

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Психолого-педагогические условия развития связной речи у детей старшего
дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

| | | |
|--------------|--|------------------|
| Обучающийся | А.Е. Антоненко (Инициалы Фамилия) | (личная подпись) |
| Руководитель | Т.В. Панкратова (ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия) | |

Тольятти 2025

Аннотация

Выпускная квалификационная работа рассматривает решение проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Актуальность исследования определяется тем, что современное общество сталкивается с тем, что с каждым годом увеличивается количество детей с расстройством аутистического спектра. В результате – система образования в Российской Федерации переживает ряд изменений, так как главным условием включения ребенка в систему образования является создание специальных условий и средств для всестороннего развития детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого – педагогических условий развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Данная цель потребовала решения ряда задач: изучить теоретико – методологические основы проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра; выявить индивидуальные особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра; определить и апробировать психолого – педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Выпускная квалификационная работа имеет новизну и практическую значимость, состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников), приложения. Работа содержит 13 таблиц и 3 приложения.

Объем работы – 72 страницы без приложений.

Оглавление

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1 Теоретические основы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра..... | 8 |
| 1.1 Связная речь как предмет психолого – педагогического исследования | 8 |
| 1.2 Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра..... | 14 |
| Глава 2 Эмпирическое исследование по реализации психолого – педагогических условий развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра | 28 |
| 2.1 Изучение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра..... | 28 |
| 2.2 Организация и содержание работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра..... | 39 |
| 2.3 Выявление динамики развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра..... | 59 |
| Заключение..... | 68 |
| Список используемой литературы..... | 70 |
| Приложение А Характеристика выборки исследования..... | 73 |
| Приложение Б Результаты исследования констатирующего этапа..... | 74 |
| Приложение В Содержание формирующего этапа..... | 75 |
| Приложение Г Результаты исследования контрольного этапа..... | 76 |

Введение

В последнее десятилетие в сферу научных исследований и практики отечественной дефектологии включена аномалия психического развития, называемая детским аутизмом. Речь идет о детях с особой патологией нервной системы, при которой затруднено формирование эмоциональных контактов ребенка с внешним миром и более всего – с человеком. Отсутствие общения, а следовательно, взаимодействия с окружающим миром и людьми, возникающее чаще всего с раннего детства, резко искажает ход всего психического развития ребенка, препятствует его социальной адаптации [18].

С каждым годом количество детей с расстройством аутистического спектра продолжает расти. Таким образом – система образования в Российской Федерации переживает значительные изменения, так как главным требованием включения ребенка с расстройством аутистического спектра в систему образования является создание специальных условий для всестороннего развития детей дошкольного возраста [3].

Детям с расстройством аутистического спектра сложно идти на контакт и взаимодействовать с окружающими их людьми – родителями и сверстниками, им трудно интегрироваться и приспособиться к обществу, так как у детей с данным типом отклонения имеются нарушения в области коммуникации, не развиты способности к общению, отсутствует, или имеется недоразвитие разговорной речи. Данные нарушения часто проявляются в недостаточности развития связной речи.

Исходя из концепции О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг формирование навыков коммуникации необходимо осуществлять через развитие аффективного отношения ребенка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении. Учитывая уровень развития у ребенка аффективного отношения к окружающему миру, авторы предлагают осуществлять дифференцированную работу по развитию речевой коммуникации, что предполагает собой учет индивидуальных предпочтений

и особенностей каждого ребенка, подбор специальных методов и подходов, а также создание специальных условий [30].

Опираясь на концепцию авторов очень важно создавать особые условия для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, учитывая индивидуальные особенности и эмоциональную реакцию при восприятии окружающего мира.

Анализ психолого – педагогической литературы позволил нам выявить и определить противоречие развития связной речи у детей с расстройством аутистического спектра, так как данный процесс может носить своеобразный характер, учитывая недостаточность проявления во всех компонентах речи, где словарный запас отстает от нормы, отмечается нарушение понимания речи, ошибки в употреблении грамматических конструкций, нарушение навыка словообразования и другое.

На основе выделенного нами противоречия, мы смогли сформулировать проблему исследования: проблема нарушений в развитии связной речи у детей с расстройством аутистического спектра обусловлены комплексом факторов – от дефицита социального взаимодействия до особенностей сенсорной и когнитивной сфер. Эти трудности значительно осложняют процесс обучения, общения и интеграции ребёнка в социум.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого – педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Объект исследования: процесс развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования: особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования: развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра будет эффективным при создании следующих психолого – педагогических

условий:

- создание специально организованных педагогических условий, учитывающие особенности развития детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- выявление уровня индивидуальных особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- включение в работу по развитию связной речи в разные виды деятельности с учетом выявленных индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Задачи исследования:

- изучить теоретико–методологические основы проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- выявить индивидуальные особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- определить и апробировать психолого–педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Теоретическую основу исследования составляют:

- положения о ведущей роли общения в развитии и формировании личности ребенка дошкольного возраста (Л.И. Божович, Л.С Выгодский, С.Л. Рубенштейн);
- представления об расстройстве аутистического спектра как о проявлении нарушения коммуникативного характера, как аффективного и когнитивного недостатков (М.Ю. Веденина, С.А. Морозова, Л.Г. Нуриева, О.С. Никольская, А.В. Хаустов);
- дифференцированный подход к реализации коррекционной работы у

детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук, Е.С. Иванов, С.С. Морозова, Л.Г. Нуриева).

Методы исследования:

- теоретические (по исследуемой проблеме анализ психолого–педагогической литературы;
- систематизация, обобщение, анализ полученных данных;
- эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента);
- методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Новизна исследования заключается в том, что в области специальной психологии получены новые эмпирические данные об особенностях развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования: обоснованы психолого-педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что описанные психолого-педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра помогут в организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Экспериментальная база исследования: негосударственная образовательная организация – Детский центр «Нурафшон» города Ташкента. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 13 таблиц, список используемой литературы (30 наименований), 4 приложения. Основной текст работы – на 72 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

1.1 Связная речь как предмет психолого – педагогического исследования

Проблема развития связной речи у дошкольников становится все более значимой в современной методике коррекционного обучения и воспитания. Это связано с тем, что развитая связная речь ребенка дает ему возможность свободно общаться с окружающими, что, в свою очередь, «вовлекает» его в активное взаимодействие с другими людьми. Эффективность общения зависит от того, насколько точно, ясно, лаконично и уместно ребенок способен выразить свои мысли в зависимости от конкретной речевой ситуации [8].

Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра является важнейшей задачей для специалистов, которая является первым пунктом из всех пунктов работы с детьми старшего дошкольного возраста. Очень важно научить детей взаимодействовать с родителями, педагогом, сверстниками, устанавливать с ними контакт для успешного развития и обучения. Обучая старших дошкольников коммуникативным навыкам, специалисты добьются положительных результатов не только в установлении контакта детей с обществом, а также в успешном развитии их связной речи, которая играет не маловажную роль в коммуникативной сфере дошкольников.

Расстройство речевых компонентов у детей является основным показателем, который отражает основную особенность аутизма, где коммуникативное поведение является несформированным. Такие исследователи как К.С. Лебединская, О.С. Никольская, О.Б. Богдашина, В.В. Лебединский, Т.Н. Морозова, Е.М. Мастюкова выделяют в своих исследованиях нарушение коммуникативных функций. Наряду с этим,

К.С. Лебединская, О.С. Никольская и Е.Р. Баенская выделяют связь дефицита психической активности и несовместимостью акустической и смысловой стороны речи. Л.Г. Нуриева, В.С. Сандрикова, С.С. Морозова делятся в своих трудах методами коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра, которые способствуют формированию всех речевых предпосылок. Срок появления речи не зависит от того, как ребенок с аутизмом начинает использовать речь как средство общения: он редко может обращаться с какими – либо вопросами, не отвечает на заданные ему вопросы от окружающих людей. Однако автономная речь у ребенка с расстройством аутистического спектра может развиваться достаточно полно [27].

Так К.С. Лебединская и О.С. Никольская отмечали в своих исследованиях о своеобразии речевых нарушений у детей с расстройством аутистического спектра. Они описывали бедность речи, присутствие коротких штампов в ее содержании, отсутствие выразительности в речи и местоимения «я» в общении, эхолалии. Благодаря механической памяти дети с расстройством аутистического спектра воспроизводят услышанное из мультфильмов, кино и телепередач, при этом речь может быть литературной, с разнообразием неологизмов [17].

В педагогической практике на современном этапе также в большинстве случаев дети воспроизводят фразы, ранее услышанные от кого-то. Это могут быть запомнившиеся фразы из телепередач или мультфильмов, которые ребенок пересказывает слово в слово. Данная особенность, проявляющаяся у детей, называется эхолалией. Поэтому проводя коррекционную работу с детьми специалисты первоначально преодолевают эхолалию и только потом работают над развитием связной речи у старших дошкольников. Дети с расстройством аутистического спектра неправильно употребляют местоимения в предложениях. В этом случае эхолалия является помощником в развитии данной особенности. Например, педагог во время игры проговаривает действие ребенка «Я режу яблоко», ребенок повторяет за

взрослым, далее взрослый спрашивает: «Что ты делаешь?», и тут же сам отвечает на свой вопрос, что бы ребенок успел повторить не вопрос, а ответ. При систематизации такого рода упражнений у дошкольника уменьшается эхолалия, то есть он самостоятельно учится отвечать на вопросы взрослого и у ребенка формируется связная речь.

Х.Л. Каннер в своих трудах перечислил основные симптомы речевых нарушений у детей с расстройством аутистического спектра:

- отставание в речевом развитии;
- отсутствие навыка взаимодействовать с окружающими людьми;
- отсутствие коммуникативной речи;
- отсроченная эхолалия;
- неправильное употребление личных местоимений;
- отсутствие целенаправленной речевой коммуникации [13].

Вышеперечисленные основные симптомы являются преткновением для развития связной речи у детей с расстройством аутистического спектра. Поэтому, специалисты на коррекционных занятиях работают с детьми прежде всего над запуском речи – побуждают детей говорить, учат вступать в контакт с другими взрослыми и сверстниками, развивают коммуникативную речь, уменьшают эхолалии, работают над грамматическим строем речи.

В.В. Лебединский описывал в своих работах различные случаи нарушения развития речи у детей с расстройством аутистического спектра. Основными особенностями, по мнению автора являлись нарушения интонации и слоговой структуры слова, речевого ритма и понимания речи, эхолалии, а также случаи самопроизвольного и быстрого восстановления речи [16].

Т.Н. Морозова в своих трудах делится методами коррекционной работы, конкретными примерами из личного опыта по коррекции аутизма с использованием прикладного поведенческого анализа, который в свою очередь непосредственно влияет на развитие речи в целом и также развитие

связной речи в отдельности. Автор предлагает методы и приемы обследования речи на первом этапе, подробно описывает методы понимания речи ребенка с аутизмом, а также с поэтапным выполнением каждого задания с ребенком [20].

Автор рекомендует и подробно описывает методы работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Использование прикладного поведенческого анализа значительно помогает специалистам в проведении индивидуальных и групповых занятиях, на которых у детей формируется учебное поведение, уменьшается агрессия и нежелательное поведение, формируется совместное внимание, реакция на имя и навыки вербального контакта.

Конкретные примеры на занятиях и в процессе диагностики помогут специалистам проводить коррекционную работу по развитию речи с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Дети с расстройством аутистического спектра безразличны к речи взрослых и речь взрослых не всегда способна влиять на их поведение. Но несмотря на это, дети самопроизвольно, не контролируя ситуацию воспроизводят услышанное сразу или спустя некоторое время, сохраняя при этом интонацию. Данная особенность характеризуется как непосредственные или отставленные эхолалии. В речи дошкольника часто встречаются стереотипии. Дети имеют не маленький словарный запас, но испытывают трудности в общении [12].

Сегодня практика показывает характер дошкольников с расстройством аутистического спектра, где дети не проявляют активности в коммуникации и являются безразличными и равнодушными ко всем окружающим их людям. Ребенок во время занятия или в процессе любого другого режимного момента может рассказать диалог или фрагмент просмотренного мультфильма, передавая точно характер и интонацию героя мультфильма, но ответить на вопрос взрослого и вести диалог с ним ребенок не может. Часто дошкольник повторяет вопрос за взрослым, но не отвечает на него. Вероятно,

что у детей с расстройством аутистического спектра снижена способность понимания речи, им тяжело даются умозаключения и поэтому они не могут использовать словарный запас согласно ситуации. Именно поэтому у них возникают трудности с правильными ответами на большинство вопросов.

Л.Г. Нуриева описала в своих методических разработках особенности работы над структурой простого предложения, над формированием грамматического строя речи, предложила приемы работы над расширением фразы, над естественным звучанием речи, предложила варианты заданий для обучения детей построению простых предложений. К каждому заданию также был приложен иллюстрированный материал [21].

Применяя данную методику в своей работе специалистам очень важно учитывать индивидуальные характеристики каждого дошкольника, используя яркий визуальный материал на занятиях. Каждое упражнение многократно повторяется, что приводит к положительному результату.

Используя данные методики в коррекционной работе, специалисты добиваются положительной динамики в развитии у детей связной речи. Это благоприятно влияет на развитие всех компонентов речи дошкольников, а самое главное на успешное развитие коммуникативного поведения детей.

В.С. Сандрикова предложила в своем логопедическом издании игры и упражнения по развитию речи детей с расстройством аутистического спектра. Здесь описываются методы работы, которые помогают детям воспринимать и понимать устную и письменную речь, формируют невербальную коммуникацию и навык просьбы, что в дальнейшем способствует развитию связной речи старших дошкольников [25].

В методическом пособии предложены методы и приемы работы с детьми на самом раннем этапе развития речи дошкольников. В методике также предлагаются игры и упражнения на развитие у детей элементов коммуникации, игры на развитие речевого дыхания, артикуляционные гимнастики, развитие подражания у детей и многое другое, что способствует в целом благоприятному развитию у дошкольников связной речи. Известно,

что игровая форма работы считается наиболее оптимальным выбором для проведения занятий с детьми. Таким образом, с ребенком устанавливают контакт, что очень важно в работе с детьми с расстройством аутистического спектра, привлекают его внимание ярким и красочным игровым материалом, который в свою очередь развивает устойчивое внимание дошкольника, а также формируют его положительное поведение во время занятий.

В Адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в разделе «Речевое развитие» в целенаправленную психолого–педагогическую работу по формированию возможностей общения входят следующие задачи:

- формировать личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;
- формировать умение принимать контакт;
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
- формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым [1].

Все вышеперечисленные задачи являются вспомогательными средствами для развития у дошкольников связной речи. Учитывая

особенности детей с расстройством аутистического спектра предварительно необходимо установить с ребенком совместный контакт, развить у ребенка психоэмоциональную сферу, формировать коммуникативные навыки, учить откликаться на свое имя и стимулировать речевые проявления. После закрепления перечисленных навыков можно приступить к обучению ребенка связной речи, где с помощью специальных методик ребенок учится говорить правильно, учится самостоятельно обращаться к взрослым, строит грамматически правильное предложение при ответах на вопрос взрослого, учится взаимодействовать со сверстниками, правильно понимая и передавая информацию.

Данная программа является поддержкой в работе с детьми старшего дошкольного возраста по развитию связной речи. Вышеуказанные задачи помогут специалистам постепенно устранять нарушения, развивать связную речь и коммуникативные навыки.

Теоретические исследования демонстрируют нам огромный спектр нарушений развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Но при своевременном вмешательстве и систематической работе у детей есть потенциал для коррекции нарушений и формирования связной речи. Современные подходы и методики предлагают индивидуальные программы, направленные на развитие у детей социальных навыков, вербального общения и улучшения связной речи у дошкольников.

1.2 Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра является вариантом искаженного психического развития. Как известно, искаженное развитие – это нарушение, при котором наблюдаются сложные комбинации общего психического недоразвития, задержки, повреждения и ускорения развития отдельных

психических функций, что приводит к появлению новых патологических образований [18].

При искаженном психическом развитии у детей наблюдается широкий спектр особенностей, при выявлении которых возникают трудности развития всех важных психических процессов таких как мышление, внимание, восприятие, память и речь. Кроме этого, наблюдаются коммуникативные нарушения, заторможенность, дезадаптация, нарушения развития речи и восприятия. В результате у детей выявляются такие сопутствующие нарушения как нежелательное поведение, синдром дефицита внимания и гиперактивность.

Одним из главных нарушений у детей является нарушение структуры и развития речи. Дети редко используют местоимение «Я» в высказываниях, чаще всего называют себя в третьем лице. Голос обычно слышится с монотонными или механическими интонациями. Почти у каждого ребенка с данным расстройством встречаются эхολалии, речь состоит из штампов и цитат. Ребенок часто может дословно воспроизвести раннее услышанное, чаще нелогичное с текущей ситуацией. Чаще ребенок говорит монологами, высказываниями фраз из мультфильмов, телепередач и кино [5].

Наблюдение за детьми с расстройством аутистического спектра демонстрируют их неправильное употребление местоимений в выражениях и просьбах. Ребенок, увидев яркую игрушку говорит: «Ты хочешь пирамидку!». Педагог тут же подсказывает ребенку как нужно сказать правильно: «Я хочу пирамидку!». Ребенок повторяет за взрослым, и педагог дает ему желанный предмет. Также, у детей имеется особенность разговаривать тихо и бегло. В данном случае тоже очень важно исправлять ребенка сразу же. Дети с аутизмом не взаимодействуют с окружающими их людьми, поэтому очень важно обучать ребенка на занятиях коммуникации с другими педагогами, детьми и родителями. Данный метод способствует формированию коммуникации у дошкольников. Наличие эхολалии у детей является помощником в развитии у детей умения вести диалог и отвечать на

вопросы. Так как существует большое количество методов уменьшить данную патологию и научить ребенка общаться в норме. Наиболее сложней приходится, когда у ребенка совсем отсутствует речь.

Детям с расстройством аутистического спектра сложно взаимодействовать с другими людьми в социуме, поэтому социальная коммуникация является главной проблемой развития связной речи. Здесь описываются следующие характеристики в поведении.

Отстраненность и равнодушие к окружающим людям.

Ребенок пассивно принимает социальный контакт, не предпринимает спонтанных попыток к общению.

Некоторые дети с аутизмом предпринимают попытки пойти на спонтанный контакт с другими людьми, но делают это странным, неподходящим, шаблонным способом.

Неподходящая, неестественная, высокопарная и формальная манера взаимодействия как с членами семьи и друзьями, так и с незнакомыми людьми [7].

С самого раннего возраста ребенок с расстройством аутистического спектра замкнут в своем пространстве, играет сам с собой, не откликается на свое имя и обращенную речь, агрессивно реагирует на попытки взрослых приблизиться к нему – вступить с ним в контакт, сложно адаптируется в социуме как со взрослыми, так и со сверстниками.

Разрешить данную проблему в настоящее время возможно. Существуют множество различных методов и подходов для социализации детей с расстройством аутистического спектра, где дети постепенно проходят адаптацию, с помощью специалистов обучаются различным коммуникативным навыкам, общению с другими детьми, способствующих в дальнейшем речевому общению и связной речи.

В других случаях может быть преждевременное развитие речи, но это не отменяет коммуникативных трудностей в общении. Дети имеют активный словарь, но не умеют вступать в диалог с другими людьми [22].

Учитывая данную особенность, активный словарный запас помогает специалистам в коррекционной работе с ребенком, несмотря на существующие коммуникативные нарушения. В процессе занятий дошкольник учится отвечать на вопросы, составлять предложения по картинкам, задавать вопросы, строить предложения из пиктограмм, описывать предметы, игрушки и ситуации. Очень важно обыгрывать игры и упражнения создавая ситуации с другими окружающими, чтобы дети учились идти на контакт не с одним педагогом, а с несколькими.

К.С. Лебединская и О.С. Никольская в своих трудах описывали особенности речевого развития детей с расстройством аутистического спектра, где у дошкольников на протяжении дошкольного возраста присутствовала слабость, дети не обращали внимания на речь взрослых, не было обращенного взгляда к говорящему. Ребенок не понимает и не различает обращенную и не обращенную к нему речь. А вот реакция на тихую и шепотную речь в данном случае была положительной.

Также исследователи выделили не обращенность слов к человеку, необычность речи, проговаривание малознакомых слов, комментирующие, аффективные фразы, эхолалии.

Кроме этого, дети с расстройством аутистического спектра имеют склонность к вербализации: игра фонематически сложными, аффективно насыщенными словами. Речь наполнена неологизмами, монологами и ауто-диалогами. Часто встречаются в речи слова – отрицания, отсутствует речь о себе в первом лице, неправильно употребляются другие личные местоимения.

При работе с детьми с расстройством аутистического спектра специалисты сталкиваются с нарушениями у детей, которые описывают исследователи. Перечисленные особенности создают трудности в обучении детей с расстройством аутистического спектра связной речи. И прежде, чем приступить к развитию данного компонента речи необходимо провести коррекционную работу на установление контакта с ребенком, на развитие у

него реакции на имя, развитие совместного внимания, коммуникации, правильного употребления местоимений в общении и уменьшении эхолалии.

В.М. Башина в своих исследованиях описывала особенности речи у детей с расстройством аутистического спектра: «Наряду с регрессом навыков постепенно пропадает речь. Нарушается построение предложений. Ответы, вопросы детей представляют собой обрывки фраз, отдельных слогов, лишь отдаленно напоминая прежнюю речь. При спонтанных попытках к речи возникают не объединенные смыслом затухающие ассоциации. Произношение слов становится косноязычным, нечетким, позднее остаются смазанные контуры слов; коммуникативная функция речи полностью утрачивается. Нарушается понимание рецептивной речи. В отдельных случаях сохраняется возможность произношения неясных контуров слов; в ряде случаев речь полностью регрессирует» [4].

Развитие речи у детей с аутизмом также имеет ряд особенностей, с которыми сталкиваются и сегодня. Это может быть связано с нарушениями функций мозга, восприятия и коммуникативными особенностями. Практика демонстрирует, как специалисты сталкиваются с особенностями речи у дошкольников, описанные в исследованиях В.М. Башиной, где у большинства детей на этапе диагностики отсутствует речь или же является непонятной, нарушена слоговая структура речи. Дети не взаимодействуют со взрослым, отвечают на вопросы обрывками фраз – отсроченными эхолалиями или повторяют вопрос за взрослым.

Речь не используется как средство общения – спонтанные выступления в виде констатаций без всякой связи с данной ситуацией. Аутичные дети разговаривают сами с собой, часто неологизмами. Долгое время говорят о себе во втором или третьем лице. Они не задают вопросов окружающим, сами отвечают односложно, невпопад, безразлично. У значительной части детей речь может отсутствовать [24].

Например, детям с расстройством аутистического спектра свойственно пересказывание запомнившегося сюжета из мультфильма или сказки. При

воспроизведении ими диалогов из ранее услышанного мультфильма дети передают точный характер, интонации и эмоции каждого героя, повышая при этом тональность своего голоса. Такие отсроченные эхолалии могут проявляться в случае, когда ребенок не хочет выполнять порученную ему деятельность, выражая таким образом протест или же в любое время дня при различных видах деятельности.

Другие исследователи подчеркивали неправильное употребление грамматических форм в предложениях, отсутствие логики в фразах, разорванность связи в высказываниях, что свидетельствует о выраженных нарушениях мышления. Когнитивные нарушения являются главной проблемой при аутизме, при этом патология речевого развития занимает центральную часть [29].

Если, у ребенка отсутствует потребность в общении, и он не вступает в речевой контакт с другими людьми, то соответственно будут возникать сложности в развитии навыков правильного и грамотного построения предложений. Таким образом дошкольник неправильно употребляет в предложениях местоимения, предлоги, допускает ошибки в окончаниях, неправильно использует времена, числа и падежи в выражениях. Следовательно, лингвистико – когнитивный дефект является сопутствующим осложнением, которое приводит к нарушению всех компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Возможности понимания речи также ограничены у детей с аутизмом, и во многом эти ограничения связаны с особенностями сенсорного восприятия. Трудности фильтрации речевых стимулов, повышенная или пониженная чувствительность к сенсорным воздействиям у детей с аутизмом затрудняют развитие импрессивной речи [19].

Нарушение сенсорного восприятия обуславливает возникновение трудностей в понимании речи. Дошкольников с нарушением понимания восприятия речи называют «невербальными». На начальном этапе развития

понимания речи с невербальными детьми проводятся такие упражнения как «Инструкции». Например, «Сделай так!» и взрослый демонстрирует движение (хлопает, стучит, пьет из кружки). Ребенок повторяет за взрослым. Далее педагог воспроизводит эти инструкции и показывает их. Таким же образом ребенка знакомят с окружающими его предметами. (педагог направляет руку ребенка к предмету и указательным жестом показывает на предмет, отчетливо произнося его). Систематика такого рода упражнений позволит ребенку понимать, что находится вокруг него, для чего это нужно, научиться распознавать действия взрослых и явления окружающей среды. Так сформируется понимание речи.

У некоторых детей могут наблюдаться нарушения звукопроизношения: речь их часто невнятна, произносятся лишь отдельные звуки из слова. К школьному возрасту явления эхоталии обычно исчезают. У части детей коммуникативная функция речи улучшается. Дети начинают отвечать на вопросы, а затем говорить спонтанно, хотя еще долгое время сохраняется «автономная речь», вычурность речи, употребление недетских выражений, заимствованных из речи взрослых. Позже дети задают необычные вопросы, иногда имеющие сверхценный характер [10].

Сталкиваясь с нарушениями развития речи мы наблюдаем и отклонения произносительной стороны речи, где дети говорят совсем тихо, речь их непонятна, нарушена слоговая структура слова. Но стабильная коррекционная работа с детьми демонстрирует положительные результаты в развитии у детей звукопроизношения и коммуникативной речи. Большое количество специалистов добиваются успешной динамики в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Дети учатся правильно составлять предложения по схемам, меньше допускают грамматических ошибок в предложениях и верно употребляют местоимения в просьбах.

Дети с расстройством аутистического спектра не умеют применять интонацию в высказываниях, синтаксис и не понимают речь в целом,

построенную из сложных грамматических конструкций. Дети с аутизмом обладают повышенной чувствительностью к раздражителям, особенно звукам и окружающим предметам. При этом временами наступают периоды, когда ребенок вообще не откликается на речь, не реагирует ни на какие стимулы, даже на боль [26].

Часто у детей с расстройством аутистического спектра при умении читать отсутствует выразительность и интонация в речи. Ребенок не может интонационно передать характер какого – либо героя, не соблюдает синтаксис при чтении. Следствием может являться нарушения понимания речи, а также нарушения эмоционального фона у детей.

Поэтому, в специализированных детских садах в программу коррекционных занятий со старшими дошкольниками включают такую дисциплину как актерское мастерство или хореографию, где с детьми работают над развитием интонации и паузы. В общении с детьми используют короткие и понятные фразы для полного понимания детьми окружающих их людей. Учитывая особенности каждого ребенка, создают окружающую среду так, чтобы в наименьшей степени допустить у детей какое – либо раздражение в том помещении, где ребенок находится наибольшее количество времени.

Речевые особенности дошкольников с расстройством аутистического спектра:

- задержка или остановка речевого развития;
- отсутствие реакции на собственное имя;
- шаблонное использование речи;
- неверное использование местоимений;
- использование неологизмов;
- отсутствие диалогической речи;
- нарушения тональности, ударений и интонации при общении;
- непонимание речи;
- нарушение невербальной коммуникации [2].

С помощью коррекционного вмешательства речевые нарушения частично уменьшаются, становятся не явными. Организованный подход в работе с дошкольниками старшего возраста с расстройством аутистического спектра, специальные методики и систематическое закрепление формируют коммуникативные навыки у детей, повышают тональность речи, развивают эмоциональную сферу и грамматический строй речи.

Развитие связной речи у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра включает в себя следующие этапы:

- активация словарного запаса;
- обучение составлению фразы из двух слов;
- обучению составлению фразы из трех слов;
- обучение самостоятельному использованию фразы [14].

Увеличение словаря является важным этапом в развитии дошкольников, чем больше слов у ребенка имеется в запасе, тем больше он их употребляет в связной речи. Обучение фразам из двух или трех слов научит ребенка обращаться к взрослому с просьбой, выражать свои чувства и желания («Я хочу пить», «Дай мне куклу»). Самостоятельное использование фразы у ребенка возникнет в том случае, если сформируются предыдущие этапы и параллельно будет проводиться работа над коммуникативным развитием.

Для осуществления всех этапов работы по развитию связной речи в первую очередь нужно провести диагностику и выявить уровни развития связной речи ребенка. После этого, на каждого ребенка составляется индивидуальная программа обучения. Кроме индивидуальных занятий дошкольники также обучаются на фронтальных занятиях в подгруппах, со схожими нарушениями связной речи.

Коррекционная деятельность по развитию связной речи проводится поэтапно. Вначале формируется тактильное восприятие в играх с игрушками, далее обследуем зрительное осознание предмета ребенком, в итоге предмет определяется словом, к каждому предмету подбираем словесное

определение.

Важно научить ребенка правильно произносить услышанное слово. Для этого слова делят на слоги, многократно повторяют начальные, последние и ударные слоги, после чего сливают их в целое слово. Словарный запас расширяется постепенно. Важно систематически учить детей пользоваться ответами в нужном контексте. Для максимального достижения понимания речи необходимо сокращать фразы, упрощать их грамматическое построение, ограничиваясь преимущественно ключевыми словами, несущими основную информационную нагрузку [6].

Постепенная, последовательная и систематическая работа с детьми формирует у них восприятие, дети научатся понимать «Что это?» и «Для чего это?» Кроме этого, на современном этапе коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра существует большое разнообразие методик, с помощью которых дети учатся проговаривать сначала короткие односложные слова, потом двусложные и трехсложные слова по слогам. Далее детей обучают коротким фразам и предложениям. Так постепенно формируется связная речь.

На практике логопеды и дефектологи работу по развитию речи начинают с звукоподражаний, где дети учатся произносить короткие звуки предметов и животных. Например, ветер дует «у-у-у», ключик открывает дверь «чик-чик», девочка плачет «у-а». После того, как дети научились произносить короткие звуки, можно начинать обучать произношению односложных слов «лук, дом, рак» с использованием яркого демонстрационного материала. Проговаривание двусложных и длинных слов можно при помощи жетонов или счетных палочек. Например, педагог учит ребенка правильному произношению слова «машина», где «ма» – это желтый жетон, «ши» – красный жетон и «на» – зеленый жетон. Ребенок запоминает произношение слогов в слове с помощью разноцветных жетонов.

Учитель – дефектолог и логопед применяют наиболее оптимальные варианты разнообразных приемов для того, чтобы повысить

заинтересованность, активность и самостоятельность детей на коррекционных занятиях. Для детей с расстройством аутистического спектра наиболее приемлемо применять на занятиях демонстрационный материал в виде игрушек и предметов. Так, дети лучше воспринимают и осваивают информацию. Также очень важно при работе с детьми использовать методы подсказки и со временем постепенно уменьшать их.

В современной коррекционной практике присутствует широкое множество инновационных методик для развития у детей речевых навыков, а также развития связной речи:

- сенсорная интеграция;
- АВА – терапия;
- система альтернативной коммуникации PECS;
- глобальное чтение;
- пиктограмма;

Сенсорная интеграция представляет собой комплекс специальных игр и упражнений, направленный на чувственный мир ребенка. Регулярные занятия позволяют мозгу учиться воспринимать новые сигналы, обрабатывать их и использовать в повседневной жизни. С помощью метода сенсорной интеграции можно успешно преодолеть эхολалию и развить у детей коммуникативную речь. Кроме этого, сенсорная интеграция способствует развитию у дошкольников с невербальным интеллектом понимания речи.

Проведенные исследования на современном этапе доказывают эффективность применения жетонной системы поощрений, а также метода дискретных проб, для обучения таким навыкам как различение и соотнесение стимулов (различение животных, соотнесение изображений предметов) и ответам на вопросы да/нет о предпочитаемых стимулах [11].

АВА – терапия и использование метода жетонных поощрений мотивируют и стимулируют дошкольников к выполнению заданий. Если применить данный метод на занятиях по развитию связной речи, то у

дошкольника будет формироваться желание заработать как можно большее количество жетонов. Занятия по АВА – терапии помогают детям с нежелательным поведением, дошкольники становятся менее агрессивными и усидчивыми. Дети лучше идут на контакт, постепенно формируется учебное поведение.

Авторами «Системы общения при помощи обмена карточками» являются Лори А. Фрост и Энди Бонди. Данный метод был создан для быстрого обучения детей целенаправленному и самостоятельному общению. Теоретическая основа системы сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии, а также методические разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации [28].

С помощью карточек PECS дошкольники учатся составлять предложения, выражать свои просьбы. Данная методика успешно помогает детям с отсутствием речи, где в дальнейшем у ребенка формируются речевые навыки. Несомненно, предложенная методика служит и для развития связной речи. После того как ребенок научится пользоваться карточками PECS в перспективе он переходит на самостоятельное выражение просьбы без карточек. Карточки PECS являются эффективным средством в освоении словарного запаса дошкольников.

Выяснено что обучение просьбам с помощью PECS позитивно влияет на проявления вокальной речи у детей с аутизмом и с другими ментальными нарушениями. Дети, обученные общению с помощью системы альтернативной коммуникации PECS, реже демонстрируют нежелательное поведение, приобретают функциональные коммуникативные навыки, что в целом улучшает качество жизни семьи и ребенка [23].

Ребенка увлекает занятие, когда с помощью карточек он может получить желаемое. Увлеченный данным процессом ребенок получает удовольствие от полученных при просьбе желаемых вещей. Так он осознает, что его понимают. У ребенка повышается эмоциональный фон, настроение,

уменьшается агрессия, формируется учебное поведение.

Глобальное чтение также является одним из средств альтернативной коммуникации, которое несомненно служит для развития связной речи и навыков чтения. Данная методика учит детей на первом этапе сопоставлять изображение с идентичным изображением, на втором этапе дети сопоставляют изображение с предметом и на третьем этапе дети учатся сопоставлять изображение со словом. В дальнейшем дети учатся читать слова и короткие предложения.

Система пиктограмм позволяет раскрыть понятие «коммуникация» или «общение» способом, доступным детям, испытывающим трудности в понимании обращенной речи. Как неговорящие, так и малоговорящие дети должны изначально приобрести базисные навыки коммуникации для того, чтобы общаться. И данным навыкам можно обучить с помощью пиктограмм [9].

С помощью пиктограмм дети в будущем учатся самостоятельно строить и читать построенные фразы. В дальнейшем эти фразы дошкольники уже воспроизводят в общении со взрослыми и со сверстниками. Также пиктограммы обучают детей правильно использовать предлоги и местоимения в предложениях. С помощью пиктограмм также можно развивать у ребенка понимание построенного предложения, задавая вопросы ребенку по прочитанному. Например, дошкольник составил с помощью педагога предложение «Миша сидит на стуле». Далее педагог спрашивает у ребенка: «Кто сидит на стуле?» и одновременно в качестве подсказки показывает на карточку «Миша». Ребенок отвечает: «Миша». После, взрослый спрашивает: «На чем сидит Миша?» и также указывает на ответ. Ребенок отвечает «На стуле». Постепенно подсказка уменьшается. Таким образом, с помощью пиктограммы дети учатся отвечать на вопросы и понимать речь. После продолжительной работы ребенка по пиктограммам ребенок научится различать стимулы (карточки в пиктограмме): предметы, предлоги и глаголы, и в результате научится строить предложение

самостоятельно под диктовку.

Согласно теоретическим данным, развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра имеет ряд особенностей, такие как эхолалии, мутизм, грамматический строй речи, неправильное употребление в предложении местоимений и предлогов. У детей нарушена интонация, тональность голоса чаще низкая, речь беглая и невнятная. При воспроизведении художественного произведения у детей отсутствует мимика и выразительность. Коммуникативная речь отсутствует, дети не взаимодействуют самостоятельно с окружающими их людьми.

Для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра необходимо проводить систематическую коррекционную работу, отвечающую всем педагогическим принципам и направленную на успешный результат в формировании всех компонентов развития речи.

Глава 2 Эмпирическое исследование по реализации психолого-педагогических условий развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

2.1 Выявление уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявить уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В экспериментальной работе принимало участие 10 детей 5 – 7 лет с расстройствами аутистического спектра, негосударственной образовательной организации детского центра «Нурафшон», города Ташкента.

Список участников данного эксперимента представлен в приложении А (Таблица А.1). Дети имеют II, III и IV группу расстройств аутистического спектра по О.С. Никольской. Поведение детей II группы характеризуется избирательностью в контактах с окружающими людьми, страхами. При изменении привычной обстановки у детей наблюдается протест, плач, агрессия. Оценивая состояние речи у детей II группы, стоит обратить внимание на ярко выраженные эхолалии, стереотипные фразы из мультфильмов, неправильное употребление личных местоимений и предлогов в высказываниях. Для детей III группы в поведении характерны вспышки агрессии, как способ обратить на себя внимание, эмоциональные связи с близкими недостаточны, легко адаптируются в быту. Для данной группы детей характерна монологическая речь, но к диалогу они не способны. Дети IV группы пассивны, пугливы в контактах, осторожны, раздражительны к замечаниям взрослых. Деятельность детей зависит от их эмоционального состояния. Оценивая состояние речи у детей IV группы, стоит обратить внимание на ее бедность, смазанность и аграмматичность.

Опираясь на исследования развития речи у детей с расстройством

аутистического спектра таких исследователей как Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук были выделены показатели развития связной речи. На основании этих показателей были подобраны диагностические методики, представленные в таблице 1.

Диагностическое обследование развития связной речи проводилась в индивидуальной форме, а также была ранее проверена и испытана в работе с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Таблица 1 – Диагностическая карта педагогического эксперимента

| Показатель | Диагностические задания |
|---|---|
| Умение реагировать на свое имя | Диагностическая методика 1. Упражнение – «Отклик на свое имя» |
| Умение вступать в контакт со взрослым и отвечать на вопрос | Диагностическая методика 2. Игра «Я режу» (овощи и фрукты) |
| Умение просить предмет, игрушку | Диагностическая методика 3. Упражнение «Просьба» |
| Умение задавать вопросы | Диагностическая методика 4. Упражнение «Что это?» |
| Умение правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам. | Диагностическая методика 5. Упражнение «Сюжетные картинки» |

Диагностическая методика 1. «Отклик на свое имя»

Цель методики: формирование умения реагировать на свое имя

Содержание: обучение ребенка отзываться на свое имя

Стимульный материал: мотивационные игрушки и предметы для ребенка

Ход: методика проводилось с каждым ребенком в индивидуальной форме. У каждого ребенка был свой индивидуальный наиболее предпочитаемый стимульный материал.

Ребенок играет, педагог выбирает момент, берет любимую игрушку (предмет) ребенка и подойдя на достаточно близкое расстояние спокойным голосом зовет ребенка по имени. Если ребенок не откликается, педагог снова зовет его и в это время дотрагивается рукой до плеча. Если ребенок

повернулся педагог отдает ему любимый предмет. Очень важно дать ребенку понять какой он молодец, похвалить и поощрить его любимым предметом или игрушкой. Очень важно систематически проводить данное упражнение на протяжении долгого времени.

Критерии оценки результатов:

Низкий результат – 1 балл – ребенок не откликнулся на имя ни в первый, ни во второй раз.

Средний результат – 2 балла – ребёнок откликнулся не сразу, потребовалось повторение и касание руки.

Высокий результат – 3 балла – ребенок сразу среагировал на свое имя.

Полученные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностики умения реагировать на свое имя

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 10 (100%) | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |

У 4 детей (40%) был выявлен низкий уровень умения реагировать на свое имя. Степан М. не реагировал на свое имя, даже увидев стимульный материал, ребенок не проявил интерес к заданию. Низора Н. на имя не откликнулась, не повернулась к взрослому, даже при касании ее руки не шла на контакт. Шухрат С. и Сафина Р. не отозвались на имя ни в первый и не во второй раз, но стимульный материал их заинтересовал, и они стали к нему тянуться.

У 4 детей (40%) был выявлен средний уровень умения реагировать на свое имя. Арина М. откликнулась на свое имя со второго раза и очень обрадовалась стимулу. Заидбек К. отреагировал после касания педагогом его плеча и взял у взрослого свою любимую игрушку. Самира Ф. откликнулась на имя со второго раза, но была увлечена лепкой фигурок из пластилина, поэтому она не отреагировала на стимул. Артур А. откликнулся со второго

раза, когда педагог коснулась его плеча и взял свое любимое печенье.

У двух детей (20%) выявился высокий уровень реагировать на свое имя. Имрон А. и Тахир Ф. сразу отозвались на свое имя, Имрон А. сразу встал с пола, чтобы взять свои любимые сухарики, Тахир Ф. отказался от стимула покачивая головой.

Диагностическая методика 2. Игра «Я режу овощи и фрукты»

Цель: установить контакт со взрослым и учить отвечать на вопросы

Содержание: ребенку предлагается выполнить действия и ответить на вопросы в процессе игры

Стимульный материал: игрушечный кухонный набор: доска и нож; разрезные муляжи овощей и фруктов, две корзинки.

Ход: ребенок сидит на полу, взрослый предлагает ему корзинку с овощами и фруктами, игрушечный кухонный нож и доску. Экспериментатор говорит: «Давай ты будешь резать фрукты и овощи на пополам и перекладывать их в другую корзинку». Ребенок берет доску, нож и любой овощ или фрукт из корзинки и приступает к выполнению инструкции. «Что ты делаешь?» – спрашивает взрослый. «Я режу арбуз». Далее ребенок берет следующий предмет. «Что ты делаешь?» – снова спрашивает педагог. «Я режу яблоко» и т. д.

Критерии оценки результатов:

Низкий результат – 1 балл – ребенок не отвечает на вопросы, замкнут в себе, демонстрирует нежелательное поведение.

Средний результат – 2 балла – ребенок выполняет действия, но затрудняется в ответах на вопросы, допускает грамматические ошибки в речи, отвечает не хотя, не полным предложением.

Высокий результат – 3 балла – ребенок самостоятельно ответил на вопросы, демонстрируя положительное отношение и эмоции к игре.

Полученные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностики умения правильно отвечать на вопрос полным предложением.

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 10 (100%) | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |

У 4 детей (40%) выявился низкий уровень умения правильно отвечать на вопрос полным предложением. Сафина Р. отказывалась от игры, вырывалась из игровой комнаты, не обращая внимания на красивые игрушки. Степан М. рассмотрел игрушки, две игрушки порезал пополам, не отвечал на вопросы экспериментатора, и потом переключился на свою игрушку «носорога». Низора Н. увлеклась резанием овощей и фруктов, не отвечала на вопросы взрослого. Шухрат С. отвечал на вопрос, повторяя полностью ответы за педагогом – 2 минуты, потом лег на пол и отказывался продолжать игру.

У 4 детей (40%) выявился средний уровень умения правильно отвечать на вопрос полным предложением. Арина М. с интересом выполняла инструкции – резала овощи и фрукты, самостоятельно, правильно отвечать на вопросы девочка не смогла, поэтому все испытание она повторяла ответы за экспериментатором. Артур А. повторял вопросы и ответы за взрослым. У ребенка присутствует интерес к выполнению заданий, но в результате неконтролируемых автоматических повторений слов за взрослым, ребенок самостоятельно ответить на вопросы не может. Самира Ф. вначале игры повторяла ответы за педагогом, потом пыталась самостоятельно отвечать на вопросы, иногда отвечала на вопрос так: «Я режу», «Что ты режешь?» – спрашивал экспериментатор, ребенок долго думал, а потом отвечал «лимон». Заидбек К. с трудом нарезал овощи и фрукты, предметы соскальзывали с рук, ребенку сложно было удерживать предмет в руке. С помощью взрослого ребенок нарезал овощи и фрукты. На вопросы «Что ты делаешь?» ребенок самостоятельно, но не с первой попытки отвечал «Я режу...», при названии овощей и фруктов он запинаясь или путал их название.

У 2 детей (20%) выявился высокий уровень умения правильно отвечать на вопрос полным предложением. Имрон А. и Тахир Ф. справились с заданием отлично. Дети правильно отвечали на вопрос экспериментатора, описывая свои действия в игре.

Диагностическая методика 3. «Просьба»

Цель: формирование умения просить предмет/игрушку

Содержание: ребенок учится выражать просьбу с помощью карточек PECS

Стимульный материал: (любой интересующий ребенка предмет)

Ход: педагог и ребенок сидят за столом. На столе карточка PECS с изображением жеста «дай». В руках у педагога любимая игрушка ребенка. Что бы привлечь внимание ребенка, педагог проводит различные манипуляции с игрушкой. И когда ребенок начинает тянуться за игрушкой, помощник экспериментатора берет рукой ребенка карточку PECS и протягивает ее ведущему педагогу. Педагог забирает карточку и отдает игрушку ребенку, громко и четко называя ее. (Пока ребенок играет, взрослый ставит карточку на стол). После того, как ребенок поиграл (2 минуты), экспериментатор забирает игрушку у ребенка со словами «Ты немного поиграл, теперь я». Затем действие повторяется, когда ребенок тянется за игрушкой, «Фея» (помощник педагога), направляет руку ребенка к карточке и потом карточку направляют к педагогу. Постепенно подсказка уменьшается, то есть Фея может подсказать ребенку одним лишь прикосновением за руку и в результате ребенок учится самостоятельно проявлять просьбу с помощью карточки PECS. Этапов в данной методике 6, после закрепления всех этапов, ребенок научится выражать просьбу словесно и самостоятельно.

Критерии оценки результатов:

Низкий результат – 1 балл – ребенок не заинтересован в задании, может проявлять агрессивность, речь отсутствует.

Средний результат – 2 балла – ребенок усидчив, спокоен, выполняет

действия с помощью взрослого, после игры с предметом, ребенок проявляет нежелательное поведение, так как не хочет отдавать игрушку педагогу.

Средний результат – 3 балла – ребенок усидчив, спокоен, выполняет действия с помощью взрослого, в процессе выполнения методики не проявляет агрессии.

Высокий результат – 4 балла – ребенок после нескольких подсказок самостоятельно берет карточку и отдает ее педагогу.

Полученные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностики умения просить предмет/игрушку

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 10 (100%) | 4 (40%) | 5 (50%) | 1 (10%) |

У 40% (4 детей) был выявлен низкий уровень умения просить предмет с помощью карточки PECS. Низора Н. не смотрела в сторону стимульного предмета, не шла на контакт, выражала протест в виде отсроченных эхोलалий. Шухрат С. не реагировал на стимульный предмет, отказывался от задания, ложился на пол, кричал. Сафина Р. и Степан М. не хотели идти на контакт, не обращали внимание на стимульный материал.

У 50% (5 детей) был выявлен средний уровень умения просить предмет. Тахир Ф., Артур А., Самира Ф., Заидбек К. и Арина М. выполняли все действия с помощью подсказки Феи.

У 10% (1 ребенок) выявился высокий уровень умения просить предмет с помощью карточки PECS. Ребенок после нескольких подсказок взрослого, самостоятельно брал карточку и отдавал ее педагогу.

Диагностическая методика 4. Упражнение «Это что?»

Цель: выявить уровень умения задавать вопросы

Содержание: ребенок учится задавать вопросы педагогу в процессе

знакомства с новыми игрушками и предметами

Стимульный материал: коробка с игрушками

Ход: ребенок достает из коробки поочередно игрушки и задает вопрос взрослому: «Это что?». Педагог отвечает на вопрос ребенка. Если ребенок после объяснения взрослого не задает самостоятельно вопрос, то педагог помогает ребенку спросить и требует, что бы ребенок повторил вопрос и после отвечает на вопрос ребенка. Очень важно подобрать незнакомые ребенку игрушки или предметы, что бы ребенок учился повторять вопрос за взрослым, а не отвечать на него.

Критерии оценки результатов:

Низкий результат – 0 – 2 балла – ребенок агрессивен, не идет на сотрудничество с педагогом.

Средний результат – 3 – 4 балла – ребенок взаимодействует со взрослым, эмоции отсутствуют, выполняет задание с помощью подсказки

Высокий результат – 5 – 6 баллов – ребенок контактен, спокойно выполняет задание, после нескольких подсказок правильно задает вопросы.

Полученные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностики умения задавать вопросы

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 10 (100%) | 5 (50%) | 5(50%) | – |

У 50% (5 детей) был выявлен низкий уровень умения задавать вопросы. Низора Н. на предложение взрослого поиграть категорично отвечала взрослому «Нет!», «Не хочу!», «Не буду!» Шухрат С. раскидал игрушки из коробки и отворачивался от взрослого в другую сторону. Сафина Р. на разговор взрослого реагировала стереотипными движениями рук, демонстрируя таким образом отказ в сотрудничестве. Степан М. и Арина М.

молча сидели за столом. При вопросах Степан качал головой, демонстрируя отказ, Арина перебирала шнурки сарафана в своих руках.

У 50% (5 детей) был выявлен средний показатель умения задавать вопросы. Имрон А. задавал вопросы не хотя, по просьбе педагога, не используя мимику и жесты. Заидбек К. и Самира Ф. задавали вопросы с помощью взрослого. Артур А. и Тахир Ф. проявляли нежелание выполнять задание. С помощью уговоров и подсказкой взрослого дети задавали вопросы педагогу.

Диагностическая методика 5. «Сюжетные картинки».

Цель: изучить умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам.

Содержание: ребенок составляет предложения по сюжетным картинкам

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход: педагог садится напротив ребенка. Добивается его внимания, показывает картинку и дает инструкцию: «Расскажи мне по картинке». Ребенок смотрит на картинку и говорит: «Девочка читает книгу». Если ребенок самостоятельно не может составить предложение по картинке, можно задать ему наводящие вопросы, помогать правильно отвечать полным предложением, закреплять ответы.

Критерии оценки результатов:

Низкий результат – 1 балл – ребёнок избегает общения, не реагирует на вопросы и демонстрирует неприемлемое поведение.

Средний результат – 2 балла – в описании имеются неточности, ребёнок испытывает трудности с ответами, не всегда отвечает на вопросы, чаще указывает рукой, нуждается в помощи педагога.

Высокий результат – 3 балла – ребёнок самостоятельно формулирует предложение по сюжетной картинке, с радостью общается с взрослым и выражает эмоции.

Полученные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты диагностики умения правильно составлять предложения по сюжетным картинкам

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 10 (100%) | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |

У 40% (4 детей) был выявлен низкий уровень способности правильно и связно строить предложения по сюжетным картинкам. Низора Н. избегала общения и проявляла агрессивное поведение. Сафина Р. отказалась войти в кабинет, села на пол и не проявляла желаний общаться. Шухрат С. кричал, разбрасывал карточки, отказывался сидеть на стуле рядом с педагогом. Арина М. молча сидела рядом с педагогом, избегая общения.

У 40% (4 детей) был выявлен средний уровень умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам. Степан М. и Самира Ф. составляли предложения по картинке с помощью взрослого. Заидбек К. не смог составить предложения, говорил по картинке одним словом – глаголом. Отвечал коротко на наводящие вопросы педагога. Артур А. затруднялся в составлении предложений, но хорошо отвечал на наводящие вопросы.

У 20% (2 детей) был выявлен высокий уровень умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам. Имрон А. и Тахир Ф. самостоятельно описывали картинку, отвечали верно на дополнительные вопросы по сюжетной картинке.

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, показали, что уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра варьируется между средним, низким и высоким уровнями (Таблица 7). Количественные данные исследования констатирующего этапа приведены в приложении Б (Таблица Б.1).

Таблица 7 – Количественные результаты диагностики уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень (нижняя граница) | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-------------------------------------|-----------------|
| 10 (100%) | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |

Анализ результатов, полученных после проведения диагностических заданий, позволил выделить уровни развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Низкий уровень связной речи был выявлен у 40% (4 детей). Дети демонстрируют нежелательное поведение, агрессию, не идут на контакт, отсутствует учебное поведение, нет совместного внимания – ребенок не смотрит в глаза. Нет потребности в вербальном контакте. Наблюдается безразличие, равнодушие к занятиям, неустойчивое внимание, неусидчивость. Речь у детей проявляется в виде отсроченных эхололий и в играх с «самим собой», но связная речь не развита. Также у детей не развит навык просьбы, реакция на имя отсутствует. При наблюдении за детьми было выявлено, что дети выполняют инструкции, имитации с помощью подкрепления (поощрения).

Средний уровень связной речи был выявлен у 40% (4 детей). Дети идут на контакт, с помощью педагога отвечают на вопросы. Допускают ошибки в составлении связных предложений, забывают слова, но с помощью педагога исправляют ошибки. При самостоятельном ответе на вопрос часто допускались грамматические ошибки (дети неправильно склоняли слова по родам). Дети заинтересованы в совместной деятельности с педагогом, но при этом присутствует неусидчивость, быстро переключают свое внимание с одной деятельности на другую. Нежелательное поведение отсутствует, но, если ребенок устал, или наоборот, время урока закончилось и надо идти на другой урок, но ребенок не хочет – в этом случае дети воспроизводят отсроченные эхололии, или стереотипные движения руками. Взрослый

успокаивает ребенка, обещая поиграть в эту игру на следующем занятии.

Высокий уровень связной речи был выявлен у 20% (2 детей). У детей сформирован навык взаимодействия со взрослым, они хорошо вступают в контакт с педагогом. Учебное поведение также сформировано, дети внимательно слушали инструкции педагога, выполняли их, отвечали на вопросы, составляли правильно предложения с использованием демонстрационного материала. Связная речь у детей развита, после объяснения и показа дети справлялись с выполнением задания. В редких случаях дети не хотят заниматься, когда им, например, не дали то, что они хотят (мама не купила печенье), или когда ребенок не хотел идти на урок. Но настроение детей можно изменить с помощью совместной интересной игры или же отдыха ребенка перед занятием.

В коррекционную работу с детьми необходимо включить систематические занятия, направление на уменьшение нежелательного поведения, развития совместного внимания, учебного поведения, развития навыка реакции на имя, а также развития связной речи с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2.2 Организация и содержание работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Цель формирующего этапа исследования: проведение комплексной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В результате проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что в данной группе из 10 детей (100 %), низкий уровень развития связной речи имеют 4 детей (40 %), средний уровень также 4 детей (40 %) и высокий уровень был выявлен у 2 детей (20%).

Для проведения формирующего этапа мы подготовили следующие

игры и упражнения для развития связной речи: «Волшебный мешочек», «Что ты (я) делал(а)?», «Сюжетные картинки», «У меня, у тебя!», «Коммуникация», «Закончи предложение», «Что в коробке?», «Это что?», «Кто, где живет?», «Угадай, что это?», «Фрукты в корзинке», «Пиктограмма».

Также мы организовали и подготовили комплекс игр и упражнений для развития у детей сенсо–моторных способностей, активизации умственной деятельности, формирование эмоциональной сферы, налаживание контакта с ребенком, развития мелкой и общей моторики. Подобранные индивидуально для каждого ребенка игры и упражнения способствовали в дальнейшем развитию связной речи у старших дошкольников. Все игры были подобраны с учетом уровня связной речи каждого ребенка. Перечень развивающих игр и упражнений указан в Приложении В (Таблица В.1).

Для проведения комплекса игр и упражнений нами была создана развивающая среда, направленная на развитие сенсорных способностей, активизации умственной деятельности, формирования эмоциональной сферы, установление эмоционального контакта и развития связной речи. Для этого, нами был подготовлен уголок для нейро игр, оборудование для развития сенсорной интеграции и игровой материал для развития связной речи. Уголок для нейро игр содержал такие материалы и пособия как кубики разных размеров, бумажные стаканчики, мячи разных размеров, крышки, маркеры, маркерная доска, маленькие разноцветные фигурки птиц и животных, чашка с фасолью, объемные деревянные буквы. Для развития сенсорной интеграции мы использовали следующее оборудование: обручи, стрелки, вырезанные из картона, большие и маленькие разноцветные мячи, стаканчики, балансир, кубики, массажные коврики для ног, маты, корзинки для мячей, массажные средние мячи.

Введение комплекса игр и упражнений с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Низора Н. в ходе нашей экспериментальной диагностики не шла на

контакт со взрослым, отказывалась принимать участие в предложенных ей играх и упражнениях, проявляла нежелательное поведение, выраженное в неконтролируемых стереотипных высказываниях. Поэтому мы выбрали игру для налаживания контакта с ребенком «Лови мячик», которая заинтересует ребенка, расположит его к взаимодействию со взрослым, а также поспособствует в дальнейшем развитию связной речи.

Педагог берет в руки мяч и предлагает ребенку поиграть с ним. Для этой игры лучше сесть на пол и широко расставить ноги, чтобы мяч не укатился мимо. По ходу игры взрослый эмоционально комментирует каждое движение. «Давай поиграем, лови мячик!» – катит мяч в сторону ребенка. Ребенок поймал мяч «Оп, молодец, поймал мяч, теперь кати мне!», «Кати, кати, кати!» – ребенок катит мяч в обратную сторону. В данную игру Низора Н. включилась охотно, она с повышенным настроением ловила мяч и перекачивала его обратно. Не проявляла агрессии, стереотипии в словах и движениях.

Следующая игра «Перенеси мячи до цели» также способствует положительной эмоциональной сфере ребенка, развивает ловкость, равновесие, стимулирует умственную активность. Ребенок с одного конца комнаты переносит двумя руками два бумажных стаканчика, перевернутые вниз с пластмассовыми мячами в другой конец комнаты, где на столе расположены пять корзинок, внутри которых лежат по одному мячу: красного, желтого, синего, зеленого и белого цветов. Ребенок по цвету сортирует мячи в корзинке. Потом снова возвращается со стаканчиками назад, берет мячи из большой корзинки, ставит на стаканчики и относит их для сортировки. Очень важно следить за тем, чтобы ребенок не утомился. После трех показов взрослым всех действий игры Низора Н. справилась с упражнением, она с удовольствием переносила мячи, правильно сортировала их по цвету. Во время переноса мячей в стаканчиках не уронила ни разу мяч.

Следующее нейро упражнение «Найди букву» направлено на развитие тонуса, внимания, зрительно-моторной координации. Включает в себя

нагрузку на вестибулярную, тактильную и зрительную систему. Ребенок ложится на большой мяч, перед ребенком контейнер, наполненный фасолью. В контейнере среди фасоли спрятаны объемные деревянные буквы. Задача ребенка – лежа на мяче животом потянуться вперед и найти ту букву, которую озвучит взрослый и положить в рядом стоящую пустую корзинку. Сзади ребенка стоит педагог и удерживает его, помогая дотянуться до цели и не упасть. В начале Низора Н. сопротивлялась, не желая лечь на мяч. Затем педагог успокоил ребенка, пообещав, что будет рядом и будет держать, что это очень интересно и весело. Сначала педагог просто покатал на мяче ребенка вперед и назад, держа ее за спину или за ноги, для того чтобы ребенок привык и понял, что это не страшно. После того как Низора Н. привыкла к мячу мы поставили перед ней контейнер с фасолью и сказали, что там спрятались буквы, их надо найти, оставаясь на мяче и положить в другую корзинку, стоящую рядом. Низора Н. справилась с задачей, она находила букву, озвученную педагогом, и громко называла ее. Настроение от нахождения буквы приводило ребенка в восторг.

Следующая игра, подобранная для Низоры Н. это «Волшебный мешочек», цель которой развитие навыка отвечать на вопрос взрослого, а также формирование психических процессов – внимания и восприятия. Педагог и ребенок сидят на полу, в руках у взрослого волшебный мешочек с интересными игрушками. Игрушки заранее были подобраны с учетом интересов ребенка. Это были музыкальные игрушки, игрушки анти – стресс, кукольный домик, заводные игрушки, сенсорные игрушки. Педагог доставал игрушку из волшебного мешочка, демонстрировал преимущества игрушки, обращая таким образом внимание ребенка на предмет, и задавал вопрос «Это что?», после ответа ребенка давал возможность дошкольнику рассмотреть игрушку и поиграть с ней. Низора Н. была увлечена просмотром игрушек, не отвечала на вопросы, в результате педагог отвечал на вопрос за ребенка, Низора Н. не повторяла ответ за взрослым.

Следующее упражнение – «Действия с предметами». На столе лежат

два одинаковых предмета. Взрослый говорит: «Делай так» и имитирует действие с кружкой (пьет воду). Пока ребенок не научится самостоятельному выполнению действия, второй взрослый (Фея) помогает ему. Инструкцию педагог озвучивает громко и точно. Когда ребенок освоит навык, можно приступать к обучению новой имитации, например, «Ешь ложкой». После освоения второй имитации, необходимо провести закрепление двух имитаций, с целью различения данных действий между собой [15].

Низора Н. справилась с заданием успешно. Все действия выполняла правильно, не допускала ошибки. После каждого выполнения имитации Низора Н. получала жетон. Это мотивировало ребенка выполнять все действия. Поведение во время задания было спокойным, Низора Н. не вставала с места и выполняла все инструкции.

На констатирующем этапе исследования Сафина Р. отказывалась взаимодействовать со взрослым, поэтому для нее мы выбрали игры с учетом ее интересов и предпочтений, а также для установления эмоционального контакта со взрослым. С Сафиной Р. большой упор на занятиях был направлен на развитие эмоциональной сферы ребенка, так как это способствует установлению контакта и появлению коммуникативной речи у Сафины.

Первую игру мы провели с Сафиной Р. для привлечения внимания ребенка к деятельности «Цветная вода». Перед ребенком на столе ставятся три стаканчика с водой, акварельные краски и три кисточки. Педагог предлагает ребенку стать волшебником и превратить воду в стаканчиках в радужные цвета. Сафина Р. сначала отказывалась идти на контакт, села на пол, насупилась и отворачивалась в другую сторону от педагога. Педагог принялась самостоятельно превращать с помощью акварельных красок воду в стаканчике в другой цвет, эмоционально комментируя свои действия для привлечения внимания ребенка. После увиденного «волшебства» Сафина Р. с любопытством разглядывала происходящее, самостоятельно встала и постепенно стала приближаться к столу. После того, как ребенок подошел

ближе, взрослый предложил вместе поиграть, предлагая ребенку кисточку. Сафина Р. и педагог вместе взялись за кисточку и набрали желтый цвет в акварели и отпустили в стакан с водой. Когда вода стала превращаться в желтый цвет, глаза ребенка заблестели, появился интерес к дальнейшему закрашиванию воды в стаканчиках. В процессе продолжения игры Сафина села самостоятельно за стол и увлеченно закрашивала воду в стаканчиках.

Следующая нейро игра, подготовленная специально для Сафины Р. «Сделай так!» носит следующую цель: развитие функций мозга. Перед ребенком на столе лежат две тарелочки красного и синего цвета. Перед тарелочками в разброс располагается ряд фигурок животных синего и красного цвета. То есть, под тарелочкой красного цвета лежат и красные и синие фигурки, аналогичное расположение и под тарелочкой синего цвета. Задача ребенка брать двумя руками две фигурки и правильно класть их в соответствующие тарелочки. Например, если красная фигурка в левой руке, а красная тарелочка стоит с правой стороны, то получается ребенок ставит фигурки на тарелочки перекрещивая руки. Сафина Р. на контакт шла не плохо. Игру выполняла с помощью взрослого. При самостоятельном выполнении часто ошибалась.

Следующее занятие с Сафиной Р. – «Части тела». Педагог садится напротив ребенка, указывает на часть тела на себе и спрашивает: «Что это?». На первом этапе занятия педагог подсказывает ребенку. На этом этапе Сафина Р. отказывалась идти на контакт. Вставала с места. Демонстрировала нежелательное поведение. Педагог предложила ребенку игрушки со словами «Ты немного позанималась, теперь перемена!». Сафина Р. поиграла пять минут, затем взрослый подходит к ребенку и говорит: «Ты поиграла, теперь урок!» – берет ребенка за руку и сажает на стульчик. После игры Сафина Р. спокойно сидела и слушала взрослого. Не отвечала на вопросы и не повторяла правильный ответ за взрослым.

Следующая игра с Сафиной Р. называется «Перекались!». Ребенок ложится на мат. С правой стороны мата – корзина с мячами, с другой

стороны мата – пустая корзинка. Задача ребенка – взять мяч с корзинки, перекатиться с мячом в руках на другую сторону мата и положить мяч в пустую корзинку. Нейро игра направлена на развитие вестибулярного аппарата и формирование эмоциональной сферы у ребенка. Сафина Р. справилась с игрой, взаимодействовала с педагогом. В начале педагог помогал ребенку, потом дал возможность действовать самостоятельно. Чтобы переложить все мячики с одной корзинки в другую – Сафина Р. брала не один, а два мяча.

Следующее упражнение «Узнавание знакомых людей». На столе перед ребенком лежат фотографии мамы, папы, брата, сестры, бабушки, дедушки. Взрослый просит ребенка «Покажи маму (папу, брата, сестру, бабушку, дедушку). После педагог просит назвать фотографии, ответив на вопрос «Это кто?» При инструкции «Покажи» Сафина Р. правильно указательным жестом показала на всех членов своей семьи, но не ответила на вопросы «Это кто?». Во время того, когда ребенку задавали вопрос Сафина Р. совершала неконтролируемые повторяющиеся движения кистями рук.

Для Шухрата С. мы подготовили комплекс игр и упражнений, направленные на установление контакта, на развитие эмоциональной сферы и сенсорных способностей ребенка, так как ребенок не проявлял интерес к заданиям и не взаимодействовал с экспериментатором на констатирующем этапе исследования.

Первую игру «Лови рыбку» мы выбрали с учетом положительного влияния на эмоциональное состояние ребенка, а также дали возможность ребенку расслабиться. На полу ставится большой тазик с водой, в тазике «плавают» пластмассовые рыбки. Ребенок должен поймать рыбку с помощью рыболовного сита в форме ложки и положить в рядом стоящую чашку. На фоне играет спокойная мелодия для расслабления. Шухрат С. быстро включился в игру. Процесс ловли рыбки в воде способствовал самостоятельной деятельности ребенка, сосредоточении на одном объекте и повышенному настроению Шухрата С. в игре. Ребенок не проявлял агрессии,

вел себя спокойно, в случае удачной ловли радовался и прыгал.

Следующая игра «Игры с крупами» подобрана специально для Шухрата С. с целью развития мелкой моторики, зрительно – моторной координации и развития функций мозга. Ребенок сидит за столом, на столе рассыпана фасоль и приготовлены два пустых стакана. Ребенок собирает фасоль двумя руками и сортирует по стаканчикам. Очень важно, что бы ребенок захватывал пальчиками по одной фасоли, но не горстью. Второе упражнение – перекладывать фасоль двумя ложками в стаканчики, скрещивая руки. И третье упражнение – на столе лежат семь ложек. В первой ложке одна фасоль. Задача ребенка – перекладывать фасоль с одной ложки в другую.

Шухрат С. не плохо шел на контакт, задание выполнял самостоятельно. С первым, вторым и третьим упражнением с крупами Шухрат С. справился хорошо. Поведение было спокойное, ребенок не проявлял агрессию.

Следующее упражнение с Шухратом С. – «Сортировка овощей и фруктов по цвету» направлено на развитие мышления, навыка отвечать на вопрос, закрепление знаний о цвете, фруктах и овощах. На полу приготовлены корзинки, на дне которых цветной картон – зеленый, красный и желтый. Ребенок сортирует муляжи овощей и фруктов, соотнося их с цветом на дне корзинки. Взрослый дает ребенку лимон и спрашивает: «Какой лимон?» – ребенок отвечает «Желтый» и ставит лимон в корзинку с желтой карточкой. Взрослый дает ребенку яблоко и спрашивает: «Какое яблоко?» – ребенок отвечает «Красное» и ставит яблоко в корзинку с красной карточкой. Шухрат С. с интересом был вовлечен в деятельность, иногда отстранялся рассматривая муляжи овощей и фруктов. Сортировал все предметы правильно – в соответствии с цветом. На вопрос «Какой, какая, какое?» не отвечал. Поэтому взрослый предложил отвечать вместе. «Какой огурец?» – «Давай повторим вместе – зеленый!».

Игра с музыкальными инструментами «Шум». На столе со стороны педагога и ребенка лежат идентичные музыкальные инструменты: барабан,

ксилофон, звоночек, дудочка, музыкальный мяч, маракас, колокольчик, погремушка, молоточек, трубочка. Педагог выполняет действие с любым музыкальным инструментом, ребенок имитирует действия взрослого. После того, как ребенок правильно выполнил имитацию со всеми предметами, взрослый ставит на столе ширму и проводит аналогичную работу, только в данном случае ребенок не видит предмет, а только слышит. Ребенок на слух должен отгадать, какой музыкальный инструмент сейчас звучал и выполнить отсроченную имитацию.

Шухрат С. Хорошо справился с заданием. Ребенку очень понравилось «звенеть», «греметь», «стучать» и отгадывать, какой же там инструмент шумит за ширмой. У Шухрата С. отлично получилось выполнять имитацию на первом этапе. На втором этапе (отсроченная имитация) он два раза ошибся в угадывании шума, но этого его не расстроило, и мы продолжали угадывать звуки с положительным настроением.

Занятие «Коммуникация». До начала занятия мы отдали другим педагогам в соседних кабинетах любимые игрушки Шухрата С. – мяч, ЛЕГО, машину, пазлы. До того, как пойти и забрать свои игрушки педагог объясняет Шухрату С., что сейчас мы пойдем в другой кабинет и заберем твои игрушки, но для этого мы должны поздороваться и попросить свою игрушку у другого взрослого. Входим с ребенком в другой кабинет, здороваемся: «Здравствуйте!» и просим: «Дай мне машину!» – педагог отдает игрушку ребенку. Ребенок говорит: «Спасибо!» и уходит в другой кабинет. Аналогичный диалог происходит и в других кабинетах. Если ребенок не говорит, то в данном случае приветствие, просьба и благодарность осуществляется с помощью жестов. С первой попытки Шухрат С. отказывался идти в другой кабинет капризами и криком. Педагог объяснила ребенку, что там твои игрушки и их надо забрать: «Пойдем со мной вместе, я возьму тебя за руку». Далее все получилось. Шухрат С. спокойно заходил в кабинеты, педагог, протягивая руку Шухрата С. к другому педагогу произносила «Дай мне носорога!». Шухрат не повторял просьбу за

педагогом, но уже в третий, четвертый и пятый раз протягивал руку самостоятельно, а взрослый произносила просьбу.

Для Степана М. мы разработали игры и упражнения с учетом его поведенческого нарушения, характеризующееся нежеланием заниматься и идти на контакт.

Игра «Поймай мячи». С одной стороны стола стоит педагог и катит ребенку маленькие мячики, а с другой стороны стола ребенок – ловит мячи, держа в двух руках бумажные стаканчики. Скорость мячей увеличивается, и тут необходимо проявить ловкость, чтобы мячи не укатились мимо. С помощью данной игры мы установили контакт со Степаном М. Мальчик радостно ловил мячики стаканчиками, боялся упустить мяч, переживал, когда мяч не удавалось поймать.

«Игра с песком». За песочным столиком сидит ребенок. Педагог предлагает ребенку образцы фигурок, которые нужно нарисовать на песке пальчиками. «Смотри, это круг, попробуй нарисуй такой же». Ребенок рисует круг. Затем карточка меняется, и взрослый показывает другой образец: «А теперь нарисуй квадрат». Таким образом ребенок сначала рисует геометрические фигуры, а затем переходит к рисованию простых предметов – домик, мяч, шарик, флажок. Степан М. справился с заданием, у него получалось копировать геометрические фигуры и предметы на песке. Но рисунки Степана М. были значительно маленькими, чем в образце.

Нейро – игра «Поставь по образцу». На столе перед ребенком лежит белый лист бумаги с множеством нарисованных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, ромб). Вверху листа дан образец – в кружке нарисован зеленый круг, в квадрате – красный круг, в треугольнике – синий круг и в ромбе – желтый круг. Ребенок должен поставить в нижние геометрические фигуры крышки от бутылок соответствующего цвета, которые указаны в образце. Для правильного выполнения задания педагог несколько раз показала Степану М. каким образом нужно располагать крышки на геометрических фигурах. Вначале Степан М. хаотично ставил крышки на

любую фигуру. Затем педагог показала ребенку только одну фигуру – круг и обратила внимание ребенка на то, что в кругу везде будут лежать только зеленые крышки. Таким образом, ребенок расставил все зеленые крышки на круг и аналогично стал действовать и с другими геометрическими фигурами.

Упражнение «А у меня слон!» Педагог с ребенком сидят на полу, между ними большая коробка с игрушками. Взрослый берет одну игрушку и говорит: «У меня кубик!». Ребенок должен также взять игрушку в коробке и сказать: «А у меня машина!». Педагог: «У меня мяч!», ребенок: «А у меня робот!». И так далее продолжается игра, пока коробка с игрушками не станет пустой. В случае если ребенок не говорит, взрослый помогает, и ребенок повторяет за взрослым. Степан М. самостоятельно брал игрушки из коробки, не говорил, фокусировался на просмотре игрушки. Педагог помогал, и Степан М. повторял за взрослым.

Игра «Имитация звуков». Под столом у педагога лежат различные предметы, с помощью которых взрослый и ребенок будут правильно произносить гласные и согласные звуки. Педагог поочередно берет нужные предметы для произношения того или иного звука. С помощью предметов взрослый произносит звук, ребенок имитирует действия и звуки, и после правильного выполнения нажимает на звончок. Например, педагог берет банку для себя и для ребенка. Подносит банку ко рту и громко произносит «А–а–а!» (ребенок повторяет за педагогом, нажимает на звончок). Следующий звук «Б» (педагог молоточком стучит по столу и произносит «б–б–б» – ребенок повторяет). Звук «С» – педагог переливает воду с одного стаканчика в другой, протяжно произнося «с–с–с». Таким образом педагог закрепляет с ребенком правильное произношение 8 – 10 звуков за одно занятие. Также данное упражнение работает и с неговорящими детьми, которые в процессе систематического подражания действиям воспроизводят и звуки. Степан М. повторял действия и воспроизводил звуки, но очень тихо. Иногда отвлекался на действие с предметом, не повторяя сам звук. К занятию был положительно настроен.

Игры и упражнения для Заидбека К. были направлены на развитие у ребенка мелкой моторики рук, на развитие сенсорных способностей, активизации словаря, грамматического строя речи, что впоследствии способствует развитию связной речи.

Упражнение на формирование навыка правильного употребления предлога «в» – «Фрукты в корзинке». На полу лежат пять корзиночек. Педагог дает ребенку муляж лимона и говорит: «Положи лимон в корзинку». Ребенок выполняет действие. Далее взрослый дает ребенку другой фрукт и четко произносит: «Положи яблоко в корзинку». Ребенок также выполняет действие. При произнесении инструкции педагог четко выделяет предлог в предложении. После того, когда все фрукты будут разложены по корзинкам, педагог показывает ребенку лимон в корзинке и спрашивает: «Где лимон?», ребенок отвечает: «В корзинке», «Где яблоко?» – «В корзинке». Таким образом взрослый задает ребенку вопросы, обращая внимание ребенка на предмет в каждой корзинке. Если ребенок самостоятельно не отвечает, то взрослый подсказывает ребенку ответ и тот повторяет за взрослым. Заидбек К. правильно выполнял все инструкции, раскладывая фрукты по корзинкам. Когда взрослый стал задавать вопросы: «Где лимон (яблоко, груша)?», Заидбек К. самостоятельно ответить не смог, но повторил за взрослым все ответы правильно.

Игра «Угадай что это?». Ребенок сидит за столом, на глаза ему надевают шапочку, в руки дают уже знакомые предметы, с которыми он играл ранее в самостоятельных играх, а также взаимодействовал с данными предметами на занятиях. Данная игра развивает у детей тактильную память, а также повышает словарный запас прилагательными. Первый предмет Заидбек К. отгадал. Это была влажная салфетка. Как только она оказалась в руках у Заидбека К. он сразу назвал предмет. Далее педагог снимает шапочку и уточняет «Какая салфетка?» и помогает с ответом «мокрая», в случае если ребенок затрудняется ответить сам. Потом ребенку в руки дают «бомбошки». Заидбек К. также отгадывает слово, но на вопрос «Какие бомбошки?»

затрудняется ответить, и педагог ему помогает «мягкие», ребенок повторяет за взрослым. Таким образом ребенок отгадал 4 предмета – еще машину и елочную шишку. Три предмета не отгадал. На вопрос «какие» также не смог самостоятельно ответить. Но повторял прилагательные за взрослым.

Следующая игра для развития сенсорной интеграции «Массажные мячики». Ребенок лежит на мате, у ног ребенка сидит взрослый. Педагог направляет массажный мячик к ногам ребенка, ребенок зажимает ногами мячик в области стоп, поднимает ноги с зажатым мячиком к рукам. Руками берет мячик и кладет его в рядом стоящий контейнер. Такое упражнение можно повторять 8 – 10 раз. Оно развивает моторное планирование, зрительно – моторную координацию, проприоцепцию и межполушарные связи. У Заидбека К. не сразу получилось выполнять столь не легкое упражнение, но оно казалось ребенку увлекательным, и он старался удержать массажный мячик, с помощью взрослого поднимал ноги, брал руками мячики и складывал их в контейнер.

Для Самиры Ф. на формирующем этапе исследования были индивидуально подобраны игры и упражнения, направленные на стимулирование умственной активности, активизации словаря, развития связной речи.

Игра «Дай мне то, чем...» На полу в хаотичном порядке разложены предметы. Педагог, просит ребенка дать тот или иной предмет, называя только функциональность данного предмета, например «Дай мне то, чем пишут!» – ребенок дает педагогу ручку. «Умничка! – хвалит ребенка взрослый – теперь дай мне то, чем едим!» – ребенок находит среди предметов ложку и отдает педагогу. «Молодец! Теперь дай мне то, из чего пьем чай!» - ребенок дает взрослому бумажный стакан. Таким образом, ребенок дает педагогу предметы, которые соответствуют логическому описанию их предназначения. (Дай мне то, что носим в руках, чем рисуем, на чем ездим, что едим, чем расчесываемся, чем чистим зубы, что читаем). Самира Ф. справилась с игрой, понимала, о каком предмете идет речь и даже

называла самостоятельно предметы, которые отдавала взрослому. Перепутала функциональные предназначения ручки и карандаша.

Игра «Что в коробке?» Педагог и Самира Ф. сидят на полу. Перед ними коробка с игрушками. Ребенок поочередно достает игрушки из коробки и спрашивает у педагога «Что в коробке?». Взрослый отвечает на вопрос. Далее ребенок показывает взрослому другую игрушку и снова задает вопрос «Что в коробке?». Таким образом педагог отвечает на все вопросы ребенка, пока игрушки в коробке не закончатся. Вначале упражнения Самире Ф. было сложно самостоятельно задавать вопрос взрослому, она чаще повторяла ответ педагога, не понимая того, что в этой игре она взрослый, а педагог – ребенок. Далее при систематичном требовании педагога повторять только вопрос, Самира Ф. постепенно стала вникать в смысл упражнения и в конце, когда в коробке остались две игрушки девочка задала вопросы сама.

Упражнение «Будь внимателен!». На столе перед ребенком стоят три карточки – дерево, кружка, самолет. Педагог говорит ребенку: «Дай мне не самолет и не кружку, что ты мне дашь?». Ребенок должен дать взрослому дерево. Далее добавляется еще одна карточка «пирамидка», и взрослый дает инструкцию «Дай мне не самолет и не пирамидку, что ты мне дашь?». Ребенок должен дать взрослому кружку. Таким образом, в игру можно поиграть 10 – 15 минут. Самира Ф. впервые играет в такую игру. Ей сложно было понять смысл данной игры, поэтому, когда взрослый говорила: «Дай мне не самолет и не кружку», она указывала на данные карточки и демонстрировала жестом частицу «не». Тогда Самира Ф. понимала, что эти карточки давать не надо и давала нужную карточку.

Упражнение «Закончи предложение» На столе перед ребенком лежат 5 – 10 карточек. Педагог читает предложение, а закончить предложение по смыслу должен ребенок, выбрав подходящую карточку по смыслу и назвав ее. Вот примеры незаконченных предложений:

- Школьник положил в портфель (учебник);
- Кот пьет (молоко);

- Саша сломал (машину);
- Бабушка испекла (торт);
- Дети подарили маме (цветы).

Самира Ф. правильно по смыслу подбирала карточки, заканчивая предложение педагога. Два предложения Самира Ф. закончила не только правильно подобрав карточку, но и назвав по смыслу последнее слово в третьем и четвертом предложении.

Игра «Вперед, назад, вправо, влево». На полу по порядку разложены обручи. Рядом с обручами лежат картонные стрелки. Стрелки рядом с каждым обручем направлены в разные стороны – вперед, назад, вправо, влево. Задача ребенка – прыгать в обруч, обращая внимание на лежащую рядом стрелку. Если рядом с первым обручем стрелка направлена вперед, то ребенок прыгает в обруч, смотря вперед. Если рядом со вторым обручем стрелка направлена на лево, то ребенок прыгает во второй обруч сразу с поворотом на лево. И таким образом ребенок прыгает из обруча в обруч ориентируясь на стрелки. Самира Д. справилась с упражнением, слушала правила игры и следовала показу взрослого. В итоге верно выполнила все прыжки самостоятельно.

С Артуром А. мы упражнялись в играх, направленных на уменьшение отсроченной и немедленной эхоталии, развитием психических процессов – вниманием, мышлением, памятью и развитием связной речи.

Упражнение «Это что?». Педагог создает игровую ситуацию, раскладывает перед ребенком на столе предметы, с которыми ребенок еще не знаком – нитки, вата, брелок, мыльница, диск, губка, кошелек, циркуль, бусы. Ребенок рассматривает предметы. Педагог говорит ребенку, указывая на нитки: «Спроси! Что это?» (ребенок должен указательным жестом показать на предмет и повторить вопрос за взрослым). Тогда взрослый отвечает ребенку: «Это нитки!». Так ребенок поочередно указывает на незнакомые ему вещи и задает вопрос педагогу сам или с помощью взрослого. Вначале Артур А. задавал вопросы с помощью взрослого, повторяя за ним. Также

неоднократно Артур А. повторял и ответ, который должен был говорить только взрослый. После нескольких попыток Артур А. задавал вопрос самостоятельно, педагог отвечала на вопрос, убирала предмет и подсказывала, о каком предмете нужно спросить дальше.

Упражнение на формирование навыка правильного употребления предлога «в» – «Фрукты в корзинке». На полу лежат пять корзиночек. Педагог дает ребенку муляж яблока и говорит: «Положи яблоко в корзинку». Ребенок выполняет действие. Далее взрослый дает ребенку другой фрукт и четко произносит: «Положи апельсин в корзинку». Ребенок также выполняет действие. При произнесении инструкции педагог четко выделяет предлог в предложении. После того, когда все предметы будут разложены по корзинкам, педагог показывает ребенку яблоко в корзинке и спрашивает: «Где яблоко?», ребенок отвечает: «В корзинке», «Где апельсин?» – «В корзинке». Таким образом взрослый задает ребенку вопросы, обращая внимание ребенка на предмет в каждой корзинке. Если ребенок самостоятельно не отвечает, то взрослый подсказывает ребенку ответ и тот повторяет за взрослым. Артур А. не плохо справился с заданием. Верно выполнял инструкции, вначале с подсказкой отвечал на вопросы и после проб и ошибок стал самостоятельно отвечать на вопросы педагога.

Игра «Поймай мячи». С одной стороны стола стоит педагог и катит ребенку маленькие мячики, а с другой стороны стола ребенок – ловит мячи, держа в двух руках бумажные стаканчики. Скорость мячей увеличивается, и тут необходимо проявить ловкость, чтобы мячи не укатились мимо. С помощью данной игры мы дали ребенку расслабиться и расположили Артура А. к дальнейшей деятельности, подняли ему настроение.

Упражнение «А у меня слон!» Педагог с ребенком сидят на полу, между ними большая коробка с игрушками. Взрослый берет одну игрушку и говорит: «У меня кубик!». Ребенок должен также взять игрушку в коробке и сказать: «А у меня машина!». Педагог: «У меня мяч!», ребенок: «А у меня робот!». И так далее продолжается игра, пока коробка с игрушками не станет

пустой. В случае, если ребенок не говорит, взрослый помогает, и ребенок повторяет за взрослым.

Педагог объясняет Артуру А. правила игры. Сначала Артур А. повторяет за взрослым не его фразы. Ну и постепенно вникает в суть и выполняет правильно, не повторяет за педагогом. Названия некоторых игрушек произносит не верно, педагог поправляет его.

Упражнение «Лови коврик!». Ребенок лежит на мате, ноги согнуты в коленях и стопы упираются в стену. Инструктор бросает по стене маленький массажный коврик, а ребенок должен поймать его и прижать стопами к стене. У Артура А. не сразу получалось ловить коврик, но игра была очень увлекательной, и ребенок хорошо старался. В итоге у нас получилось и мы словили коврик, прижав его стопами к стене множество раз.

Для Арины М. мы подготовили игры, направленные на установление контакта с ребенком, на развитие сенсорных способностей, мелкой моторики и развития речи.

Игра «Цветная вода». Перед ребенком на столе ставятся три стаканчика с водой, акварельные краски и три кисточки. Педагог предлагает ребенку стать волшебником и превратить воду в стаканчиках в разноцветные цвета. Арина М. очень любит занятия по изобразительной деятельности, ей нравится работать с красками. Поэтому эту игру мы выбрали для Арины М., чтобы заинтересовать ее, привлечь внимание и наладить контакт. Арине М. понравилась игра. Она с удовольствием выбирала сама цвета и закрашивала воду в стаканчиках.

Игра «Перекайтесь!». Ребенок ложится на мат. С правой стороны мата – корзина с мячами, с другой стороны мата – пустая корзинка. Задача ребенка – взять мяч с корзинки, перекатиться с мячом в руках на другую сторону мата и положить мяч в пустую корзинку. Нейро игра направлена на развитие вестибулярного аппарата и формирования эмоциональной сферы у ребенка. В начале игры мы учились только перекачиваться вправо и влево, так как у девочки этот навык был не сформирован. После того, как Арина М. смогла

самостоятельно перекатиться с одного края мата к другому, тогда мы уже учились перекатываться вместе с мячом в руках. В результате у Арины А. получилось брать мяч с корзинки, перекатываться с ним в другую сторону и складывать там мячи в пустую корзинку.

Игры с прищепками – «Колючки ежика». Перед ребенком на столе лежат контейнеры с разноцветными прищепками. А также предоставляются различные шаблоны с незаконченными элементами. В данном случае это вырезанный из фетра ежик. Ему не хватает только колючек. Педагог предлагает ребенку с помощью прищепок прикрепить колючки к ежику. Ребенок подбирает соответствующий цвет прищепок и приступает к самостоятельной деятельности. Если у ребенка не получается работать с прищепками, педагог предлагает ребенку сделать вместе. Таким образом, можно выполнить несколько композиций «Рыбка», «Кактус», «Морковка». Арина М. самостоятельно владеет навыком пользования прищепками. У нее хорошо получилось крепить колючки ежику, иголки кактусу и плавники рыбке. Эта игра также способствовала положительному настроению ребенка.

«Игра с песком». За песочным столиком сидит ребенок. Педагог предлагает ребенку образцы фигурок, которые нужно нарисовать на песке пальчиками. «Смотри, это круг, попробуй нарисуй такой же». Ребенок рисует круг. Затем карточка меняется, и взрослый показывает другой образец: «А теперь нарисуй квадрат». Таким образом ребенок сначала рисует геометрические фигуры, а затем переходит к рисованию простых предметов – домик, мяч, шарик, флажок. Арина М. рисовала фигурки на песке с помощью педагога. Педагог слегка держала ее за руку и рисовала с ней фигуры и предметы, обращая внимание ребенка на образец, комментируя каждое движение и хваля ребенка за старание.

Игра с музыкальными инструментами «Шум». На столе со стороны педагога и ребенка лежат идентичные музыкальные инструменты: барабан, ксилофон, звоночек, дудочка, музыкальный мяч, маракасы, колокольчик, погремушка, молоточек, трубочка. Педагог выполняет действие с любым

музыкальным инструментом, ребенок имитирует действия взрослого. После того, как ребенок правильно выполнил имитацию со всеми предметами, взрослый ставит на столе ширму и проводит аналогичную работу, только в данном случае ребенок не видит предмет, а только слышит. Ребенок на слух должен отгадать, какой музыкальный инструмент сейчас звучал и выполнить отсроченную имитацию.

Здесь Арина М. справилась с заданием, она с радостным настроением повторяла инструкции педагога. И даже когда, музыкальные инструменты звучали за ширмой, Арине М. удалось отгадать и повторить действие педагога.

С Имроном А. и Тахиром Ф. мы провели большинство похожих игр и упражнений такие как: «Это что?», «Закончи предложение», занятие «Коммуникация». Данные игры и упражнения направлены на развитие связной речи, формирование коммуникативных навыков и развитие эмоциональной сферы у детей.

Индивидуально для Имрона А. было разработано упражнение «Что я (ты) делаешь?». Перед ребенком на столе лежат предметы: лимон и нож, ручка и тетрадь, стакан, молоточек. Педагог режет игрушечным ножом лимон и спрашивает ребенка: «Что я делаю?», ответ ребенка: «Ты режешь». Педагог пишет в тетради и спрашивает: «Что я делаю?», ответ ребенка: «Ты пишешь». Взрослый пьет из стакана и спрашивает: «Что я делаю?», ответ ребенка «Ты пьешь». Педагог стучит молоточком и спрашивает: «Что я делаю?», ответ ребенка: «Ты стучишь». Аналогично действия выполняет ребенок – режет, пишет, пьет, стучит. Педагог также задает вопросы к каждому действию: «Что ты делаешь?». Ребенок отвечает: «Я режу (пишу, пью, стучу)». Данное упражнение позволит ребенку связно отвечать на вопросы, правильно склоняя глаголы по лицам. У Имрона А. на констатирующем этапе исследования был выявлен высокий уровень развития связной речи, поэтому для него данное задание было не сложным. У ребенка богатый словарный запас, сформировано понимание речи, коррекционная

работа осуществляется с двух лет. Он понял смысл задания на этапе объяснения и правильно отвечал на вопросы педагога. Иногда допускал ошибки в окончаниях глаголов. При исправлении повторял правильный ответ.

Упражнение «Пиктограмма». Перед Имроном А. лежат карточки на липучках и подставка с липучкой для составления на ней предложений из символов. Педагог диктует предложение «Мальчик сидит на стуле». Ребенок берет символы «мальчик», «сидит», предлог «на», «стул» и ставит поочередно на подставку. Педагог диктует ребенку предложение в соответствии с уровнем умения ребенка работы с пиктограммой, при необходимости использует подсказку. После того, как дошкольник составил предложение, педагог, указывая на каждый символ читает его, и ребенок повторяет за взрослым, затем читает предложение самостоятельно. Далее экспериментатор поочередно задает вопросы по построенному предложению: «Кто сидит на стуле?», «Что делает мальчик?», «На чем сидит мальчик?». Ребенок отвечает на вопросы. Таким образом, на занятии со старшим дошкольником можно построить и прочесть 5 – 7 предложений.

Имрон А. не плохо справился с заданием. Следовал инструкциям взрослого, правильно выбирал символы, немного путался с предлогами. За педагогом повторял правильно, но при самостоятельном чтении предложения допускал ошибки в окончаниях. На вопросы по составленному предложению отвечал правильно.

Индивидуально для Тахира Ф. было разработано упражнение «Сюжетные картинки». Ребенок рассматривал сюжетные картинки, составлял по ним предложение, отвечал на вопросы педагога. Педагог показывает ребенку карточку и спрашивает: «Что делает девочка?», ребенок должен ответить полным предложением: «Девочка рисует». Если ребенок просто называет глагол «рисует», то взрослый должен уточнить: «Кто рисует?». Также можно уточнить у ребенка другие детали рисунка: «Чем рисует девочка?», «Что рисует девочка?». Таким образом педагог и ребенок

составляют предложения и описывают 8 – 10 сюжетных картинок. Тахир Ф. шел на контакт, отвечал на вопросы педагога. Ответы были короткими. То есть ребенок называл только действие в сюжете. Поэтому педагог задавала также наводящие вопросы и подводила ребенка к полному высказыванию ответа.

Далее с Тахиром Т. была проведена игра «Кто, где живет?» На полу перед ребенком лежат карточки с изображением домиков животных. Педагог показывает ребенку животное, птицу или насекомое и задает вопрос: «Где живет мышка (медведь, белка)?». Ребенок отвечает: «В норке (в берлоге, в дупле)» и сопоставляет игрушку – мышку с изображением норки на карточке, которая лежит на полу. Так, ребенок сопоставляет животных с домиками и отвечает на вопросы взрослого.

Тахир Т. очень любит играть в игры с животными, поэтому игра его увлекла, он с удовольствием искал домики для животных, сопоставлял их, отвечал на вопросы частично самостоятельно и с помощью педагога.

Комплекс игр и упражнений для развития сенсорных способностей, стимуляции умственной активности, развития эмоциональной сферы, мелкой и крупной моторики осуществлялся ежедневно. Таким образом, мы устанавливали с детьми контакт, формировали у них положительный настрой во время деятельности, что в дальнейшем будет способствовать развитию речевой активности у детей с расстройством аутистического спектра.

2.3 Выявление динамики развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Этот раздел представляет результаты повторной диагностики, направленной на выявление изменений в уровне развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

На этом этапе контрольного эксперимента были повторно применены

методики, определенные на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты, полученные в ходе проведения диагностической методики 1, приведены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты диагностики умения реагировать на свое имя

| Этапы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |
| Контрольный | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |

У 3 детей (30%) был выявлен низкий уровень умения реагировать на свое имя – Низора Н. и Шухрат С. не откликнулись на свое имя ни в первый, ни во второй раз, и даже при касании плеча дети не продемонстрировали реакции. Сафина Р. не откликнулась на свое имя, но проявила интерес к стимульному предмету и начала тянуться к нему.

У 5 детей (50%) был выявлен средний уровень умения реагировать на свое имя. Заидбек К. откликнулся на имя со второго раза, но не проявил интереса к стимулу. Арина М. откликнулась на свое имя после касания ее плеча, взяла стимульный предмет и начала его рассматривать. Артур А. откликнулся на имя со второго раза и проявил радость при виде стимула. Самира Ф. откликнулась только после касания плеча, при этом стимульный предмет ее не заинтересовал. Степан М. откликнулся на имя со второго раза, взял стимульный предмет и начал его обследовать.

У 2 детей (20%) выявился высокий уровень умения реагировать на свое имя – Имрон А. откликнулся на свое имя с первого раза, подошел к педагогу и забрал свой любимый стимульный предмет. Тахир Ф. после того, как услышал свое имя сказал: «Что?», увидел стимульный материал и подошел к педагогу, чтобы забрать его.

Результаты показали, что детей со средним уровнем умения реагировать на свое имя стало на одного больше, а с низким уровнем на одного меньше. На высоком уровне показатели не изменились. Следует

отметить, что старшие дошкольники с низким уровнем реакции на имя на втором этапе эксперимента не проявляли нежелательного поведения, спокойно участвовали в эксперименте.

Результаты, полученные после проведения диагностической методики 2 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты диагностики умения вступать в контакт со взрослым и отвечать на вопросы

| Этапы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |
| Контрольный | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |

У 3 детей (30%) выявился низкий уровень умения вступать в контакт со взрослым и отвечать на вопросы – Сафина Р. сначала молча сидела за столом, рассматривала игрушки, потом обследовала их и приступила к резке. На вопросы педагога «Что ты делаешь?» Сафина Р. не отвечала, отсутствовал совместный контакт со взрослым. У Степана М. присутствовал контакт со взрослым, ребенок резал овощи и фрукты, но не отвечал на вопросы педагога. Низора Н. не слушала педагога, проговаривала отсроченные эхоталапии, жестикулировала руками.

У 5 детей (50%) выявился средний уровень умения вступать в контакт со взрослым и отвечать на вопросы – Арина М. резала фрукты и овощи, самостоятельно правильно ответить на вопрос педагога девочка не могла, поэтому педагог при необходимости подсказывал ребенку. Артур А. резал фрукты и овощи, отвечал на вопросы с помощью педагога. Самира Ф. правильно выполняла действия, при ответах на вопросы допускала грамматические ошибки (вместо глагола «режу», использовала глагол «порезала», «вырезала»). Заидбек К. при ответах на вопросы, забывал названия овощей и фруктов. Шухрат С. в этот раз стал сотрудничать со взрослым, не проявлял агрессии, даже принялся резать овощи и фрукты. На вопрос взрослого «Что ты делаешь?», Шухрат С. затруднялся ответить

самостоятельно, и только после подсказки взрослого повторил за педагогом ответ.

У 2 детей (20%) выявился высокий уровень умения правильно отвечать на вопрос полным предложением. Имрон А. и Тахир Ф. справились с заданием отлично. Дети правильно отвечали на вопрос экспериментатора, описывая свои действия в игре.

Результаты повторного проведения диагностики на формирование умения вступать в контакт со взрослым демонстрируют нам положительные результаты, где дошкольников с низким уровнем стало на одного меньше, а со средним уровнем – на одного больше. Высокий уровень показателей не изменился. Поведение детей также значительно изменилось, не было выявлено агрессии, дети были наиболее усидчивы.

Результаты, полученные после проведения диагностической методики 3 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительный результат диагностики умения просить предмет/игрушку

| Этапы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (40%) | 5 (50%) | 1 (10%) |
| Контрольный | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |

У 3 детей (30%) был выявлен низкий уровень умения просить предмет с помощью карточки PECS. У Низоры стимульным материалом была игрушка «Поппит». Педагог различными способами пыталась привлечь внимание Низоры Н., манипулируя ее любимой игрушкой, но Низора Н. не реагировала на педагога и стимул, когда Фея пыталась ее рукой взять карточку и отдать ее педагогу, у Низоры отсутствовал зрительный контакт, она вертелась на стуле и пыталась освободиться от рук Феи, агрессию не проявляла. У Арины М. стимулом была кукла, но девочка не отреагировала на любимую игрушку, не шла на контакт с Феей. Сафина Р. любит мыльные пузыри. Педагог привлекала внимание ребенка игрушкой, но Сафина Р. не

смотрела в сторону взрослого, при попытке взять карточку с помощью Феи, Сафина выбрасывала ее на пол.

У 5 детей (50%) был выявлен средний уровень умения просить предмет. Артур А. смотрел, как взрослый манипулирует его игрушкой, но самостоятельно к игрушке он так и не потянулся, с помощью Феи Артур получил желаемый предмет. Самира Ф. не сразу среагировала на свой любимый пластилин в руках у педагога, потом увидев его, она стала тянуться к пластилину, таким образом Фея помогала Самире просить с помощью карточки свой любимый пластилин. Степан М. и Заидбек К. сразу отреагировали на привлечение внимания со стороны педагога, увидел свою любимую игрушку, тянулись к ней и с помощью Феи просили предмет у педагога. У Шухрата С. стимулом была заводная машинка, педагог привлекала внимание ребенка различными функциями в машинке, играя с ней и издавая различные звуки шума машины. Шухрата С. привлекла игра педагога с машинкой, которую он любит, он встал подошел к педагогу, Фея помогла ребенку протянуть руку к педагогу и сказала громко слово «Дай!». Шухрат С. тихо повторил за взрослым и в награду получил свою любимую игрушку.

У 2 детей (20%) выявился высокий уровень умения просить предмет. Имрон А. и Тахир Ф. после нескольких подсказок Феи самостоятельно брали карточку PECS и отдавали ее взрослому, получая взамен любимые игрушки.

Результаты показали, что низкий уровень развития умения просить предмет выявился только у троих детей (30%), то есть выявленные показания улучшились. 50% детей также демонстрируют средний уровень умения просить предмет, что и на констатирующем этапе. И высокий уровень развития умения просить предмет выявился у двоих детей (20%), что так же демонстрирует положительную динамику контрольного эксперимента.

Результаты, полученные после проведения диагностической методики 4 представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительный результат диагностики умения задавать вопросы

| Этапы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 5 (50%) | 5 (50%) | – |
| Контрольный | 3 (30%) | 6 (60%) | 1 (10%) |

У 3 детей (30%) был выявлен низкий уровень умения задавать вопросы. Низора Н. спокойно сидела на полу рядом с педагогом. После объяснения педагогом задания Низора Н. рассматривала игрушки в коробке и не задавала вопрос даже после подсказки. Сафина Р. молча сидела и не реагировала на слова и действия педагога. Арина М. брала с коробки поочередно игрушки, рассматривала их, но не смогла повторить вопрос за взрослым.

У 6 детей (60%) был выявлен средний показатель умения задавать вопросы. Степан М. брал из коробки игрушки, педагог давала ребенку инструкцию: «Спроси: что это?». С первого раза Степан не понимал, что ему надо задавать вопросы, он на них отвечал сам. Но после нескольких попыток, Степан М. сам задавал вопросы, а педагог отвечала. Заидбек К. и Самира Ф. задавали вопросы с помощью взрослого, повторяя за ним. Артур А. и Тахир Ф. проявляли нежелание выполнять задание. С помощью стимулов и подсказкой взрослого дети задавали вопросы педагогу. Шухрат С. спокойно сидел напротив педагога и с помощью подсказки второго взрослого показывал на предмет и задавал вопрос: «Это что?»

У 1 ребенка (10%) выявился высокий уровень умения задавать вопросы – Имрон А. после объяснения задания и нескольких попыток подсказок самостоятельно стал задавать вопросы, доставая игрушки поочередно из коробки.

Результаты показали, что на контрольном этапе детей с низким уровнем умения задавать вопросы стало меньше на 20%, со средним уровнем умения задавать вопросы стало на 10% больше. Высокий уровень был выявлен у одного ребенка (10%), который шел на контакт с педагогом, и следовал инструкциям по заданию. Также при диагностике дети не

проявляли нежелательного поведения, спокойно сидели рядом с педагогом.

Результаты, полученные после проведения диагностической методики 5 представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительный результат диагностики умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам.

| Этапы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |
| Контрольный | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |

У 3 детей (30%) был выявлен низкий уровень умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам. Низора Н. и Арина М. спокойно сидели за столом, но отказывались совместно с педагогом составлять предложения по картинкам. Сафина Р. рассматривала картинки, спокойно сидела за столом, педагог задавала наводящие вопросы к сюжету картинки. Сафина Р. вначале пыталась что – то сказать очень тихо, но потом вовсе перестала говорить.

У 5 детей (50%) был выявлен средний уровень умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам. Степан М. составлял предложения по картинке с помощью взрослого. Самира Ф. самостоятельно пыталась рассказать по картинке, перед произнесением каждого слова долго думала, допускала ошибки в последовательности слов в предложении. Заидбек К. и Артур А. при составлении предложения по картинке допускали грамматические ошибки. Шухрат С. с помощью развернутой подсказки взрослого описывал сюжетные картинки. Голос его был тихим, едва понятным, но ребенок следовал инструкциям взрослого – смотрел на картинки и повторял за взрослым.

У 2 детей (20%) был выявлен высокий уровень умения правильно и связно составлять предложения по сюжетным картинкам. Имрон А. и Тахир Ф. хорошо справились с заданием. После того, как педагог показал, как нужно правильно составлять предложения, дети спокойно, рассмотрев

иллюстрацию составили предложения по сюжетным картинкам.

Сравнительные результаты диагностики уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра представлен в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты диагностики уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

| Этапы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (40%) | 4 (40%) | 2 (20%) |
| Контрольный | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |

Контрольный этап демонстрирует нам положительную динамику исследования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Если, на констатирующем этапе было выявлено 4 детей (40%) с низким уровнем развития связной речи, то на контрольном этапе количественные показатели, хоть не на много, но изменились. Здесь мы видим уже низкий уровень развития связной речи у троих детей (30%). Также контрольный этап показал нам, что дети, проявляющие нежелательное поведение при первом испытании, стали более усидчивы и спокойны. При проведении формирующего и контрольного этапа исследования дети довольно неплохо шли на контакт с педагогом, не проявляли агрессию. Показатели среднего уровня также изменились – детей со средним уровнем развития связной речи стало на 10% больше, так как констатирующий этап здесь выявил 4 детей (40%) со средним уровнем развития связной речи, а на контрольном этапе мы уже наблюдаем положительную динамику – 5 детей (50%). Здесь дошкольники уже наиболее увереннее отвечали на вопросы. Подсказка со стороны взрослого была более организующей, чем развернутой. При составлении предложений по картинкам или обращенной речи дети меньше допускали грамматических ошибок. Показатели высокого уровня на контрольном этапе не изменились.

Результаты контрольного эксперимента показали, что есть изменения в развитии связной речи. Взаимодействия на речевом уровне выявились у Степана М. при проведении формирующего этапа и у Шухрата С. при проведении контрольного этапа.

Средний уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста также изменился и продемонстрировал положительные результаты во всех компонентах развития речи старших дошкольников. Дети, которые выполняли задания с помощью подсказок педагога, старались самостоятельно высказывать фразы, меньше допускали грамматических ошибок.

Высокий уровень развития связной речи остался неизменным. Но здесь также прослеживается прогресс развития связной речи, где дети наиболее уверены в высказываниях, отвечают полными, развернутыми предложениями.

Количественные результаты исследования контрольного этапа эксперимента представлены в приложении Г (Таблица Г.1).

Результаты проведенного исследования показали, что работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра дала существенный результат. Исследование показало незначительные уровни развития связной речи, но дети после проведенного формирующего этапа стали меньше проявлять агрессию, больше взаимодействовать с педагогом, стали более спокойными и усидчивыми. Дети, с показателями среднего и высокого уровня развития речи выполняли задания на контрольном этапе более уверенней, меньше допускали грамматических ошибок, правильно использовали местоимения в ответах, меньше допускали ошибок в окончаниях, что в результате доказывает верность выдвинутой гипотезы.

Заключение

Связная речь – это ключевая часть речевого развития детей дошкольного возраста, которая представляет собой последовательность слов и предложений, логически объединенных между собой.

Для детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра крайне важно развивать связную речь, устанавливать контакт с окружающими, а также мотивировать их на взаимодействие с ровесниками и взрослыми. Коммуникация и контактность с социумом играют ключевую роль в их будущем развитии и обучении. Дошкольникам с расстройством аутистического спектра свойственны такие особенности, как неспособность к социальному взаимодействию, нарушения поведения, проявления агрессии, а также отсутствие желания участвовать в коррекционных занятиях и играх.

Констатирующий этап исследования показал, что в экспериментальной группе 40% детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра имеют низкий уровень развития связной речи. Это дети, которые с трудом устанавливают контакт с педагогом, проявляют агрессию и не проявляют желания участвовать в коррекционных занятиях. Средний уровень развития связной речи – 40%, где дети были более сосредоточены на деятельности, прислушивались к экспериментатору, но были не уверены в правильности выполнения заданий, долго обдумывали, прежде чем произнести фразу, допускали грамматические ошибки в предложениях. Также был выявлен и высокий уровень развития связной речи дошкольников старшего возраста с расстройством аутистического спектра – 20%. В процессе исследования дети шли на контакт, был развит навык совместного внимания, дети слушали педагога, после нескольких подсказок самостоятельно строили правильно предложения, в редких случаях допускали ошибки.

В ходе исследования мы установили и экспериментально доказали, что

развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра будет возможно если:

- разработать программу для каждого ребенка по развитию связной речи, с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений;
- разработать комплекс игр и упражнений для детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, способствующий развитию эмоциональной сферы дошкольников, установлению контакта с детьми, развитию сенсорных способностей и стимуляции умственной активности;
- полагаться в коррекционной работе с дошкольниками на принципы систематичности и последовательности, что обеспечит усвоение развития связной речи в большом объеме и более прочно.

Проведенное исследование позволило установить, что развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра является сложным приспособлением, который предполагает прежде всего предварительную работу с детьми на развитие и закрепление таких навыков как установление контакта, совместное внимание, реакцию на имя, учебное поведение. Кроме этого, очень важно уделять особое внимание эмоциональной сфере дошкольника – увлекательные игры и упражнения с использованием интересного, яркого и неординарного материала привлекут внимание детей к занятиям, повысят их эмоциональный фон, что в результате будет способствовать развитию связной речи дошкольников в дальнейшем. Анализ результатов показал, что развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра дало положительные результаты, что доказывает верность выдвинутой гипотезы.

Список используемой литературы

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. – М. : 2022. – 58 с.
2. Аппе, Ф.Г. Введение в психологическую теорию аутизма: систем. требования / Ф.Г. Аппе. – Москва.: Теревинф, 2016. – 57 с.
3. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / Исцеление: Альманах / В.М. Башина. – М. : 1993. – 154 – 165 с.
4. Башина, В. М. Аутизм в детстве: определение, истор. справка / В.М. Башина. – М. : 1995. – 18 с.
5. Бебчук, М.А. Диагностика и мониторинг психического состояния детей 6 – 12 лет по шкале количественной оценки детского аутизма (ШКОДА): методические рекомендации/ М.А. Бебчук, А.Ф. Шапошникова А.Ф, А.Я. Басова. – М.: ДПК Пресс, 2020. – 20 с.
6. Богдашина, О.Б. Аутизм: определение и диагностика: курс лекций / О.Б. Богдашина. –Донецк: Лебедь, 1999. – 28 с.
7. Вишневская, И.С. Особенности диагностики и коррекции речевого развития детей с аутизмом / И.С. Вишневская // Горизонты педагогики. – 2020. – 1 с.
8. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография / В.П. Глухов, В. Секачев. – Изд. 2–е, исправленное и переработанное, 2014. – 4 с.
9. Дмитриева, И. Ю. Использование пиктограмм и визуального расписания при работе с детьми с особенностями развития / И. Ю. Дмитриева / Молодой ученый. – 2018. № 52, 61-64 с.
10. Елифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога – дефектолога / Т.Б. Елифанцева. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 329 с.
11. Заяц, М.В. Внедрение жетонной системы поощрений в процесс

формирования навыков при проведении занятий в дистанционном формате с ребенком с расстройством аутистического спектра / М.В. Заяц // Аутизм и нарушения развития. – 2021. № 2, 59 – 68 с.

12. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция/ Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004. – 9 с.

13. Каннер, Х.Л. Аутистические нарушения аффективного контакта, в переводе В.Е. Кагана: вопросы психического здоровья детей и подростков / Х.Л. Каннер. – 2010. – 17 с.

14. Кузнецова, А.В. Особенности организации коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольных образовательных учреждений / А.В. Кузнецова // журн. «Меридиан». – Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2021. – 2 с.

15. Морис, К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / К. Морис, Д. Грин, С. К. Льюс. – США, 1996. – 10 с.

16. Лебединский, В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза. Психология аномального развития ребенка / В.В. Лебединский. – Москва, 2002. – 18 – 23 с.

17. Лебединская, К.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 6 с.

18. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 15 с.

19. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – 24 – 33 с.

20. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя – дефектолога / С.С. Морозова.

–Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 66 – 76 с.

21. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л.Г. Нуриева. – изд. 2–е. М.: Теревинф, 2006. – 38 – 77 с.

22. Огольцова, Е.Г. Психологические особенности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра: статья / Е.Г. Огольцова, А.А. Пануровская. // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – 358 – 361 с.

23. Попова, О.А. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом / О.А. Попова, Н.М. Филина // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – № 2. – 23 с.

24. Саенко, Ю.В. Специальная психология: учебно – методическое пособие / Ю.В. Саенко. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2002 – 108 с.

25. Сандрикова, В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: пособие для логопедов и родителей / В.С. Сандрикова; под науч. ред. О.В. Елецкой. – М.: Редкая птица, 2019. – 8 – 27 с.

26. Тумашенко, А.Ф. Неврологические нарушения у детей. Причины, профилактика, коррекция / А.Ф. Тумашенко. – СПб. : ООО «Издательство «Детство – пресс», 2011. – 56 с.

27. Фомичева, Е.Н. Формирование связной речи у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] / Е.Н. Фомичева // статья в ИНФОУРОК. – 2022 – 5 с.

28. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS: руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 7 с.

29. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно–методическое пособие / А.В. Хаустов. – М.: 2010. – 5 с.

30. Шипицына, Л.М. Детский аутизм: хрестоматия / Л.М. Шипицына. –СПб. : Издательство Дидактика Плюс, 2001. – 54 с.

Приложение А

Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в исследовании

| Имя, Ф. ребенка | Возраст | Диагноз | Тип аутистического дизонтогенеза |
|-----------------|---------|--|----------------------------------|
| Тахир Ф. | 7 лет | Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи. | Четвертая группа |
| Имрон А. | 7 лет | Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи. | Четвертая группа |
| Самира Ф. | 7 лет | Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи. | Третья группа |
| Сафина Р. | 6 лет | Ранний детский аутизм со снижением познавательных способностей до уровня умеренной умственной отсталости, системное недоразвитие речи. | Вторая группа |
| Арина М. | 5,5 лет | Ранний детский аутизм со снижением познавательных способностей до уровня умеренной умственной отсталости, системное недоразвитие речи. | Вторая группа |
| Степан М. | 6 лет | Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи. | Третья группа |
| Заидбек К. | 6 лет | Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи. | Третья группа |
| Артур А. | 6 лет | Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи. | Третья группа |
| Шухрат С. | 5,5 лет | Ранний детский аутизм со снижением познавательных способностей до уровня умеренной умственной отсталости, системное недоразвитие речи. | Вторая группа |
| Низора Н. | 7 лет | Ранний детский аутизм со снижением познавательных способностей до уровня умеренной умственной отсталости, системное недоразвитие речи. | Вторая группа |

Приложение Б

Количественные результаты исследования констатирующего этапа

Таблица Б.1 – Количественные результаты исследования на констатирующем этапе

| Имя Ф. ребенка | ДМ 1 | ДМ 2 | ДМ 3 | ДМ 4 | ДМ 5 | Уровень развития связной речи |
|----------------|------|------|------|------|------|-------------------------------|
| Тахир Ф. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | ВУ |
| Имрон А. | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | ВУ |
| Самира Ф. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | СУ |
| Сафина Р. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | НУ |
| Арина М. | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | СУ |
| Степан М. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | НУ |
| Заидбек К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | СУ |
| Аргур А. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | СУ |
| Шухрат С. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | НУ |
| Низора Н. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | НУ |

Приложение В

Содержание формирующего этапа педагогического эксперимента

Таблица В.1 – Перечень развивающих игр и упражнений

| Имя Ф. ребенка | Игры и упражнения |
|----------------|---|
| Шухрат С. | «Лови рыбку», «Коммуникация», «Шум», «Сортировка овощей и фруктов по цвету», «Игры с крупами». |
| Тахир Ф. | «Сюжетные картинки», «Это что?», «Закончи предложение», «Коммуникация», «Кто, где живет?» |
| Заидбек К. | «Мыльные пузыри», «Массажные мячики», «Угадай, что это?», «Фрукты в корзинке», игры с прищепками «Лучики солнышка». |
| Низора Н. | «Лови мячик!», «Действия с предметами», «Волшебный мешочек», «Найди букву», «Перенеси мяч до цели». |
| Степан М. | «Поймай мячи», «Имитация звуков», «А у меня слон!», «Поставь по образцу», «Игра с песком». |
| Арина М. | «Цветная вода», «Шум», «Игра с песком», «Колючки ежика», «Перекались!». |
| Сафина Р. | «Цветная вода», «Узнавание знакомых людей», «Перекались», «Части тела», «Сделай так!». |
| Самира Ф. | «Дай мне то, чем...», «Вперед, назад, вправо, влево», «Закончи предложение», «Будь внимателен», «Что в коробке?». |
| Артур А. | «Это что?», «Лови коврик!», «А у меня слон!», «Фрукты в корзинке», «Поймай мяч». |
| Имрон А. | «Что я (ты) делаешь?», «Это что?», «Закончи предложение», «Коммуникация», «Пиктограмма». |

Приложение Г

Количественные результаты исследования контрольного этапа

Таблица Г.1 – Количественные результаты исследования на контрольном этапе

| Имя Ф. ребенка | ДМ 1 | ДМ 2 | ДМ 3 | ДМ 4 | ДМ 5 | Уровень развития связной речи |
|----------------|------|------|------|------|------|-------------------------------|
| Тахир Ф. | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | ВУ |
| Имрон А. | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | ВУ |
| Самира Ф. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | СУ |
| Сафина Р. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | НУ |
| Арина М. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | НУ |
| Степан М. | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | СУ |
| Заидбек К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | СУ |
| Аргур А. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | СУ |
| Шухрат С. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | СУ |
| Низора Н. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | НУ |