большая). Посади кукол на свои стулья» и т.п.

### Упражнения на способность поддерживать диалог в различных социальных ситуациях

*Цель:* формирование умения поддержать диалог в различных социальных ситуациях

*Стимульный материал:* картинка с изображением людей различных профессий (например, продавца); фломастеры, лист бумаги; игровые материалы.

*Ход занятия:* Организовать простую интересную для ребенка сюжетно-ролевую игру: например, поход в магазин (в библиотеку, на почту и т.д.)

Перед началом игры показать ребенку картинки с изображением магазина, продавца и т.д. Нарисовать персонажей игры: ребенок и продавец. Распределить роли.

При формировании коммуникативных навыков необходимо давать ребенку играть роль «ребенка», на себя взять роль какого-либо другого персонажа (например, доктора, водителя маршрутки и т.д.).

Далее проговаривается примерный диалог персонажей. Все фразы должны быть понятны для ребенка, речь должна быть несколько адаптирована:

Продавец: Здравствуйте.

Ребенок: Здравствуйте.

Продавец: Что будете покупать?

Ребенок: Дайте, пожалуйста, хлеб.

Продавец: Что еще?

Ребенок: Молоко.

Продавец: Что еще?

Ребенок: Больше ничего.

Продавец: Пакет нужен?

Ребенок: Да.

Продавец: С вас 55 рублей.

И т.д.

Затем начинают игру. Взрослый занимает позицию ведущего в игре и начинает диалог первым. Важны игры, основанные на реальных социальных ситуациях: поездка на автобусе, вызов доктора, заправка автомобиля и т.д.