



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТНУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Формирование словарного запаса детей старшего дошкольного возраста
с расстройствами аутистического спектра посредством альтернативной
коммуникации**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

60,8% авторского текста
Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1 » 03 2023 г. и.п.с

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила студентка
Сосновская Ольга Владимировна
факультета инклюзивного и
коррекционного образования,
группа ЗФ-506-102-5-1

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Осипова Лариса Борисовна

Осипова

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические вопросы формирования словарного запаса детей дошкольного возраста.....	4
1.1. Понятие «словарный запас» в научной литературе	4
1.2. Закономерности формирования словарного запаса в онтогенезе речевой деятельности.....	9
Выводы по первой главе	18
Глава 2. Формирование словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с РАС	19
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РАС..	19
2.2. Своеобразие формирования словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с РАС	23

2.3 Альтернативная коммуникация как средство коррекционной работы по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с РАС	27
Выводы по второй главе	31
Глава 3. Практические аспекты формирования словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	33
3.1. Организация и методика изучения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	33
3.2. Состояние словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	38
3.3 Организация и содержание коррекционной работы по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	45
Выводы по третьей главе.....	50
Заключение.....	52
Список использованных источников.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Изучение словарного запаса проводилось многими отечественными педагогами и психологами (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Г.А. Черемухина, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин и др.). В своих исследованиях они выявили поэтапное овладение языковыми средствами общения, отмечали особенности накопления словарного запаса, а также формирование системы различных форм слов и словосочетаний у детей при нормальном развитии.

Словарный запас ребенка качественно совершенствуется в процессе общего и речевого развития: происходит освоение смысловых значений слов, расширение уровня обобщений. Совершенствование лексики в онтогенезе обусловлено раскрытием больших связей с окружающей действительностью посредством перцептивной деятельности, а также в процессе общения взрослых с ребёнком. Поэтому во многом на развитие лексического строя речи оказывает влияние социальная среда воспитания ребенка.

У детей с ограниченными возможностями здоровья словарный запас характеризуется своей специфичностью, весьма выражен у детей с нарушением аутистического спектра и количество детей данной категории с каждым годом увеличивается.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) рассматривается как вариант искаженного нарушения психического развития, характерной особенностью которого являются трудности коммуникации и социализации (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.).

Специфические нарушения в формировании словарного запаса являются характерными для детей с РАС. Основным общим проявлением коммуникативной депривации является несформированность словарного запаса.

В.М. Башина и Н.В. Симашкова считают, что отклонения в формировании словарного запаса – один из основных признаков РАС. Проявления речевых нарушений при РАС чрезвычайно многообразны по характеру и динамике. Словарный запас ребенка детей данной категории ограничен обиходно-бытовым словарем, необходимым для общения ребенка с окружающими людьми.

Важное место в системе коррекционно-развивающей деятельности отводится организации коррекционной работы по преодолению недоразвития речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Формирование социальных и коммуникативных навыков возможно лишь при достаточно хорошем уровне развития речи, который предполагает определённую степень сформированности средств языка (словарного запаса), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения.

При этом, традиционные методы формирования словарного запаса у детей с аутизмом часто малоэффективны в связи со специфичностью восприятия, снижением произвольности, избеганием контактов и коммуникации. В связи с чем в своей работе мы рассматриваем альтернативные методы для формирования словарного запаса у данной категории детей.

Чтобы грамотно организовать коррекционную работу, необходимо изучить особенности психического развития и словарного запаса детей с РАС.

Проблема остаётся актуальной, что явилось основанием для темы исследования: «Формирование словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством альтернативной коммуникации».

Объект исследования: процесс формирования словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: альтернативная коммуникация как средство формирования словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования: теоретически и эмпирически изучить особенности формирования словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством альтернативной коммуникации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Определить содержание коррекционной работы по формированию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством альтернативной коммуникации.

Методы исследования: теоретические – анализ литературы, данных диагностических методик формирования словарного запаса; сравнение теоретических и экспериментальных данных; обобщение результатов исследования. Эмпирические – педагогический эксперимент, методы психолога – педагогической диагностики.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Структура квалификационной работы: работа состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «словарный запас» в научной литературе

Обучение родному языку является одной из приоритетных задач развития детей в период дошкольного обучения, в частности это формирование связности речи, увеличение, накопление и активизация словаря, развитие звуковой культуры речи, улучшение грамматической правильности речи.

Язык – исторически сложившаяся система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым, лексическим и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе [29].

Речь – это деятельность говорящего, использующего средства языка для общения с другими членами данного языкового коллектива или для обращения к самому себе [36].

Таким образом, определения в словаре позволяют сделать вывод, что язык – это инструмент, с помощью которого люди пишут, понимают, в то время как речь – это инструмент общения, который используется для вербального взаимодействия с другими. Т.е. речь – это язык в действии.

Использование языка как средства общения связано с понятием «слово», из которого говорящим составляются словосочетания и предложения, а слушающий в свою очередь расчленяет воспринимаемую им речь на самостоятельные лексические единицы – слова.

В Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) слово рассматривается как основная единица речи и является «представителем» одновременно всех компонентов речи [27]:

– фонетики – процесса образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голособразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы;

– лексики – совокупности слов того или иного языка, части языка или слов, которые знает тот или иной человек или группа людей;

– грамматического строя – совокупности закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов);

– связной речи – это связанные между собой и тематически объединенные законченные смысловые отрезки, объединенные единой структурой.

Совокупность слов естественного языка, как обозначение предметов, явлений и понятий, значение которых данное лицо понимает и может объяснить, образует его словарный запас, или лексику (от гр. *lexikos* – «словарный») [32].

Один из ведущих компонентов речевого развития является словарь, с помощью которого ребенок обозначает доступную его пониманию окружающую действительность. Это является основной причиной первичного появления конкретного значения слов, и дальнейшего приобретения обобщающего характера.

Процесс развития словарного запаса рассматривается в работах авторов Е.Р. Баенской, Е.Н. Винарской, В.В. Гербова, В.А. Крутецкого, Ф.А. Сохина Е.И. Тихеевой.

Уровень развития словарного запаса детей дошкольного возраста определяют количественными и качественными показателями. Он связан с процессом обогащения, увеличения и расширения лексики в результате познания окружающей действительности и относится к количественному росту. В то время как качественный рост проявляется в социально закреплённом содержании значения слов.

Таким образом, под количественной стороной понимают известные ребёнку к определённому моменту слова, а под качественной – использование этих слов в правильном контексте.

Лексический строй речи – это компонент языковой системы, включающий активный и пассивный словарь, а также применение их в конкретных ситуациях.

Под активным (экспрессивным) словарём понимаются слова, используемые ребёнком в общении с окружающими людьми.

Под пассивным (импрессивным) словарём понимаются слова, которые ребёнок знает и понимает их значение. К нему относятся слова, которые ребёнок понимает по контексту, поэтому данный словарь шире активного. Д.Б. Эльконин писал, что различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития» [49].

К структуре лексического строя речи относят:

– номинативный словарь (существительных) – служащий для называния, обозначения (предметов, явлений, качеств, действий);

– предикативный (глагольный) – это совокупность слов, обозначающих действие или состояние предмета;

– атрибутивный словарь (прилагательных) – употребляющийся в качестве определений;

– словари служебных частей речи (наречия, местоимения и т.д.) [1].

Рассматривая свойства слова с точки зрения лингвистики, можно выделить способность слова сочетаться друг с другом посредством семантической и фонетической сторон и грамматического оформления. Таким образом, можно сделать вывод, что овладение лексическим,

грамматическим значением и языковой (звуковой, морфологической) формой является результатом активного использования речи [47].

К моменту появления у ребенка способности запоминать норму употребления языковых знаков в речи, выраженной в сочетаемости (синтагматику), возможности взаимозаменяемости (парадигматику) и уместность в различных речевых ситуациях (стилистику) – можно говорить о усвоении родной речи.

В исследованиях Ю.С. Маслова отмечается расширенная сеть пересекающихся структурно-системных отношений в лексических единицах – словах, которые определяются понятием «семантическое поле». «Семантическим полем» определяется множество слов и их значение, которые связаны с одной и той же стороной окружающей действительности. В собственном общении дети оперируют семантическими полями, подбирают достаточно подходящее, точное и актуальное для них слова. Нарушения лексической стороны речи детей изучались с опорой на закономерности становления словаря в онтогенезе [23].

В исследованиях С.Н. Цейтлина, под значением «слова» понимается соотношение слова с определенным понятием, объектом или явлением окружающего мира, имеющим соответствующую структуру. Автор выделяет первично предметную отнесенность слов (обозначение предметов, признаков, действий, явлений), т.е. их номинативность. В своих работах С.Н. Цейтлин указывал, что словом является не только предмет, осязаемый, видимый, слышимый в определенный момент времени, но и его понятие. Таким образом, под понятием подразумевается мысль, объединяющая в сознании человека объекты, признаки, действия и явления окружающей действительности по их важнейшим признакам [46].

Среди методологических основ изучения лексического значения слов особую роль сыграли исследования В.В. Виноградова, А.А. Леонтьева, Н.Г. Комлева, Н.В. Уфимцевой и др. [20].

По мнению В.В. Виноградова содержание слова, отображение в сознании, закрепляющее в нём представление об объектах (свойстве,

процессе, явлении) и определении предметного содержания, оформленные по правилам грамматического строя является лексическим значением слова. Исследователем выделены следующие лексические компоненты:

1) денотативный компонент определяется смысловым значением слова, т.е. обозначением реального предмета или явления;

2) совокупность понятий и явлений (чашка - посуда) обозначают понятийный компонент;

3) включение различных понятийных компонентов в значение слова в зависимости от ситуации (обеденный стол, диетический стол, стол раскройщика);

4) присутствие эмоционального оттенка в отношении говорящего к слову, понимание его значения в зависимости от интонации говорящего [6].

Л.С. Выготским, С.Н. Цейтлиным были выделены факторы, которые влияют на развитие словарного запаса в онтогенезе:

1. Развитие и обогащение словарного запаса в процессе ознакомления ребенка с новыми предметами, явлениями и действиями, а также расширения представлений ребенка об окружающем мире.

2. Биологические факторы, которые представляют собой созревание у ребенка отдельных отделов центральной нервной системы, отвечающих за формирование речевой функции, тип функциональной межполушарной мозговой асимметрии. С.Н. Цейтлин акцентирует внимание, что мальчики и девочки по-разному овладевают речевой функцией, что связано с различным строением мозга и функциях его отделов. У мальчиков лучше развита межполушарная асимметрия мозга и она более динамична. В связи с этим процесс овладения речью принципиально отличается от процесса девочек [47].

3. В своих работах С.Н. Цейтлиным указывается на процесс овладения ребенком родным языком. Так, большое влияние оказывает речевая среда, определяющая объем и характер овладения родным языком - инпут. Под инпутом понимают совокупность речевой деятельности взрослых, которую может воспринимать ребенок. В связи с этим, на развитие и обогащение

словарного запаса оказывает влияние социальная среда воспитания ребенка. Развитие словарного запаса детей одного и того же возраста зависит от социально-культурного уровня семьи и обусловлено процессом общения. Обогащение и количественный рост как пассивного, так и активного словаря происходит через обогащение жизненного опыта ребенка, а также развитие его деятельности и общение с окружающими людьми [46].

Таким образом, речь – это деятельность говорящего, использующего средства языка для общения с другими людьми. Основной структурной единицей речи является слово. Совокупность всех слов, которых человек понимает и может объяснить значение, образует словарный запас (лексику). Словарный запас подразделяется на активный и пассивный, и в совокупности представляет собой лексический строй речи.

Онтогенетическое развитие словарного запаса у ребенка с одной стороны обусловлено созреванием биологических структур головного мозга и развитием высших психических функций, с другой стороны – зависит от общения со взрослыми и освоения окружающей действительности в процессе речевой и неречевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями.

1.2 Закономерности формирования словарного запаса в онтогенезе речевой деятельности

По мнению Р.И. Лалаевой, в ходе знакомства с окружающим миром и речевого общения ребенка с окружающими людьми происходит постепенное формирование словарного запаса. Процесс научения новых слов, новых понятий, расширения кругозора происходит в процессе непрерывного общения со взрослыми. При этом важно создавать условия для закрепления умения правильно использовать новые слова или исправления недочетов в случае неправильного их понимания. Для этого ребенку задаются вопросы, требующие знание новых слов и мотивирующие его на составление более сложных синтаксических конструкций [16].

В норме активный словарь меньше пассивного. Многие авторы (М.М. Алексеева, В.В. Гербова, Н.В. Серебрякова, И.А. Смирнова, Л.С. Соломохова, В.И. Яшина и др.) отмечают скачкообразное неравномерное развитие активного словаря, при этом развитие пассивного словаря происходит равномерно [1].

А.Н. Леонтьевым, описывая этапы становления лексического строя речи у детей, были выделены следующие этапы развития словарного запаса: подготовительный (до 1 года), этап первоначального овладения языком (до 3 лет), дошкольный (до 7 лет) и школьный этапы [19].

Первый этап – подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года). В этот временной период закладываются основы овладения всеми речевыми процессами, формирование различных движений всех отделов речевого аппарата (артикуляционного, резонаторного, дыхательного) [5]. По достижении одного года у ребёнка появляются первые 6-8 слов.

На втором преддошкольном этапе, который длится от одного года до 3 лет, у ребёнка отмечается возникновение первых звукокомплексов – лепет, являющихся частью понимаемого ребёнком слова, состоящие преимущественно из ударных слогов. На данном этапе слова не обладают каким-либо грамматическим значением, а могут иметь повелительную окраску (дай) или указание (туда). Названия предметов и действий могут быть сокращенными (сина) или (ням) [25].

Позднее, в возрасте от 1,5 до 2 лет слоговые комплексы разбиваются на части, из которых получаются различные комбинации (например, мама дай). Первоначальный этап появления детских слов проходит в результате действия условных рефлексов. В возрасте от 1,5 до 2 лет переходя от пассивного усвоения, ребёнок активно расширяет свой словарный запас.

К двум годам активный словарь ребенка составляет примерно 250-300 слов, используемых в активной речи, а к трём годам он быстро увеличивается до 800-1000 слов. Ребёнок активно пользуется приобретенным словарным запасом, речь выступает в роли полноценного средства общения, результатом которого является формирование грамматического строя родного языка

ребёнка. В речи ребёнка появляются простые распространенные предложения, состоящие из трёх и более слов.

В процессе развития словарного запаса полисемантическое расплывчатое значение слов уточняется. До этого слово могло обозначать как конкретный предмет, так и признак или действие. Одновременно с этим происходит развитие структуры значения слов за счет изменения значения в зависимости от интонации.

В процессе онтогенеза значение слова развивается, не оставаясь неизменным. «В тот момент, когда ребёнок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно вначале является обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа ко всем высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» [15]. Ребёнок в первую очередь устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением, овладевая денотативным компонентом значения слова. По мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения ребёнок усваивает различные понятия в зависимости от контекста ситуации, постепенно овладевая и интонационными различиями слов.

На третьем (дошкольном) этапе, который длится от трёх до семи лет, в сознании ребенка происходит разделение воспринимаемых и используемых слов на морфемные единицы и создание новых слов по ранее определенным правилам. Данный процесс называют детским словотворчеством. Если придуманное слово не соответствует нормативному языку, в него вносятся коррективы. Процесс детского словотворчества связывается со становлением системы словообразования, отображением сформированности одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений системы словообразования [43].

Т.Н. Ушакова связывает формирование словаря ребенка с процессами словообразования и его обогащения за счет слов производных.

Речевое общение детей расширяется закрепляющимися навыками словообразования разнообразными приемами: суффиксальным, префиксальным и т.д. с одновременным овладением грамматическим строем языка.

Периоды развития качественного состава словаря дошкольников были определены А.Н. Гвоздевым [9]:

На четвертом году жизни ребенка словарный запас увеличивается за счет названий предметов и явлений бытового характера (знание частей тела, предметов обихода), контрастных размеров предметов, простых цветов и форм, физических качеств предметов (холодный, ровный, неровный), свойств действий (лежит, бежит). У детей наблюдается стремление называть группы предметов с общими признаками одним словом (например, яблоко, груша – это фрукты). Дети узнают об определенных материалах: металле, бумаге, стекле, их качествах и свойствах (тонкий, толстый, твёрдый, мягкий, жесткий, мнется, бьется, сгибается, шершавый, гладкий). Дети в этом возрасте учатся ориентироваться во времени и пространстве (день, ночь, утро, вечер, потом, сначала, сзади, впереди, сбоку и т.д.). У большинства детей завершается процесс формирования звукопроизношения. К пяти годам активный словарь составляет 2500-3000 слов, формируются распространённые предложения, фраза в речи удлиняется и усложняется. Дети четырёхлетнего возраста используют распространённые предложения («Я пью молоко из чашки»).

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка большую часть 50,2 % составляют существительные, 27,4 % – глаголы, 11,8 % – прилагательные, 5,8 % – наречия, 1,9 % – числительные, 1,2 % – союзы, 0,9 % – предлоги и 0,9 %) – междометия и частицы [9].

Пятый год жизни характеризуется активным использованием названий объектов, входящих в тематические группы (продукты питания, мебель, одежда, овощи, фрукты). За год запас слов, употребляемый в процессе общения, достигает 4000 слов, увеличиваясь в среднем на 1000-1200 единиц по сравнению с предшествующим возрастным периодом. На 5 году жизни

дети достаточно хорошо могут пользоваться формой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Мы пришли с мамой в зоопарк, а там в это время кормили зверей»).

На шестом году появляется употребление дифференцированных по степени выраженности качеств и свойств (светло-синий, зеленее, сладковатый, красивый, красивее). Формируются видовые и родовые понятия за счет расширения знаний о домашних и диких животных и птицах, их детенышах, городских зимующих и перелетных птицах.

Слова в лексиконе ребенка соединяются смысловыми связями, отражая сложную систему семантических полей. По мнению ряда авторов, (Л.М. Васильев, А.А. Уфимцева, Ф.П. Филин, С.Г. Шафиков), организация семантических полей и лексической системности связана с развитием логических операций классификации, интенсивно формируемых в 6-8-летнем возрасте. Слова в процессе развития ребенка группируются и классифицируются, объединяются в семантические поля [21].

Седьмой год жизни – использование в речи слов с противоположным значением – антонимов (большой – маленький, толстый – тонкий, яркий – тусклый, бегать – стоять); слов, близких по смыслу – синонимов (прыгать – скакать; веселый – радостный, счастливый); назначение предметов и из чего они сделаны (ваза из стекла – стеклянная, стул из металла – металлический).

Как отмечает Р.И. Лалаева в процессе развития ребенка структура значения слова также изменяется. Например, объясняя значение слова «стул», ребенок сначала говорит: «на нем сидят», воспринимая связь между предметом и его обозначением. Позже ребенок объясняет слово «стул», связывая это слово с обобщающим понятием по мере развития мыслительных операций. Ребенок определяет это слово на основе взаимосвязи слов в языковой системе [16].

На процесс изменения словом своей смысловой структуры указывал Л.С. Выготский, отмечая систему связей и становления обобщения более высокого типа. Овладение дошкольником контекстуальным значением слова происходит в двух аспектах: системном (за счет изменения системы

психических процессов) и смысловом (за счет изменения отнесенности слова к предмету, системе категорий). Для дошкольника ведущую роль в системном значении слова имеет наглядный опыт, память, опора на определенную ситуацию, в то время как для ребенка раннего возраста – аффективный смысл [8].

Таким образом, анализ теоретических источников показывает, что процесс овладения речи идет поэтапно возрасту детей, а также в соответствии с социальной ситуацией их развития. Речь в норме развивается многоступенчато. В то время, когда некоторые компоненты языка уже усвоены, другие еще только начинают свое формирование. Дошкольники не сразу, а постепенно овладевают лексикой в соответствии со своими личностными особенностями.

Составляющими словарного запаса детей дошкольного возраста являются: особенности актуализации слова как отдельно взятой номинативной единицы, сформированность механизмов образования системных связей между лексическими единицами, объем активного и пассивного словаря, а также характер применения лексических единиц в самостоятельной связной речи.

В возрасте 6-8 лет, т.е. в период окончания дошкольного возраста, происходит формирование основных языковых и речевых средств – нормативное звукопроизношение, фонематические процессы, довольно разнообразный и объемный словарь, грамматический строй родного языка. В этом периоде словарный запас ребёнка достигает 3500-4000 слов.

Выводы по первой главе

Результаты проведенного нами анализа психолого-педагогической и лингвистической литературы позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования.

Во-первых, слово является важнейшей единицей языка и является «представителем» одновременно всех компонентов речи. Уровень развития словарного запаса детей дошкольного возраста определяется количественными и качественными показателями. Количественный рост связан с процессом обогащения, увеличения, расширения словарного запаса в результате освоения окружающего мира. Словарь включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться ими в каждой конкретной ситуации. Качественный рост – это понимание значения слов в соответствии с их социально закрепленным содержанием.

Во-вторых, развитие словарного запаса в онтогенезе зависит от ряда факторов: созревания у детей отдельных структур головного мозга, с накоплением у детей представлений об окружающей действительности и влияния социальной среды воспитания ребенка.

В-третьих, формирование словаря ребенка многоступенчато. Активный словарь развивается скачкообразно, в то время как пассивный – равномерно и с опережением. Поэтому овладение словом должно осуществляться в дошкольном возрасте в единстве его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической).

К старшему дошкольному возрасту словарный запас ребёнка достигает 3500-4000 слов.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РАС

Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств личности сложна, многообразна и необычна в сравнении с другими нарушениями психического развития.

В соответствии с отечественными и зарубежными медицинскими классификаторами расстройства аутистического спектра (РАС) рассматриваются как гетерогенная группа нарушений нейроразвития, включающих различные нозологические дефиниции (синдромы Каннера и Аспергера, высокофункциональный аутизм, инфантильный психоз, атипичный детский психоз, детское дезинтегративное расстройство, а также множество хромосомных и генетических синдромов), характеризующиеся триадой нарушений (качественные нарушения социального взаимодействия, общения, стереотипное поведение и неспецифические проблемы (МКБ-10) и диадой нарушений социального взаимодействия, ограниченными и повторяющимися паттернами поведения и/или интересов (DSM-5) [35].

В 2011 году на базе ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» в ходе исследований клинико - биологических и лонгитудинальных позиций было введено определение «спектр аутистических расстройств» [38].

Термин «аутизм», согласно Диагностическому руководству по психиатрии IV-го издания, текстовой редакции (DSM-IV-TR), относят к «аутистическому расстройству». За счет зонтичности покрытия всего спектра расстройств, определенных в DSM-5, данный термин также относят к «расстройствам аутистического спектра».

Впервые термин «аутизм» введен Лео Каннером в 1943 году в статье по детской психиатрии на немецком языке «Психически ненормальный ребёнок» [51]. В качестве ключевой черты аутизма он выделил неумение детей соотносить себя с другими людьми и ситуациями, проявляющееся с

самого начала жизни. Основываясь на том, что подобные состояния наблюдаются у детей в раннем возрасте, Каннер пришел к выводу, что основным фактором аутизма является врожденная неспособность к установлению близких отношений с окружающими людьми. Каннер понимал аутизм в первую очередь как врожденное психическое расстройство.

В 1944 г. австрийский педиатр Ганс Аспергер, независимо от Л. Каннера, описал сходное состояние, назвав его «аутистической психопатией» [50]. Автор отмечал невероятно раннее предшествующее навыку ходьбы речевое развитие у детей. Г. Аспергер, описывая данное расстройство, подчеркивал существенную роль генетических факторов в его возникновении. Между тем в прогностическом плане синдром Аспергера более благополучен: у детей и подростков с данным синдромом не так сильно выражены нарушения коммуникативной речи и отсутствуют грубые интеллектуальные нарушения в сравнении с детьми, имеющими синдром Каннера.

С конца шестидесятых годов двадцатого столетия появились работы отечественных авторов, среди которых особое место занимают исследования Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, К.С. Лебединской, Н.Г. Манелис, О.С. Никольской, Б.В. Шостакович [2, 14, 26]. В своих работах они отмечали, что при общем типе искаженного нарушения психического развития дети с аутизмом имеют особые индивидуальные различия.

В своих исследованиях О.С. Никольская классифицировала детей с расстройствами аутистического спектра по четырем основным моделям поведения, различающимися своими системными характеристиками [26]. Модели отличаются характером нарушения, глубиной проявлений, избирательностью ребенка в контактах с людьми и окружающим миром, особенностью поведения, установлением социальных контактов, уровнем и формой развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития).

I группа детей – безречевые дети, на первый план выходит невозможность их организации: отсутствие зрительного контакта, отсутствие

реакции на зов. Такие расстройства проявляются в полной отрешенности от происходящего вокруг.

Дети II группы отвергают любые контакты, неприемлемые для них. Это более активные дети, со сложившимся жизненным стереотипом, в который входит окружающая обстановка, стереотипные однообразные действия, распорядок дня, способы контакта с близкими (преобладающая избирательность в еде, в одежде, фиксированные маршруты прогулок, пристрастия к определенным занятиям, предметам, строгий ритуал в общении с окружающими людьми, многочисленные запреты, невыполнение которых влечет за собой срывы в поведении ребенка).

Для детей III группы характерна сверхзахваченность своими интересами, страхами, проявляющимися в стереотипной форме. Годами ребенок может рисовать или проигрывать один и тот же сюжет, говорить на одну и ту же тему.

Для детей IV группы присущ наиболее легкий вариант расстройства. Недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми выводит на первый план повышенную ранимость, незрелость форм общения, трудности сосредоточения и организации ребенка.

Согласно Толковому словарю психиатрических терминов для поведения ребенка с РАС весьма характерен феномен тождества (Л. Каннер, 1943), проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства, в противодействии любым изменениям в окружающем [4]. Внешне эти реакции на изменения могут проявляться в тревожности, страхах, агрессии и самоагрессии, гиперактивности и расторможенности, расстройствах внимания, рассредоточении. Феномен тождества выражается в разнообразных, отличающихся большой стойкостью стереотипиях: многократном повторении одних и тех же движений и действий – от самых простых (раскачивание, потряхивание руками) до сложных ритуалов; стремлении к жесткому постоянству в бытовых привычках (пища, посуда, одежда, прогулки, книги и т.д.); повторении одних и тех же звуков, слогов, слов; ритмичном постукивании по окружающим предметам (игрушкой по

стене и т.п.), обнюхивании и облизывании иногда совершенно неподходящих для этого предметов и т. п.

Ряд авторов (М. Кузьмина, М.И. Медведев, Т.Г. Шилова, Т.И. Черняева) отмечают особенности формирования моторики как вариант неравномерности развития при РАС. В некоторых случаях тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая. Зачастую отдельные сложные движения ребенок выполняет успешнее, чем более легкие, при этом движения детей неестественные, витиеватые, несопоставимые по силе и амплитуде. Также отмечается, что движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной активности, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности [48].

Ряд авторов (В. Брагинский, К. Гилберт, Т. Питерс) отмечают еще одной особенностью внутреннего мира детей с аутизмом так называемые аутистические фантазии, отличительной особенностью которых является оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим миром [31]. Эти стойкие фантазии являются следствием осознания ребенком в определенной мере своей несостоятельности, а иногда результатом нарушения сферы влечений и инстинктов и отражают страхи ребенка, его сверхпристрастия и сверхценные интересы, заменяющие собой реальные переживания и впечатления.

Интеллектуальное развитие детей с РАС представляет интерес своей асинхронией и парциальностью развития. По данным зарубежных и отечественных авторов (П. Саттари, И.М. Юсупов и др.) [36], от 2/3 до 3/4 детей имеют различную по степени интеллектуальную недостаточность. Во многих зарубежных концепциях (U. Frith, S. BaronCohen) [24] именно нарушения когнитивного развития рассматриваются центральными в патогенезе аутизма, и даже иногда высказывается мнение, что РАС следует рассматривать как своеобразный вариант интеллектуальных расстройств. Аутичным детям свойственна стереотипность. У некоторых наблюдается постоянное повторение одних и тех же действий, часто кажущихся бессмысленными и непонятными, для некоторых детей характерно

пристрастие к какому-то одному предмету, с которым они не могут расстаться.

Развитие психических функций детей с аутизмом имеет свои особенности. Как правило, дети данной категории обладают хорошей произвольной памятью, произвольным восприятием, но в то же время сложностями произвольной организации восприятия и запоминания [27].

В развитии восприятия такого ребенка можно отметить нарушения ориентировки в пространстве, искажения целостной картины реального предметного мира и изолированное вычленение отдельных, аффективно значимых, ощущений собственного тела, а также звуков, красок, форм окружающих вещей, активного негативизма, под которым понимается отказ ребенка делать что-либо вместе со взрослыми, уход от ситуации обучения, произвольной организации [27].

Среди речевых особенностей детей с РАС можно выделить недостаточность понимания, осмысления речи, связанную с нарушением коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить об искажённом развитии детей с аутизмом.

2.2 Своеобразие формирования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с РАС

На современном этапе развития коррекционной педагогики и психологии, теории и практики специальной психологии, а также нейропсихологии повышенное внимание привлекается к углубленному изучению специфических особенностей речевого развития детей с РАС, что имеет важное научно-практическое значение ввиду того, что число детей данной категории постоянно увеличивается.

Приводимые разными авторами (Т.В. Волосовец, О.Б. Додзина, З.А. Старикова, А.В. Хаустов) примеры особенностей речевого развития детей с РАС многочисленны, но в целом совпадают [7]:

- мутизм (отсутствие речи) значительной части детей;
- эхолалии (копирование интонации, повторение слов, фраз, сказанных другими людьми), нередко воспроизводимые не сразу, а по прошествии некоторого времени;
- значительное количество слов-штампов и фраз-штампов, фонографичность («попугайность») речи, что зачастую при хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
- отсутствие обращений в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- автономность речи;
- позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе в третьем лице – «он»/«она», о других, иногда, «я»);
- нарушения семантики (метафорическое замещение, расширение или излишнее до буквальности сужение интерпретации значений слов), неологизмы;
- нарушения грамматического строя речи; нарушения звукопроизношения, нарушения просодических компонентов речи.

Все эти показатели при РАС имеют определенные специфические качества, в то время как могут встречаться и при других видах патологии. Кроме того, характерный отпечаток в большинстве случаев обусловлен недоразвитием коммуникативной функции речи.

В своих работах ряд исследователей (Е.Л. Агафонова, О.О. Григорян, Н.Б. Леврентьева) сделали акцент на ограниченности словарного запаса детей, несоответствии объема активного и пассивного словаря, некорректном употреблении слов, а также трудностях актуализации словаря как специфических проявлениях нарушения формирования словарного запаса у детей с РАС [10].

Л.Г. Нуриева в своих исследованиях, посвященных развитию речи детей с РАС, отмечает бедность их словарного запаса. Дети даже шестилетнего возраста не знают многих слов: частей тела и частей предмета (голень, стопа,

кисть; фара, капот), диких животных (бобер, лев), птиц (чайка, сова), инструментов (плоскогубцы, зубило), названий ягод (голубика, черника, клубника), рыб, цветов (ландыш, мать-и-мачеха, роза), профессий (штукатур, каменщик, сварщик), и др. Части детей труднее усваивать слова обобщенного, отвлеченного значения, актуализировать таких слова, как баран, лось, ворона, аист, стрекоза, кузнечик, гром, продавец, парикмахер [28].

Нарушение формирования словарного запаса у детей данной категории выражается как в незнании многих слов, так и трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

В своих исследованиях И.В. Леонова отличительной чертой речи детей с РАС отмечает неточное и ошибочное употребления слов. В ряде случаев дети используют слово лишь в конкретной определенной ситуации. Помимо этого характерно употребление слова либо в излишне широком значении понимания слова, либо слишком узком [17].

Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (мандарин – лимон, ботинок – сапог и др.).

Одновременно с родовидовыми ошибками наблюдается замещение слов на основе других семантических признаков:

- а) замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные: яблоко – груша; ручка – карандаш;
- б) замены обобщающих понятий словами конкретного значения: мебель – диван, птицы – воробей, фрукты – яблоко;
- в) замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации: лес – бревно; вешалка – куртка;
- г) подмена слов происходит на основе сходства по признаку функционального назначения: миска – плошка;
- д) замещение слов, обозначающих часть и целое: кружка – ручка, машина – колесо.

Детям с РАС характерны ошибки при подборе антонимов, проявляющиеся при подборе на замену семантически близких предполагаемому антониму слов той же части речи (день – утро).

В ходе экспериментального исследования при НИИ клинической психиатрии НЦПЗ РАМПУ В.М. Башиной было выявлено, что процесс поиска слова у детей с РАС осуществляется очень медленно, недостаточно автоматизирован в отличие от нормы [3].

Достаточный уровень сформированности семантического поля, умения акцентировать в структуре значения слова ключевой дифференциальный семантический признак, сравнивать слова по существенному семантическому признаку является необходим при выполнении заданий на подбор антонимов и синонимов [12].

Проблема формирования синонимии также является одной из практических проблем речевого онтогенеза. Детям с РАС свойственно подбирать семантически близкие ситуативно сходные слова (парк – зоопарк, улица – дорога); близкие по звучанию (здание – создание, парк – парта). При выполнении заданий на подбор синонимов отмечаются те же трудности, что и при подборе антонимов: сложности актуализации и ограниченность активного и пассивного словаря, несформированность умения выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова.

Таким образом, развитие словарного запаса у ребёнка с РАС – это длительный, трудоёмкий и систематически-организованный процесс. Словарь детей дошкольного возраста нуждается в качественном совершенствовании и количественном расширении. С целью решения данной проблемы требуется особая педагогическая работа, направленная на уточнение значений слов, обучение семантически адекватному употреблению синонимов, антонимов, многозначных слов, развитие умения понимать переносные значения.

2.3 Альтернативная коммуникация как средство коррекционной работы по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с РАС

У детей с расстройствами аутистического спектра преобладают стереотипные движения, поведение, преобладают шаблоны в высказываниях, они специфично воспринимают окружающих и действительность, избегают контактов и взаимодействий. Кроме того, у детей данной категории наблюдается низкий уровень произвольности и самоконтроля. Всё вышеперечисленное существенно снижает скорость и качество овладения речью как средством коммуникации. Коррекционная работа по формированию и развитию речевой функции, проводимая классическими (традиционными) методами, как правило, малоэффективна. Поэтому при работе с детьми с аутизмом целесообразно использовать комплексный подход, включающий в себя применение альтернативных средств коммуникации.

Часто можно наблюдать, что дети с расстройствами аутистического спектра, обладают достаточно хорошо развитой артикуляционной моторикой, у них хорошо развито аналитическое мышление. При этом экспрессивная речь их достаточно специфична и своеобразна, у некоторых детей речь может отсутствовать вообще. В речевых высказываниях дети с аутизмом могут пользоваться отдельными словами, либо называть предметы нечётко и искаженно, называя только часть слова или слог, им сложно соотнести между собой существительное с прилагательным или глаголом. В исследованиях Никольской О.С., Нуриевой Л.Г., Барбера М., Санберг К. отмечаются сложности в овладении связной речью, множество аграмматизмов, однообразных фраз в речи детей с аутизмом [28].

Таким образом, для формирования словарного запаса детей с аутизмом мы рассмотрим подход, учитывающий особенности овладения речью и первичные дефекты детей с РАС в разных сферах, что поможет им быстрее овладеть коммуникативными навыками.

Так, по мнению психологов Стивена фон Течнера, Харальда Мартинсена включение средств альтернативной коммуникации в развитие и формирование словарного запаса детей с расстройствами аутистического

спектра позволяет организовать окружающую действительность вокруг ребенка и предоставляет больше возможностей научиться взаимодействовать с миром в более короткие сроки[41].

Альтернативная коммуникация – это все виды и способы коммуникации, которые могут заменять или дополнять обычную речь людям в случае, если они не могут общаться средствами вербальной коммуникации. Альтернативную коммуникацию ещё называют дополнительной.

Альтернативная коммуникация предполагает, что человек общается лицом к лицу с собеседником без использования вербальных средств общения. В качестве примера альтернативных методов коммуникации для не обладающих способностью говорить людей, можно привести жесты, графические и предметные символы, азбука Морзе, письмо и другие [41].

Дополнительная коммуникация — это коммуникация, дополняющая речь людей. Дополнительная коммуникация обозначает, что обучение альтернативным формам коммуникации несет в себе сразу две цели: поддерживает развитие речи и обеспечивает альтернативную форму коммуникации в случае, если человек не способен овладеть вербальными средствами коммуникации.

Исследователями в области альтернативной коммуникации были выделены наиболее используемые виды альтернативных и дополнительных средств коммуникации:

1. Различные эмоциональные реакции (мимические средства).
2. Предметно-действенные средства (предметы в качестве знаков и просьб).
3. Имитации начала действий (кинезнаки).
4. Жестовые средства коммуникации.
5. Вокальные и интонированные знаки (неречевые звуки и голосовые реакции).
6. Пиктограммы и другие графические символы (карточки PECS (Pictures exchangecommunicationsystem)).

7. Технические средства и устройства (устройства, с помощью которых возможно озвучивать просьбы).

8. Речь может использоваться в сочетании с любыми средствами альтернативной коммуникации.

Наиболее распространенными считаются следующие системы функциональной коммуникации: обмен предметами, жесты, система обмена карточками PECS [18].

В нашей работе рассмотрим подробнее методики, основанные на использовании жестов, рисунков и символов, обмена карточками PECS. К системе жестов относятся жестовые языки глухих и другие жесты, производимые при помощи рук. Термин «объясняться жестами» относится к использованию любых жестов – как жестовых языков, так и других жестовых систем. Поскольку жестовые системы построены на основе устного языка, их легче использовать вместе с речью. В работе с альтернативной коммуникацией речь и жесты обычно используются одновременно.

Детей с аутизмом учат повторять жесты за педагогами и используют их для того, чтобы обозначать или просить предметы. Как отмечают Фрост, Энди Бонди, использующие данную методику, у детей данной категории часто наблюдаются проблемы с моторикой, которые мешают четко воспроизводить жесты. Поэтому специфические жесты, как правило, могут понимать люди, постоянно находящиеся с ребенком и в реальной жизни жесты мало используются. Общение жестами происходит с ограниченным количеством людей, обычно, с которыми постоянно живут.

Методики с использованием рисунков и символов описаны и применяются многими авторами.

Так, в работах Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. описана методика сюжетного рисования. Рассказывая ребёнку о нём самом, либо об окружающем, можно одновременно рисовать то, о чём говорим, подробно прорисовывая детали. Такая методика привлекает внимание ребёнка, дольше удерживает внимание на рисунке, ребёнок лучше понимает рассказ. С

помощью таких рисунков можно создавать серии рисунков, изучая и расширяя словарный запас ребёнка.

Исследователями Лори Фрост, Энди Бонди использовалась методика общения с использованием рисунков и символов. По данной методике ребёнок показывает или прикасается к определённой картинке или символу, чтобы выразить сообщение или отдельное слово. В данном случае предварительно ребёнок должен понимать соответствие между предметом и рисунком или символом. При этом, данная методика значительно зависит от таких факторов, как обязательное предварительное усвоение взаимосвязи соответствия предмета и символа, зрительного контакта. Наблюдалось взаимодействие ребёнка именно с картинкой или символом, а не с другим человеком.

В 1985 году была разработана система общения при помощи обмена карточками (PECS). Первое, чему учится ребёнок по системе PECS – подойти к педагогу и дать ему изображение желаемого предмета в обмен на этот предмет. В основе методики обучения PECS лежат исследования и практика в области прикладного исследования поведения [44].

Дети, использующие PECS, сначала учатся общаться с помощью отдельных карточек, позже овладевают навыком комбинирования карточек и могут создавать различные грамматические структуры.

Таким образом, учитывая специфику восприятия детей с аутизмом, сложностями во вступлении в контакт с окружающими, снижением произвольности и наличием стереотипов у данной категории детей, альтернативные методы рассматриваются как более эффективные, для формирования словарного запаса данной категории детей, чем традиционные.

Выводы по второй главе

Таким образом, категория детей с расстройствами аутистического спектра многообразна по степени выраженности и особенностям проявлений,

различен диапазон интеллектуальных и речевых нарушений, сопутствующих ведущему патопсихологическому синдрому.

С конца шестидесятых годов двадцатого столетия особое место занимают исследования Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, К.С. Лебединской, О.С. Никольской. Особое значение имеют исследования О.С. Никольской. Она классифицировала детей с расстройствами аутистического спектра по четырем основным моделям поведения, различающимися своими системными характеристиками.

Общие особенности, отражающие специфику нарушений речевого развития при РАС описаны В.М. Башиной, О.О. Григорян, Н.В. Симашковой и др. Главным, что объединяет все эти исследования, является, во-первых, автономность речи детей с РАС, неиспользование ее для диалога, общения и познания окружающего мира. Во-вторых, это речь стереотипная, состоящая из многочисленных однообразных повторений.

В то же время большинство предпосылок к развитию речи сохранено, однако формируются в условиях неполноценной коммуникации. Т.е. при всей разнице проявлений речевых нарушений у детей с разными вариантами расстройства отмечается недостаточность понимания, недостаточность осмысления речи, бедность словарного запаса.

В результате анализа данных специальной теоретической и методической литературы, можно сделать вывод, что включение средств альтернативной коммуникации в формировании и развитии словарного запаса детей с аутизмом позволяет структурировать действительность вокруг ребенка и даёт ему возможность научиться взаимодействовать с миром в максимально короткий срок.

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОВЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1 Организация и методика изучения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Исследование словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с РАС проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 воспитанников группы компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста 5-7 лет.

Таблица 1 – Характеристика экспериментальной группы

№ п/п	Список детей	Возраст	Заключение ПМПК	Заключение логопеда
1	Егор П.	6 лет	Адаптированная образовательная программа с учетом психофизических особенностей и возможностей ребенка с РАС	Специфическое развитие речи у ребенка с РАС

2	Мира С.	6 лет	Адаптированная образовательная программа с учетом психофизических особенностей и возможностей ребенка с РАС	Специфическое развитие речи у ребенка с РАС
3	Лера В.	5,5 лет	Адаптированная образовательная программа с учетом психофизических особенностей и возможностей ребенка с РАС	Специфическое развитие речи у ребенка с РАС
4	ЮляМ.	5,5 лет	Адаптированная образовательная программа с учетом психофизических особенностей и возможностей ребенка с РАС	Специфическое развитие речи у ребенка с РАС
5	Рома У.	6 лет	Задержка развития по смешанному типу. Познавательная деятельность формируется с отставанием	Специфическое развитие речи у ребенка с РАС
6	Артем Е.	7 лет	Адаптированная образовательная программа с учетом психофизических особенностей и возможностей ребенка с РАС	Специфическое развитие речи у ребенка с РАС

Цель исследования: изучение состояния словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Для достижения поставленной цели исследования нами был подобран и использован комплекс методик исследования уровня развития словарного запаса у данной категории детей. В качестве диагностического инструментария были взяты задания комплексной методики Стребелевой Е.А., педагогической диагностики индивидуального развития детей 3-7 лет Ю.В. Карповой.

Методики включают в себя серию заданий, направленных на диагностику сформированности уровня [39]:

- 1) понимание смысловой стороны слов;
- 2) овладение словарным запасом (использование разных частей речи, точность словоупотребления);
- 3) развития активной речи.

Для проведения исследования детям были представлены иллюстрации предметов, наиболее знакомым детям такого возраста.

Кроме того, для обследования использовался наглядный диагностический материал (приложение к методическому пособию психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста) под редакцией Е.А. Стребелевой.

В связи с особенностями психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, а также целью диагностики – методики были нами модифицированы путём выбора заданий, ориентированных на обследование пассивного и активного словаря.

Учитывая психофизиологические особенности детей с аутизмом, данные методики были адаптированы для обследования данной категории детей. В случае владения ребёнком экспрессивной речью, в заданиях детям сначала давали образец или показывали пример. Например, для определения сформированности умения применять слово в смысловом контексте, ребёнку сначала объясняли, что «ложка для того, чтобы есть», далее задавали вопрос по аналогии: а «ручка нужна, чтобы...». При обследовании допускались подсказки, наводящие вопросы.

Учитывали, что дети данной категории плохо понимают устную инструкцию, поэтому вопросы были четкие, лаконичные и с обязательной визуальной опорой.

В случае, если ребёнок не владеет экспрессивной речью, ответ принимался в виде показа необходимой картинки или предмета.

Информация об исследовании словарного запаса экспериментальной группы детей отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Методики изучения словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

№	Цель задания	Исходный диагностический инструментарий	Содержание проб	Диагностический материал
Первая серия заданий Исследование понимания смысловой стороны речи				

1	Пассивный словарь - существительные	Методика Е.А.Стребелевой	«Покажи» Педагог просит показать предметы, которые называет. Были представлены картинки по лексическим темам: «Времена года», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Обувь», «Домашние животные», «Дикие животные», «Посуда», «Мебель»	Наглядный материал: предметные картинки.
2	Пассивный словарь - глаголы		«Покажи» Педагог просит показать картинку с действием, которое называет. Были представлены картинки с действиями: «Кто что делает?» - мальчик идёт, птица летит, змея ползёт, девочка пьёт, мама гладит, мама поливает цветы, мальчик умывается, плачет, ест, пишет, читает, спортсмен бежит, прыгает	Наглядный материал: предметные картинки
3	Пассивный словарь - прилагательные		«Покажи» Педагог просит показать картинку с изображением признака, который называет. Представлены картинки с признаками: цвета, формы, качественные прилагательные (короткий, длинный, широкий, узкий, низкий, высокий)	Наглядный материал: предметные картинки
<p>Вторая серия заданий</p> <p>Исследование уровня овладения словарным запасом (точность словоупотребления, использование разных частей речи).</p>				
1	Выявление уровня овладения обобщающими словами), выявить умение дифференцировать обобщающие понятия.	Методика Е.А. Стребелевой: Методика Ю.А.Карповой	«Назови, что это?» Задается вопрос по серии предметных картинок. «Назови, одним словом». Предлагаются несколько картинок, например яблока, груши, апельсин, банан. Как можно назвать это одним словом? «Что лишнее?» Из серии картинок «яблоко», «груша», «банан», «помидор» предлагается назвать, какой предмет лишний	Предметные картинки Предметные картинки
2	Выявление уровня сформированности словарного запаса ребенка).	Методика Стребелевой Е.А.	«Назови животное и его детёныша» Скажи, кто детёныш у зайца? Аналогичные вопросы задаются про других животных: «У лисы ..., волка ..., медведя, ежа ...»):	Предметные картинки животных и их детёнышей
3	Определение умения		1. «Скажи наоборот» Зимой холодно, а летом...	Предметные картинки

	подбирать слова с противоположным значением (антонимы).		Летом солнышко светит ярко, а зимой... Предлагалось подобрать слова – антонимы к словам: большой, грустный, узкий, длинный, высокий	
Третья серия заданий Исследование сформированности активной речи ребенка				
1	Выявление умения использовать при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки при описании предметов)	Методика Стребелевой Е.А. Методика Карповой Ю.В.	«Расскажи какой». Предлагалось подобрать как можно больше признаков к слову «мяч», «чашка» «Назови предмет такой». «Назови как можно больше действий»..	Предметные картинки

Критерии оценки:

В первой серии заданий оценка выполнения основывалась на уровне сформированности понимания речи, сформированности ориентировки на смысловую сторону слова. Критерием оценки считалось: понимание обращенной речи и задания, объем выполненного задания (количество названных слов).

Оценивание проходило по шкале от 1 до 3 баллов.

- 1 балл – задание не выполнено
- 2 балла – задание выполняется не полностью и с помощью взрослого
- 3 балла – задание выполнено полностью.

Во второй серии заданий оценка выполнения основывалась на уровне овладения словарем (точность словоупотребления, использование разных частей речи). Критерием оценки считалось: понимание задания, объем выполненного задания (количество названных слов).

Оценивание проходило по шкале от 1 до 3 баллов.

- 1 балл – задание не выполнено
- 2 балла – задание выполняется не полностью и с помощью взрослого
- 3 балла – задание выполнено полностью.

В третьей серии заданий оценка выполнения основывалась на уровне сформированности активной речи ребенка. Критерием оценки считалось: понимание задания, объем выполненного задания (количество названных слов).

Оценивание проходило по шкале от 1 до 3 баллов.

1 балл – задание не выполнено

2 балла – задание выполняется не полностью и с помощью взрослого

3 балла – задание выполнено полностью.

Вычислим общую бальную оценку и охарактеризуем уровень развития словарного запаса каждого ребенка.

По результатам выполнения заданий можно выделить соответствующие уровни сформированности словарного запаса:

– низкий уровень сформированности. Дети не реагируют на обращенную к ним речь и не могут узнавать знакомые предметы и действия на картинках, требуется многократное повторение, отмечаются единичные попытки назвать предмет по описанию или назвать действия, предъявляемые им на картинках -1 балл.

– средний уровень. В активном словаре ребёнка преобладают глаголы и существительные, подбор слов не всегда соответствует точному обозначению признаков (частей тела животного), наблюдаются значительные трудности в подборе слов сходного или противоположного значения–1,1-2 балла.

– высокий уровень. В словаре присутствуют все части речи, слова употребляются точно по смыслу, при необходимости ребенок пользуется синонимами и антонимами – 2,1 - 3 балла.

Таким образом, программа диагностического исследования составлена с использованием методов, позволяющих в полной мере выявить уровень сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

3.2. Состояние словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Рассмотрим результаты эксперимента – исследования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Представим на рисунке 1 результаты исследования понимания смысловой стороны речи.

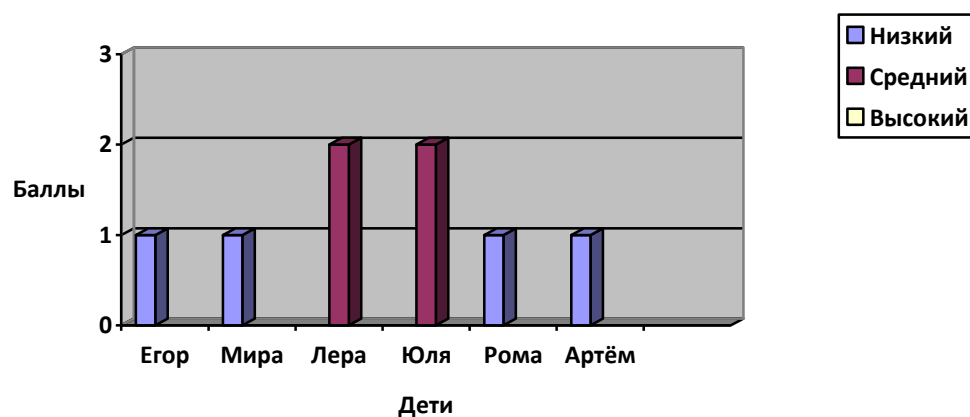


Рисунок 1 – Результаты исследования понимания смысловой стороны речи детей экспериментальной группы

В процессе изучения понимания смысловой стороны речи высокого уровня сформированности не выявлено. У двоих детей (40 %) выявлен средний уровень сформированности понимания смысловой стороны речи. Дети понимали обращенную речь и задания, при этом использовались подсказки и наводящие вопросы. В пробе «Покажи» наиболее доступно детям было понимание предметов и действий (например, «Покажи, где мальчик спит? Где девочка пьет из кружки?»). Затруднения вызвали вопросы с пониманием обобщающих слов при выборе картинок по темам: «Игрушки», «Посуда», «Одежда», показать признак предмета или где расположен предмет (под стулом или на столе).

У четверых детей (60 %) выявлен низкий уровень сформированности понимания смысловой стороны речи. Дети испытывали сложности при понимании названий некоторых предметов, а также действий и признаков

предметов. При исследовании требовалось многократное повторение инструкций, подсказки, наводящие вопросы. Действия по речевой инструкции («Дай куклу», «Посади куклу») дети выполняли, но не в полном объёме.

Обобщая баллы, полученные по первому заданию, отметим, что для детей высокого уровня характерно получение 3 баллов, для среднего уровня – 2 балла, для детей с низким уровнем сформированности понимания смысловой стороны речи – 1 балла. Представим обобщенные результаты в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования понимания смысловой стороны речи

Уровни	Количество детей (в %)
Высокий	не выявлено
Средний	40
Низкий	60

На рисунке 2 представим результаты исследования уровня овладения словарным запасом.

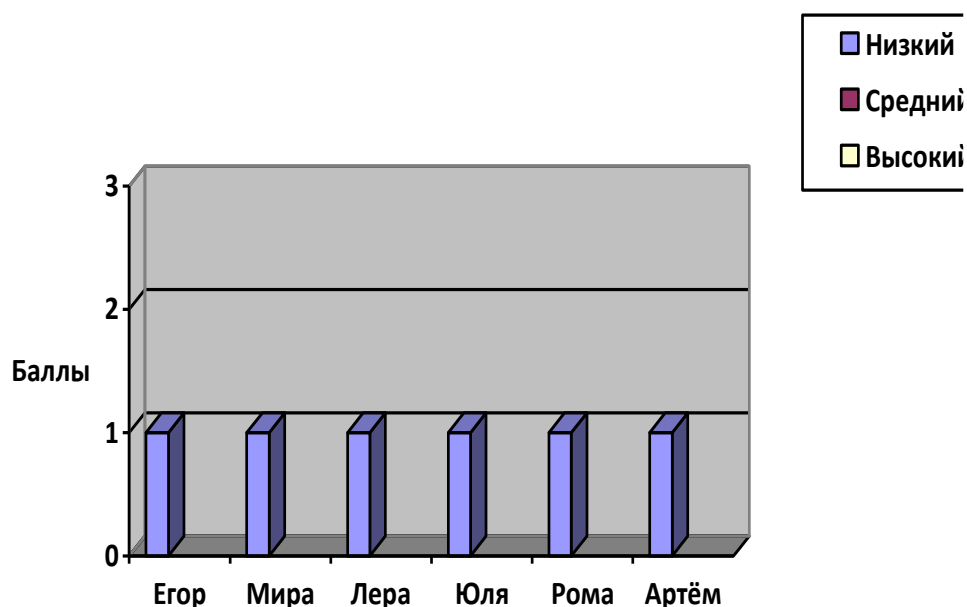


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня овладения словарным запасом.

В процессе исследования уровня овладения словарным запасом высокого и среднего уровней не выявлено. У шестерых детей (100 %)

выявлен низкий уровень овладения словарным запасом. Дети с трудом или вовсе не могли назвать предмет или действие по описанию, показу. Чаще в качестве ответа на вопрос дети могли показать на необходимую картинку или предмет или называли предмет или действие нечётко, искажённо (дети могли назвать предмет только с помощью одного слога, назвать часть слова). Значительные затруднения выявлены при назывании глаголов и прилагательных. Например, на вопрос «Что делает кукла?» из действий «встаёт», «садится», «поднимает руку», «машет рукой», дети могли ответить только «сидит». Слова антонимы детям почти недоступны, называли только антоним к слову большой – маленький. Обобщая баллы, полученные по второму заданию, отметим, что для высокого уровня овладения словарным запасом характерно получение 3 балла, для среднего уровня – 2 балла, для детей с низким уровнем овладения словарным запасом – 1 балл. Представим обобщенные результаты в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования уровня овладения словарным запасом

Уровни	Количество детей (в %)
Высокий	не выявлено
Средний	не выявлено
Низкий	100

На рисунке 3 представим результаты исследования сформированности активной речи.

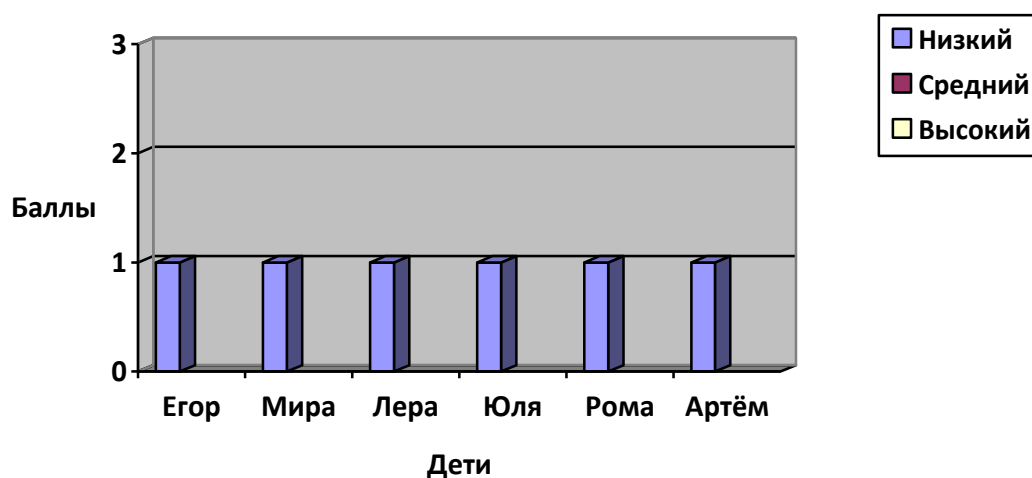


Рисунок 3 – Результаты исследования сформированности активной речи детей экспериментальной группы

В процессе исследования уровня сформированности активной речи высокого и среднего уровней не выявлено. У шестерых детей (100 %) выявлен низкий уровень сформированности активной речи. Детям было сложно описать предмет (например, мяч), подбирать как глаголы, так и прилагательные. В задании «Закончи предложение» глаголы и прилагательные подбирали только с помощью взрослого, с подсказками и наводящими вопросами. Обобщая баллы, полученные по третьему заданию, отметим, что для высокого уровня сформированности активной речи характерно получение 3 балла, для среднего уровня – 2 балла, для детей с низким уровнем сформированности активной речи – 1 балл.

Представим обобщенные результаты в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования уровня сформированности активной речи

Уровни	Количество детей (в %)
Высокий	не выявлено
Средний	не выявлено
Низкий	100

Обобщим результаты исследования словарного запаса у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и представим их на рисунке 4

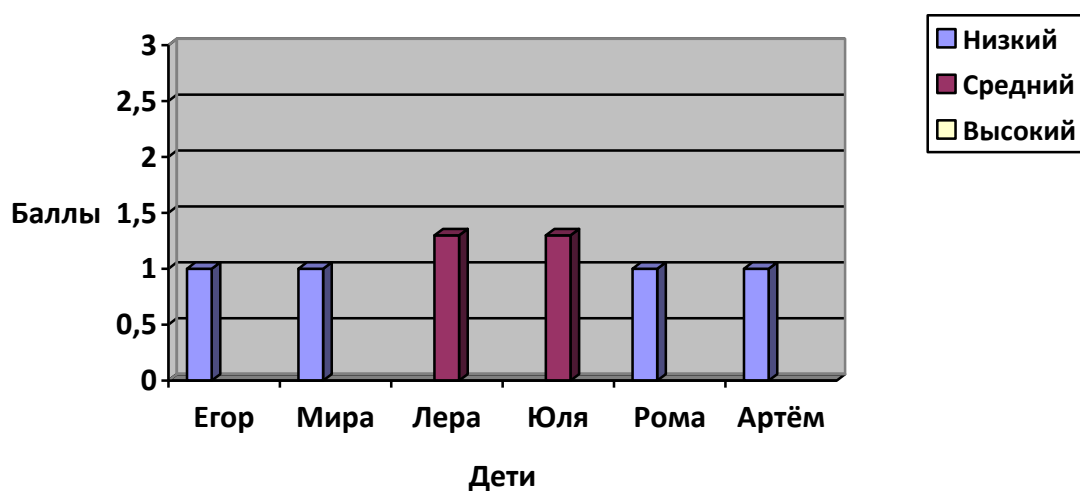


Рисунок 4 – Результаты исследования словарного запаса детей экспериментальной группы

Представим обобщенные результаты в таблице 6.

Таблица 6 – Состояние словарного запаса детей экспериментальной группы

	Исследование понимания смысловой стороны речи	Исследование уровня овладения словарем	Исследование сформированности активной речи	Средняя балльная оценка	Уровень
1. Егор П.	1	1	1	1	Низкий
2. Мира С.	1	1	1	1	Низкий
3. Лера В.	2	1	1	1,3	Средний
4. Юлия М.	2	1	1	1,3	Средний
5. Рома У.	1	1	1	1	Низкий
6. Артём Е.	1	1	1	1	Низкий

Проанализировав данные обследования детей экспериментальной группы, можно сделать следующие выводы.

Самые низкие результаты исследования уровня овладения словарным запасом и исследования сформированности активной речи. У всех детей экспериментальной группы выявлен низкий уровень владения экспрессивной речью и сформированности активной речи. Дети с трудом или вовсе не могли

назвать предмет или действие по описанию, показу. Чаще в качестве ответа на вопрос дети могли показать на необходимую картинку или предмет или называли предмет или действие нечётко, искажённо. Дети не всегда смогли соотнести название предмета с самим предметом. Дети с трудом или вовсе не могли подобрать обобщающие понятия. В активном словаре детей преобладают слова обиходно-бытовой лексики, используемых ежедневно, например, дай, идём, дай руку, спать и т.д.

В результате исследования понимания смысловой стороны речи было выявлено следующее.

Пассивный словарь у детей экспериментальной группы развит лучше активного. Два ребенка показали средний результат при исследовании, четыре – низкий. Егор, Мира, Рома, Артём испытывали сложности при понимании названий действий и признаков предметов. При исследовании требовалось многократное повторение инструкций, нами использовались подсказки и наводящие вопросы.

В таблице 7 отразим результаты исследования уровней развития словарного запаса у детей экспериментальной группы.

Таблица 7 – Уровни сформированности словарного запаса детей экспериментальной группы

Уровни	Количество детей (в %)
Высокий	не выявлено
Средний	40
Низкий	60

Таким образом, мы наглядно показали, что в результате исследования детей с высоким уровнем сформированности словарного запаса не выявлено.

У двоих детей (40 %) средний уровень сформированности словарного запаса. Дети выборочно назвали предметы по описанию и назвали действия, предъявляемые на картинках. В речи не употребляют предлоги, слова не изменяет по родам и числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные почти отсутствуют. Отмечается

бедность обобщающих понятий. Словарный запас ограничен, характеризуется неточностью в употреблении, допускают ошибки в длинных словах. Словарный запас представлен в основном из существительных. Глагольный словарь скудный, чаще он представлен словами: дай, идти, смотреть. Дети с трудом согласовывают существительные с глаголами.

У четырёх из шести обследуемых детей (60 %) низкий уровень сформированности словарного запаса. Дети не всегда реагируют на обращенную к ним речь и могут путать знакомые предметы и действия на картинках. Не всегда правильно могут соотнести название предмета с самими предметами. У детей лучше развит пассивный словарь. Словарь представлен обиходно-бытовой лексикой, самостоятельно образуют слова с ошибками. Детям требуется многократное повторение заданий. Рома У. не смог назвать предметные картинки, подобрать признаки и действия, характерные для рассматриваемых картинок.

У всех обследуемых детей пассивный словарь развит лучше, чем экспрессивная речь.

В силу психофизиологических особенностей развития, дети могли быть возбуждены, тревожны, в связи с чем не могли сразу ответить на задаваемый вопрос. Позже, находясь в более устойчивом и спокойном состоянии, могли дать ответ либо указать на необходимую картинку. Такими образом, при исследовании мы наблюдали «запоздалую» реакцию данной категории детей.

Таким образом, программа диагностического исследования составлена с использованием методов, позволяющих в полной мере выявить сформированность словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Было доказано, что уровень сформированности словарного запаса данной категории детей развит недостаточно, поэтому необходимы условия для его формирования.

3.3 Организация и содержание коррекционной работы по формированию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Для проведения коррекционной работы с группой детей нами разработан комплекс занятий, направленный на формирование словарного запаса данной категории детей.

Цель коррекционной работы – формирование словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с применением методов альтернативной коммуникации.

Задачи коррекционной работы:

- 1) развитие двигательной сферы (мелкой моторики), как составляющего компонента невербальных языковых средств;
- 2) формирование интереса к общению (взаимодействию);
- 3) развитие пассивного и активного словарного запаса;
- 4) активизация самостоятельной речевой деятельности.

Ведущими принципами организации коррекционной работы являются:

- доступности (простота, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям);
- наглядности (иллюстративность, наличие дидактических материалов);
- демократичности и гуманизма (взаимодействие педагога и ученика в социуме, реализация собственных творческих потребностей);
- научности (обоснованность, наличие методологической базы и теоретической основы);
- «от простого к сложному» (научившись элементарным навыкам работы, ребенок применяет свои знания в выполнении более сложных инструкций);
- личностно-ориентированное взаимодействие: учитываются индивидуальные и психофизиологические особенности каждого ребенка.

Занятия проводились с каждым ребенком индивидуально. В качестве основных направлений были выделены:

1. Развитие мелкой моторики рук, в том числе указательного жеста.
2. Развитие пассивной и экспрессивной речи.
3. Конструирование фразы с помощью пиктограмм.

Коррекционная работа проводилась поэтапно: подготовительный и основной.

На подготовительном этапе дети адаптировались к новым условиям, привыкали к месту и новым педагогам. На данном этапе устанавливался первичный контакт с каждым ребенком. Когда мы видели, что ребенок спокойно находится в помещении с педагогом, чувствует, что ситуация и обстановка неопасные, считали, что контакт установлен. На данном этапе определяли средства для привлечения внимания и поощрения каждого ребёнка: для поощрения одного использовали угощение, кому-то нравилось играть с любимой игрушкой либо можно было заняться любимым делом на определённое количество времени.

При возможности делали массаж кистей рук, кончиков пальцев рук, предплечий, массаж лицевой мускулатуры. Отрабатывали умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами, предлагаемыми педагогом либо захваченными в руку самим ребёнком.

На подготовительном этапе мы составили для каждого ребенка расписание – режим дня, где подробно был прописан распорядок дня каждого ребёнка: как готовиться к занятиям, приёму пищи, собираться на прогулку и т.д. Режим дня был составлен с использованием карточек, картинок, рисунков самих детей. На карточках были изображены названия месяцев, дней недели, времен года, необходимых предметов для приема пищи, занятий, прогулки или дневного сна.

Распорядок дня каждого ребёнка был размещён в группе в постоянной доступности каждому ребёнку.

Основной этап коррекционной работы разделен на блоки.

Первый блок занятий посвящён развитию такого средства альтернативной коммуникации как жестовая речь. Поскольку у детей экспериментальной группы с трудом привлекается и удерживается внимание, на занятиях проводили упражнения моторной имитации (с песком, бусинами), учились управлять рукой, следить за рукой, движениями, предметами. Таким образом, формировали привлекаемость, концентрацию внимания, переключение с одного вида деятельности на другой.

На занятиях формировали и закрепляли указательный жест. Для этого указательным пальцем ребенка обводили и называли объемные предметы, учили показывать указательным пальцем на предметы, изображенные на картинках и называть их. Учили детей жесту «хорошо» – большой палец направлен вверх и «плохо» – большой палец направлен вниз. Также эти жесты использовали как символ отрицания (большой палец вниз) и символ согласия (большой палец вверх). Учили согласовывать эти жесты с движениями головой: кивать головой – знак согласия, качать головой – знак отрицания. Закрепляли с детьми жесты приветствия и прощания.

На каждом занятии при возможности проводили массаж кистей рук, пальцев, кончиков пальцев с проговариванием стихов, поговорок, потешек. Таким образом, помимо развития мелкой моторики рук, создавали благоприятный эмоциональный фон и налаживание контакта с ребенком.

Основные направления коррекционной работы отражены в таблице 8.
Таблица 8 – Направления коррекционной работы по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

№	Наименование блока коррекционной работы	Всего занятий	Содержание
1	Развитие моторной функции (обучение изъясняться жестом как средством альтернативной коммуникации)	3	Для детей, которым необходима сенсорная стимуляция (работа с песком), управление рукой, обучение следить за рукой, предметом. Согласование жестов с движением головой, телом. Привлечение и сосредоточение внимания ребенка.
2	Развитие пассивного словаря	3	Установление контакта, привлечение, концентрация внимания.

			Обучение выполнять простые инструкции педагога. Выполнение поручений по речевой инструкции педагога.
3	Развитие экспрессивной речи	3	Сюжетное рисование предметов, действий. Совместное пропеванием проговаривание слогов, слов вместе с детьми.
4	Конструирование фразы	3	Конструирование фраз с помощью графических символов – пиктограмм.
	Итого:	12	

Второй блок занятий посвящён развитию пассивного словаря. Для развития пассивного словаря, учили детей концентрировать внимание, слушать и выполнять простые инструкции педагога: «Посмотри на меня», «Посмотри на мои губы», «Возьми чашку» и т.д. Для развития пассивного словаря учили детей выполнять поручения по речевой инструкции педагога, например, «дай куклу», «посади куклу», «покорми куклу» и т.д.

Поскольку у всех детей был выявлен низкий уровень овладения словарем и использования активной речи, 3 блок занятий посвящён развитию экспрессивной речи. Начинали с совместного проговаривания слогов, звукоподражаний, затем отдельных слов. Проговаривая отдельные слова или звукоподражания животных, одновременно рисовали этот предмет или животное, о котором говорили. Рисовали совместно с ребенком. Занятия проводились под музыку, слоги, слова пропевали: иногда дети слушали как пропевает педагог, далее пели совместно с детьми.

Обучение новым словам, предметам, действиям обязательно сопровождалась использованием карточек с изображением предметов. Использовали наглядные пособия, реальные предметы с изображением предметов, действий, признаков, событий, по которым дети учились путем повтора определять самостоятельно. Сначала вводились простые глаголы - инструкции (сядь, встань, дай, возьми и т.д.). Далее к глаголу - инструкции добавляли названия предмета и предлагали ребенку совершить определённое действие с данным предметом. Обучение словарю проводилось на реальных предметах. Только после того, как ребенок твердо усвоил их названия, переходили на предметные картинки предметов. Начинали осваивать

бытовую лексику, с которой дети сталкиваются ежедневно. Далее вводили лексические темы: овощи, фрукты, животные, посуда и др. По мере расширения пассивного и активного словаря детей, вводили новые для них слова. Слова закрепляли многократным повторением с использованием различных знакомых ребенку предметов.

Следующий блок коррекционной работы посвящен такому методу альтернативной коммуникации, как конструирование фразы с помощью пиктограмм.

На пиктограммах изображены названия предметов, признаки и действия с ними, которые часто встречаются в окружающем мире. Сначала мы знакомили ребенка со знаками - символами и уточняли их понимание. Далее соотносили пиктограммы с реальными предметами или с изображением на картинке, выбрали нужную пиктограмму из ряда других, таким образом усваивали и запоминали их. После этого учились конструировать фразы с помощью пиктограмм.

Фразу учились составлять на игровом поле, которое было разработано для каждого ребенка и было разделено на зоны: в верхнем левом углу размещалась фотография ребенка с его именем, в верхнем правом углу фото или картинка лексической темы. На остальных зонах размещались карточки с изображением предмета, его признака, действия. Таким образом, можно было составить фразу, например, «Я хочу пить сок из кружки». В Приложении 2 представлен образец составления фразы по лексической теме «Посуда».

Таким образом, алгоритм занятия строился следующим образом:

- 1) Задания и упражнения на развитие моторной функции, сенсорной стимуляции, сосредоточения внимания;
- 2) Работа с песком;
- 3) Пропевание и проговаривание звуков, слогов, слов;
- 4) Конструирование фразы с помощью графических символов.

Таким образом, средства альтернативной коммуникации позволяют лучше привлекать внимание детей, устанавливать контакт, формировать

интерес к общению и взаимодействию и активировать самостоятельную речевую деятельность.

Выводы по третьей главе

Проведено диагностическое исследование сформированности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с использованием комплексной методики Е.А. Стребелевой, педагогической диагностики индивидуального развития детей 3-7 лет Ю.В. Карповой. Получены следующие результаты: у четырёх из шести обследуемых детей низкий уровень сформированности словарного запаса, у двоих – средний уровень. Высокого уровня сформированности словарного запаса у данной категории детей не выявлено.

Основные трудности проявлялись в адаптации диагностических методик для данной категории детей в связи с их особенностями развития. Так, при исследовании требовалось многократное повторение инструкций, подсказки, наводящие вопросы. В силу психофизиологических особенностей развития данной категории детей наблюдались чрезмерное возбуждение или тревожность детей и невозможность провести диагностику одновременно.

По результатам проведенного диагностического исследования, было доказано, что уровень сформированности словарного запаса данной категории детей развит недостаточно, поэтому необходимы условия для его формирования, а именно проведения комплексной коррекционной работы с использованием средств альтернативной коммуникации.

Коррекционная работа проводилась по трем направлениям: формирование словаря с помощью жестовой речи, развитие экспрессивной речи, конструирование фразы с помощью пиктограмм. В процессе коррекционной работы использовались сенсорная стимуляция, обучение жестам и согласование жестов с движениями рукой и телом. При развитии экспрессивной речи использовались совместное пропевание слогов и слов,

совместное сюжетное рисование изучаемых предметов и их признаков, а также составление фразы при помощи карточек – пиктограмм.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически и эмпирически изучить особенности формирования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством альтернативной коммуникации.

Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нами были рассмотрены понятия «словарного запаса», клинико-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра, своеобразие формирования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. В результате мы констатировали, что развитие словарного запаса у ребёнка с расстройством аутистического спектра – это длительный, трудоёмкий и систематически-организованный процесс, а включение средств альтернативной коммуникации в формировании и развитии словарного запаса детей с аутизмом позволяет структурировать действительность вокруг ребенка и даёт ему возможность научиться взаимодействовать с миром в максимально короткий срок.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенности развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и экспериментальном изучении особенностей формирования словарного запаса у детей старшего

дошкольного возраста с РАС, мы провели диагностическое исследование данной категории детей. Исследование словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с РАС проводилось на базе МБОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска».

Получены следующие результаты: у четырёх из шести обследуемых детей (60 %) низкий уровень сформированности словарного запаса, у двоих (40 %) – средний уровень. Высокого уровня сформированности словарного запаса у данной категории детей не выявлено.

Выполняя третью задачу исследования, состоящую в определении содержания коррекционной работы по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством альтернативной коммуникации, нами была проведена комплексная коррекционная работа по формированию словарного запаса данной категории детей с использованием следующих средств альтернативной коммуникации: формирование словарного запаса с помощью жестовой речи, согласования жестов с движениями головой и телом, сюжетное рисование предметов, действий, совместное пропевание слогов и слов, конструирование фразы с помощью графических символов - пиктограмм, которые содержат изображения предметов, действия, признаки предметов. Коррекционная работа проводилась индивидуально с каждым ребенком, занятия проводились три раза в неделю.

Таким образом, изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, описаны средства и методы альтернативной коммуникации, методы диагностики словарного запаса данной категории детей. В результате проведенной диагностики выявлены уровни сформированности словарного запаса и разработаны направления коррекционной работы по формированию словарного запаса данной категории детей.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и общения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Просвещение, 1997. – 400 с.
2. Башина, В.М. Аутизм в детстве [Текст] / В.М.Башина. – Москва : Медицина, 1999. – 240 с.
3. Башина, В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма // Исцеление: Альманах [Текст] / В.М. Башина, Н.В. Симашкова. – М., 1993. – № 1. – С. 154–160.
4. Блейхер, В.М. Толковый словарь психиатрических терминов [Текст] / В.М. Блейхер, И.В. Крук. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 640 с.
5. Ванюхина, Г.А. Принцип языкового филогенеза в организации артикуляционных игр младших дошкольников [Текст] / Г.А. Ванюхина. – Москва : Логопед. – 2005. – 123 с.
6. Виноградов, В.В. Избранные труды: Лексикология и лексикография [Текст] / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1997. – 312 с.
7. Волосовец, Т.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом [Текст] / Т.В. Волосовец, А.В. Хаустов // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 70-74.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
10. Григорян, О.О. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма / Коррекционная

педагогика [Текст] / О.О. Григорян, Е.Л. Агафонова. – 2005. – № 4. – С. 34-46.

11. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 5-6 лет [Текст] :метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук. – М.: Просвещение, 2006. – 152 с.

12. Додзина, О.Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом [Текст] / О.Б. Додзина // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 44-52.

13. Карпова, Ю.В. Педагогическая диагностика индивидуального развития ребёнка 3-7 лет [Текст] : методическое пособие / Ю.В. Карпова. –М.:Вентана-Граф, 2015. – 440 с.

14. Клиническая характеристика раннего детского аутизма // Ранний детский аутизм [Текст] / под ред. К.С. Лебединской, С.Д. Немировской, И.Д. Лукашевой. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1981. – 370 с.

15. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург, 2006. – 240 с.

16. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 222 с.

17. Леонова, И.В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития [Текст] / И.В. Леонова. – Москва : АНО «Наш солнечный мир», 2016. – 34 с.

18. Леонова, И.В. Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации [Текст]/ И.В. Леонова. // Научно-методический журнал «Альманах ИКП РАО», 2019. – Выпуск 37.

19. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи: монография [Текст] / Основы теории речевой деятельности // отв. ред. А.А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – 368 с.

20. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – Москва : Стереотип, 2014. – 316 с.
21. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия – СПб : Питер, 2014. – 336 с.
22. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] : монография / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008. – 218 с.
23. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание [Текст] / Ю.С. Маслов. – Москва : Высшая школа, 1987. – 272 с.
24. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) [Текст] /С.А. Морозов. – Москва :СигналЪ, 2002. – 108 с.
25. Нейман, О.В. Особенности развития словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / О.В. Нейман, Я.А. Шаяхметова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы III междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27нояб. 2014г.) / Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 109–111.
26. Никольская, О.С. Дети с расстройствами аутистического спектра [Текст] Учебное пособие / О.С. Никольская, С.А. Розенблум. – Москва : Просвещение, 2020. – 43 с.
27. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / под ред. Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
28. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей[Текст] / Л.Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2009. – 108 с.
29. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – Москва : Оникс, 2018. – 1378 с.
30. Основы теории и практики логопедии [Текст] : учебное пособие / ред. Р.Е. Левина . –Москва : Альян С, 2013. – 367 с.

31. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] /Т. Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
32. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины [Текст] / под ред. С.М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 496 с.
33. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М. : Академия, 2006. – 319 с.
34. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие [Текст] / под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.
35. Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация [Текст] Клинические рекомендации / разработ. Общественная организация «Российское общество психиатров». – Москва : Авторская Академия, 2020. – 125 с.
36. Розенталь, Д.Э., Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленков. – Москва : Просвещение, 1985. – 400с.
37. Сатмари, П. Дети с аутизмом [Текст] /П. Сатмари. – СПб. : Питер, 2005. – 224 с.
38. Симашкова, Н.В. Расстройства аутистического спектра у детей [Текст] / под ред. Н.В. Симашковой. – Москва : Авторская академия, 2013. – С.13–38.
39. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е.А.Стребелева. — Москва.: Просвещение, 2004. – 164 с.
40. Танцюра, С.Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие / С.Ю. Танцюра, С.И. Кононова. – М.:ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

41. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию [Текст] / С.Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинф, 2015.
42. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.
43. Ушакова, Т.Н. Принципы развития ранней детской речи [Текст] / Т.Н. Ушакова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 7–14.
44. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011.
45. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 560 с.
46. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – Москва : Знак, 2009. – 592 с.
47. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / С.Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
48. Черняева, Т.И. Социальная реабилитация «нетипичных детей» / Аутизм и нарушения развития [Текст] / Т.И. Черняева. – 2010. – Том 8. – № 3. – С. 19–30.
49. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – Москва :Тривола, 1989. – 168 с.

