

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование понимания и употребления глубинных
синтаксических конструкций у детей с расстройствами
аутистического спектра**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор З.А. Репина

подпись

Исполнитель:
Соловьева Дарья Дмитриевна,
обучающийся МПЛГ-1501
группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
к.п.н., доцент

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	9
1.1. Определение понятия «глубинные синтаксические конструкции»	9
1.2. Становление глубинных синтаксических конструкций у детей в онтогенезе	15
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика дошкольников с расстройствами аутистического спектра	21
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	27
2.1. Организация изучения понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у детей с расстройствами аутистического спектра	27
2.2. Результаты обследования понимания глубинных синтаксических конструкций детьми с расстройствами аутистического спектра	28
2.3. Результаты обследования употребления глубинных синтаксических конструкций детьми с расстройствами аутистического спектра	45
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	66
3.1. Организация и принципы логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	66

3.2. Содержание логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	71
3.3. Изучение эффективности проведенной работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и анализ полученных результатов	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	115
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	123
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	129
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	132
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	133

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время во всем мире отмечается рост количества детей с расстройствами аутистического спектра. По последним исследованиям Центров по контролю и профилактике заболеваний (CDC – Centers for Disease Control and Prevention) в США 1 из 68 детей имеет расстройство аутистического спектра [77].

Анализ литературных источников показал, что всеми исследователями выделяются следующие особенности лиц расстройствами аутистического спектра: комплексное нарушение развития, включающее проблемы в коммуникации и социальном взаимодействии, освоении языка и целого ряда эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей [38].

Особенности усвоения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков речевого поведения изучались в работах M.L Sundberg, J.W. Partington, T. R. Vollmer, J. Bourret и др.

Левина Р.Е. рассматривает речь как способ реализации индивидуумом речезыковой системы во взаимодействии с окружающей средой, в том числе различными внутренними побуждениями [33].

Речезыковая система формируется в основном в дошкольном возрасте. В этот период закладывается физиологическая, психологическая и моторная базы речи. Ребенок на основе подражания учится оперировать единицами языка: в этот период идет развитие и обогащение словаря ребенка, формируется грамматика и синтаксис речи, произносительная сторона речи. Если ребенок испытывает трудности в формировании речезыковой системы, важно как можно раньше оказать ему в этом помощь.

Рядом авторов подчеркивается, что наряду с нарушениями в области социального взаимодействия, специфических особенностей поведения, трудностью освоения различных навыков, дети с аутизмом имеют проблемы

в развитии речезыковой системы, ее спонтанного освоения [83]. В частности дети с аутизмом испытывают трудности в построении фразы.

Как известно, одну и ту же фразу можно рассмотреть с разных сторон. С одной стороны фраза имеет поверхностную структуру – то, что мы слышим и воспринимаем при чтении. С другой стороны, фраза имеет глубинную структуру, отражающую смысл высказывания [25]. Н. Хомский отмечает, что глубинные синтаксические структуры отражают схему построения высказывания. Число таких конструкций сравнительно невелико и такие конструкции характерны для каждого языка. Именно это и дает ребенку возможность овладеть за такой короткий период этими глубинными синтаксическими структурами и вывести из них любые поверхностные грамматические структуры языка, на котором он говорит [63].

Исследования R.D. Greer, D. Keohane показали, что дети с аутизмом не могут спонтанно строить фразу, они нуждаются в систематической специальной работе по формированию фразовой речи [78].

Учитывая специфические особенности восприятия раздражителей окружающего мира и внутреннего состояния органов и систем собственного организма, трудности генерализации новых навыков, стимульного контроля, можно предположить, что для детей с РАС традиционные и приемы формирования речезыковой системы, в том числе глубинной синтаксической структуры фразы, не являются эффективными.

В настоящее время наиболее эффективным научно-доказанным методом работы с детьми с РАС является прикладной анализ поведения [80, 81, 82].

Организация и содержание работы будет отличаться от аналогичного направления деятельности педагога при коррекции нарушений речи у детей с другими нарушениями развития.

Объект исследования – изучение особенностей понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у детей с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у детей с расстройствами аутистического спектра будет эффективной, если ее осуществлять с учетом не только особенностей становления речи у этих детей, но и специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения.

Цели исследования: теоретически и эмпирически обосновать подбор методов и приемов, а также содержание логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС. Определить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. Обобщить описанные в литературе особенности становления речевой системы, в том числе глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с РАС.

2. Изучить особенности понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС.

3. Определить содержание коррекционной работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС на основе специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения.

4. Определить эффективность коррекционной работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС на основе специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения.

Научная новизна исследования

На основе теоретических данных в работе описана специфика понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС на основе специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения.

Методологическая основа исследования:

- системный подход к диагностике и коррекции речевых нарушений (Л.С. Выготский, Р. Е. Левина);
- учение об условных и безусловных рефлексах (И.П. Павлов);
- основные положения прикладного анализа поведения (Б. Ф. Скиннер).

Теоретическая значимость

Описаны и проанализированы результаты изучения понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС, выявлены их особенности, позволяющие осуществлять логопедическую работу по их формированию на основе специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения.

Практическая значимость

На основе анализа логопедической диагностики и различных диагностических комплексов составлена методика изучения понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС. Подобраны специфические методы и приемы логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с РАС на основе специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения, и доказана их эффективность.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 174 г. Екатеринбурга.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 83

наименования и 4 приложений. Текст работы сопровождают 9 таблиц и 78 рисунков.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены объект и предмет исследования, сформулированы цели, задачи и гипотеза исследования.

В главе 1 раскрывается определение понятия «глубинные синтаксические конструкции», этапы их формирования в онтогенезе. Описана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра.

В главе 2 описана организация и содержание констатирующего эксперимента и проанализированы результаты обследования понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В главе 3 представлены организация и содержание обучающего эксперимента, описаны особенности логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Представлен анализ результатов контрольного эксперимента и проанализирована эффективность проделанной логопедической работы.

В заключении изложены основные выводы по анализу проблемы формирования понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, описаны итоги обучающего и контрольного экспериментов.

В приложениях представлены бланки для обследования понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, сводные таблицы с результатами обследования глубинных синтаксических структур у детей с РАС на этапе констатирующего и контрольного эксперимента, перспективные планы индивидуальной коррекционной работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Определение понятия «глубинные синтаксические конструкции»

Понятие о глубинных синтаксических конструкциях освещено в работах Ф. Соссюра, Н. Хомского, А.Р. Лурия, Л.В. Щербы, В.П. Глухова, Т.В. Ахутиной и др.

А.Р. Лурия отмечает, что предложение является основной единицей речи. Автор объясняет это тем, что отдельно взятое слово не выражает целого суждения, целой мысли. Когда к слову, обозначающему отдельный предмет или состояние (например, кошка, дом) присоединяются другие слова, обозначающие определенные действия или качества (например, спать, плыть или желтый, сладкий), то они вводят это слово в определенную систему отношений, в иерархическую систему понятий. Даже самая простая фраза (Кошка спит, Помидор красный, Дом горит) выражает определенную мысль, сообщает об определенном событии [43]. В. Гумбольдт, Ф. Соссюр, А.А. Потребня утверждают, что не слово, а именно фраза или предложение является основной единицей живой речи, основной единицей общения [54]. А.Р. Лурия в своих работах приходит к выводу, что слово является элементом языка, а предложение служит единицей живой речи.

В работах Глухова В.П. под предложением понимается сочетание слов, в законченном виде передающее (выражающее) какую либо мысль [25]. Автор утверждает, что предложение обладает следующими признаками:

- смысловая и интонационная завершенность

- структурность (наличие грамматической структуры)

В.П. Глухов также говорит о том, что предложение - единица «строго нормативная», и любое несоблюдение указанных выше признаков рассматривается как «аграмматизм». Предложение также является универсальной единицей языка и служит основным средством отображения предмета речемыслительной деятельности – мысли, и одновременно в качестве главного (наряду с текстом) средства коммуникации.

В современной лингвистике выделяют два различных принципа организации словесных значений:

1. Парадигматический принцип (порождающий понятия);
2. Синтагматический принцип (порождающий высказывания или предложения).

Под парадигматической организацией языка А.Р. Лурия подразумевает включение данного элемента языка в известную систему противопоставлений [39]. Так, например, слово «кружка» противопоставляется словам «тарелка», «кастрюля», «ложка» и др. Но все эти слова входят в общую группу «Посуда». Группу «посуда» можно противопоставить другой лексической группе, например «Мебель». На основе принципа противопоставлений и организации в иерархические системы отношений создаются понятия.

Синтагматический принцип заключается в том, что в основе организации высказывания лежит не иерархия противопоставления, а плавные переходы от одного слова к другому, в результате чего создается слитное высказывание. Например, в предложениях «Кошка пьет молоко», или «Девочка танцует», нет противопоставления слов друг другу, а есть плавный переход от одного слова к другому, посредством которого возникает слитное высказывание.

Слова, входящие в предложение, образуют высказывания, формулировку мысли или события и являются, следовательно, единицами суждения. Такие группы слов состоят из отдельных элементов синтаксиса и в

простых случаях ограничиваются только объектом и предикатом (дом горит), в более сложных случаях включают субъект, предикат, объект (мальчик ударил собаку, девочка пьет чай); на этой основе образуются, наконец, такие высказывания, которые практически могут выражать любую мысль.

А.Р. Лурия отмечает, что фразу нужно рассматривать как серийно организованную систему, или как сложную динамическую структуру. Каждое предложение имеет целостное строение, отличающееся смысловым единством: именно это смысловое единство, а не механическое совпадение по принципу наибольшей вероятности появления слов лежит в основе порождения фразы.

Синтагматическая организация высказывания обязательно должна включать в свой состав сочетания по крайней мере двух слов: субъекта и предиката (существительного и глагола). Однако такая организация предложений может предусматривать разный уровень сложности. Наряду с простыми случаями, когда структура предложения ограничивается только двумя словами, существуют и более сложные варианты, когда каждый из компонентов предложения (субъект и предикат) распадается на дополнительные группы. Например, в предложениях «Кошка пьет молоко» либо «Бабушка вяжет шарф» к подлежащему (S) и сказуемому (P) добавляется объект (O), на который направлено действие. Фраза в этом случае имеет более сложную структуру (S-P-O).

Как видно из примера, данные синтаксические конструкции имеют четкую грамматическую структуру. Лингвистами было сделано предположение, что такая структура характерна для каждого языка, т.е. она может существовать независимо от значения входящих в ее состав слов. Так, например, Л.В. Щерба провел эксперимент, в котором были представлены предложения, состоящие из искусственных (придуманных) слов и сохраняющие грамматические формы (порядок слов, суффиксы и флексии), свойственные русскому языку. Примером такой конструкции может служить фраза: Глокая куздра штеко бодланула бокра и кудрячит бокренка. Эта фраза

понимается как сообщение о том, что какое-то (глокая) животное (кузdra) крепко (штеко) ударило или боднуло (бодланула) и продолжает что-то делать (кудрячит) с маленьким животным (бокренком). Эксперимент показал, что, несмотря на полную бессмысленность каждого входящего в предложение слова, общий смысл этой конструкции остается понятным. Это говорит о том, что грамматические конструкции обладают самостоятельностью.

Н. Хомский также в своих работах рассматривает вопрос о самостоятельных законах синтаксических структур. По Н. Хомскому, язык – это не набор единиц языка и их классов, а своеобразный механизм, создающий правильные фразы [62]. Синтаксис Н. Хомский определял как учение о принципах и способах построения предложений. Система грамматических правил существует как способность порождать и понимать бесконечное число предложений. Ученый выделил два типа грамматических структур:

1. Поверхностные синтаксические структуры
2. Глубинные синтаксические структуры.

Поверхностная структура – это структура предложения, которую мы непосредственно слышим и воспринимаем при чтении. Н. Хомский также отмечает, что для каждого языка поверхностные структуры специфичны, и число таких структур в каждом языке чрезвычайно велико. Каждую из этих структур можно выразить различным способом. Например, фразу «Николай сомневался в правильности предложенной ему научной гипотезы» можно выразить иным образом: «Николай не был уверен в обосновании предложенной ему научной гипотезы», или: «Николай не считал, что предложенную ему научную гипотезы можно считать правильной» и т.д.

Перед лингвистом возник вопрос: каким образом ребенок в течение 3-4 лет овладевает всем бесчисленным количеством грамматических структур родного языка? Ответ был найден посредством выделения еще одного типа грамматических структур – глубинные синтаксические структуры.

Согласно гипотезе Н. Хомского за бесчисленным числом поверхностных синтаксических структур (различных для разных языков) существуют *глубинные синтаксические структуры*, отражающие общие схемы выражения мысли и связанные со смыслом высказывания. Число таких конструкций сравнительно невелико. Именно это и дает ребенку возможность овладеть за такой короткий период этими глубинными синтаксическими структурами и вывести из них любые поверхностные грамматические структуры языка, на котором он говорит.

А.Р. Лурия в своих работах провел сравнительный анализ глубинных и поверхностных синтаксических структур [43]. Автор отмечает, что глубинная структура предложения радикально отличается от поверхностной структуры той же фразы. С одной стороны она носит более расчлененный характер, и в ней отражаются те элементы, которые могут не фигурировать в поверхностной структуре; с другой стороны, в ней как основное содержание отражены те логические составляющие, которые образуют скелет грамматического высказывания. В глубинной синтаксической структуре нет служебных слов, в ней показаны обобщенные синтактико-логические отношения.

Автор отмечает, что иногда различие поверхностных и глубинных структур проявляется еще и в том, что в глубинной структуре фигурируют такие элементы, которые не представлены в поверхностной. Примером этого может быть фраза «К Васе пришло человек восемь», где фактически выражается приблизительное число пришедших, в ее поверхностной структуре нет слова «приблизительно», в то время как в глубинной структуре эта единица необходима.

А. Р. Лурия подчеркивает, что глубинные синтаксические структуры высказывания строятся на основе очень немногочисленных правил. Иногда те правила, по которым строится глубинная структура высказывания, не отражены в поверхностной структуре, в связи с чем грамматически тождественные, с первого взгляда, фразы приобретают разное значение.

Примером этих группировок (выраженных скобками) может служить фраза «Иван пришел к Ольге с Петром» в двух разных вариантах: Иван пришел к Ольге (с Петром). Иван пришел к (Ольге с Петром).

В данном случае первое предложение означает, что Иван с Петром пришли навестить Ольгу. Второе предложение имеет другое значение - Иван пришел в гости к Ольге и Петру. Подобные фразы автор называет двусмысленными (или омонимическими), и для их понимания слушающий должен обращать внимание на другие параметры, сопровождающие высказывание (интонация, выделение слов ударением, применение различных пауз и т.д.)

Н. Хомский отмечает, что омонимичность тех фраз, которые внешне являются идентичными, сводятся к тому, что обладая одинаковой поверхностной синтаксической структурой, они имеют различную глубинную структуру [62]. Ученый разработал метод, который позволял проанализировать глубинные синтаксические структуры и определить их роль в порождении поверхностных синтаксических структур языка.

Наряду с основными правилами построения глубинных синтаксических структур языка Н. Хомский в сотрудничестве с Дж. Миллером, М. Бивером, Дж. Фодором и др. описал основные правила (трансформации), по которым одни структуры переходят в другие, или по которым одни грамматические структуры могут порождать другие грамматические структуры, одинаковые по содержанию, но различные по строению, или различные по содержанию, но сохраняющие идентичное грамматическое строение. Так, например, предложение «Маша ест яблоко» можно трансформировать в следующие формы: «Яблоко съедено Машей», «Маша не съела яблоко», «Яблоко не съедено Машей», «Съела ли Маша яблоко?», «Яблоко съедено Машей?» и т.д.

Наряду с допустимыми трансформациями Н. Хомский описал и грамматически недопустимые, например «Яблоко съело Машу?» и т.д.

Описание этих ядерных грамматических структур и немногочисленных законов их трансформаций послужило базой для создания *трансформационной лингвистики*, которая позволила перейти к научному описанию процесса порождения предложения и объяснить тот факт, что ребенок овладевает основными, многообразными и изменчивыми грамматическими формами языка в столь короткие сроки.

Таким образом, усвоение глубинных синтаксических структур является необходимым этапом в раннем речевом развитии ребенка, который способствует дальнейшему формированию фразовой речи.

1.2. Становление глубинных синтаксических конструкций у детей в онтогенезе

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Элькониной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и др.

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. отмечают, что развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии [31]. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. Более подробно остановимся на особенностях становления синтаксических структур.

А. Н. Гвоздев в своих работах выделил периоды формирования грамматического строя речи [22].

1 период - предложения, состоящие из аморфных слов-корней.

1 этап – 1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес. - этап однословного предложения

На данном этапе в активном словаре ребенка содержится небольшое количество слов, которые он употребляет для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. Первые слова не имеют четкой грамматической формы, А.Н. Гвоздев называет их «аморфные слова-корни». И.Н. Горелов, К.Ф. Седов называют такие слова «голофразы». Они используются в одной и той же форме без изменения в различных предложениях. Большую часть слов составляют существительные, которые обозначают названия предметов, лиц, звукоподражания (бух, би-би, мяу), лепетные слова (ди, ма).

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов отмечают, что первые высказывания ребенка связаны с конкретными ситуациями и имеют симпрактический характер, т.е. одно и то же слово может обозначать не только отдельный предмет, но и играть роль целого предложения [26]. По мнению авторов, голофразы не столько передают какую-либо информацию, сколько выражают эмоциональное состояние в связи с данной ситуацией. Сама ситуация предстает в голофразе в виде нерасчлененного целостного единства, где нет разграничения на субъект действия, само действие, объект действия и т.п. Одно и то же слово может менять свой смысл в зависимости от ситуации. Например, предложение, состоящее из слова «Мама», может содержать призыв к общению, просьбу взять на руки, радостное сообщение о том, что мама вошла в комнату и т.д.

Грамматические значения однословных предложений развиваются параллельно с развитием мышления малыша. В предложениях постепенно появляется дифференциация в обозначении предмета и действия. И.Н. Горелов, К.Ф. Седов отмечают, что в речи годовалого ребенка появляется обозначение факта наличия какого-либо объекта («Мама»; «Ма-чи-ки» [Мальчики] и т.п.), фиксация каких-либо процессов, действий («Бух» [Что-то упало]; «Лиси» [Пиши]; «К-х-х» [Папа спит] и т. п.). Спустя некоторое время ребенок с помощью голофраз начинает понимать и обозначать принадлежность предмета определенному лицу ([Показывая на сумку] «Мама» [сумка мамина]; «Миша» [машина Мишина] и т.п.).

Постепенно происходит переход от однословных предложений к двусловным. Промежуточным этапом здесь выступают высказывания, включающие комбинацию «слово + жест». По словам авторов, объект и жест в данном случае является «темой», «известным», «данным», а само слово – «ремой», т.е. новой информацией, которая сообщается о теме. Например, высказывание может выглядеть таким образом: «указательный жест на объект» + «ляля», т.е. высказывание значит «это ляля», либо «рука, вытянутая в сторону объекта» + «ляля» означает «дай мне лялю (куклу)».

2 этап – 1 г. 8 мес. - 1 г. 10 мес. – этап предложений из нескольких слов-корней.

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов пишут, что на этом этапе в речи ребенка появляется фраза, ребенок объединяет в одном высказывании сначала два слова, например «ляля тут». «Там дом», «Еще играть». С помощью двусловных предложений дети могут описать различные ситуации: местоположение объекта в пространстве, просьбу («дай мяч»), отрицание (Папа тю-тю), указание на принадлежность предмета и т.д. Авторы замечают, что первыми логико-грамматическими отношениями, которые оформляются в двусложных предложениях детей обычно становятся отношения «действие – объект, на который направлено действие» («хочу ням-ням», «двигать би-бики»). Число двухсложных предложений нарастает лавинообразно: от 1,5 года до 2 лет месяц за месяцем (14, 24, 64, 89, 350, 1400, 2500).

После двух лет ребенок овладевает структурой предложения субъект-предикат (S-P «папа пит», «дека патет»). На данном этапе между словами в предложении еще нет грамматической связи, ребенок продолжает использовать их в аморфной, неизменяемой форме. Слова связаны друг с другом интонацией и общностью ситуации.

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. отмечают, что существительные употребляются либо в именительном падеже единственном числе, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в

определенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (дай, писи, пать).

По результатам анализа детских высказываний, Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. пишут, что дети распознают в речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Так, при восприятии различных форм слов (дом, дома, домой, домом и т.д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов (дом).

2 период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 г. 10 мес. – 3 года)

1 этап – 1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес. - этап формирования первых форм слов

На данном этапе дети начинают замечать и отслеживать различные связи между словами, постепенно начинают использовать в речи разные формы одного и того же слова.

К двум годам в активном словаре ребенка появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными. Начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (матикигает), некоторые формы управления глаголом (дай кису). В речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов.

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. пишут, что на этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов: предложения структуры субъект-предикат-объект («Таня играет кука», S-P-O).

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов отмечают, что после того, как ребенок овладевает трехчленными предложениями, он довольно быстро переходит к предложениям, содержащим четыре и больше слов. При этом поначалу его многословные предложения представляют собой комбинацию двусловных («Мама чашка» + «Дать чашка» = «Мама дать чашка»).

2 этап - этап использования системы флексий для выражения связей слов (2 года 1 мес. - 2 года 6 мес.).

Р.И. Лалаева, Серебрякова Н.В. пишут, что словоизменение прилагательных на данном этапе остается несформированным, в речи детей наблюдается как правильное, так и не правильное согласование прилагательного с существительным. Дети усваивают личные местоимения, начинают употреблять в речи простые предлоги (в, на, у, с). Употребление предлогов не всегда соответствует ситуации, наблюдаются их замены, а также смешения окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов отмечают, что после двух лет у детей наблюдаются первые попытки передать информацию о нескольких ситуациях. Сначала ребенок просто фиксирует наличие связи между двумя ситуациями. К интонационному способу добавляется союзный: союз И (он выражает соединительные и противительные отношения) усваивается первым («Папа пришел, и будем читать», «Солнышко вышло, и гулять мы не идем» и т. д.). Несколько позже ребенок усваивает подчинительные отношения, которые передают идею неравенства разных ситуаций, отраженных в высказывании. Развитие мышления дошкольника приводит к пониманию различных отношений между ситуациями, фактами и явлениями реальности: сопоставление и противопоставление, временные, пространственные, причинно-следственные и т. п. («Дай лопатку, которой песок кладут», «Давай играть там, где песочек», «Нога болит, вчера с велосипеда упал» и т. п.).

3й этап – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 6 мес. – 3 года).

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. отмечают, что в ходе нормального речевого развития первично усваиваются флексии, как наиболее

функциональные грамматические элементы языка, и только после этого идет этап усвоения предлогов. С помощью предлогов и флексий ребенок выражает лексико-грамматическое значение слов в предложении.

На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы. Закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей продолжается развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

3 период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (3 - 7 лет).

В этот период происходит усвоение согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах, формируется глагольное управление.

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов пишут, что к 5-6-летнему возрасту обычно ребенок усваивает практически всю грамматику родного языка в его элементарных формах и говорит в основном правильно. Однако книжные синтаксические конструкции (причастные, адъективные и деепричастные обороты и т. п.) представляют для него трудность даже в младшем школьном возрасте. Не смотря на это, уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Таким образом, формирование глубинных синтаксических структур начинается в раннем возрасте, происходит поэтапно с постепенным усложнением структуры предложения. Можно выделить следующую последовательность появлений глубинных синтаксических структур в активной речи ребенка:

1. Субъект – предикат (Девочка рисует. Дерево Высокое)
2. Субъект – предикат – объект: подлежащее – сказуемое – прямое дополнение (Тетя читает книгу).

3. Субъект – предикат – объект – объект: подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение (Мальчик чистит зубы щеткой).
4. Субъект – предикат – локатив: подлежащее – сказуемое – обстоятельство места (Книга лежит на столе).
5. Субъект – предикат – объект – локатив: подлежащее – сказуемое – дополнение – обстоятельство места (мальчик пьет чай на кухне).
6. Субъект – предикат – объект – атрибутив: подлежащее – сказуемое – дополнение – определение (Мама связала дочке шерстяной шарф) [31].

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика дошкольников с расстройствами аутистического спектра

В настоящее время отмечается рост детей с диагнозом «Расстройства аутистического спектра». По последним исследованиям Центров по контролю и профилактике заболеваний (CDC – Centers for Disease Control and Prevention) в Соединенных Штатах Америки 1 из 68 детей имеет диагноз расстройство аутистического спектра [77]. На сегодняшний день в нашей стране нет официальной статистики по количеству детей с аутизмом.

Проблема аутизма освещена в работах следующих отечественных авторов: Морозова С.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Л.Г. Нуриева, Е.А. Янушко, О. Богдашина и др.

В настоящее время существует множество зарубежных исследований по изучению причин возникновения аутизма. Но четких причин до сих пор не определено. Так, например, ряд исследований связывает появление аутизма с генными мутациями, другие исследователи считают, что причина аутизма заключается в неблагоприятном воздействии окружающей среды.

Лиф Р., Макэнэн Д. определяют аутизм как серьезное нарушение обычного развития ребенка, возникающее в первые два года жизни и

приводящее к дефектам речи, игры, ухудшению когнитивных и социальных функций, навыков самостоятельной жизни [38].

Гринспен С. отмечает, что аутизм – это комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей, а также отставание в развитии этих способностей [27].

Клиническая характеристика детей с РАС представлена в следующих международных документах:

- Международная классификация болезней десятого пересмотра (МКБ-10).
- Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам (DSM-V).

В нашей стране, как правило, диагноз аутизм ставит врач-психиатр на основе МКБ-10. Клинические симптомы сгруппированы в три подгруппы:

- Качественные нарушения в области социального взаимодействия
- Качественные нарушения в области коммуникации
- Ограниченные, повторяющиеся или стереотипные типы поведения, интересов и деятельности

Согласно МКБ-10, к расстройствам аутистического спектра относятся следующие состояния:

1. *Детский аутизм* – проявляется до трёх лет, наблюдаются нарушения во всех трёх группах симптомов, характерных для РАС.
2. *Атипичный аутизм* – проявление первых симптомов возможно после трех лет, выраженность симптомов может быть меньше, чем при детском аутизме. Отмечаются нарушения в области социального взаимодействия. Могут отсутствовать либо «нарушения коммуникации», либо «Ограниченные, повторяющиеся или стереотипные типы поведения, интересов и деятельности».

3. *Синдром Аспергера* – проявляется до трёх лет, характеризуется нарушениями в области социального взаимодействия. Также наблюдаются ограниченные, повторяющиеся или стереотипные типы поведения, интересов и деятельности. У таких детей нет задержки речевого развития, нет нарушений коммуникации. Нет умственной отсталости.

Таким образом, общей чертой всех трех диагнозов является нарушение социального взаимодействия.

Для постановки диагноза, необходимо наличие следующих критериев:

- минимум 6 симптомов из списка;
- как минимум, 2 из нарушений в области социального взаимодействия, по одному из других областей.

Дети с аутизмом представляют достаточно неоднородную группу. У таких детей наблюдаются «провалы» по отдельным навыкам. Так, например, ребенок, обладая хорошим уровнем развития академических навыков, может иметь проблемы с навыками самообслуживания (не может самостоятельно ходить в туалет, мыть руки и т.д.)

Дети с РАС могут иметь различный уровень интеллектуального развития, от низкого до высокого. Отмечается недоразвитие абстрактного мышления, преобладает конкретное мышление. Это приводит к трудностям понимания обращенной речи.

Как отмечалось ранее, проблемы в области социального взаимодействия характерны для всех детей с диагнозом «аутизм». R. Bernier, J. Gerdtts в своей работе пишут, что дети с РАС испытывают трудности в установлении и поддержании контактов со сверстниками, невербальном социальном поведении [75].

Морозова С.С. в своей работе отмечает, одним из основных признаков аутизма является нарушение социально-адекватного поведения [44]. Автор выделила следующие возможные проблемные поведения и возможные варианты их проявления у детей с аутизмом:

- *Агрессия* – ребенок бьет других людей, кусает других людей или предметы, бросает предметы в других, щипается, царапается и др.
- *Аутоагрессия* – ребенок бьет себя, ударяет другими предметами, бьется о предметы и др.
- *Крик, плач, смех*, которые не соответствуют ситуации.
- *Негативизм* – отказ делать что-либо (поведение может возникнуть в ответ на инструкцию взрослого, как отказ от выполнения задания, участия в совместной игре и т.п.)
- *Аффективные вспышки* – ярко выраженные короткие эпизоды крика, плача, иногда агрессии и аутоагрессии.
- *Стереотипии* – повторяющиеся, нефункциональные формы поведения и/или деятельности.

Данные поведения могут проявляться не у всех детей с аутизмом. У ребенка часто могут присутствовать сразу несколько видов нежелательных поведений. Интенсивность таких поведений также строго индивидуальна.

Морозова С.С. отмечает, что стереотипное поведение препятствует развитию, общению, обучению и социальной адаптации. Автор выделила несколько видов стереотипного поведения:

1. *Сенсорно-двигательные стереотипии* (прыжки, раскачивания, хлопки в ладоши, потряхивания руками, вращение вокруг своей оси, хлопки по различным поверхностям и др.)
2. *Действия с предметами или их частями* (выстраивание предметов в ряд, пересыпание песка, переливание воды, манипулируют предметом в руках).
3. *Эмоционально-аффективные стереотипии* (повторяющиеся действия, которые вызывают реакцию со стороны взрослого, либо самого ребенка).
4. *Речевые стереотипии* (повторяющиеся вокализации, слова, фразы).
5. *Специфические нефункциональные ритуалы и привычки* (например, ребенок стремится, чтобы все двери оставались всегда открытыми или

закрытыми; выбор одного и того же маршрута; одна и та же еда; одно и то же расписание дня).

Уровень развития навыков самообслуживания разный у каждого ребенка, от низкого до соответствующего возрастной норме. Многим детям необходима специальная работа по формированию этих навыков. Так, например, ребенок может не владеть навыком самостоятельно ходить в туалет, одеваться, мыть руки, принимать пищу. Могут возникнуть проблемы с принятием пищи, походом в туалет в общественных местах.

Развитие речи у детей с расстройством аутистического спектра отлично от речевого развития нормально развивающихся детей. Уровень речевого развития у детей с аутизмом сильно варьируется в зависимости от конкретного случая: от полного отсутствия речи либо отдельных звуковых вокализаций до развернутой фразовой речи.

Характерной чертой большинства детей с аутизмом является отсутствие спонтанного развития речезыковой системы. Так, например, в норме на первом году жизни у ребенка формируются предпосылки к речи и коммуникации: установление глазного контакта со взрослым, дифференцированный крик, сообщающий о потребностях ребенка, изменение мимики лица в ответ на обращение взрослого. У детей с РАС эти предпосылки обычно не формируются самостоятельно и требуют специальной работы. Отсутствие спонтанности развития довербальных функций, которые составляют базу для развития речи ребенка, влияет на дальнейшее речевое развитие ребенка с РАС, которое чаще всего идет по искаженному пути.

У детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается отсутствие спонтанности и инициативности в коммуникации [76, 78, 83]. Так, например, дети с РАС часто используют речь только для того, чтобы выразить свои желания, редко задают вопросы и комментируют действия, происходящие вокруг. R. Bernier, J. Gerds отмечают, что дети с РАС могут использовать необычные способы, для того чтобы привлечь внимание либо

начать общаться со взрослым или сверстником: могут крикнуть, тянуть за руку и вести в то нужное место ударить, укусить [75].

Дети с аутизмом нуждаются в систематической специальной работе по формированию фразовой речи. Организация и содержание этой работы будет отличаться от аналогичного направления деятельности педагога при коррекции нарушений речи у детей с другими патологиями.

Выводы по главе 1

Анализ научной литературы показал, что формирование глубинных синтаксических конструкций является важным и неотъемлемым событием в развитии речи ребенка. Глубинные синтаксические конструкции составляют смысловую основу фразы, служат схемой для формирования различных фраз путем подстановки различных поверхностных структур.

Дети с аутизмом представляют собой достаточно неоднородную группу. Одной из особенностей детей с РАС является отсутствие спонтанного освоения навыков. Спонтанность может отсутствовать и в процессе формирования фразы. Дети с аутизмом нуждаются в систематической специальной работе по формированию фразовой речи. Организация и содержание этой работы будет отличаться от аналогичного направления деятельности педагога при коррекции нарушений речи у детей с другими патологиями, что объясняется механизмом нарушения речи при аутизме.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация изучения понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у детей с расстройствами аутистического спектра

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня сформированности понимания и употребления глубинных синтаксических структур у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В ходе эксперимента было обследовано десять детей дошкольного возраста с РАС. Дети были обследованы детским психиатром, всем был установлен диагноз расстройство аутистического спектра. По заключению ПМПК у детей: расстройство аутистического спектра, тяжелое нарушение речи.

При разработке методики обследования мы опирались на работы А.Р. Лурия, З.А. Репиной, Л.С. Цветковой и др. А также основой для разработки методики послужила «оценочная система уровня языковых и общих знаний и умений» (ABLIS-R) – диагностический инструмент для детей с аутизмом и другими нарушениями в развитии.

В ходе констатирующего эксперимента было обследовано 10 детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в сочетании с тяжелым нарушением речи. Была введена пятибалльная шкала оценки, с отдельными критериями для каждого навыка.

Обследование было разделено на две части:

- обследование понимания глубинных синтаксических конструкций;

- обследование употребления глубинных синтаксических конструкций;

Примеры бланков для обследования представлены в Приложении 1.

2.2. Результаты обследования понимания глубинных синтаксических конструкций детьми с расстройствами аутистического спектра

Результаты обследования понимания глубинных синтаксических конструкций представлены в таблице 1 (см. Приложение 2).

В раздел **«обследование понимания глубинных синтаксических конструкций»** были включены следующие задания:

1. Показ называемых предметов

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не показывает;

1 б. - показывает 5 предметов;

2 б. - показывает 10 предметов;

3 б. - показывает 50 предметов;

4 б. - 100 или более предметов;

5 б. - без предварительного обучения начинает показывать новые предметы.

В этом задании детям нужно было показать определенные предметы среди ряда других предметов: «покажи мяч», «покажи машинку» и др. Количественные результаты обследования представлены на рис. 1.

Анализ количественных результатов показал, что 2 ребенка (Ваня, Сёма) показали не более 50 предметов: Ваня показал 20 предметов, Сёма показал 35 предметов. Три ребенка (Слава, Кирилл, Матвей) показали 50 и более предметов: Слава показал 72 предмета, Кирилл показал 56 предметов,

Матвей – 84. Пять детей (Саша, Стёпа, Тима, Артём К., Артём В.) показали более 100 предметов.

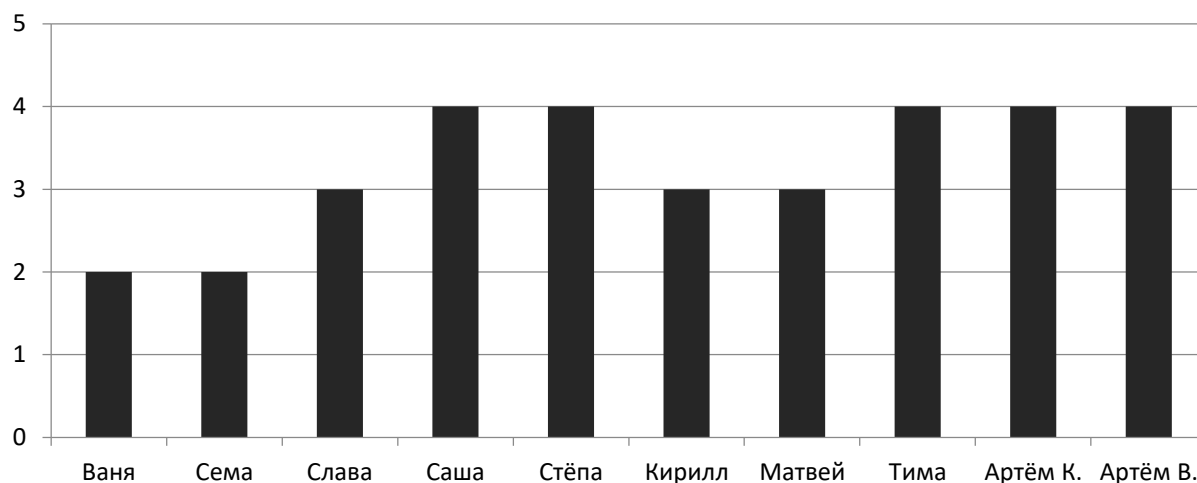


Рис. 1. Результаты обследования показа называемых предметов
(в балльном соотношении)

Качественный анализ результатов показал, что дети в основном показывали те предметы, на которых ранее проводилось специальное обучение по их показу. Ни один ребенок не смог показать новый предмет без предварительного обучения.

2. Показ называемых действий с опорой на сюжетную картинку

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

- 0 б. - не показывает;
- 1 б. – показывает 2 действия;
- 2 б. – показывает 5 действий;
- 3 б. – показывает 10 действий;
- 4 б. – показывает 20 или более действий;
- 5 б. - без предварительного обучения начинает показывать новые действия.

Детям было предложено показать заданное действие на сюжетной картинке (например, «покажи, где кушает», «покажи, где спит» и т.д.). Количественные результаты обследования представлены на рис. 2:

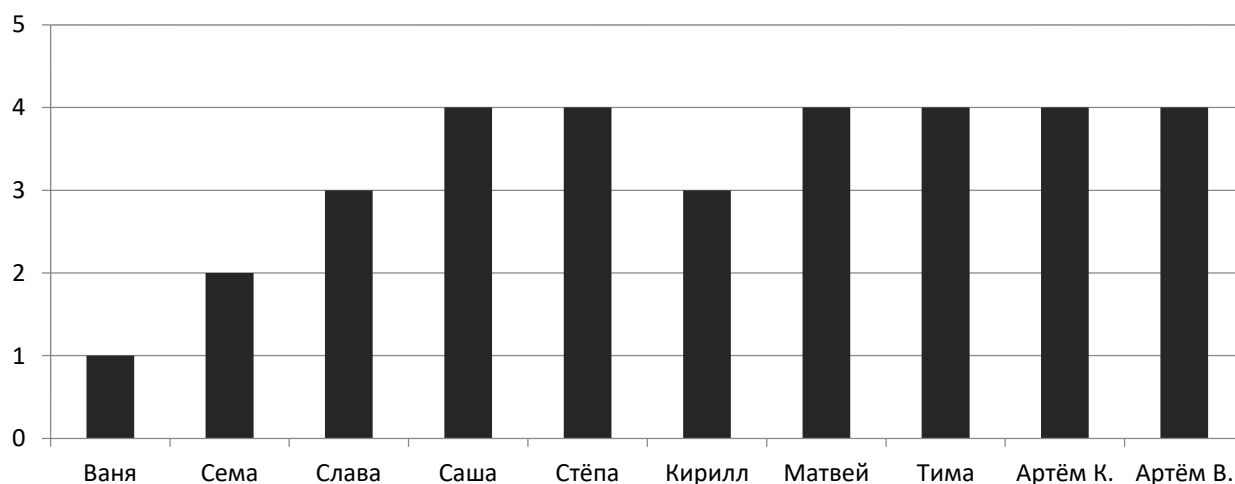


Рис. 2. Результаты обследования показа называемых действий
(в балльном соотношении)

Анализ количественных результатов показал, что 5 детей (Саша, Стёпа, Матвей, Тима, Артём К., Артём В.) показали более 20 разных действий. Два ребенка (Слава, Кирилл) показали не более 10 действий: Слава показал 9 действий, Кирилл показал 7 действий. Один ребенок (Сёма) показал 5 действий («пьет», «кушает», «спит», «идет», «плачет»). Один ребенок (Ваня) показал два действия («пьет», «кушает»).

Результаты обследования показали, что у обследуемых детей отмечается выраженное недоразвитие глагольного словаря. С теми детьми, которые показывали называемые действия, ранее проводилась специальная работа по различению слов-глаголов.

3. Показ предмета с определенным признаком с опорой на предметную картинку

Для оценки результатов были введены следующие критерии:

0 б. - не показывает;

1 б. – показывает 1 прилагательное;

2 б. – показывает 5 прилагательных (могут все обозначать цвета);

3б. – показывает 10 прилагательных (5 из них не цвета);

4 б. – показывает 20 прилагательных (включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера);

5 б. - без предварительного обучения начинает показывать новые прилагательные.

Для выполнения этого задания ребенку необходимо было показать картинку с определенным признаком (цвет, форма, величина, длина). Были даны следующие инструкции: «Покажи красный мяч, квадратный кубик, большую машину и т.д.». Также давались инструкции показать один и тот же предмет, но с разными признаками («Покажи большой мяч», «покажи маленький мяч»). И наоборот, были даны инструкции показать разные предметы с одним и тем же признаком (Покажи красный кубик, покажи красную футболку). Количественные результаты обследования представлены на рис. 3:

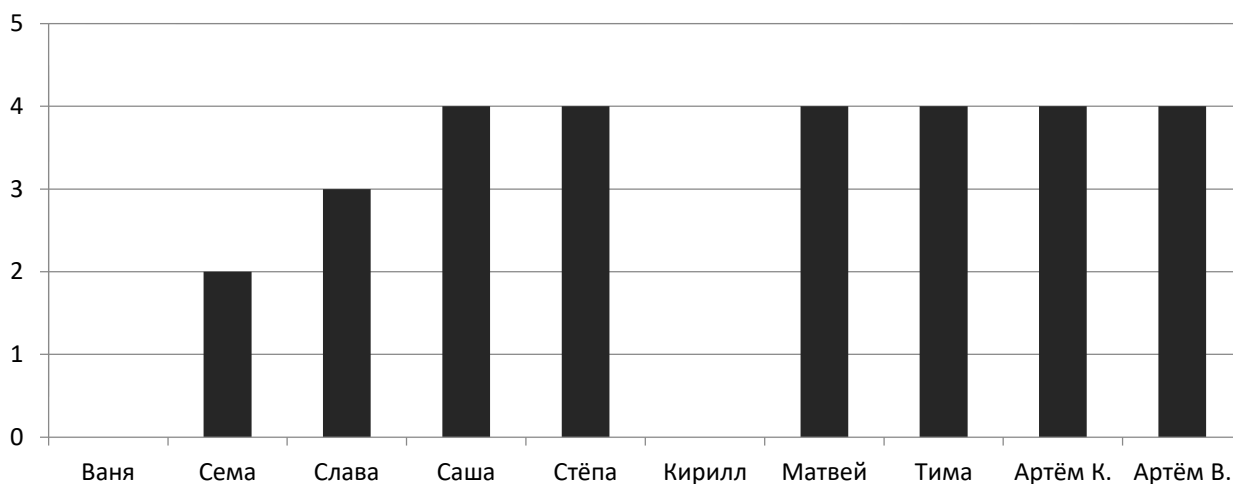


Рис. 3. Результаты обследования показа предметов с определенным признаком

Анализ количественных результатов показал, что 6 детей (Саша, Стёпа, Матвей, Тима, Артём К., Артём В.) показали предметы с 20 разными признаками (включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера). Они показали такие картинки как все цвета, все формы, все размеры, понятия длинный-короткий, высокий - низкий, чистый - грязный, пустой - полный. Затруднялись с прилагательными узкий - широкий.

Два ребенка (Ваня, Кирилл) не смогли показать предметы с определенным признаком.

Один ребенок (Сёма) смог показать предметы, различные только по цвету: показал все основные цвета (красный, зеленый, желтый, синий, фиолетовый, оранжевый, коричневый, белый, черный).

Один ребенок (Слава) показал предметы с десятью признаками, пять из которых не относились к цвету: смог показать все основные цвета, размер (большой-маленький), форму (круглый, квадратный, треугольный, прямоугольный, овальный).

Дети чаще всего показывали правильно предметные картинки, отличающиеся признаками по цвету, форме и величине. С теми детьми, которые смогли показать предметы с заданными признаками, ранее была проведена специальная работа по различению признаков предметов.

4. Понимание пространственных наречий при показе предметных и сюжетных картинок

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не показывает наречия

1 б. - показывает 2 наречия

2 б. - показывает 4 наречия

3 б. - показывает 6 наречий

4 б. - показывает 10 и более наречий

5 б. - без предварительного обучения начинает показывать новые наречия.

Для выполнения этого задания детям было необходимо выбрать картинку с нужным пространственным наречием из ряда предложенных сюжетных картинок (например, «покажи, где зайчик далеко », «покажи, где зайчик близко» и т.д.). Количественные результаты обследования представлены на рис. 4.

Анализ количественных результатов показал, что 5 из 10 детей (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей) не понимают значений пространственных наречий.

Четыре ребенка (Саша, Тима, Артём К., Артём В.) смогли показать 4 наречия (вверху, внизу, справа, слева).

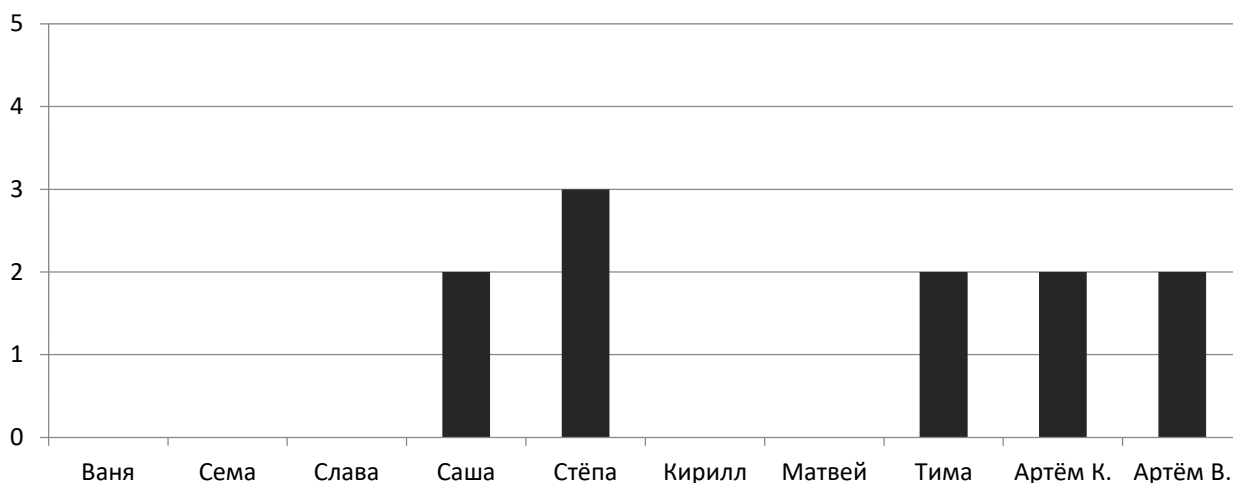


Рис. 4. Результаты обследования понимания пространственных наречий (в балльном соотношении)

Один ребенок (Стёпа) показал картинки с шестью наречиями (вверху, внизу, справа, слева, далеко, близко). С этими детьми до обследования была проведена дополнительная работа, направленная на развитие понимания пространственных наречий.

5. Выполнение инструкций с использованием пространственных наречий

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не выполняет инструкции

1 б. - выполняет инструкции с одним и тем же наречием

2 б. - выполняет инструкции с 2 наречиями

3 б. - выполняет инструкции с 4 наречиями

4 б. - выполняет инструкции с 6 наречиями

5 б. - без предварительного обучения начинает выполнять инструкции с пространственными наречиями

Детям были даны инструкции, включающие в свой состав пространственные наречия (например, «подними руки вверх», «руки в стороны», «повернись направо» и т.д.). Количественные результаты обследования представлены на рис. 5:

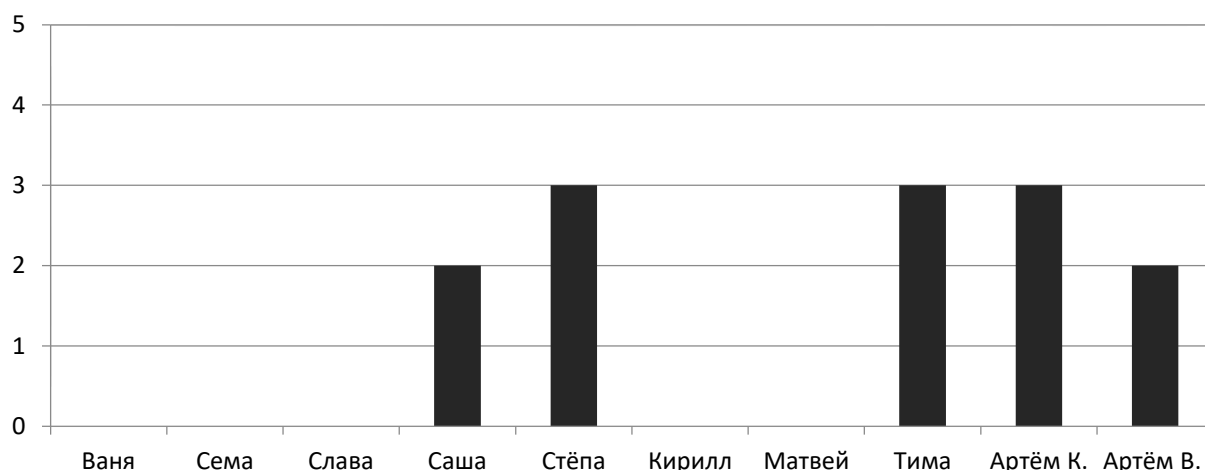


Рис. 5. Результаты обследования понимания инструкций с пространственными наречиями (в балльном соотношении)

Анализ количественных результатов показал, что 5 детей из 10 (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей) не смогли выполнить инструкции, в составе которых были пространственные наречия.

Два ребенка (Саша, Артём В.) выполнили инструкции с двумя наречиями (подними руки вверх, опусти руки вниз).

Три ребенка (Стёпа, Тима, Артём К.) выполнили инструкции с четырьмя наречиями (вверх, вниз, влево, вправо).

Ни один ребенок не усваивал наречия спонтанно, без предварительного обучения. Таким образом, можно отметить, что все обследованные дети испытывают трудности в понимании пространственных наречий и нуждаются в специальной работе по данному навыку.

6. Следование инструкциям различной сложности

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

- 0 б. - не понимает ни одну инструкцию
- 1 б. - понимает одноступенчатую инструкцию из одного слова
- 2 б. - понимает одноступенчатую инструкцию из двух слов
- 3 б. - понимает одноступенчатую инструкцию из трех и более слов
- 4 б. - понимает двухступенчатую инструкцию «сначала - потом»
- 5 б.- без предварительного обучения начинает следовать новым инструкциям

Ребенку предлагалось выполнить несколько инструкций различной сложности, например «похлопай», «принеси рюкзак», «положи книжку на стол», «сначала похлопай, потом покажи нос» и т.д. Количественные результаты обследования представлены на рис. 6:

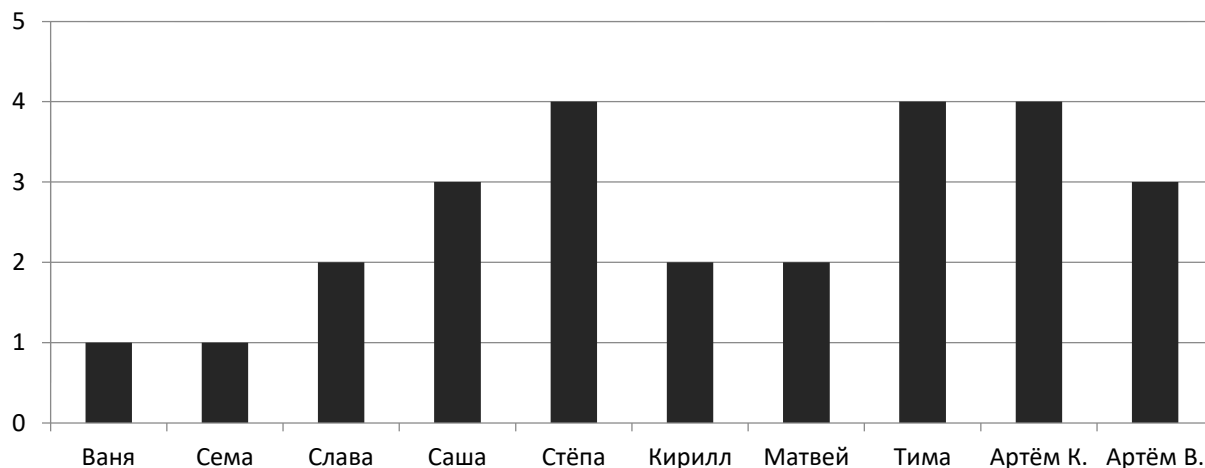


Рис. 6. Результаты обследования следования инструкциям различной сложности (в балльном соотношении)

Анализ количественных результатов показал, что 2 ребенка из 10 (Ваня, Сёма) понимают в основном односложные инструкции (например, встань, садись, подвинься).

Три ребенка (Слава, Кирилл, Матвей) понимают инструкции из двух слов (например, закрой дверь, найди рюкзак, иди кушать).

Два ребенка (Саша, Артём В.) понимают инструкции из трех и более слов (например, положи книжку на стол, иди открой окно, возьми свой рюкзак).

Трое детей (Стёпа, Тима, Артём К.) понимают как одноступенчатые, так и двухступенчатые инструкции (например, сначала положи коробку в шкаф, а потом возьми книгу).

В ходе обследования было замечено, что понимание инструкций носит ситуативный характер и требует дополнительных подсказок (жестов).

7. Понимание предлогов при выборе нужной сюжетной картинки

При выполнении этого задания ребенку нужно было по инструкции показать сюжетную картинку с нужным предлогом. Были даны такие

инструкции: «покажи, где карандаши лежат на коробке», «покажи, где карандаш лежит в коробке» и т. д.

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не показывает нужную картинку с предлогом

1 б. - показывает картинки с 1 предлогом

2 б. - показывает картинки с 2 предлогами

3 б. - показывает картинки с 4 предлогами

4 б. - показывает картинки с основными простыми предлогами

5 б. - показывает картинки со сложными предлогами

Количественные результаты обследования представлены на рис. 7:

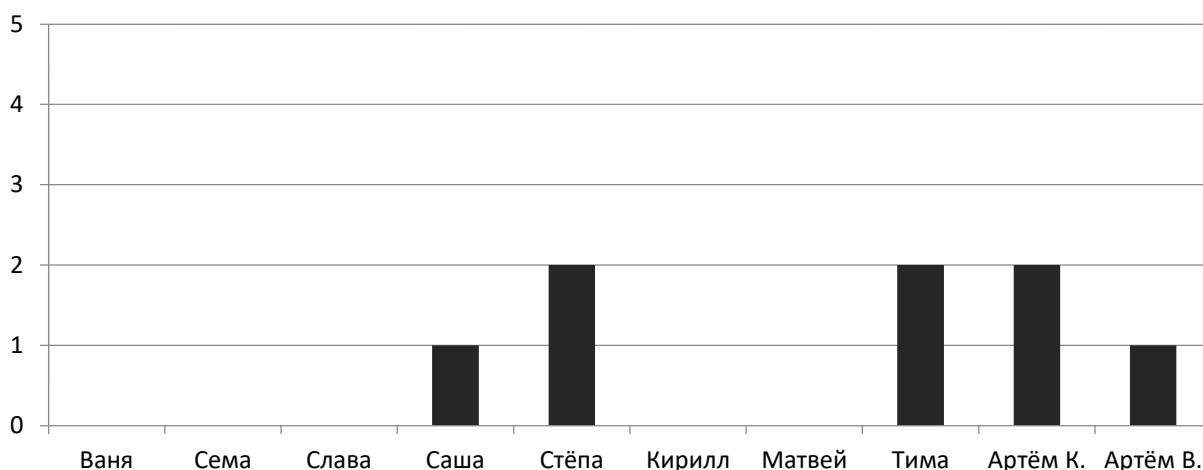


Рис. 7. Результаты обследования понимания предлогов при выборе сюжетной картинки (в балльном соотношении)

Анализ количественных результатов показал, что 5 детей из 10 (Ваня, Сёма, Слава, Фарид, Кирилл, Матвей) не смогли выбрать нужную картинку с предлогом.

Два ребенка (Саша, Артём В.) показывали картинки с одним предлогом – «на».

Трое детей (Стёпа, Тима, Артём К.) показывал картинки с двумя простыми предлогами («на», «под»).

8. Следование инструкциям, включающим предлоги, выражающие отношения между двумя-тремя предметами

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

- 0 б. - не выполняет инструкцию
- 1 б. - выполняет инструкцию с одним простым предлогом
- 2 б. - выполняет инструкцию с 2 простыми предлогами
- 3 б. - выполняет инструкцию с 4 простыми предлогами
- 4 б. - выполняет инструкции с основными простыми предлогами
- 5 б. - выполняет инструкции со сложными предлогами

Детям были даны инструкции, включающие простые и сложные предлоги: «положи ручку на коробку», «положи машинку между мишкой и кубиком», «залезь под стол» и т.д. Количественные результаты обследования представлены на рис. 8:

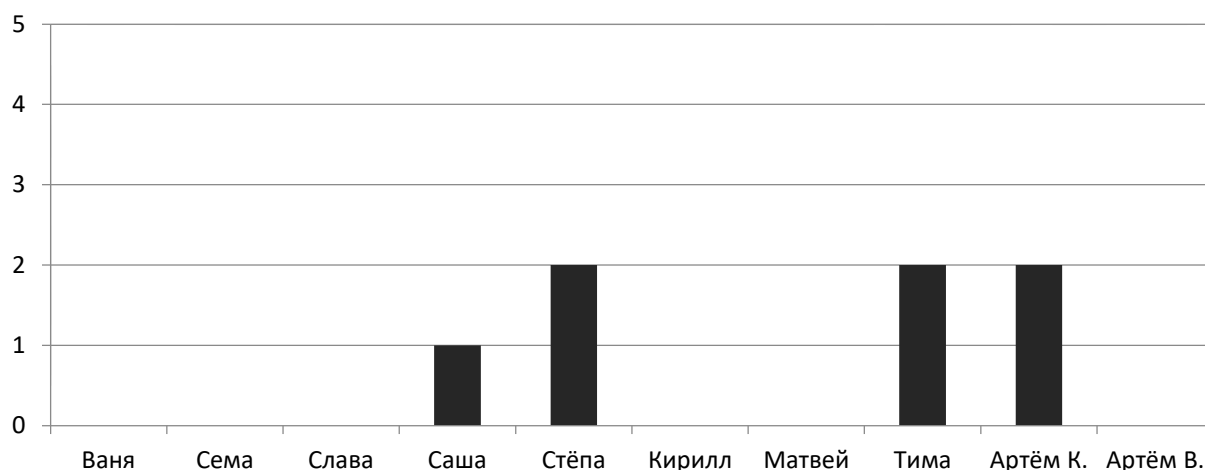


Рис. 8. Результаты обследования следования инструкциям, включающим предлоги (в балльном соотношении)

Анализ результатов показал, что 6 детей из 10 (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей, Артём В.) не смогли выполнить инструкции с предлогами. Один ребенок (Саша) выполнял инструкции только с предлогом «на» (например, положи ручку на стол).

Три ребенка (Стёпа, Тима, Артём К.) выполнял инструкции с предлогами «на», «под» (например, положи ручку на коробку, залезь под стол).

9. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат»)

Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

- 0 б. - не показывает нужную картинку;
- 1 б. - показывает картинки с одним и тем же словом, для обозначения предиката но путает субъекты;
- 2 б. - показывает картинки с тремя разными предикатами, субъекты путает
- 3 б. - показывает картинки с пятью разными предикатами, субъекты не путает
- 4 б.- показывает картинки с десятью и более разными предикатами и субъектами
- 5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения

Было дано задание, в котором детям нужно было показать 10 картинок по инструкции, например «Покажи, где тетя идёт», «Покажи, где мальчик кушает» и т.д. При этом в составе предложений могли быть разные предикаты, но одинаковые субъекты (например, девочка спит, девочка пьёт), и наоборот, предложения, в которых были одинаковые субъекты, но разные предикаты (например, тетя читает, бабушка читает). Количественные результаты обследования представлены на рис. 9:

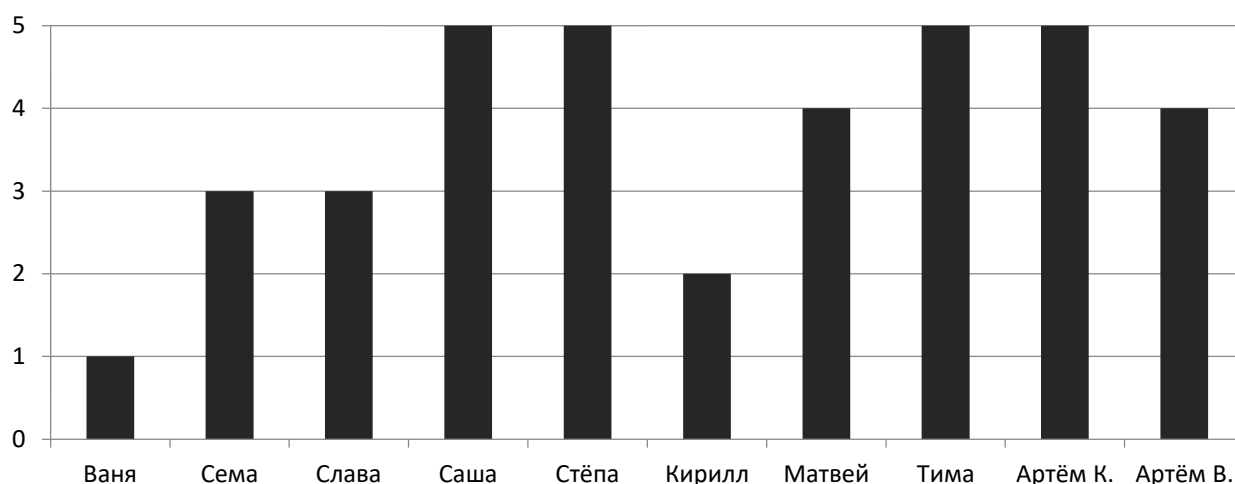


Рис. 9. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат» (в балльном соотношении)

Анализ количественных результатов показал, что 1 ребенок (Ваня) показывал картинки с одним и тем же словом, для обозначения предиката и

путал субъекты (например, при задании «покажи, где мальчик пьет» мог показать картинку, на которой изображена девочка, которая пьет).

Один ребенок (Кирилл) показывал картинки с тремя разными предикатами, при этом путал субъекты (предикаты - пьет, кушает, спит).

Два ребенка (Сема, Слава) показывали картинки с пятью разными предикатами и субъектами (субъекты тетя, дядя, мальчик, девочка, животные, предикаты – пьет, кушает, спит, играет, хлопает).

Два ребенка (Матвей, Артём) показывали картинки с десятью и более разными предикатами и субъектами (например, девочка прыгает, мальчик поёт, тетя готовит, дядя читает и т.д.).

Четыре ребенка (Саша, Стёпа, Тима, Артём К.) без предварительного обучения начинали показывать новые картинки.

10. Показ сюжетных картинок по инструкции

(структура «субъект+предикат+объект (прямое дополнение)»)

Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

0 б. - не показывает нужную картинку;

1 б. – при показе картинки путает субъекты либо предикаты;

2 б. – при показе картинки путает объекты;

3 б. - показывает картинки с пятью разными предикатами, субъектами и объектами;

4 б.- показывает картинки с десятью и более разными предикатами, субъектами и объектами

5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения

Было дано задание, в котором детям нужно было показать 10 картинок по инструкции, например «Покажи, где тетя кушает суп», «Покажи, где мальчик читает книгу» и т.д. При этом в составе предложений могли быть разные субъекты и одинаковые объекты (например, девочка пьет воду, дядя пьет воду), и наоборот, предложения, в которых были одинаковые субъекты,

но разные объекты (например, девочка пьет сок, девочка пьет воду).

Количественные результаты обследования представлены на рис. 10:

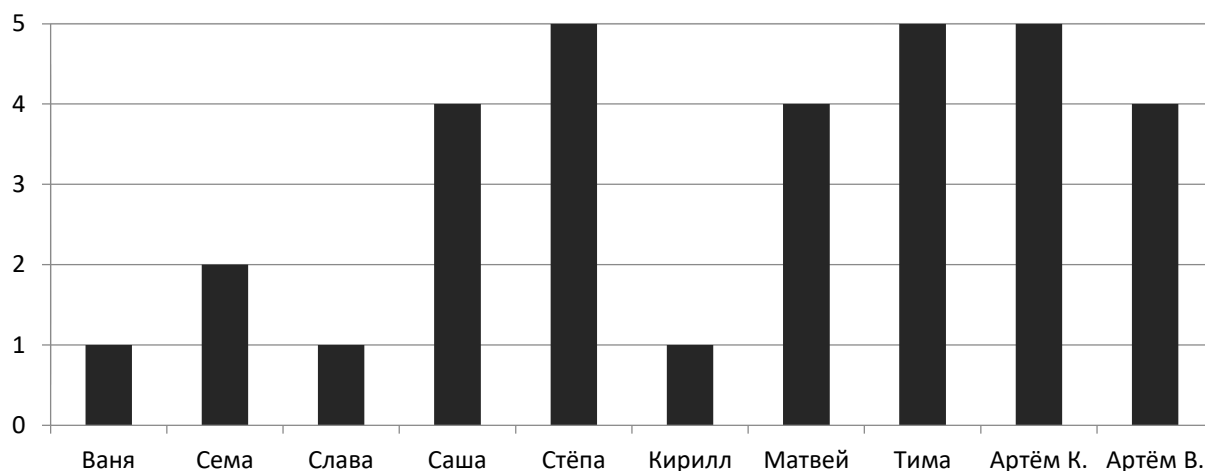


Рис. 10. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+объект» (в балльном соотношении)

Анализ результатов показал, что трое детей (Стёпа, Тима, Артём К.) показывали картинки без предварительного обучения.

Трое детей (Саша, Матвей, Артём В.) правильно показали 10 картинок структуры «S-P-O» (например, девочка читает книгу, мальчик чистит зубы, тетя чистит зубы и т.д.).

Один ребенок (Сёма) при показе картинок путал объекты (например, вместо «девочка пьет сок» показывал «девочка пьет воду»).

Двое детей (Ваня, Слава) при показе картинок путали субъекты или предикаты (например, вместо «мальчик кушает суп» показывали «девочка кушает суп»; вместо «девочка кушает кашу» показывали «девочка пьет воду»).

11. Показ сюжетных картинок по инструкции

(структура «субъект+предикат+объект+орудие действия»)

Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

0 б. - не показывает нужную картинку;

1 б. – при показе картинок путает субъекты, предикаты и объекты;

2 б. – правильно показывает картинки с нужными субъектами, предикатами, объектами, но путает орудия действия;

3 б. - показывает картинки с пятью разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия

4 б.- показывает картинки с десятью и более разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия;

5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения

Было дано задание, в котором детям нужно было показать 10 картинок по инструкции, например «Покажи, где девочка ест суп ложкой», «Покажи, где мальчик чистит зубы щеткой» и т.д. Количественные результаты обследования представлены на рис. 11:

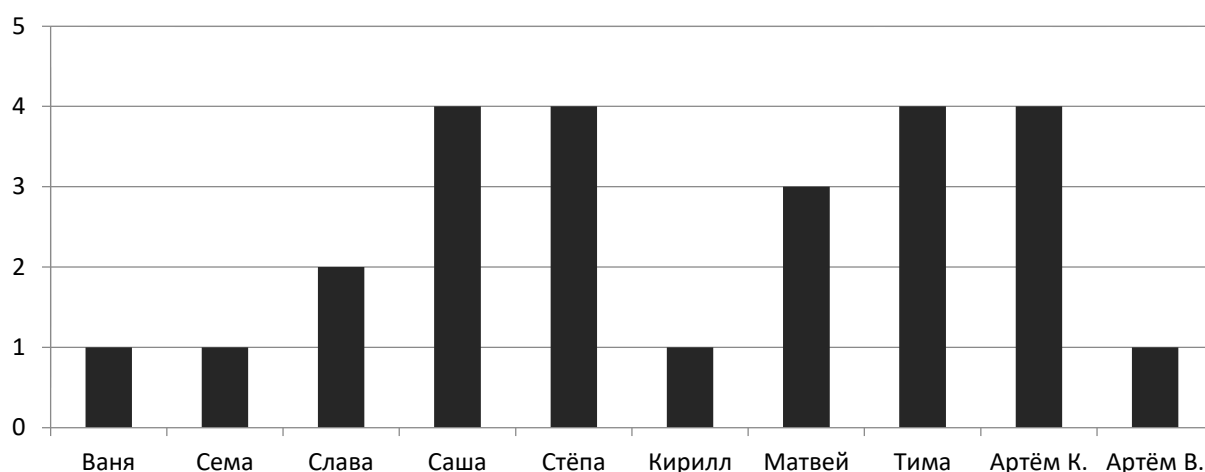


Рис. 11. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+объект+орудие действия» (в балльном соотношении)

Анализ результатов показал, что четверо детей (Саша, Стёпа, Тима, Артём К.) показали правильно 10 картинок с разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия (например, девочка чистит зубы щеткой, тетя вытирает стол тряпкой, дядя рубит дрова топором).

Матвей правильно показал 5 картинок с разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия. Слава правильно показывал картинки с нужными субъектами, предикатами и объектами, но путал орудия действия.

Четверо детей (Ваня, Сёма, Кирилл, Артём В.) при показе картинок путали субъекты, предикаты и объекты (например, вместо картинки, где дядя рубит дрова топором, показывали на картинку, где тетя ест кашу ложкой).

12. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+локатив»)

Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

0 б. - не показывает нужную картинку;

1 б. – путает субъекты и предикаты при показе нужной картинки;

2 б. – правильно показывает картинки с названными субъектами и предикатами, но путает местоположение;

3 б. - показывает правильно 5 и более картинок с разными субъектами, предикатами и местом действия;

4 б.- правильно показывает 10 и более картинок с разными субъектами, предикатами и местом действия;

5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения

Было дано задание, в котором детям нужно было показать 10 картинок по инструкции, например «Покажи, где птица сидит на дереве», «покажи, где мяч лежит под столом» и т.д. При этом в составе предложений могли быть разные субъекты и предикаты, разное местоположение предметов (покажи, где книга лежит под столом; покажи, где книга лежит на столе).

Количественные результаты обследования представлены на рис. 12.

Анализ результатов показал, что восемь детей (Сёма, Слава, Саша, Стёпа, Матвей, Тима, Артём К., Артём В.) испытывали трудности в показе картинки, на которой предмет был расположен в определенном месте (например, вместо картинки «ручка лежит в коробке», дети выбирали картинку, где ручка лежит на коробке).

Двое детей (Ваня, Кирилл) при показе картинок путали субъекты или предикаты, чаще предикаты, выраженные пространственными глаголами

(например, вместо картинки, где девочка стоит на стуле показывали картинку, где девочка сидит на стуле).

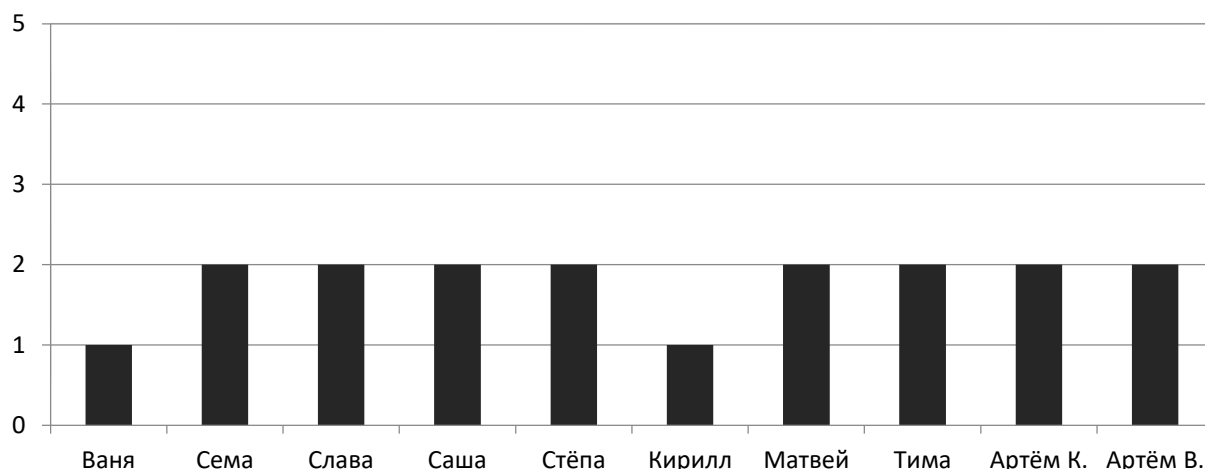


Рис. 12. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+локатив» (в балльном соотношении)

13. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+атрибутив+объект»)

Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

- 0 б. - не показывает нужную картинку;
- 1 б. - путает субъекты и предикаты при показе нужной картинки;
- 2 б. – правильно показывает картинку с заданным субъектом и предикатом, но выбирает неправильный объект;
- 3 б. – правильно показывает картинку с разными субъектами, предикатами и объектами, но путает свойства;
- 4 б.- показывает картинки с десятью и более разными субъектами, предикатами, объектами и свойствами;
- 5 б. - показывает картинки с разными субъектами, предикатами, объектами и свойствами без предварительного обучения

Было дано задание, в котором детям нужно было показать 10 картинок по инструкции, например «Покажи, где мальчик несет большую коробку», «Покажи, где мальчик несет маленькую коробку» и т.д. При этом в составе предложений могли быть разные субъекты, объекты и свойства (например, девочка держит большого мишку, мальчик держит большого мишку, мальчик

держит большой мяч) Количественные результаты обследования представлены на рис. 13:

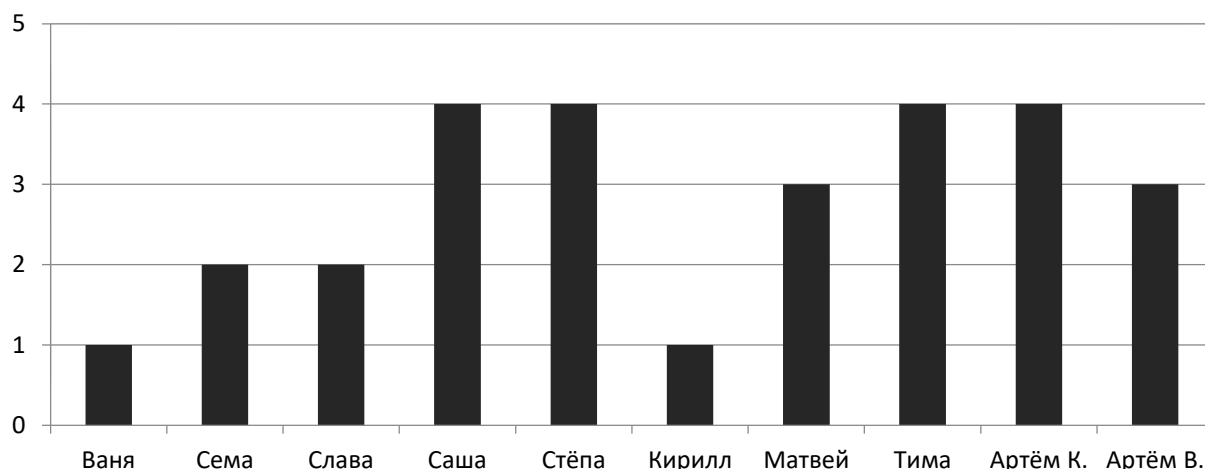


Рис. 13. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+атрибутив+объект» (в балльном соотношении)

Анализ результатов показал, что четверо детей (Саша, Стёпа, Тима, Артём К.) правильно показали все 10 предложенных картинок. Но им требовалось дополнительное обучение, если свойство было новое.

Два ребенка (Матвей, Артём В.) правильно показывали картинки с разными субъектами, предикатами и объектами, но путали свойства.

Два ребенка (Сёма, Слава) правильно показывали картинки с заданным субъектом и предикатом, но выбирали неправильный объект и свойство (например, вместо девочка ест красное яблоко, показывали картинку, где девочка ест желтый банан).

Два ребенка (Ваня, Кирилл) путали субъекты и предикаты при показе картинок (например, вместо картинки, где мальчик пил красный сок, показывали картинку, где девочка пьет сок).

Таким образом, анализ результатов обследования понимания глубинных синтаксических структур показал, что у детей с РАС есть трудности в их понимании:

- ограничено понимание слов существительных, глаголов прилагательных (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл);

- все дети испытывали трудности в понимании наречий и предлогов, следовании инструкциям включающим пространственные наречия и предлоги;
- 7 из 10 детей испытывали выраженные трудности в понимании и выполнении инструкций как простых, так и сложных (Ваня, Сема, Слава, Саша, Кирилл, Матвей, Артём);
- 4 ребенка имели выраженные трудности в понимании глубинной синтаксической структуры «S-P-O» (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл);
- 6 детей имели выраженные трудности в понимании глубинной синтаксической структуры «S-P-O –орудие действия» и структуры «S+P+атрибутив+объект» (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей, Артём В.);
- все дети имели выраженные трудности в понимании предложений структуры «S+P+локатив»;

Таким образом, можно выделить следующие группы детей в зависимости от уровня понимания глубинных синтаксических конструкций:

1 группа – низкий уровень (от 0 до 2,4 б.) - Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей;

2 группа – выше среднего (2,5 – 5 б.) – Саша, Тима, Стёпа, Артём К., Артём В.

2.3. Результаты обследования употребления глубинных синтаксических конструкций детьми с расстройствами аутистического спектра

Для обследования употребления глубинных синтаксических структур дошкольниками РАС была разработана 5-тибалльная шкала оценки с отдельными критериями выполнения для каждого задания.

Результаты обследования употребления глубинных синтаксических конструкций представлены в таблице 2 (см. Приложение 2).

1. Называние предметов

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не называет;

1б. - называет 5 предметов;

2 б. - называет 10 предметов;

3 б. - называет 50 предметов;

4 б. - 100 или более предметов;

5 б. - без предварительного обучения начинает называть новые существительные.

При выполнении этого задания детям нужно было назвать предложенные предметы. Количественные результаты обследования представлены на рис. 14:

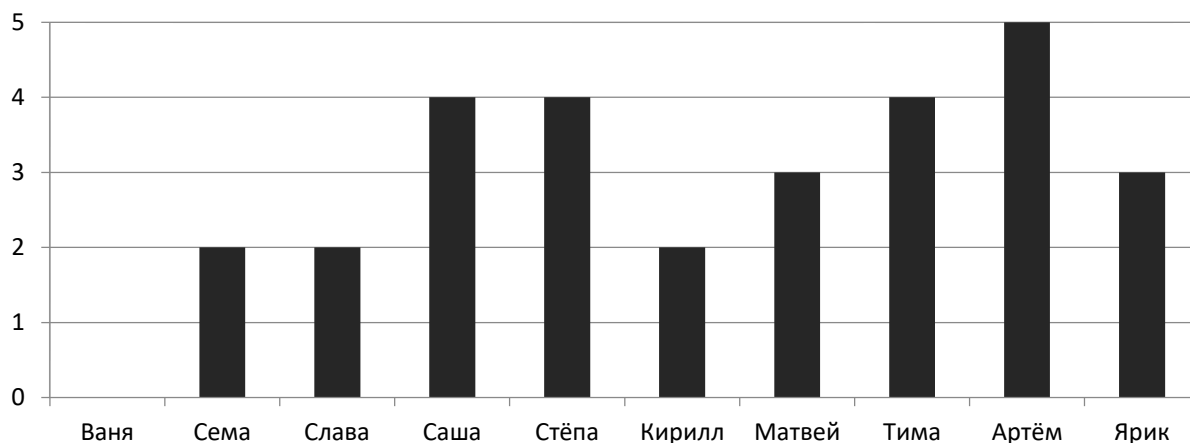


Рис. 14. Обследование называния предметов (в балльном соотношении)

Анализ результатов показал, что три ребенка (Саша, Стёпа, Артём) назвали 100 и более предметов. Три ребенка (Сёма, Слава, Кирилл) назвали не менее 10 и не более 50 предметов: Сёма назвал 20 предметов, Слава назвал 32 предмета, Кирилл назвал 37 предметов.

Два ребенка (Матвей, Артём В.) не менее 50 и не более 100 предметов: Матвей назвал 63 предмета, Артём В. назвал 55 предметов. Один ребенок (Ваня), не смог назвать ни одного предмета.

Один ребенок из десяти (Артём К.) смог назвать предметы без предварительного обучения. Для остальных детей ранее была проведена специальная работа по обучению называнию предметов.

2. Называние действий

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не называет;

1б. - называет 2 действия;

2 б. - называет 5 действий;

3 б. - называет 10 действий;

4 б. - 20 или более действий;

5 б. - без предварительного обучения начинает называть новые действия.

Для выполнения данного задания детям было необходимо назвать действия, изображенные на сюжетных картинках. Количественные результаты обследования представлены на рис. 15:

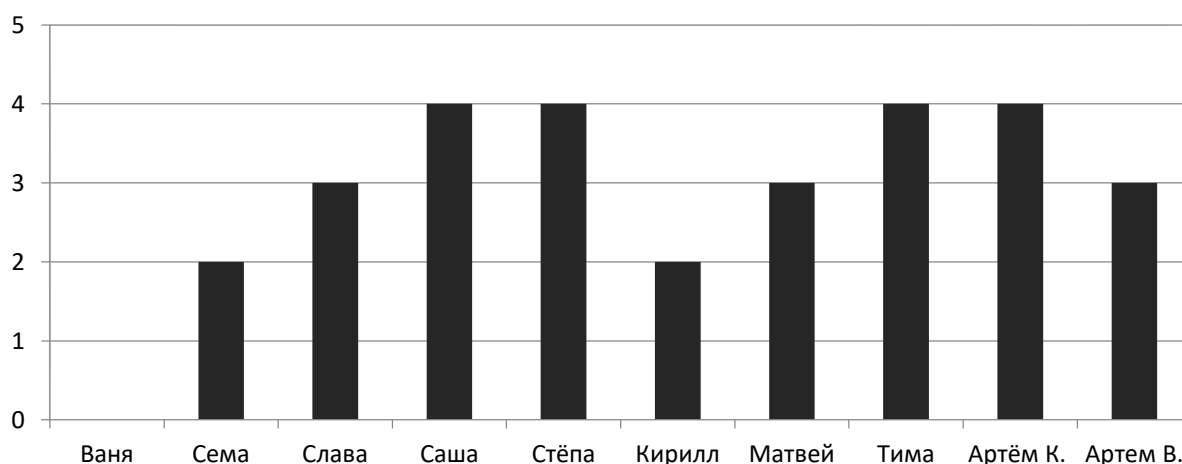


Рис. 15. Обследование называния действий (в балльном соотношении)

Анализ результатов обследования показал, что 4 ребенка из 10 (Саша, Стёпа, Тима, Артём К.) назвали 20 и более действий. Три ребенка (Слава,

Матвей, Артем В.) назвали не менее 10 и не более 20 действий: Слава назвал 12 действий, Матвей назвал 18 действий, Артём В. - 15.

Два ребенка (Сема, Кирилл) назвали не более 5 действий: Сёма назвал два действия (пьет, кушает), Кирилл назвал 3 действия (пьет, кушает, спит). Один ребенок (Ваня) не смог назвать ни одного действия. Ни один ребенок не мог усваивать слова-глаголы спонтанно, без предварительного обучения. Со всеми детьми ранее была проведена работа по обучению называнию действий.

3. Называние прилагательных

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не называет;

1 б. - 1 прилагательное

2 б. - 5 прилагательных (могут все обозначать цвета);

3 б. - 10 прилагательных (5 из них не цвета);

4 б. - обозначает 20 прилагательных (включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера);

5 б. - без предварительного обучения начинает использовать новые прилагательные.

При выполнении этого задания детям нужно было охарактеризовать предмет определенным прилагательным (например, «красный», «квадратный», «длинный» и т.д.). Количественные результаты обследования представлены на рис. 16.

Анализ результатов обследования показал, что 3 ребенка (Сема, Слава, Матвей) назвали не более 5 прилагательных (все обозначали цвета). Три ребенка (Стёпа, Тима, Артём К.) смогли назвать 20 прилагательных (включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера). Два ребенка (Саша, Артём В.) назвали не более 10 прилагательных (5 из них не цвета); 1 ребенок (Кирилл) смог назвать только одно прилагательное («красный»), 1 ребенок (Ваня) не смог назвать прилагательные.

Все прилагательные, называемые детьми, относились к группе качественных (цвет, форма, размер, длина). При выполнении задания и в собственной речи дети не употребляли относительные и притяжательные прилагательные.

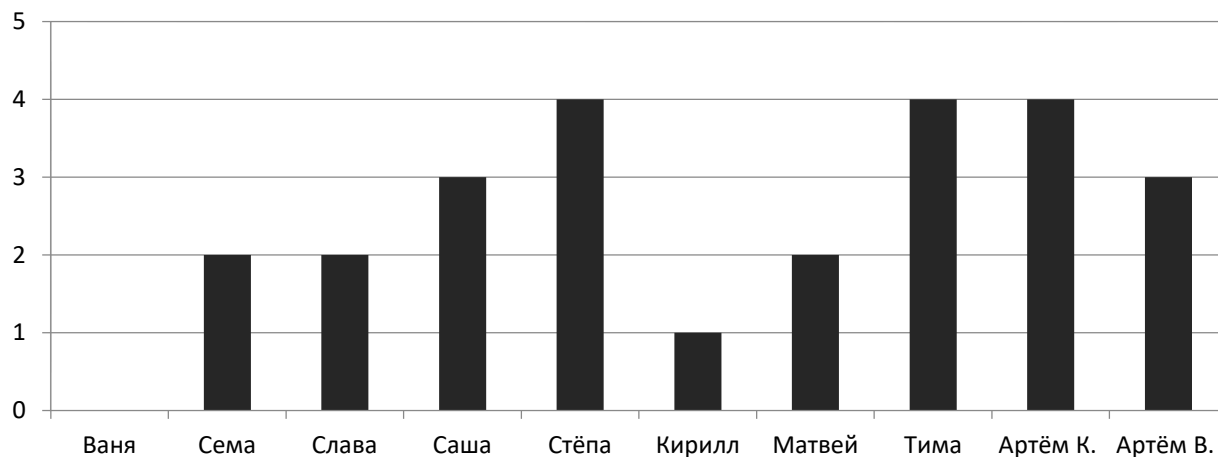


Рис. 16. Обследование названия прилагательных (в балльном соотношении)

4. Использование наречий

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

0 б. - не использует наречия

1 б. - использует 2 наречия

2 б. - использует 4 наречия

3 б. - использует 6 наречий

4 б. - использует 10 и более наречий

5 б. - без предварительного обучения начинает использовать новые наречия.

При выполнении этого задания нужно было охарактеризовать сюжетную картинку наречием (зайка стоит далеко, зайка стоит близко и т.д.). Количественные результаты обследования представлены на рис. 17. Анализ результатов показал, что 7 из 10 детей (Ваня, Сема, Слава, Саша, Кирилл, Матвей, Артём В.) не смогли назвать ни одного наречия, соответствующего картинке или ситуации.

Три ребенка (Стёпа, Тима, Артём К.) употребляли в речи 2 наречия. Но эти фразы с наречиями носили «штампованный» характер, употреблялись в неизменной форме (например, «это опасно», «мне больно»). Дети были обучены этим фразам ранее.

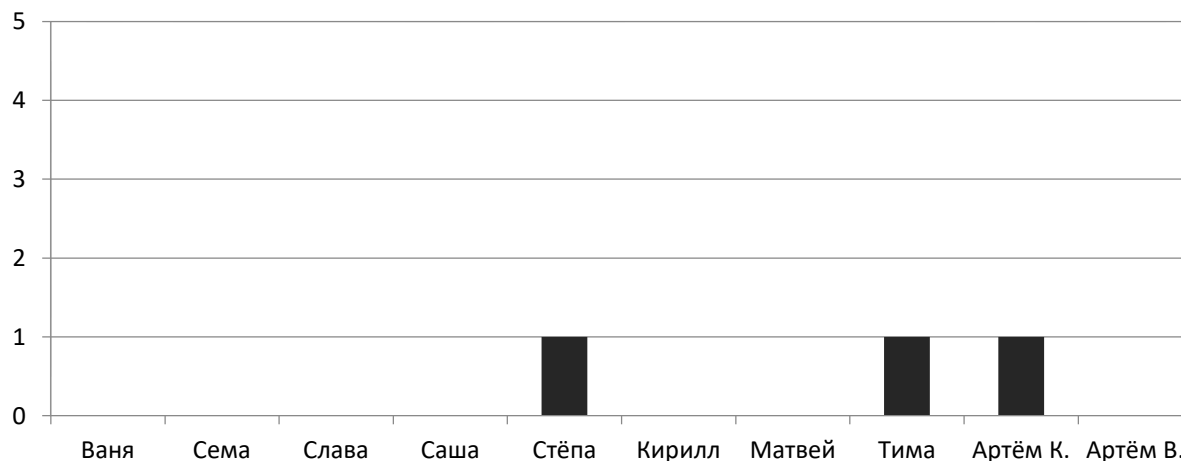


Рис. 17. Обследование названия наречий (в балльном соотношении)

5. Количество слов во фразе (в свободном общении)

Количественная оценка результатов проводилась по следующим критериям:

- 0 б. - не использует слова для общения
- 1 б. - 1 слово во фразе
- 2 б. - 1 слово во фразе + жест
- 3 б. - 2 слова во фразе
- 4 б. - 3 слова во фразе
- 5 б. - 4 и более слов во фразе

Оценка количества слов во фразе детей проводилась путем прямого наблюдения. Количественные результаты обследования представлены на рис. 18.

Анализ результатов показал, что 2 из 10 детей (Ваня, Сема) не использовали слова для общения. Так, например, для того, чтобы попросить желаемый предмет, эти дети показывали на него указательным жестом, брали родителя/ педагога за руку и подводили к желаемому предмету либо показывали нежелательное поведение (крик, плач).

У трех детей (Слава, Кирилл, Матвей) фраза состояла из одного слова. При этом чаще всего эти слова обозначали предметы, которые ребенок хотел получить в данный момент (например, конфета, мишка, планшет и т.д.), реже действия (пить, кушать и т.д.).

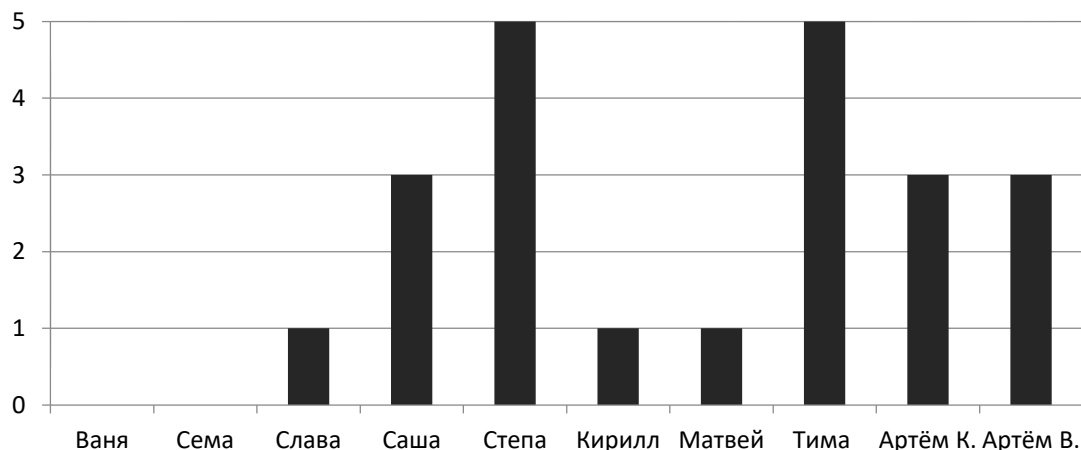


Рис. 18. Обследование называния наречий (в балльном соотношении)

Два ребенка (Саша, Артём К.) использовали в общении фразу, состоящую из двух слов (например, телефон хочу, открой дверь, Даша помоги). При этом Саша и Артём могли употребить в свободном общении фразу из трех слов, но это происходило редко. Такие фразы, как правило, были выучены ранее (например, «я хочу вкусняшку», «я хочу играть», «сколько времени осталось»).

Один ребенок (Артём В.) для общения использовал фразу из трёх слов, но она была аграмматична и малопонятна из-за тяжелого нарушения звукопроизношения.

Два ребенка (Стёпа, Тима) пользовались фразой из четырех и более слов (например, дай мне пожалуйста книжку, а тебе сколько лет, я хочу поиграть с поездом). Стёпа на момент обследования спонтанно начинал употреблять в речи новые фразы. Тима использовал устойчивые фразы, которым был научен ранее (например, «дай мне, пожалуйста, телефон», «помоги открыть» и т.д.)

В ходе наблюдения было замечено, что чаще всего дети использовали фразы для выражения своих потребностей (предметы, действия), редко задавали вопросы и комментировали действия других людей.

6. Описание предметной картинки аграмматичным словосочетанием: атрибутив+субъект

В этом задании требовалось описать предметную картинку двумя словами, используя прилагательные (например, красный мяч, квадратный кубик, большая машина и т.д.). Словосочетание при этом могло быть аграмматичным. Характер выполнения задания оценивался по следующим критериям:

0 б. - не может описать предметную картинку двумя словами

1 б. - использует прилагательные одной группы в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного;

2 б. - использует 2 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного;

3 б. - использует 4 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного;

4 б. - использует 6 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного;

5 б. - без предварительного обучения начинает использовать новые прилагательные в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного;

Количественные результаты обследования представлены на рис. 19.

Анализ результатов показал, что 4 детей из 10 (Ваня, Сема, Слава, Кирилл) не смогли описать предметную картинку.

Один ребенок (Матвей) использовал прилагательные одной группы (цвет) в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного (например, красный машина, зеленый яблоко).

Один ребенок (Артём В.) использовал 2 разных прилагательных (цвет и размер) в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного (большой коробка, синий машина).

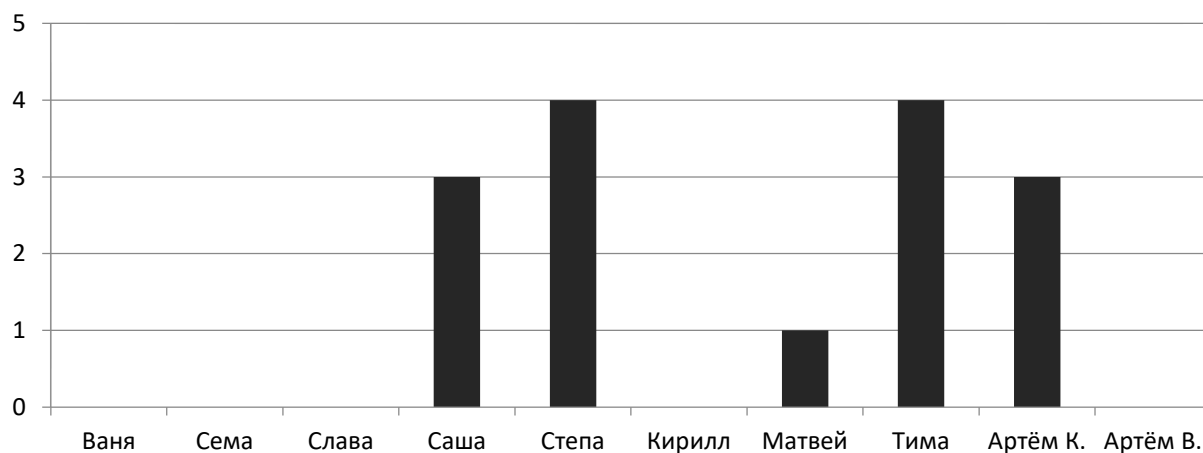


Рис. 19. Обследование описания предметной картинки аграмматичным словосочетанием (в балльном соотношении)

Два ребенка (Саша, Артем К.) использовали при описании предметной картинке 4 разных прилагательных (цвет, форма, размер, длина). Саша использовал аграмматичное словосочетание (круглый солнце, длинный юбка). Артём К. описывал картинку грамматически правильным словосочетанием (круглый мяч, зеленая подушка).

Два ребенка (Стёпа, Тима) использовали 6 разных прилагательных (цвет, форма, размер, длина, чистый-грязный, высокий-низкий). Степа описывал картинку аграмматичным словосочетанием (красный шапка, грязный платье). Тима использовал грамматически правильное словосочетание для описания предметной картинке (желтая коробка, длинный шарф).

Также было отмечено, что с Сашей, Артёмом К., Тимой, Матвеем была ранее проведена работа по обучению составлению словосочетаний.

7. Описание предметной картинке грамматически правильным словосочетанием: атрибутив+субъект «Красный мяч, квадратный кубик, большая машина и т.д.»

Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

- 0 б. - не может описать предметную картинку грамматически правильным словосочетанием;
 - 1 б.- использует прилагательные одной группы в грамматически правильном словосочетании;
 - 2 б. - использует 2 разных прилагательных в грамматически правильном словосочетании;
 - 3 б. - использует 4 разных прилагательных в грамматически правильном словосочетании;
 - 4 б. - использует 6 разных прилагательных в грамматически правильном словосочетании;
 - 5 б. - без предварительного обучения начинает использовать новые прилагательные в грамматически правильном словосочетании;
- Количественные результаты обследования представлены на рис. 20:



Рис. 20. Обследование описания предметной картинку грамматически правильным словосочетанием (в балльном соотношении)

Анализ результатов показал, что только двое детей из десяти (Артём К., Тима) смогли описать предметную картинку грамматически правильным словосочетанием, при этом дети использовали только качественные прилагательные (цвет, размер, форма, длина).

При обследовании также было замечено, что трое детей (Стёпа, Матвей, Артём В.) могли составить словосочетания, но они были аграмматичны: отсутствовало согласование прилагательного и

существительного в роде, дети употребляли прилагательные с окончаниями мужского рода (например, красный мяч, красный шапка).

8. Умение строить словосочетание с предлогами

При выполнении данного задания детям нужно было описать местоположение предмета с использованием предлогов (например, «книга на столе», «карандаш в коробке» и т.д.) Для оценки результатов были выбраны следующие критерии:

- 0 б. - не использует предлоги
- 1 б. - может охарактеризовать предметы, используя 1 предлог
- 2 б. - может охарактеризовать предметы, используя 2 предлога
- 3 б. - может охарактеризовать предметы, используя 4 предлога
- 4 б. - может охарактеризовать предметы, используя основные простые предлоги
- 5 б. - использует сложные предлоги

Количественные результаты обследования представлены на рис. 21:

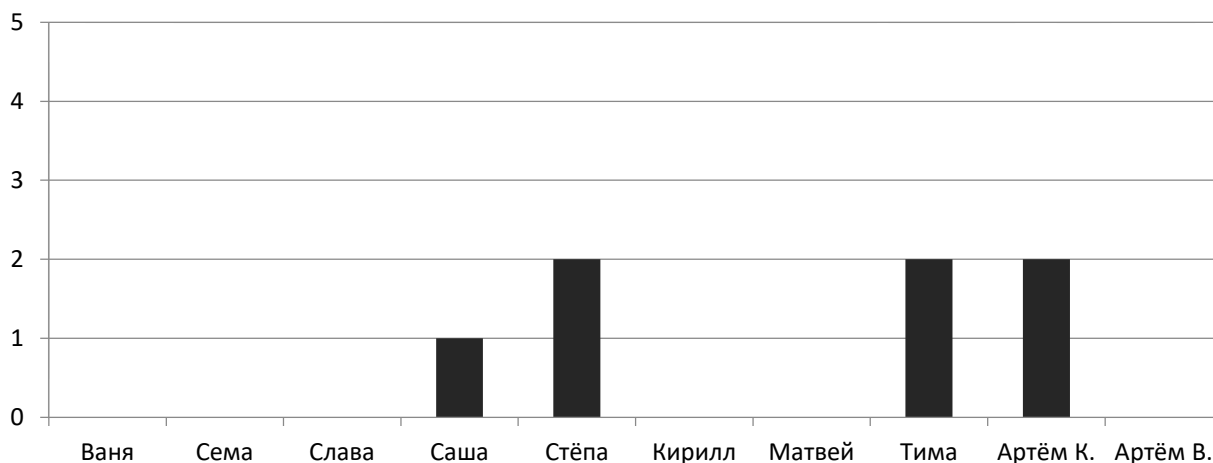


Рис. 21. Обследование умения строить словосочетание с предлогами
(в балльном соотношении)

Шесть детей из десяти (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей, Артем В.) не смогли описать местоположение предмета словосочетанием с предлогом. Эти дети испытывали трудности на этапе обследования понимания предлогов (выбрать картинку по инструкции «Покажи, где книжка лежит на

столе», «Покажи, где книга лежит под столом» и т.д.). Поэтому очевидно, что они не смогли выполнить данное задание.

Один ребенок (Саша) при описании предложенных картинок употреблял только предлог «на» (например, «груша лежит на тарелке», «Собака сидит на будке (правильно – в будке)»). При этом в предложениях отсутствовало согласование предлога и существительного (например, «девочка сидит на скамейка», «игрушки лежат на стол»).

Три ребенка (Стёпа, Тима, Артём К.) смогли охарактеризовать предметы, используя не более трех простых предлогов в, на, под (мяч лежит под столом, девочка сидит на кровати, кот сидит в коробке). С этими детьми до момента обследования проводилась специальная работа по различению и употреблению предлогов в речи.

9. Составление предложения структуры «субъект + предикат» с опорой на сюжетную картинку

Для оценки данного навыка детям было необходимо описать 10 сюжетных картинок двумя словами с соблюдением структуры «S-P». Так, например, картинки могли содержать одинаковые предикаты, но разные субъекты (девочка плачет, мальчик плачет), либо одинаковые субъекты, но разные предикаты (тетя читает, тетя спит). Для оценки результатов были введены следующие критерии:

0 б. - фразы нет;

1 б. – описывает картинку одним словом;

2 б. - фраза состоит из двух слов, использует одно и то же слово для обозначения предиката;

3 б. - фраза состоит из двух слов, путает либо субъекты либо предикаты;

4 б. - использует разные слова для обозначения субъекта и предиката;

5 б. - стоит фразу без предварительного обучения.

Количественные результаты обследования представлены на рис. 22. Четыре ребенка (Сема, Слава, Кирилл, Артём В.) описали картинку одним

словом (чаще всего это был глагол, который дети учили ранее, например «пьет, кушает, хлопает»).

Пять детей (Саша, Стёпа, Матвей, Тима, Артём К.) описывали картинку двумя словами, при этом использовали разные слова для обозначения субъекта и предиката (например, девочка спит, мальчик стоит, тетя готовит, дядя читает).

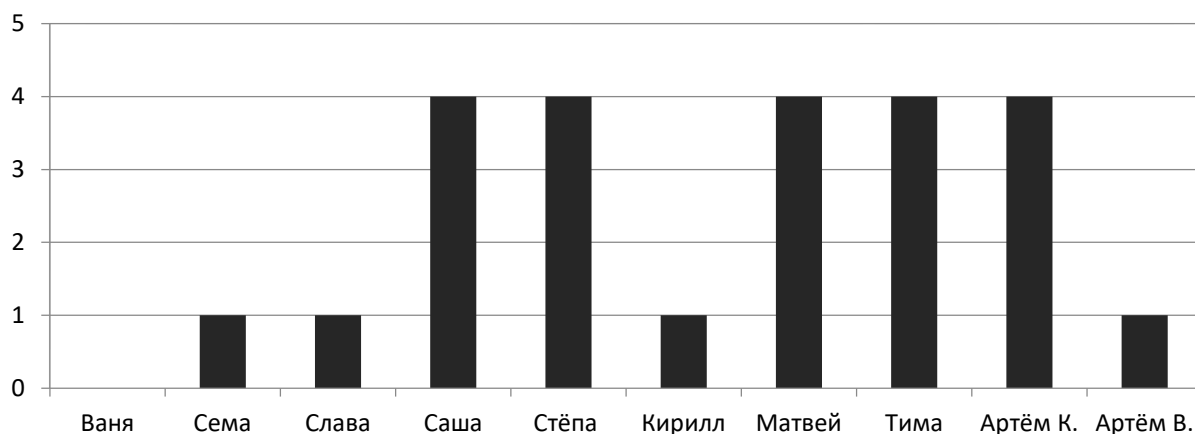


Рис. 22. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P» (в балльном соотношении)

Один ребенок (Ваня) не смог описать картинку словами.

Также нужно отметить, что с большинством детей, которые по результатам обследования могли построить предложение структуры «S-P», до обследования была проведена специальная работа по обучению данному навыку, т.е. дети не усваивали данную структуру предложения спонтанно.

Было замечено, что при предъявлении картинки, которая ранее использовалась при обучении, ребенок составлял предложение правильной структуры. Но стоило предъявить новую картинку с таким же содержанием, но с другим изображением, ребенок не мог построить предложение. Данный момент наблюдался у Матвея. Это говорит о трудностях в генерализации навыка, переноса уже изученного на новый материал.

10. Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект, выраженный прямым дополнением» с опорой на сюжетную картинку

Для оценки данного навыка детям было необходимо описать 10 сюжетных картинок тремя словами с соблюдением структуры «S-P-O», например, «тетя читает книгу», «мальчик кушает суп» и т.д. При этом, например, предложения могли содержать одинаковые субъект и предикат и разные объекты (например, «девочка пьет воду», «девочка пьет чай»).

Результаты оценивались по следующим критериям:

0 б. - фразы нет;

1 б. – описывает картинку одним словом;

2 б. - фраза состоит из двух слов;

3 б. - фраза состоит из трёх слов, использует слова для обозначения объекта в грамматически неправильной форме

4 б. - фраза состоит из трёх слов, использует слова для обозначения объекта в грамматически правильной форме

5 б. - стоит фразу без предварительного обучения

Количественные результаты обследования представлены на рис. 23:

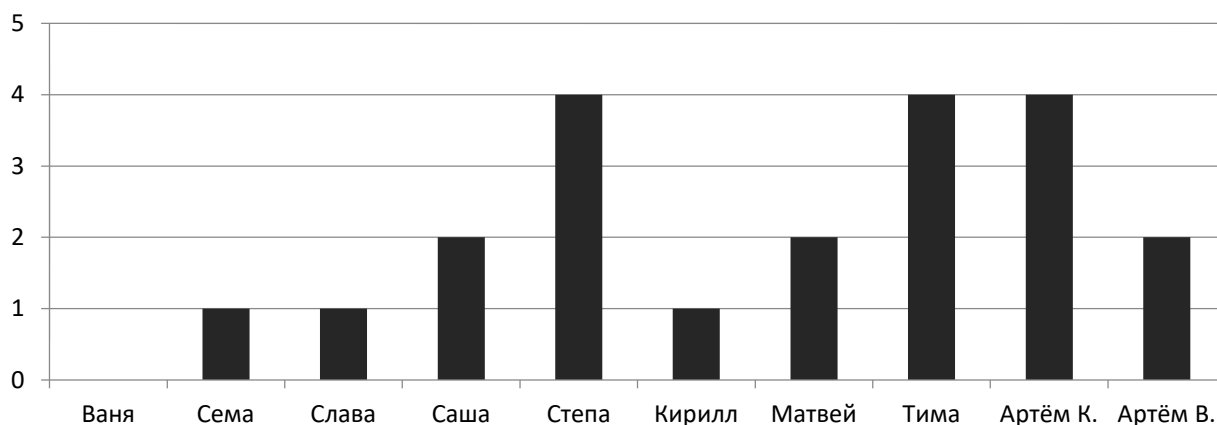


Рис. 23. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-O»
(в балльном соотношении)

Анализ результатов обследования показал, что один ребенок (Ваня) не смог построить фразу.

Три ребенка (Сема, Слава, Кирилл) описали картинку одним словом, обозначающим существительное (например, мальчик, тётя). Кроме того, Слава путал названия «девочка-мальчик», «тетя-дядя».

Три ребенка (Саша, Матвей, Артём В.) описывали картинку двумя словами (субъект + предикат): мальчик кушает, девочка пьет, тетя читает и т.д. Кроме того, Артём В. использовал неправильное окончание глаголов при согласовании с существительным. Чаще всего это была начальная форма глагола (мальчик кушать, девочка пить).

Трое детей (Стёпа, Тима, Артём К.) для описания сюжетной картинки использовали фразу из трёх слов, в которой слово для обозначения объекта употреблялось в грамматически правильной форме (например, девочка поливает цветы, тетя читает книгу).

11. Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект — прямое дополнение + объект — косвенное дополнение» с опорой на сюжетную картинку

Для оценки данного навыка детям было необходимо описать 10 сюжетных с соблюдением структуры предложения «S-P-O-O», например, «девочка чистит зубы щеткой», «дядя рубит дрова топором» и т.д. Перед заданием был дан пример, «смотри, мальчик ест суп ложкой».

Для количественной оценки результатов были выбраны следующие критерии:

- 0 б. - фразы нет;
- 1 б. - фраза состоит из двух слов;
- 2 б. - фраза состоит из трех слов;
- 3 б. - фраза состоит из четырех слов, использует слова для обозначения объекта и/или прямого дополнения в грамматически неправильной форме;
- 4 б. - фраза состоит из четырех слов, использует слова для обозначения объекта и прямого дополнения в грамматически правильной форме;
- 5 б. - стоит фразу без предварительного обучения.

Количественные результаты обследования представлены на рис. 24. Анализ результатов обследования показал, что ни один из обследуемых детей не смог составить предложения структуры «S-P-O-O».

Три ребенка (Саша, Матвей, Артём В.) описывали картинки двумя словами (субъект + предикат). Например, девочка кушает, дядя режет.

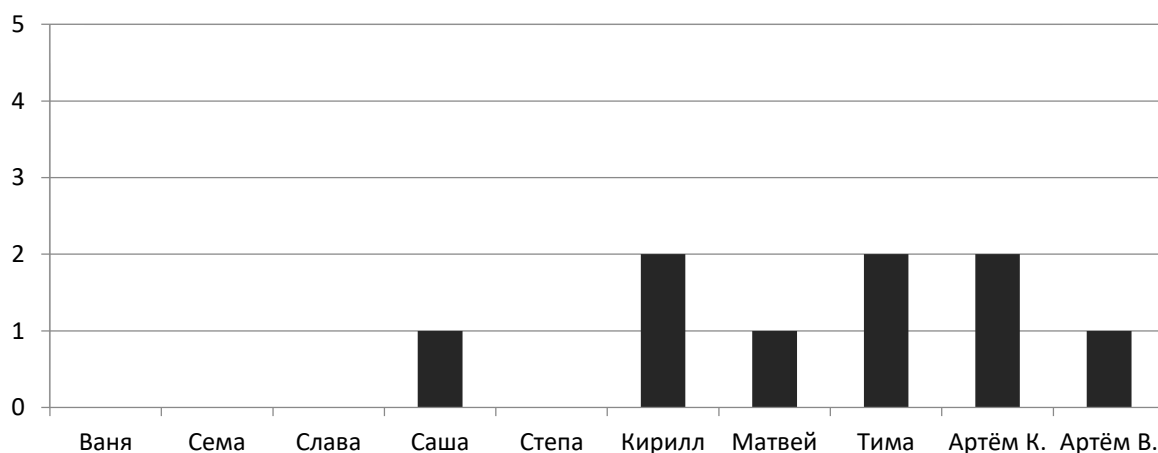


Рис. 24. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-O-O» (в балльном соотношении)

Трое детей (Стёпа, Тима, Артём К.) составили предложения из трех слов (субъект + предикат + объект (выраженный прямым дополнением), например, дядя рубит дрова, мальчик чистит зубы.

Четыре ребенка (Ваня, Сема, Слава, Кирилл) не смогли описать сюжетную картинку.

Стоит отметить, что на момент обследования, специальной работы по построению предложений данной структуры у детей не велось.

12. Составление предложения структуры «субъект + предикат + локатив (обстоятельство места)» с опорой на сюжетную картинку

Для оценки данного навыка детям было необходимо описать 10 сюжетных с соблюдением структуры предложения «S-P-O-локатив», например, «книга лежат на столе», «игрушки лежат под кроватью» и т.д. Перед заданием был дан пример, «смотри, кукла лежит на полу».

Для количественной оценки результатов были выбраны следующие критерии:

0 б.- фразы нет;

- 1 б. - фраза состоит из двух слов;
- 2 б. - фраза состоит из трех слов, предлог пропускает;
- 3 б. - фраза состоит из четырех слов, использует неправильный предлог для обозначения обстоятельства места
- 4 б.- фраза состоит из четырех слов, использует правильный предлог для обозначения обстоятельства места и правильно согласует его с существительным.
- 5 б. - стоит фразу без предварительного обучения

Количественные результаты обследования представлены на рис. 25:

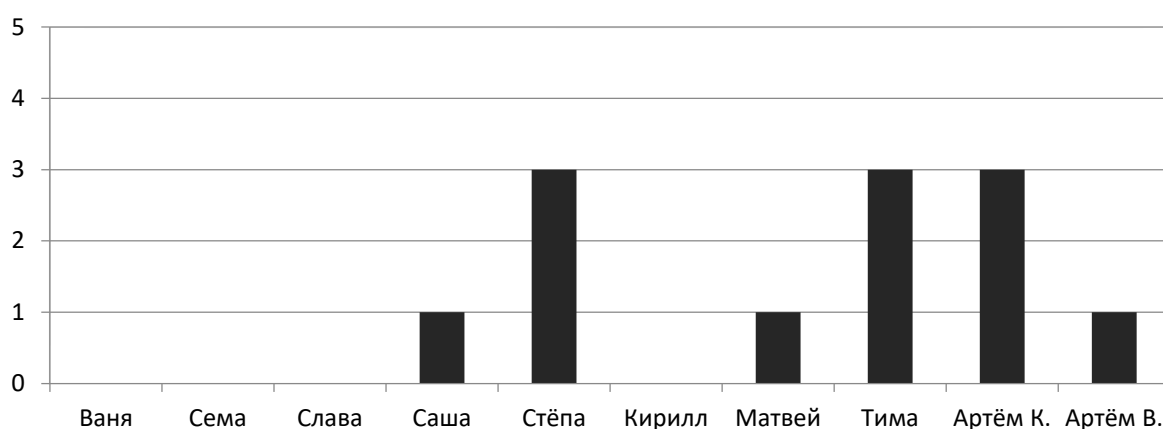


Рис. 25. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-локатив» (в балльном соотношении)

Анализ результатов обследования показал, что 4 ребенка из 10 (Ваня, Сема, Слава, Кирилл) не смогли построить фразу. Сёма, Слава и Кирилл описывали сюжетную картинку одним словом-существительным (например, мишка, кукла, мяч).

Три ребенка (Саша, Матвей, Артём В.) построили фразу из двух слов (субъект+предикат). При этом эти дети затруднялись с подбором предикатов, обозначающих положение в пространстве. Например, «карандаш стоит» вместо «карандаш лежит», «кошка лежит» вместо «кошка сидит».

Трое детей (Стёпа, Тима, Артём К.) смогли построить фразу из четырех слов, но часто использовали неправильный предлог для обозначения

местонахождения объекта/предмета. Например, «кошка сидит на коробке» вместо «кошка сидит в коробке».

13. Составление предложения структуры «субъект + предикат + атрибутив + объект +» с опорой на сюжетную картинку

Для оценки данного навыка детям было необходимо описать 10 сюжетных с соблюдением структуры предложения «S-P-атрибутив-объект», например, «Мальчик надел красную шапку», «Девочка нарисовала красивую картину» и т.д. Перед заданием был дан пример, «смотри, девочка несет черную сумку».

Для количественной оценки результатов были выбраны следующие критерии:

- 0 б. - фразы нет;
- 1 б. - фраза состоит из трех слов;
- 2 б. - фраза состоит из четырех слов, использует одну группу для обозначения атрибутива (например, цвет);
- 3 б. - фраза состоит из четырех слов, использует разные слова для объекта и атрибутива в грамматически неправильной форме
- 4 б. - фраза состоит из четырех слов, использует разные слова для объекта и атрибутива в грамматически правильной форме
- 5 б. - стоит фразу без предварительного обучения

Количественные результаты обследования представлены на рис. 26.

Анализ результатов обследования показал, что ни один ребенок не смог составить фразу данной структуры. Так, например, Артём К. и Саша составили предложение из двух слов (тетя несет, девочка ест). Матвей, Сёма и Кирилл называли сюжетные картинки одним словом-существительным (тетя, мишка).

Три ребенка (Стёпа, Тима, Артём К.) описали картинку тремя словами, не используя прилагательные (например, «Девочка надела шапку» вместо «Девочка надела красную шапку»).

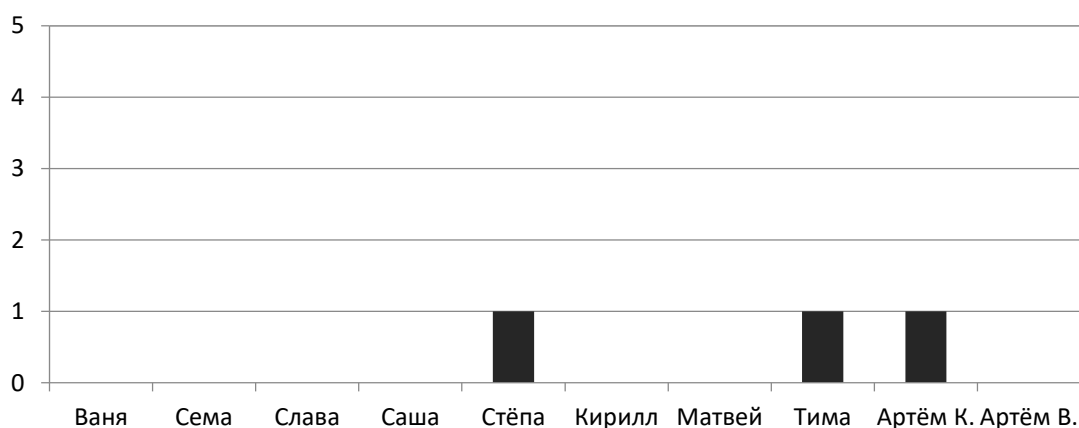


Рис. 26. Обследование навыка построения предложения структуры «субъект-предикат-атрибутив-объект» (в балльном соотношении)

Анализ результатов обследования употребления глубинных синтаксических структур показал, что у детей с РАС есть трудности в их употреблении:

- всем обследуемым детям присуще отсутствие спонтанности в освоении глубинных синтаксических конструкций;
- 6 детей имеют выраженные трудности с освоением словаря существительных, глаголов и прилагательных (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей, Артём);
- почти все дети не используют в свободном общении наречия, трое из них используют наречия ограниченно (Стёпа, Тима, Артём К.);
- 8 детей имеют выраженные трудности в построении фразы в свободном общении. Фраза у этих детей чаще всего состояла из одного слова (Слава, Кирилл, Матвей, Артём К.) либо дети не использовали слова для общения (Ваня, Сёма).
- только 2 из 10 детей смогли описать картинку грамматически правильным словосочетанием (Тима, Артём К.);
- все дети испытывали выраженные трудности с выбором правильного предлога при составлении словосочетания;
- 5 детей испытывали выраженные трудности при составлении предложения структуры «S-P» (Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Артём В.);

- 7 детей испытывали выраженные трудности при составлении предложения структуры «S-P-O»;
- все дети испытывали выраженные трудности при составлении предложений структуры «S-P-O-орудие действия», «S-P-локатив», «S-P», «S-P-атрибутив-объект».

Таким образом, можно выделить следующие группы детей в зависимости от уровня понимания глубинных синтаксических конструкций:

1 группа – низкий уровень (от 0 до 2,4 б.) - Ваня, Сёма, Слава, Кирилл, Матвей, Саша, Артём В.;

2 группа – выше среднего (2,5 – 5 б.) – Тима, Артём К., Стёпа.

Выводы по главе 2

Во время проведения констатирующего эксперимента было замечено, что дети с аутизмом действительно испытывают трудности в формировании фразовой речи. При изучении понимания глубинных синтаксических конструкций особые трудности у детей возникали в понимании наречий и предлогов, выполнении инструкций различной сложности, при распознавании предложений различной глубинной структуры.

При изучении употребления глубинных синтаксических конструкций было замечено, что большинство детей испытывали выраженные трудности в назывании слов существительных, глаголов, прилагательных, наречий и предлогов. Все дети имели выраженные трудности в построении фразы в свободном общении, при описании сюжетной картинке предложениями различной глубинной синтаксической структуры. Были нарушены количество и последовательность слов в предложении.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что фразовая речь у исследуемых детей с РАС не развивается спонтанно.

Поэтому требуется проводить специальную логопедическую работу по её формированию с учетом специфических особенностей данной категории детей.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Организация и принципы логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Обучающий эксперимент проводился на базе детского сада № 174 г. Екатеринбурга с февраля 2016 по апрель 2017 г.

На основе данных констатирующего эксперимента было выделено две группы детей:

1. Контрольная группа: Сёма, Кирилл, Артём В., Артём К., Тима.
2. Экспериментальная группа: Ваня, Слава, Матвей, Саша, Стёпа.

Деление проходило с учетом принципа однородности состава. Каждая группа включала в себя детей с высокими, средними и низкими показателями речевого развития.

Для каждого ребенка экспериментальной группы был разработан индивидуальный перспективный план коррекционной работы (пример плана см. Приложение 3). Коррекционная работа осуществлялась на индивидуальных занятиях по развитию речи, которые проходили три раза в неделю. В ходе эксперимента было проведено занятий.

Методика формирования понимания и употребления глубинных синтаксических структур описана в работах А.Р. Лурия, Л.С.Цветковой, Р.И. Лалаевой и др.

Коррекционная должна быть построена с учетом ряда принципов:
- общедидактические принципы

- принцип научности – при построении коррекционной работы мы используем те методы и приемы, которые имеют научно доказательную базу;
- принцип системности – знания даются в системе, сохраняя логическую последовательность, понятия связаны с друг другом логически.
- принцип наглядности – опора на различные анализаторные системы. У многих детей с аутизмом отмечается хорошее визуальное восприятие. Поэтому в ходе работы нужно использовать визуальные опоры.
- принцип доступности – подача материала происходит с учетом особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра.
- принцип учета возрастных особенностей ребенка, ведущего вида деятельности – так как ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая деятельность, то мы старались строить учебный процесс используя игровые методы и приёмы.

- специальные принципы

- принцип развития – работа строится с учетом развития речи в онтогенезе;
- принцип комплексного подхода – работа с детьми с аутизмом идет сразу по нескольким направлениям: работа с дефектологом, владеющим методами поведенческого анализа, работа со специалистом по сенсорной интеграции, работа с логопедом;
- принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями – параллельно с развитием речи развиваем восприятие, внимание, память, мышление;
- принцип индивидуальных особенностей ребенка – дети с расстройствами аутистического спектра представляют достаточно разнородную группу, поэтому коррекционная программа строится с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка;

- принцип учета структуры дефекта – учет механизма нарушения речи у детей с расстройствами аутистического спектра, первичный и вторичный дефект [32].

Как известно, дети с аутизмом имеют особенности в обработке поступающей информации. Наблюдения показали, что традиционные методы формирования глубинных синтаксических конструкций в своём первозданном виде являются не совсем эффективным методом в работе с детьми с аутизмом. В них нужно внести некоторые изменения, которые будут учитывать особенности детей с РАС.

В работе с детьми с РАС выделяются следующие этапы [38]:

1 этап – выбор подкреплений для ребенка

Многие дети с аутизмом трудно понимают социальную похвалу (например, «молодец», «умница», «ты всё правильно сделал»), и поэтому им трудно отследить обратную связь. В этом случае продумывается иную систему поощрений, которая подбирается индивидуально для каждого ребенка исходя из его интересов и предпочтений. Так, например, можно использовать коммуникативные игры, игры, основанные на чувственном восприятии (использование игрушек с различным поверхностями, гладких, колючих), игрушки, которые нравятся ребенку. Подкреплений должно быть много, чтобы ребенок мог выбрать подходящее для него в данный момент. О предпочтениях ребенка необходимо узнать у родителей в процессе беседы и в ходе прямого наблюдения за ребенком в свободной деятельности.

Также стоит ограничить доступ к подкреплению для ребенка перед тем, как начнется занятие (например, спрятать любимую игрушку до наступления занятия). Это нужно нам для того, чтобы ребенок не пресытился этим подкреплением еще до занятия.

2 этап – выбор режимов подкрепления

На начальном этапе обучения важно поощрять каждый правильный ответ ребенка, даже если он был выполнен с опорой. По мере того, как ребенок самостоятельно начинает давать правильные ответы, мы начинаем

поощрять каждый самостоятельно данный правильный ответ. Если ребенок начинает стабильно давать правильные ответы, мы переходим к поощрению каждого второго, третьего правильного ответа. Постепенно приходим к поощрению случайного ответа, чтобы ребенок постоянно показывал стабильное количество правильных ответов.

3 этап – генерализация навыка

Дети с аутизмом имеют выраженные проблемы с генерализацией навыков, т.е. им трудно перенести уже изученное на другой материал, людей или ситуацию. Поэтому после того, как ребенок освоил навык, необходимо проводить работу по его обобщению: закреплять этот навык с другими людьми, в том числе детьми, в других помещениях, на новом предметном и картинном материале.

В связи с этим, обучение пониманию и употреблению глубинных синтаксических должно проводиться в разных речевых ситуациях (в просьбах, комментировании, ответах на вопросы), с разными людьми (родители, воспитатель, дети) и в разных местах (дом, детский сад, магазин, улица).

В ходе наблюдения также было замечено, что дети с аутизмом испытывают трудности в восприятии речи на слух. Это проявлялось в том, что им было сложно воспринимать инструкции логопеда, если они были даны традиционным способом, т.е. если они состояли более чем из 3 слов, состояли из сложных предложений (например, «а давай посмотрим, что у нас изображено на этой картинке»). Детям с аутизмом нужно давать четкие конкретные инструкции, либо давать образец для выполнения, т.е. учитель вначале делает те действия, которые необходимо потом сделать ребенку.

Также было замечено, что эти дети могут трудно отходить от словесных подсказок, могут быстро привыкнуть к этим подсказкам. Но также известно, что для большинства детей с аутизмом характерна особенность, что они лучше воспринимают ту информацию, которая представлена визуально. Поэтому для детей с РАС лучше использовать зрительную опору, например,

выкладывание отдельных карточек под сюжетной картинкой при её описании (одна карточка соответствует одному слову). При анализе методической литературы встречался момент, когда слово действие обозначалось карточкой со стрелкой. В ходе наблюдения за детьми с РАС было замечено, что им трудно понять это обозначение, поэтому слово действие лучше обозначать схематичным изображением этого действия.

Также зрительные опоры могут использоваться при построении собственных высказываний, описательных рассказов.

Стоит отметить, что для детей с аутизмом важен постепенный отход от опоры. Здесь могут использоваться следующие приёмы:

- постепенная замена карточек-опор на пустые карточки без изображений (в случае описания сюжетной картинке в зависимости от того, с какими словами испытывает трудности ребенок: слова действия, слова признаки, слова, обозначающие предметы и т.д.)

- постепенный переход от карточек-опор к показу указательным жестом на самой картинке с дальнейшим убиранием этого жеста (например, дается сюжетная картинка «Девочка кушает кашу», сначала показываем на девочку, потом показываем на ложку, что означает «кушает», далее показываем на тарелку с кашей).

Таким образом, работа по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций детьми с РАС имеет свои особенности и должна осуществляться с учетом структуры дефекта

3.2. Содержание логопедической работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Логопедическая работа по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций описана в работах А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Р.И. Лалаевой и др.

В коррекционной работе по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций были выделены следующие направления:

1 этап - Развитие понимания глубинных синтаксических конструкций:

1 направление - развитие понимания слов, обозначающих предметы и действия, слов прилагательных, наречий и предлогов

Работа по развитию и активизации словаря представлена в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, О.С. Ушаковой и др.

В рамках этого направления мы учим ребенка различать предметы по разным лексическим темам: «семья», «игрушки», «фрукты», «овоци» и т.д. Сначала учим ребенка показывать предметы на материале игрушек. Когда ребенок освоил данный навык, переходим к показу предметов на картинном материале. В рамках данного направления выполняются следующие задания: «Покажи, где», «Дай мне.....», «Найди игрушку» (поиск нужной игрушки в пределах кабинета).

Развитие понимания слов-глаголов начинается с того, что мы учим ребенка изображать названные действия. Сначала можно использовать зрительную опору в виде картинки с нужным действием, которая лежит рядом с ребенком. Дается следующее задание: «Покажи, как ты кушаешь/ пьёшь/ спишь и т.д.».

Далее мы учим ребенка находить нужное действие среди других картинок, например, «покажи, где спит», «покажи, где кушает» и т.д.

При развитии понимания прилагательных мы учим различать предметы по цвету, форме, размеру, вкусу, температуре и т.д. Например, даём задания «Покажи, где красный», «Дай мне красный». Учим различать прилагательные «длинный-короткий», узкий-широкий, высокий-низкий, пустой-полный и т.д. Эти прилагательные изучаются в паре: Где высокий дом, а где низкий дом.

При работе над пониманием наречий учим ребенка понимать пространственные наречия: вверху, внизу, слева, справа, в центре, далеко, близко. Начинаем с выполнения инструкций: руки вверх/ вниз/в стороны, положи в центр, положи внизу, положи вверху. После того, как ребенок начинает самостоятельно выполнять инструкции с пространственными наречиями, переходим к выбору нужной сюжетной картинке, например, покажи, где домик далеко, покажи, где домик близко, что в центре, что вверху, что внизу и т.д.

Работа над пониманием предлогов осуществляется в следующей последовательности:

1. Выполнение инструкций самим ребенком: сядь на стул, залезь под стол, залезь в шкаф и т.д.
2. Выполнение инструкций с предметом: положи кубик на коробку, положи кубик в коробку и т.д.
3. Выбор картинке с определенным местоположением предмета: покажи, где собака лежит в будке, покажи, где собака стоит на будке и т.д.

Сначала мы работаем над пониманием простых предлогов (в, на, под, над, у, к, от, из, по) а затем переходим к работе над сложными предлогами пример сложных предлогов (между, из-за, из-под, около, возле и др.).

2 направление - развитие навыка понимания инструкций

В рамках работы по данному направлению мы обучаем детей следующим навыкам:

Понимание одноступенчатых инструкций с постепенным увеличением количества слов в инструкции (например, закрой, закрой дверь, Саша, закрой дверь, Саша, закрой пожалуйста дверь).

Далее переходим к работе над пониманием двухступенчатых инструкций с постепенным усложнением. Сначала даем простые двухступенчатые инструкции, например, сначала похлопай, а потом постучи. Потом переходим к более сложным инструкциям, например, положи коробку в шкаф, а потом прибери игрушки.

3 направление - развитие понимания глубинных синтаксических конструкций

На материале сюжетных картинок мы учим детей различать различные типы глубинных синтаксических конструкций. Различение происходит в следующей последовательности: «субъект-предикат», «субъект-предикат-объект», «субъект-предикат-объект-орудие действия», «субъект-предикат-локатив», «субъект-предикат-атрибутив-объект».

Например, при обучении различению предложений структуры «S-P» сначала мы даём сюжетные картинки, которые отличаются друг от друга и субъектом и предикатом. Например, девочка спит, мальчик бежит, тетя читает. Далее мы подбираем такие предложения, которые отличаются только субъектом (девочка кушает, мальчик кушает) или только предикатом (девочка кушает, девочка спит).

2 этап - Развитие употребления глубинных синтаксических конструкций:

1 направление - умение называть предметы, действия, прилагательные, наречия и предлоги

Работа по обучению называнию предметов проводится по всем лексическим темам. Обучение называнию предметов проводится сначала на материале игрушек, а затем на картинном материале. Даем задания, «назови ...», «Что пропало?», «Назови, что видишь на картинке».

Работа по обучению называнию действий происходит на картинном материале (сюжетные картинки). А затем переходим к называнию действий окружающих.

Работа по обучению называнию прилагательных проводится сначала с использованием предметов, а затем мы переходим к называнию признаков предмета по картинкам. Идет работа по расширению словаря прилагательных, которые обозначают величину, цвет, вкус, температуру, вес, оценку предметов и т.д. Отдельно проводится работа по словообразованию прилагательных, которая проводится в следующей последовательности:

1. образование притяжательных прилагательных с суффиксом (мамин, папин, лисий, волчий и др.);
2. образование относительных прилагательных (стеклянный, деревянный, кожаный и др.)
3. образование качественных прилагательных (красивый, холодный, беленький и т.д.)

Работа по обучению пониманию и называнию наречий проводится по следующим разделам:

1. наречия места (там, здесь, туда, вот, куда и др.)
2. наречия времени (сейчас, скоро, сначала, тогда, теперь, вчера, сегодня);
3. наречия количества (много, еще, чуть-чуть, пополам);
4. наречия модальности (надо, не надо, можно, нельзя, нужно);
5. наречия температуры (горячо, холодно, жарко);
6. наречия вкуса (сладко, вкусно, невкусно);
7. наречия оценки (хорошо, плохо).

Также при работе с наречиями используется принцип противопоставления (например, холодно-жарко, больше-меньше, вкусно-невкусно и т.д.)

Предлоги – учим комментировать положение предмета в пространстве, например «где кубик? под столом, где стоит машина? – на окне». Далее

переходим к комментированию картинок, например «Где лежит карандаш? – на столе», «Где собака сидит? – в будке».

2 направление - умение составлять словосочетания

- словосочетания с прилагательными (цвет, форма, размер)
- словосочетания с предлогами (книга на столе, яблоко в тарелке)

3 направление - работа по расширению количества слов во фразе в свободном общении

В рамках данного направления проводится работа по расширению количества слов в просьбах, комментировании и при задавании и ответе на вопросы.

При работе над просьбами мы постепенно наращиваем количество слов, например, «пить», «дай пить», «мама, дай пить», «мама, дай пожалуйста попить».

При работе над комментированием того, что происходит в окружающей среде, также используем постепенное наращивание количества слов во фразе. Например, «плачет», «мальчик плачет», «смотри, мальчик плачет», «мама смотри, там мальчик плачет».

4 направление - умение составлять и правильно употреблять глубинные синтаксические конструкции

Отечественные авторы выделяют следующую последовательность формирования глубинных синтаксических структур [31]:

1. Субъект – предикат (Девочка рисует. Дерево Высокое)
2. Субъект – предикат – объект: подлежащее – сказуемое – прямое дополнение (Тетя читает книгу)
3. Субъект – предикат – объект – объект (орудие действия): подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение (Мальчик чистит зубы щеткой).
4. Субъект – предикат – локатив: подлежащее – сказуемое – обстоятельство места (Книга лежит на столе)

5. Субъект – предикат – объект – локатив : подлежащее – сказуемое - дополнение - обстоятельство места (мальчик пьет чай на кухне).

6. Субъект – предикат – атрибутив - объект: подлежащее – сказуемое – дополнение – определение (Мама связала дочке шерстяной шарф).

Например, при обучении составлять предложения структуры «S-P», мы учим описывать сюжетные картинки, отличающиеся и субъектом, и предикатом (например, тетя сидит, дядя пьет). Далее добавляем картинки, в которых один субъект и разные предикаты (например, девочка танцует, девочка рисует), и наоборот, подбираем картинки, где одни и те же предикаты, но разные субъекты (например, девочка танцует, мальчик танцует).

3.3. Изучение эффективности проведенной работы по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и анализ полученных результатов

Контрольный эксперимент проводился по тем же методикам и разделам, которые были использованы при констатирующем эксперименте. Параметры оценки остались прежними. Таблицы с результатами обследования детей контрольной и экспериментальной группы представлены в Приложении 4.

Обследование понимания глубинных синтаксических структур

1. Показ называемых предметов

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 27.

Анализ количественных результатов экспериментальной группы показал, что трое из пяти детей (Ваня, Слава, Саша, Стёпа) начали без

предварительного обучения показывать называемые предметы. Дети показывали те предметы, показ которых не изучался на логопедических занятиях. Это говорит о том, что у детей появилось внимание к речи окружающих, и они могут перенести услышанные слова в другую ситуацию, т.е. могут учиться как обычные дети.

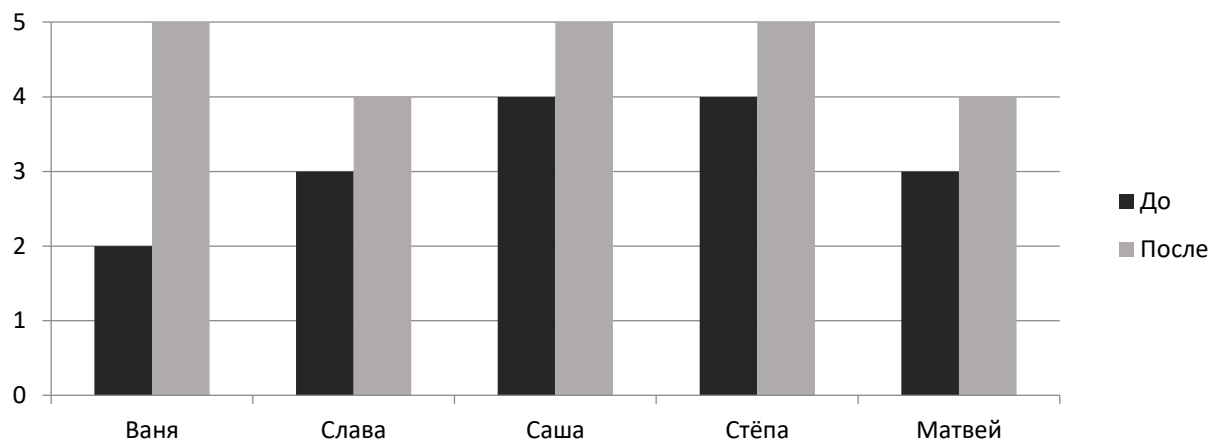


Рис. 27. Результаты обследования показа называемых предметов детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Показатели двух детей (Слава, Матвей) улучшились с 3 до 4 баллов. Дети самостоятельно показали 100 и более предметов: Слава показал 150 предметов, Матвей показал 172 предмета.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 28:

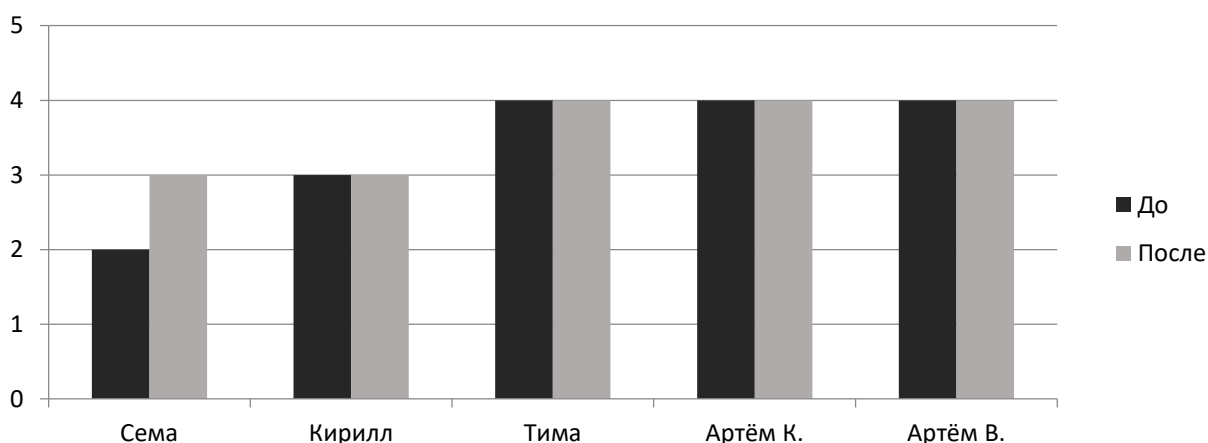


Рис. 28. Результаты обследования показа называемых предметов детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов контрольной группы показал, что показатели четырех детей из пяти остались на том же уровне. Тима, Артём К. и Артём В. показали более 100 называемых предметов. Кирилл показал 70 предметов.

Показатели одного ребенка (Сёма) улучшились с 2 до 3: Сёма показал 50 предметов.

2. Показ называемых действий с опорой на сюжетную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 29:

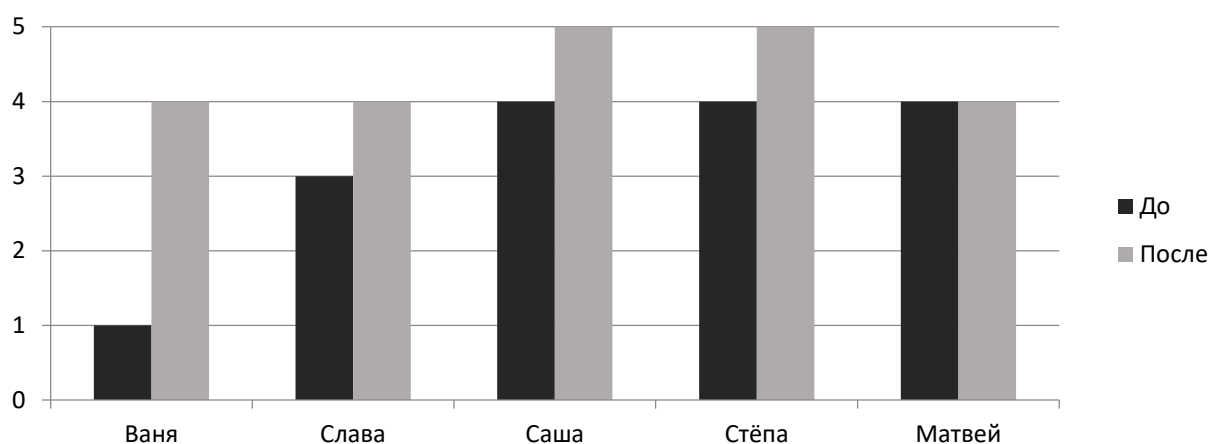


Рис. 29. Результаты обследования показа называемых действий детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов экспериментальной группы показал, что два ребенка (Саша, Стёпа) начали показывать называемые действия без предварительного обучения.

Три ребенка (Ваня, Слава, Матвей) улучшили свои показатели и смогли показать 20 и более действий.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 30.

Анализ результатов контрольной группы показал, что показатели четырех детей остались на том же уровне: Тима, Артём К. и Артём В. показывают 20 и более действий, но им требуется дополнительное обучение по различению глаголов.

Показатели одного ребенка (Сёма) улучшились с 2 до 3 баллов. Сёма смог показать 10 действий (простые глаголы: пьёт, кушает, спит, хлопает, идёт, плачет и т.д.).

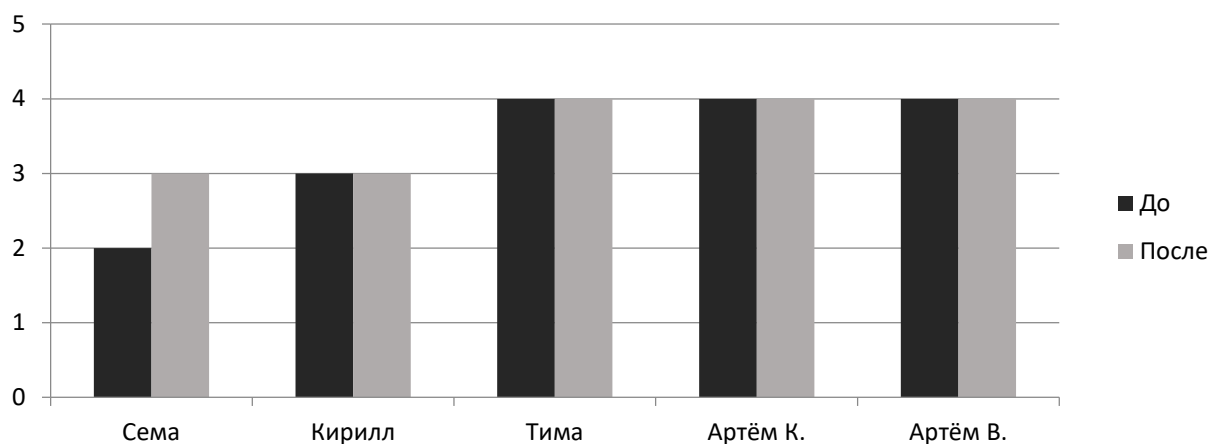


Рис. 30. Результаты обследования показа называемых действий детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

3. Показ предмета с определенным признаком с опорой на предметную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 31:

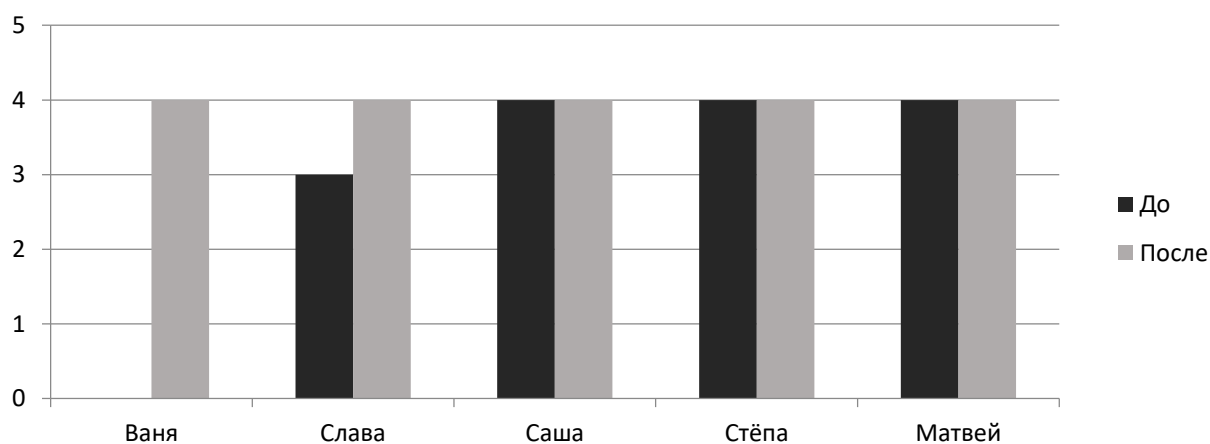


Рис. 31. Результаты обследования показа предметов с определенным признаком детьми экспериментальной группы

Анализ результатов экспериментальной группы показал, что у всех детей показатели улучшились до 4 баллов. Дети показали 20 прилагательных: цвета, форма, размер, понятия длинный-короткий, высокий - низкий, чистый-грязный, пустой-полный.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 32:

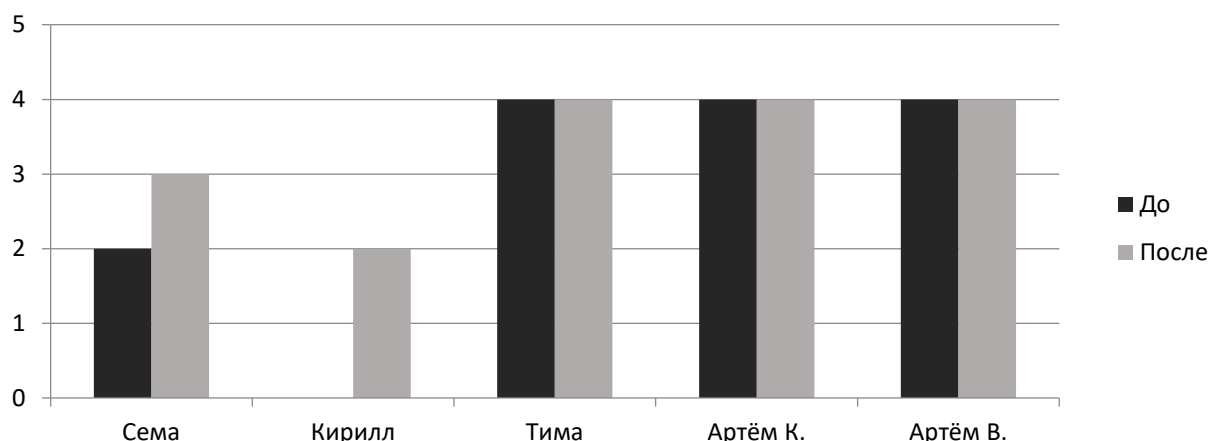


Рис. 32. Результаты обследования показа предметов с определенным признаком детьми контрольной группы

Анализ результатов контрольной группы показал, что у трех детей показатели остались на том же уровне: дети показывали 20 прилагательных.

У двоих детей показатели улучшились: Сёма показал 10 прилагательных, пять из которых не относились к цвету (2-3 балла). Кирилл показывал 5 прилагательных (все обозначали цвет).

4. Понимание пространственных наречий при показе предметных и сюжетных картинок

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 33:

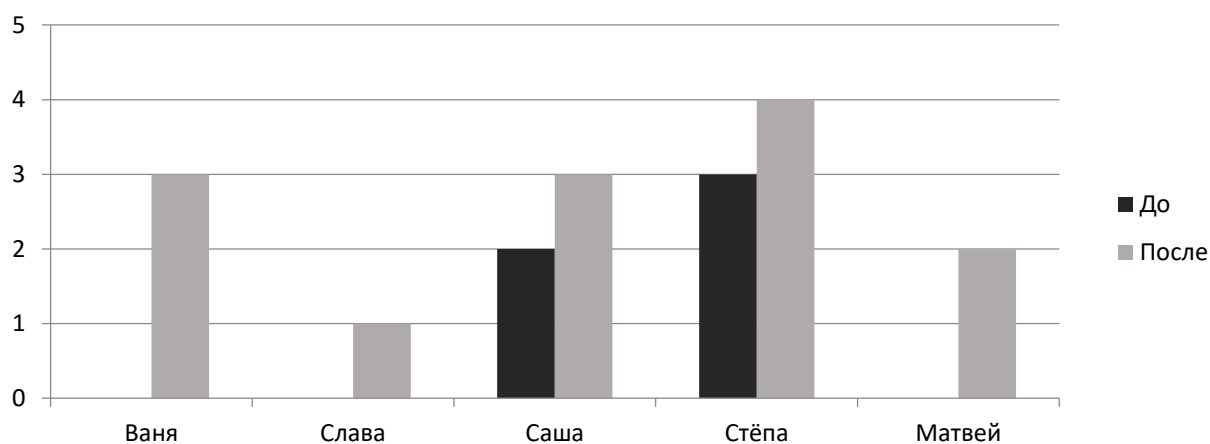


Рис. 33. Результаты обследования понимания пространственных наречий детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов экспериментальной группы показал, что у одного ребенка (Стёпа) улучшились показатели с 3 до 4 баллов: Стёпа мог показать сюжетные картинки с 10 наречиями (вверху, внизу, справа, слева, далеко, близко, холодно, жарко, больно, весело).

У двух детей (Ваня, Саша) показатели улучшились до 3 баллов: они смогли показать 6 наречий (вверху, внизу, справа, слева, далеко, близко).

Один ребенок (Матвей) смог показать 4 наречия (вверху, внизу, справа, слева).

Один ребенок (Слава) смог показать 2 наречия (вверху, внизу).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 34:

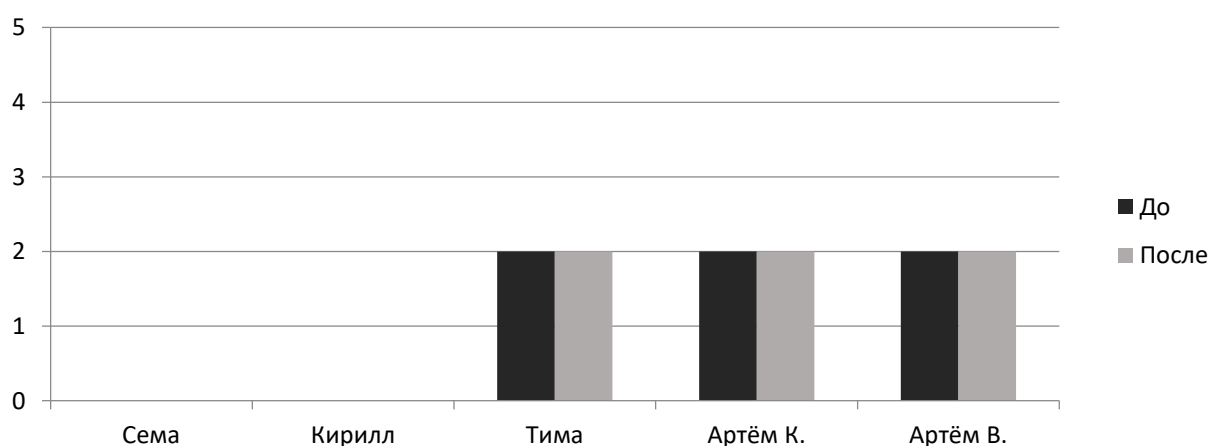


Рис. 34. Результаты обследования понимания пространственных наречий детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Результаты детей контрольной группы остались на том же уровне. Тима, Артём К. и Артём В. смогли показать 4 наречия (вверху, внизу, справа, слева). Сёма и Кирилл не смогли показать не одной картинки с наречием.

5. Выполнение инструкций с использованием пространственных наречий

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 35.

Анализ результатов экспериментальной группы показал, что два ребенка (Саша, Стёпа) смогли выполнить инструкции с шестью пространственными наречиями: вверху внизу, вправо, влево, в стороны, в центр.

Один ребенок (Ваня) смог выполнить инструкции с четырьмя пространственными наречиями (вверх, вниз, вправо, влево).

Два ребенка (Слава и Матвей) выполнили инструкции с двумя пространственными наречиями (вверх, вниз).

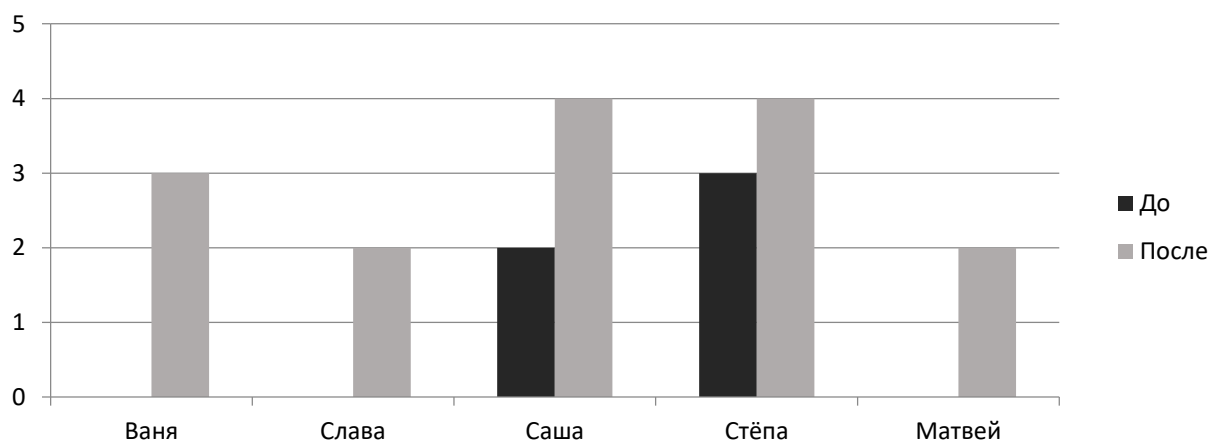


Рис. 35. Результаты обследования понимания инструкций с пространственными наречиями детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 36:

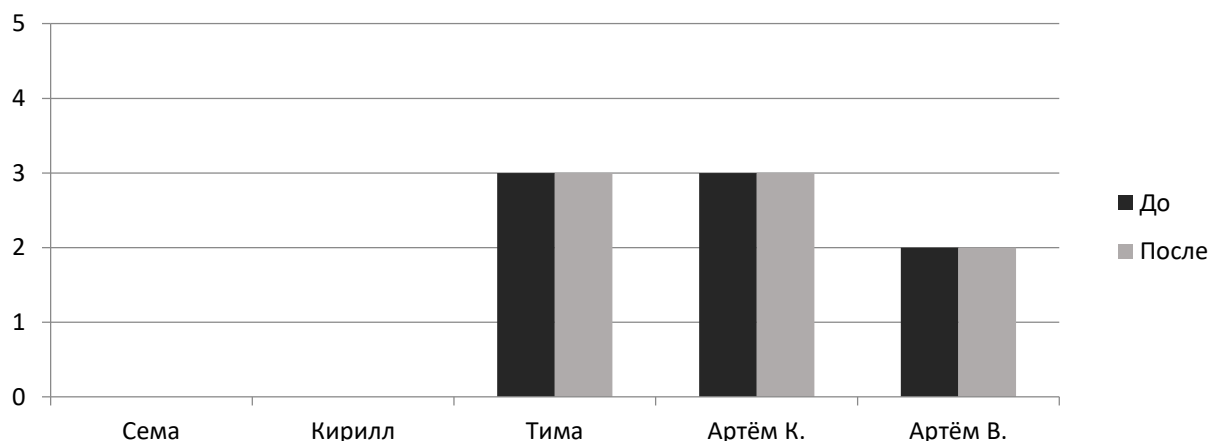


Рис. 36. Результаты обследования понимания инструкций с пространственными наречиями детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что показатели понимания инструкций с пространственными наречиями остались на том же уровне. Тима и Артём К. выполнили инструкции с четырьмя наречиями (вверх, вниз, влево, вправо). Артём В. выполнил инструкции с двумя пространственными наречиями (подними руки вверх, опусти руки вниз).

Сема и Кирилл не смогли выполнить инструкции с пространственными наречиями, т.к. детьми не был освоен более простой словарь.

6. Следование инструкциям различной сложности

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 37:

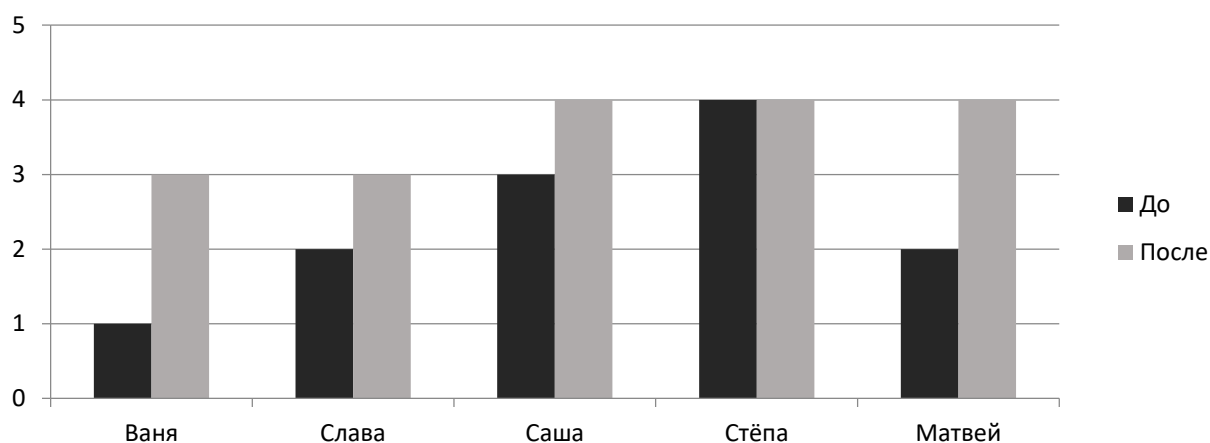


Рис. 37. Результаты обследования следования инструкциям различной сложности детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у одного ребенка (Стёпа) показатели остались на том же уровне – 4 балла. Стёпа понимал и выполнял двухступенчатые инструкции.

Показатели двух детей (Саша, Матвей) улучшились до 4 баллов. Дети смогли выполнить простые двухступенчатые инструкции.

Показатели двух детей (Ваня, Слава) улучшились до 3 баллов. Дети выполняли одноступенчатую инструкцию из тех и более слов (например, отнеси книжку в шкаф, иди открой окно, возьми свой рюкзак).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 38.

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у трех детей показатели остались на том же уровне (Тима, Артём К. – 4 балла, Артём В. – 3 балла).

У двух детей наблюдалось улучшение показателей: у Сёмы с 1 до 2 баллов (понимание одноступенчатых инструкций из двух слов), у Кирилла с 2 до 3 б. (понимание одноступенчатых инструкции из трех слов).

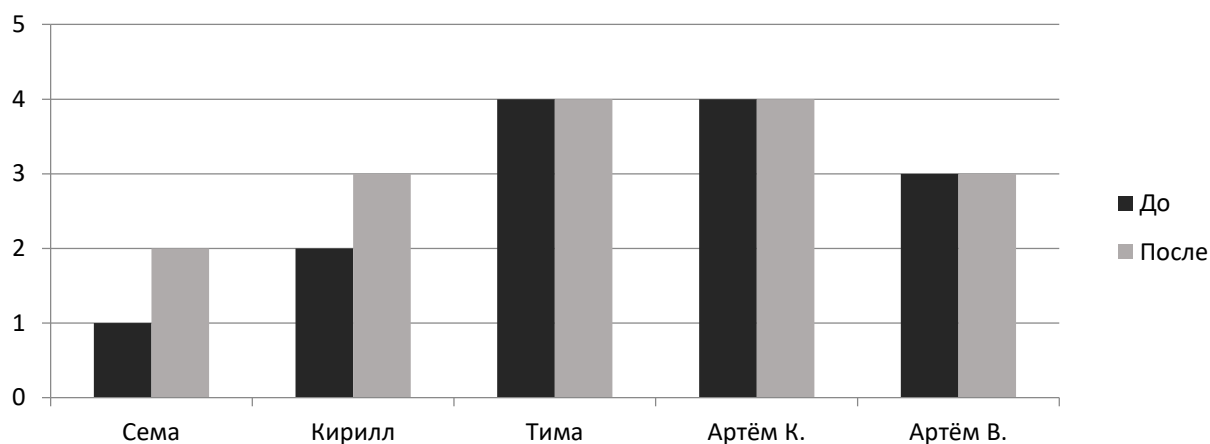


Рис. 38. Результаты обследования понимания инструкций различной сложности детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

7. Понимание предлогов при выборе нужной сюжетной картинки

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 39:

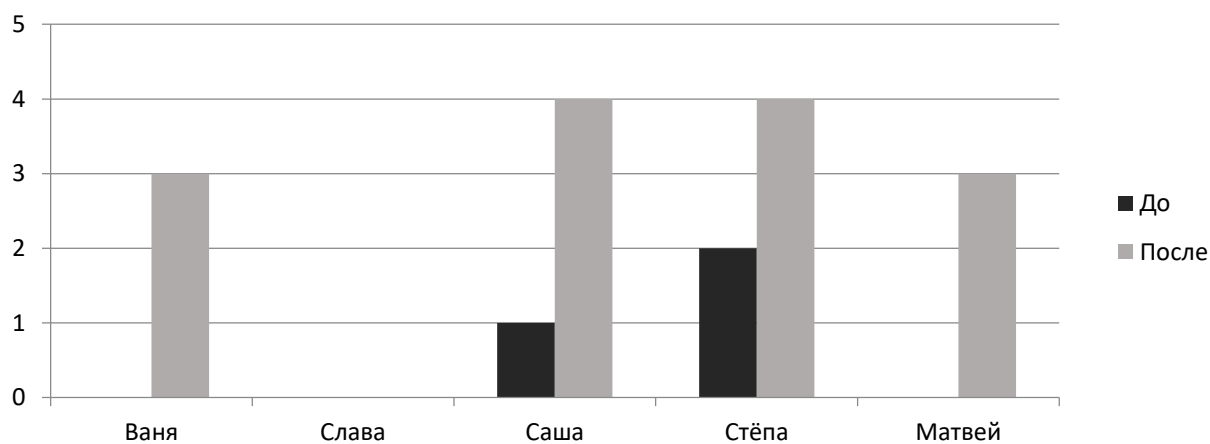


Рис. 39. Результаты обследования понимания предлогов при выборе сюжетной картинке детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что показатели двух детей (Саша, Стёпа) улучшились до 4 баллов. Дети смогли показать картинки с основными простыми предлогами (в, на, под, у, над, перед, за).

Двое детей (Ваня, Матвей) смогли показать картинки с 4 простыми предлогами (в, на, под, над).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 40:

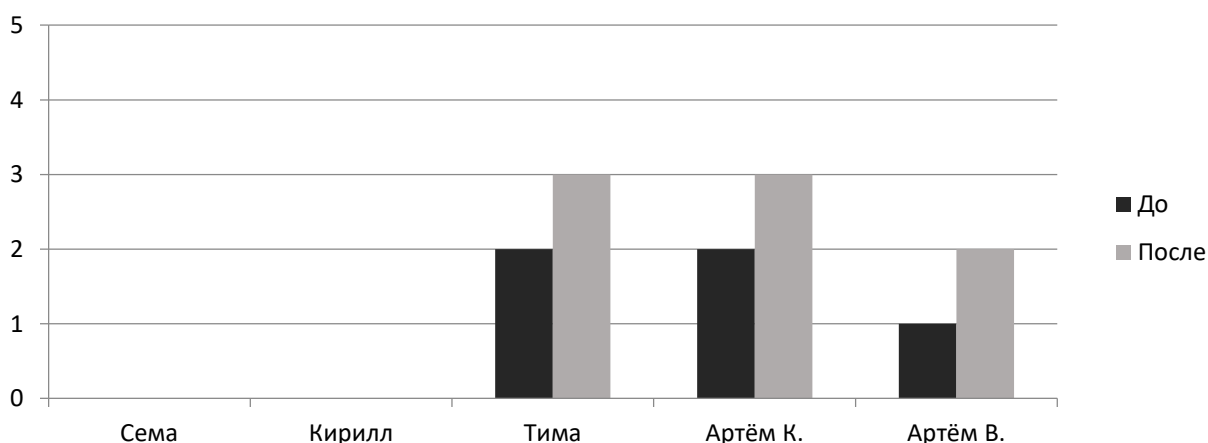


Рис. 40. Результаты обследования понимания предлогов при выборе сюжетной картинке детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём К.) показатели улучшились до 3 баллов. Дети смогли показать картинки с 4 простыми предлогами (в, на, под, за).

У одного ребенка (Артём В.) показатели улучшились до 2 баллов. Артём В. смог показать картинки с двумя простыми предлогами (на, под).

Два ребенка (Сёма, Кирилл) не смогли выбрать картинки с названными предлогами.

8. Следование инструкциям, включающим предлоги, выражающие отношения между двумя-тремя предметами

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 41.

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что два ребенка (Саша, Стёпа) смогли выполнить инструкции с основными простыми предложениями (в, на, под, перед, за, у, к).

У одного ребенка (Ваня) показатели улучшились до 3 баллов. Ваня смог выполнить инструкции с 4 простыми предложениями (в, на, под, к).

У Матвея показатели улучшились до 2 баллов. Ребенок смог показать картинки с двумя простыми предложениями (на, под).

Слава не смог показать ни одной картинки с названным предлогом.

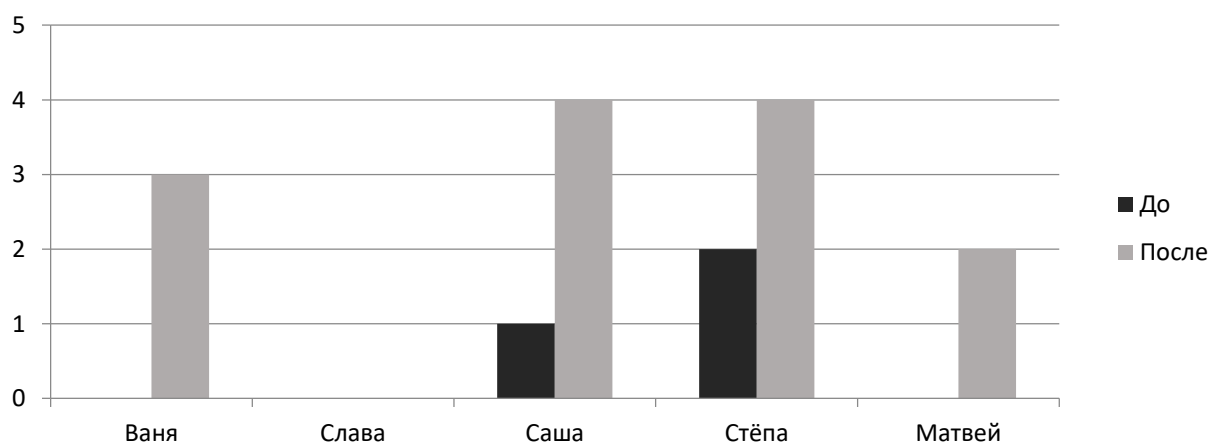


Рис. 41. Результаты обследования следования инструкциям, включающим предлоги детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 42:

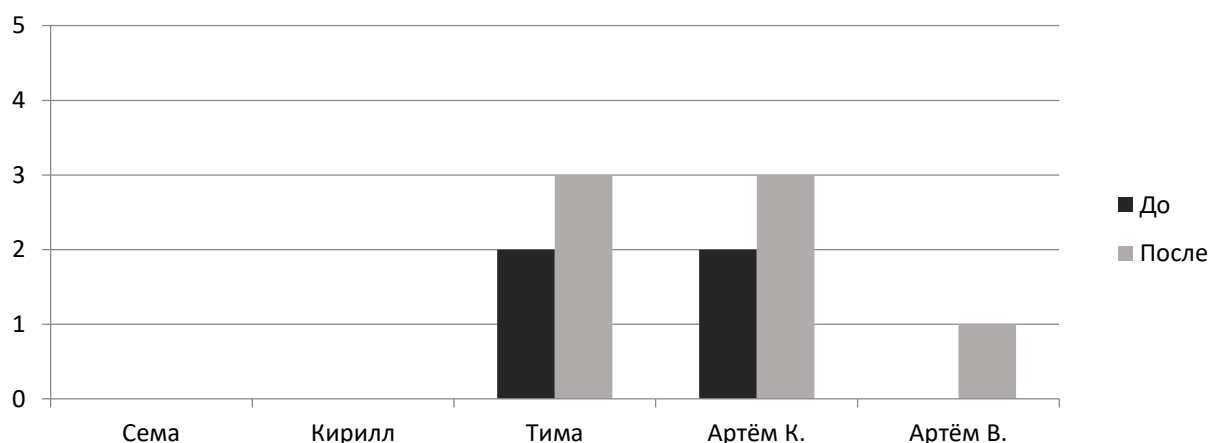


Рис. 42. Результаты обследования следования инструкциям, включающим предлоги детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём К.) показатели улучшились до 3 баллов. Дети смогли выполнить инструкции с 4 простыми предлогами (в, на, под, у).

У одного ребенка (Артём В.) показатели улучшились до 1 балла. Артём В. выполнял инструкции с одним простым предлогом «на».

Двое детей (Сёма, Кирилл) не смогли выполнить инструкции, включающие предлоги.

9. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат»)

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 43:

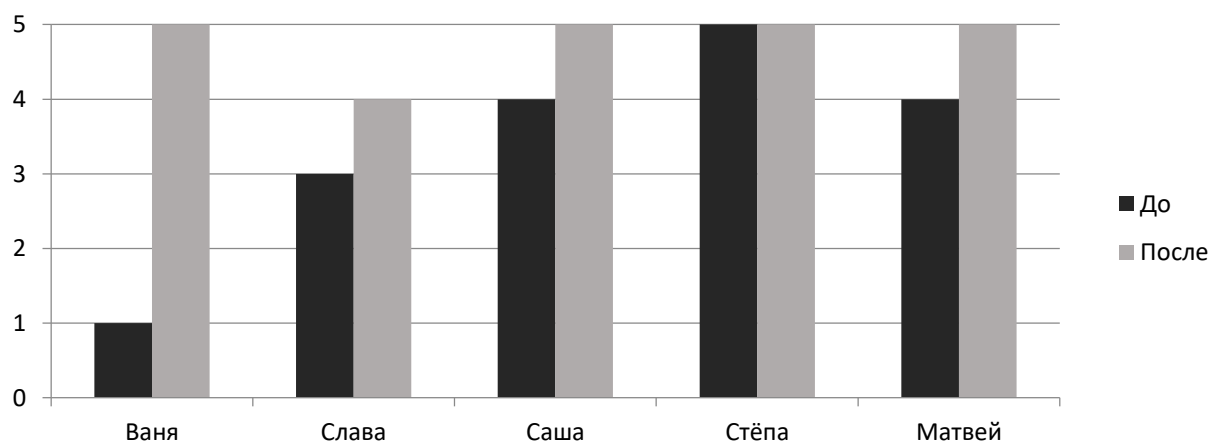


Рис. 43. Результаты обследований понимания предложений структуры «субъект+предикат» детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что четверо детей (Ваня, Саша, Стёпа, Матвей) начали показывать сюжетные картинки структуры «субъект+предикат» без предварительного обучения.

У одного ребенка (Слава) показатели улучшились до 4 баллов. Слава показывал картинки с десятью и более разными субъектами и предикатами, не путая их.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 44.

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у четырех детей показатели остались на том же уровне: Тима, Артём К. – 5 баллов, Артём В. – 4 б., Сёма – 3 б.

У одного ребенка (Кирилл) показатели улучшились до 3 баллов. Кирилл мог показать сюжетные картинки с 5 разными предикатами, субъекты при этом не путал.

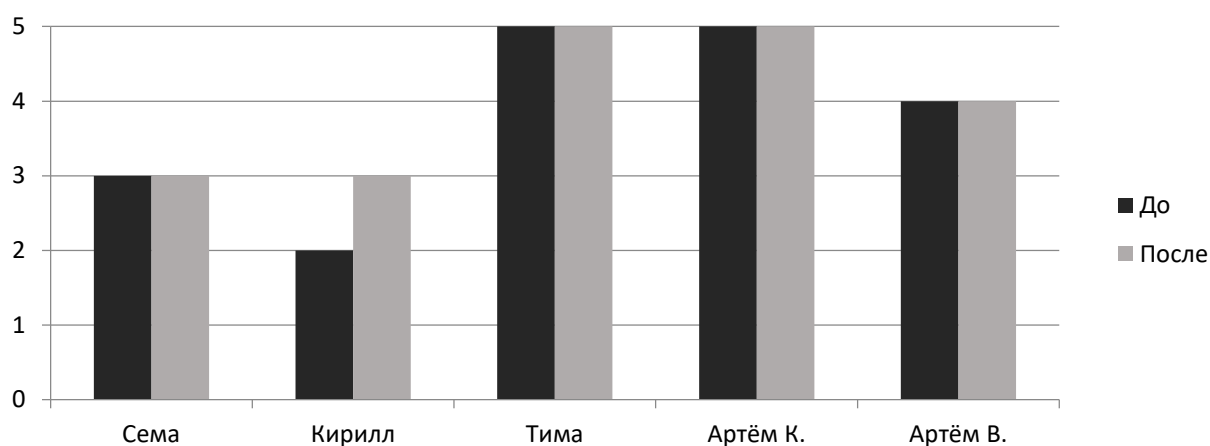


Рис. 44. Результаты обследований понимания предложений структуры «субъект+предикат» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

10. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+объект (прямое дополнение)»)

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 45:

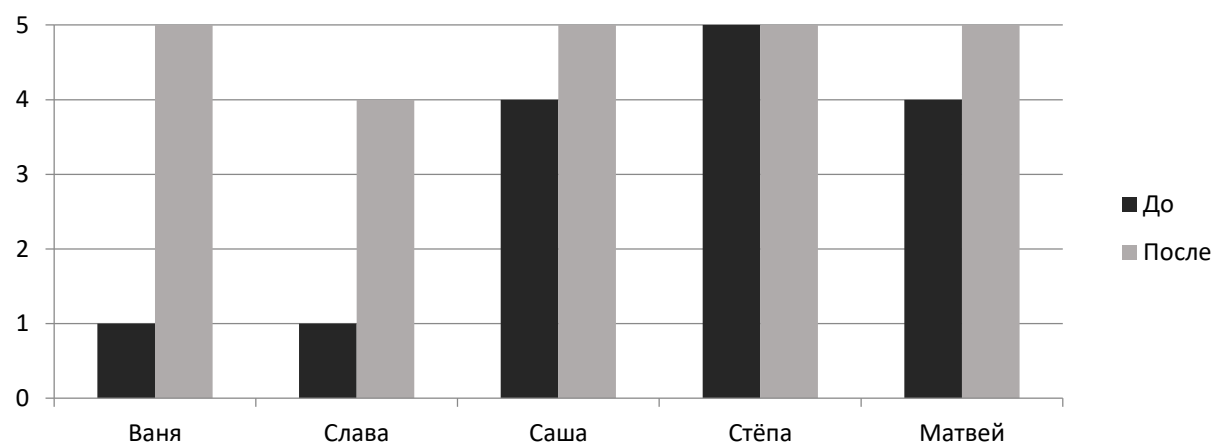


Рис. 45. Результаты обследований понимания предложений структуры «субъект+предикат+объект» детьми экспериментальной группы

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что четверо детей (Ваня, Саша, Матвей) стали показывать сюжетные картинки структуры «S-P-O», без предварительного обучения. У Стёпы результаты остались теми же, т.к. на этапе констатирующего эксперимента у него был высший балл за это задание.

У одного ребенка (Слава) показатели улучшились до 4 баллов, Слава смог показать 10 картинок с разными субъектами, предикатами и объектами.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 46:

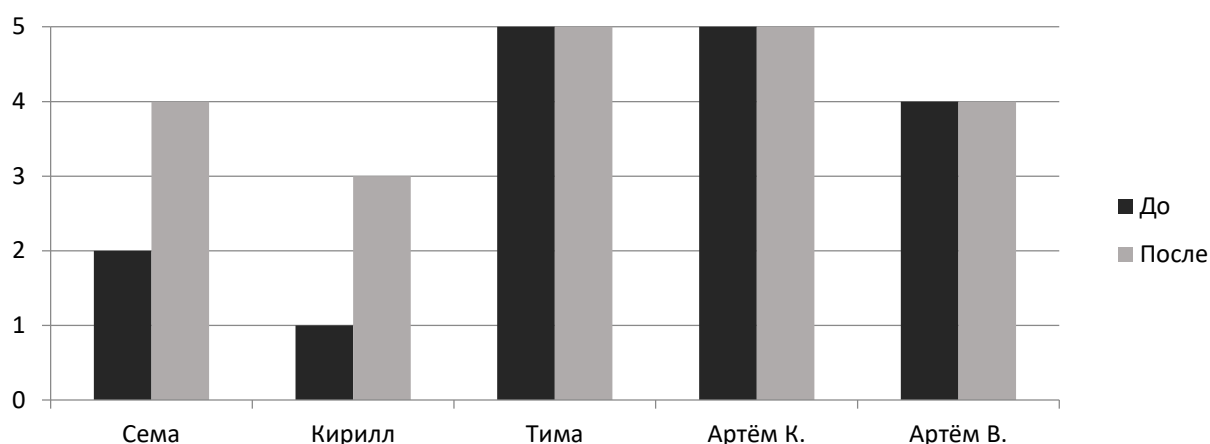


Рис. 46. Результаты обследований понимания предложений структуры «субъект+предикат+объект» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у трех детей результаты остались на том же уровне (Тима, Артём К. – 5 баллов, Артём В. – 4 балла).

У Сёмы показатели улучшились до 4 баллов. Ребенок показал 10 картинок с разными субъектами, предикатами и объектами.

У Кирилла показатели улучшились до 3 баллов. Ребенок показал 5 картинок с пятью разными субъектами, предикатами и объектами.

11. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+объект+орудие действия»)

Количественные результаты обследования детей экспериментальной

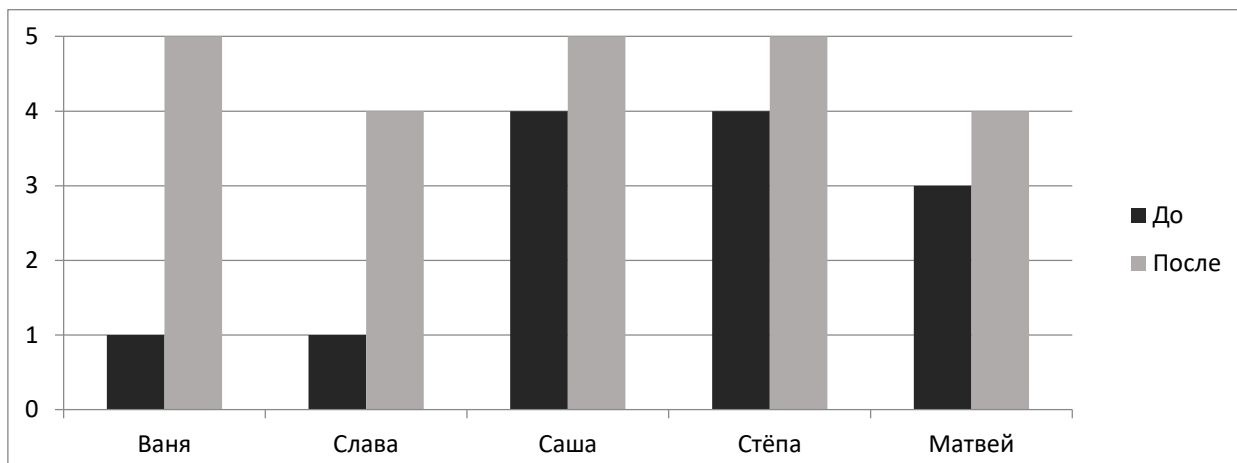


Рис. 47. Результаты обследования детей экспериментальной группы по пониманию предложений структуры «субъект+предикат+объект+орудие действия» (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что трое детей (Ваня, Саша, Стёпа) начали показывать картинки структуры «субъект+предикат+объект+орудие действия» без предварительного обучения (5 баллов).

У двоих детей (Слава, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов. Дети показали 10 сюжетных картинок с разными субъектами, предикатами и объектами.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 48.

Анализ детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём К.) показатели остались на том же уровне – 4 балла.

У Сёмы показатели улучшились до 3 баллов. Ребенок смог показать картинки с пятью разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия.

У двух детей (Кирилл, Артём В.) показатели улучшились до 2 баллов. Они правильно показывали картинки с нужными субъектами, предикатами, объектами, но путали орудия действия.

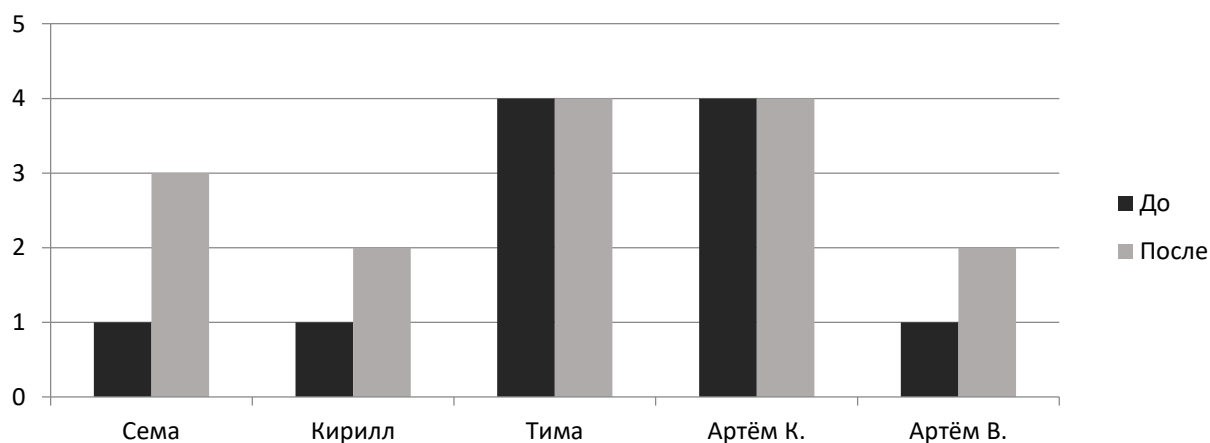


Рис. 48. Результаты обследования детей контрольной группы по пониманию предложений структуры «субъект+предикат+объект+орудие действия» (в балльном соотношении)

12. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+локатив»)

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 49:

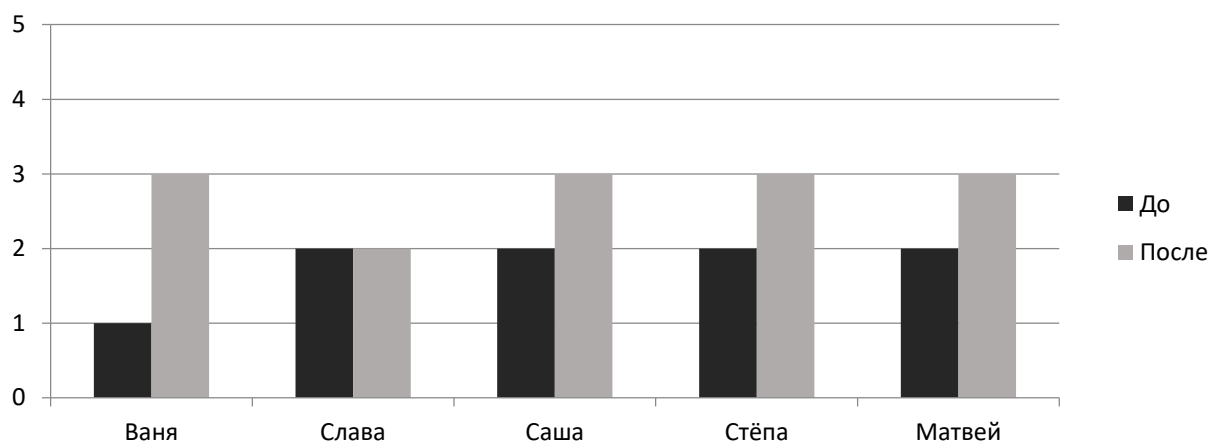


Рис. 49. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+локатив» у детей экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей (Ваня, Саша, Стёпа, Матвей) экспериментальной группы показал, что у четырех детей показатели улучшились до 3 баллов. Дети показали 5 картинок с разными субъектами, предикатами и местоположением предмета, при условии, что во фразе

местоположение предмета выражалось простыми предложениями (например, покажи, где книжка лежит на столе, покажи, где мяч лежит под стулом).

У одного ребенка (Слава) показатели остались на том же уровне – 2 балла. Слава испытывал трудности в различении местоположения предмета.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 50:

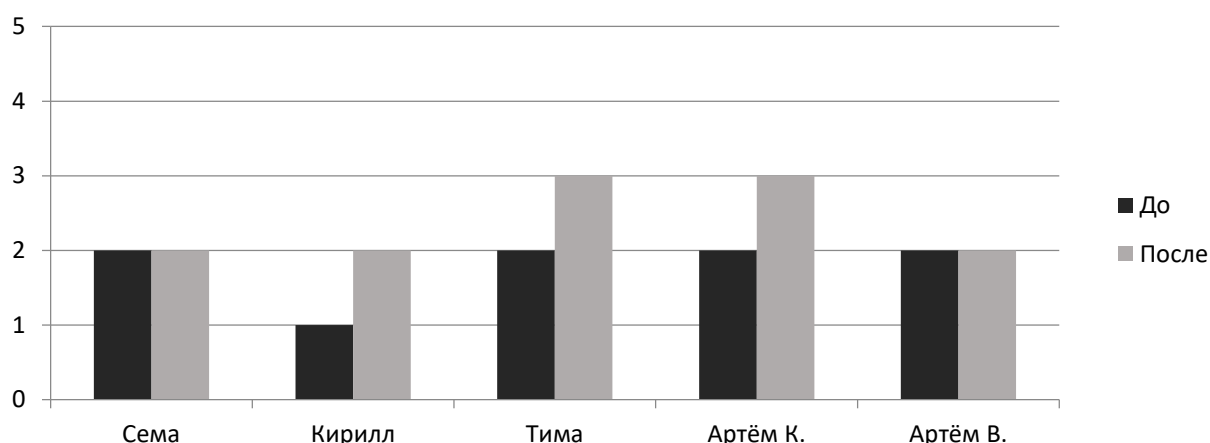


Рис. 50. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+локатив» у детей контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Сёма, Артём В.) показатели остались на том же уровне – 2 балла.

У двух детей (Тима, Артём К.) показатели улучшились до 3 баллов. Дети показали 5 картинок с разными субъектами, предикатами и местом действия.

У одного ребенка (Кирилл) показатели улучшились до 2 баллов. Кирилл показывал картинки с названными субъектами и предикатами, но путал местоположение (например, вместо картинки, где кошка сидит в коробке, показал картинку, где колка сидит на коробке).

13. Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+атрибутив+объект»)

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 51:

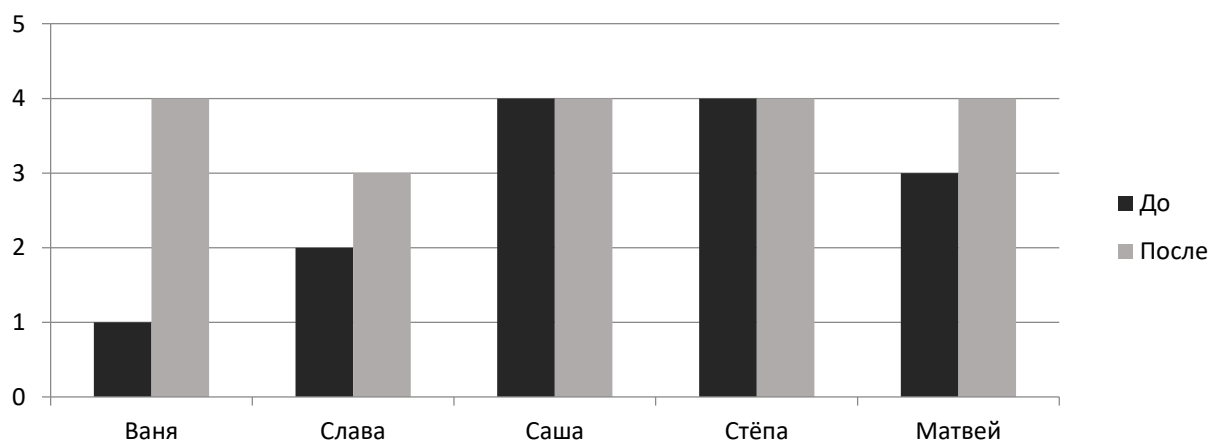


Рис. 51. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+атрибутив+объект» у детей экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у двоих детей (Саша, Стёпа) показатели остались на том же уровне (4 балла). У двоих детей (Ваня, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов. Эти дети правильно показывали нужные картинки, но испытывали трудности, когда им встречалось новое свойство. Для этих детей необходимо было сначала провести работу по конкретному свойству, а затем по пониманию этого свойства во фразе (например, прилагательное узкий сначала отрабатывается отдельно, потом включается во фразу: покажи, где девочка надела узкий шарф).

У одного ребенка (Слава) показатели улучшились до 3 баллов. При показе нужной картинке Слава путал свойство предмета (например, вместо дядя несет большую коробку, выбирал картинку, где дядя нёс маленькую коробку).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 52.

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у трех детей результаты остались на том же уровне (Тима, Артём – 4 балла, Артём В. – 3 балла).

У Семы показатели увеличились до 3 баллов. Ребенок правильно показывал картинки с разными субъектами, предикатами и объектами, но путал свойства (например, показал картинку, где девочка держит маленького мишку, вместо картинки, где девочка держит большого мишку).

У Кирилла показатели улучшились до 2 баллов. Ребенок правильно показывал картинку с заданным субъектом и предикатом, но выбирал неправильный объект.

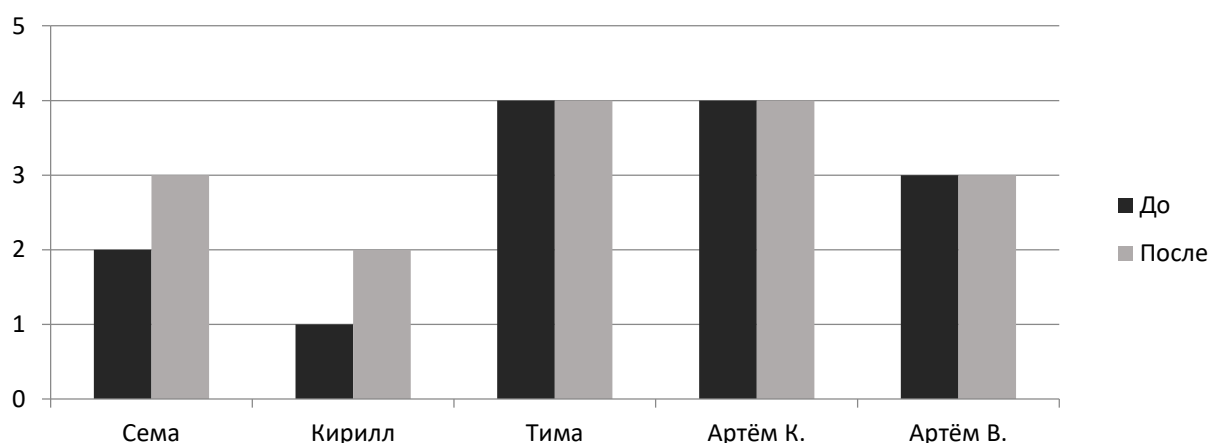


Рис. 52. Результаты обследования понимания предложений структуры «субъект+предикат+атрибутив+объект» у детей контрольной группы (в балльном соотношении)

Обследование употребления глубинных синтаксических конструкций

Таблицы контрольного обследования употребления глубинных синтаксических конструкций представлены в Приложении ...

1. Называние предметов

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 53.

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что двое детей (Стёпа, Ваня) начали называть предметы без предварительного обучения.

У одного ребенка (Саша) показатели остались на том же уровне – 4 балла. Саша назвал более 100 предметов, но для того, чтобы называть новые предметы ему требуется дополнительное обучение.

У Матвея показатели улучшились с 3 до 4 б., ребенок назвал 100 и более предметов. У Славы показатели улучшились с 2 до 3 баллов – назвал 85 предметов.

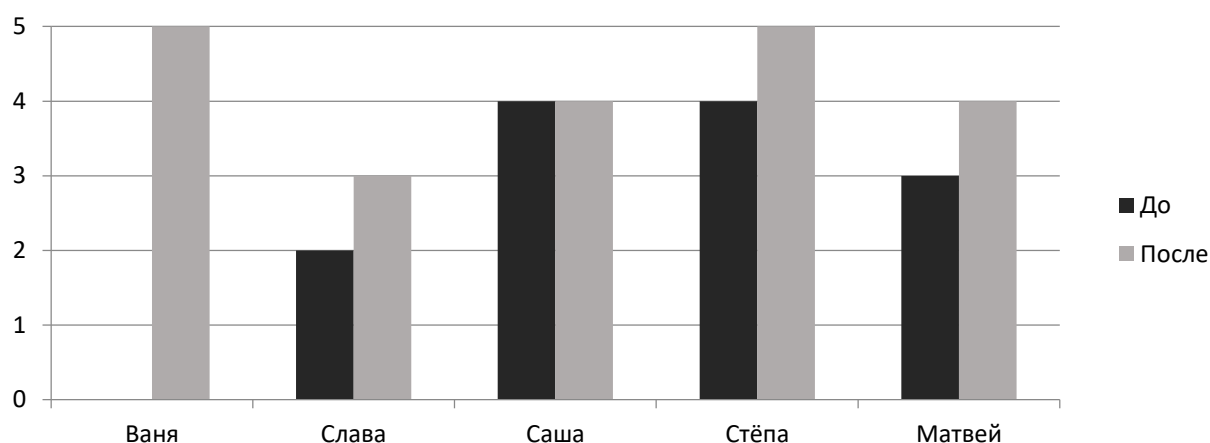


Рис. 53. Обследование названия предметов детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 54:

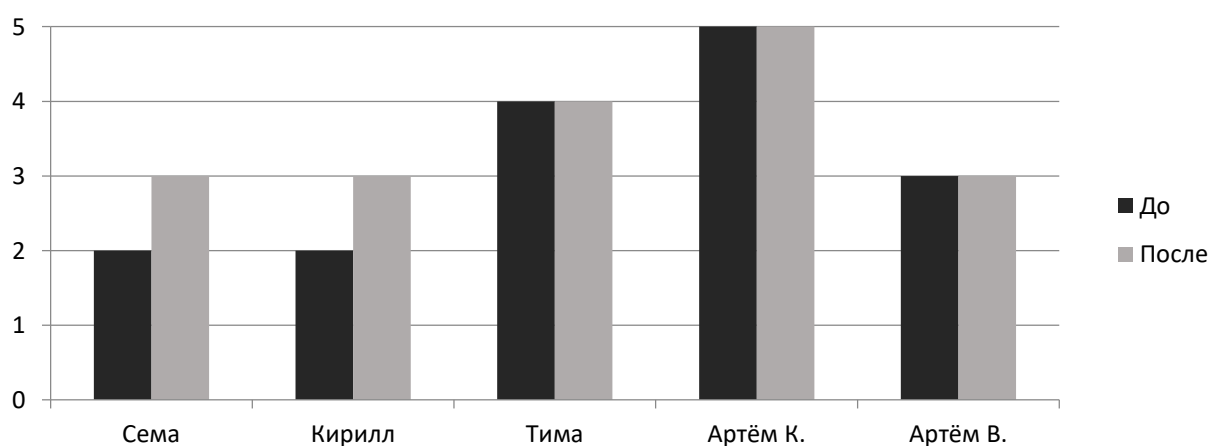


Рис. 54. Обследование названия предметов детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у троих детей результаты остались на том же уровне (Артём К. – высший балл 5, Тима – 4 балла, Артём В.- 3 балла). Тима называл больше 100 предметов, но

для того, чтобы назвать новые предметы, требовалось дополнительное обучение. Артём В. назвал 70 предметов.

У двух детей (Сёма, Кирилл) показатели улучшились с 2 до 3 баллов. Сёма назвал 35 предметов, Кирилл назвал 54 предмета.

2. Называние действий

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 55:

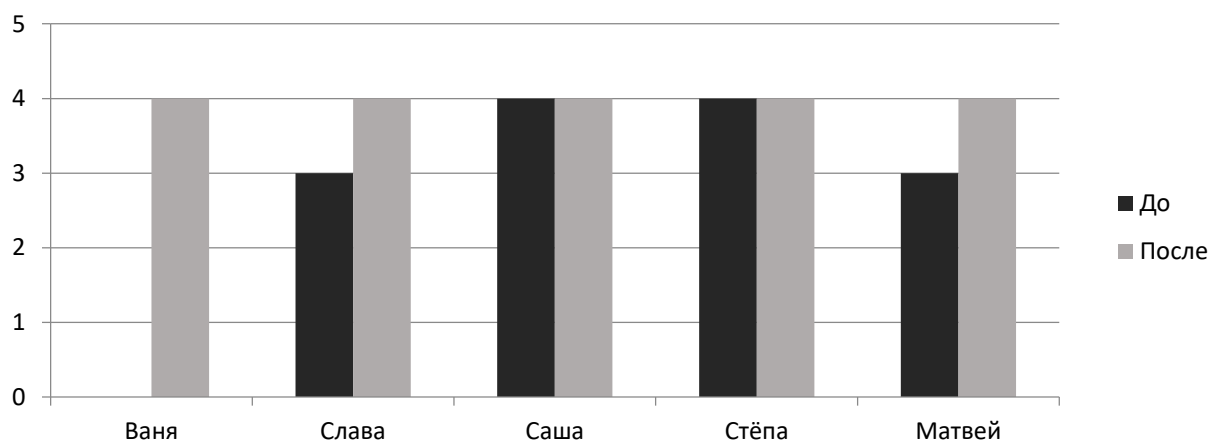


Рис. 55. Обследование названия действий детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у двух детей (Саша, Стёпа) результат остался на том же уровне – 4 балла. Дети называли большое количество действий, но требовалась дополнительная работа по обучению детей называть новые действия.

У троих детей (Ваня, Слава, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов. Дети смогли назвать 20 и более действий.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 56.

Анализ результатов детей контрольной группы показали, что у трех детей (Тима, Артём К., Артём В.) результаты остались на том же уровне. Тима и Артём К. называли 20 и более действий, но им требовалась дополнительная помощь в обучении называть новые действия. Артём В. назвал 25 действий.

У двоих детей улучшились показатели до 3 баллов (Сёма, Кирилл). Сёма назвал 12 действий, Кирилл назвал 16 действий.

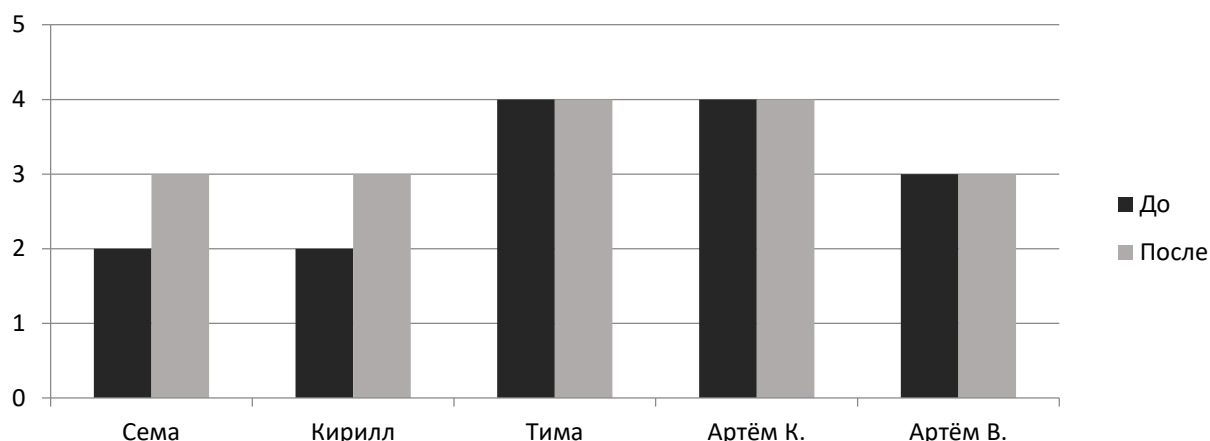


Рис. 56. Обследование названия действий детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

3. Название прилагательных

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 57:

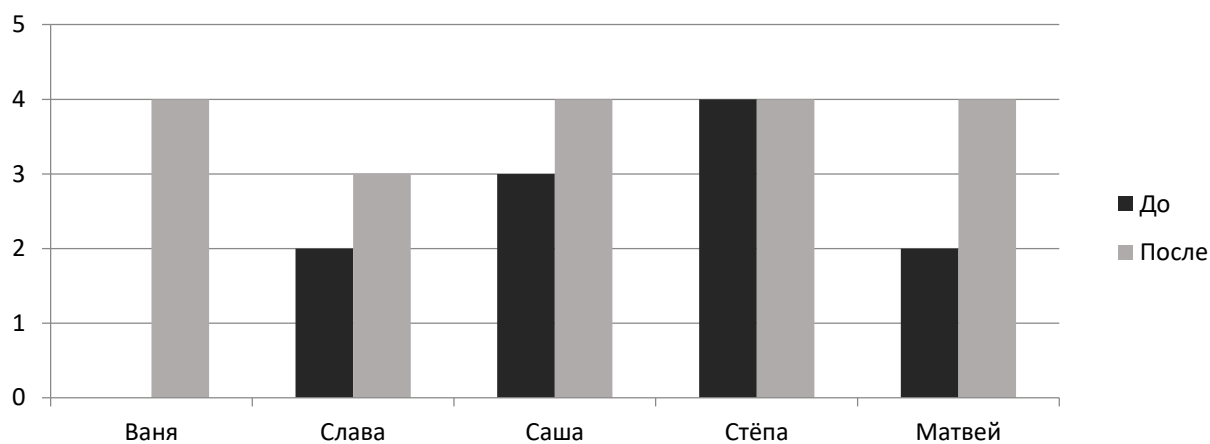


Рис. 57. Обследование названия прилагательных детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у троих детей (Ваня, Саша, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов. Дети называли 20 прилагательных, включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера. У Стёпы показатели остались на том же уровне.

Показатели Славы улучшились до 3 баллов, ребенок назвал 10 прилагательных (цвет, форма, размер).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 58:

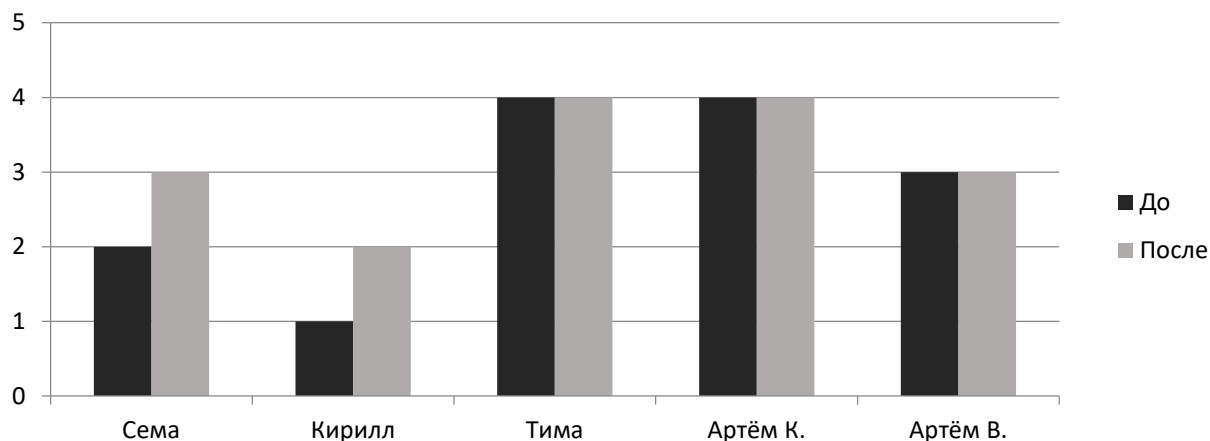


Рис. 58. Обследование названия прилагательных детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у троих детей показатели остались на том же уровне. У Тимы и Артёма К. – 4 балла, у Артёма В. – 3 балла.

У Семы показатели улучшились до 3 баллов, ребенок назвал 10 прилагательных, 5 из которых относились к форме и размеру.

У Кирилла показатели улучшились до 2 баллов, он назвал 5 прилагательных (все обозначали цвет).

4. Использование наречий

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 59:

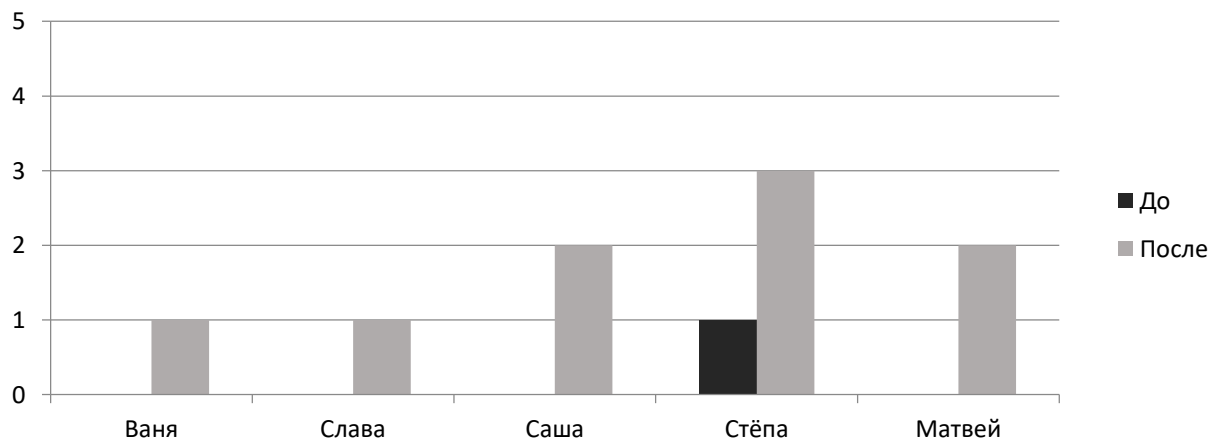


Рис. 59. Обследование названия наречий детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у Стёпы показатели улучшились до 3 баллов: ребенок смог назвать 6 наречий.

У двух детей (Саша, Матвей) показатели улучшились до 2 баллов, дети смогли назвать 4 наречия.

У двух детей (Ваня, Слава) показатели улучшились до 1 балла: дети назвали 2 наречия.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 60:

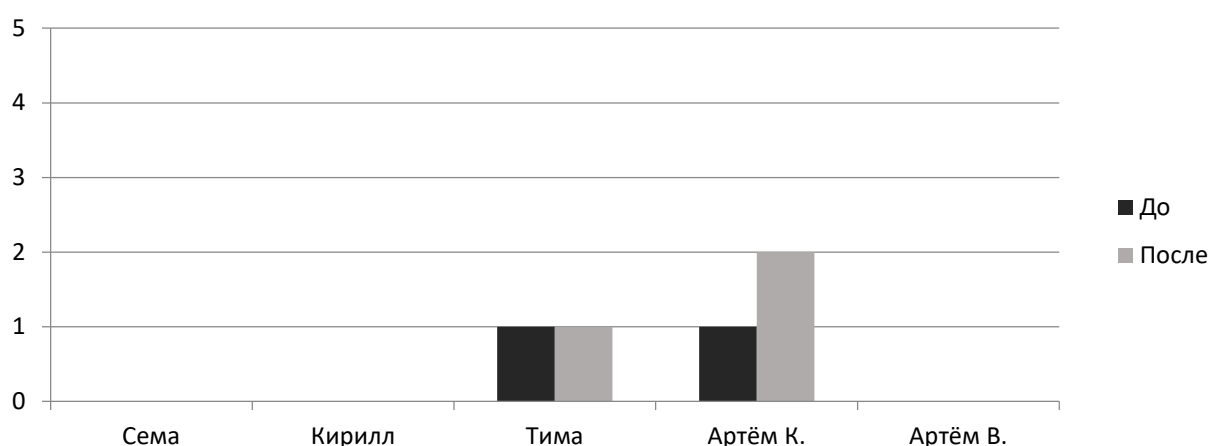


Рис. 60. Обследование названия наречий детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у Артёма К. улучшились показатели до 2 баллов, ребенок называл 4 наречия. У Тимы показатели остались на том же уровне – называет 2 наречия.

Сема, Кирилл, Артём В. не смогли назвать ни одно наречие.

5. Количество слов во фразе (в свободном общении)

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 61.

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у Стёпы показатели остались на том же уровне, ребенок имел высший балл (5) еще на этапе констатирующего эксперимента.

У Вани показатели улучшились до 5 баллов, ребенок использовал в свободном общении фразу из 4 и более слов.

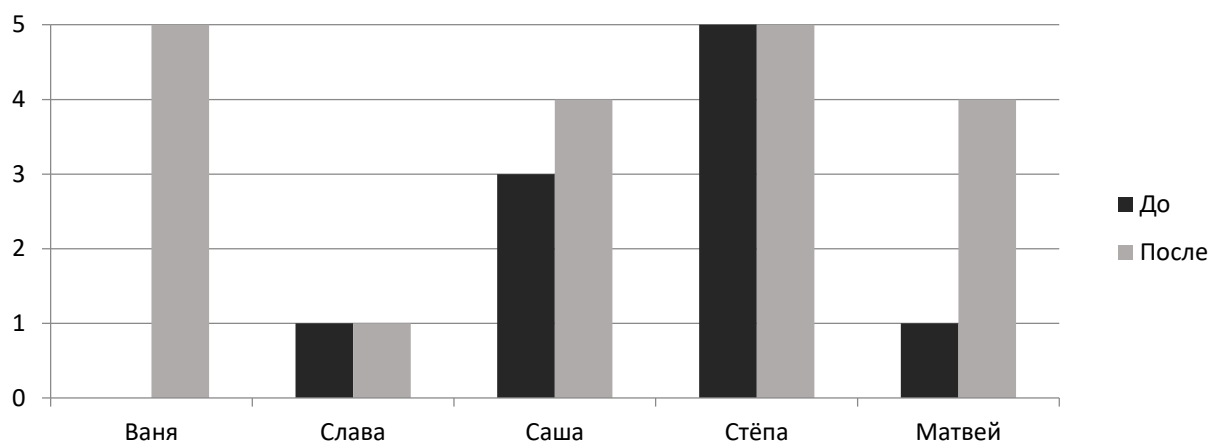


Рис. 61. Количество слов во фразе у детей экспериментальной группы (в балльном соотношении)

У двух детей (Саша, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов, дети использовали в общении фразу из 3 слов.

У Славы показатели остались на том же уровне (1 б.). Слава пользовался в свободном общении фразой из одного слова, которое обычно обозначало предметы, которые ребенок хотел получить в данный момент (например, трамвай, чипсы и т.д.).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 62.

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём В.) показатели остались на том же уровне.

У Артёма К. показатели улучшились до 3 баллов, ребенок в свободном общении пользовался фразой из 2 слов. У Кирилла показатели улучшились до 2 баллов (одно слово во фразе + жест). У Сёмы показатели улучшились до 1 балла (одно слово во фразе). У Кирилла и Сёмы слово во фразе чаще всего обозначало предмет, который ребенок хотел получить в данный момент.

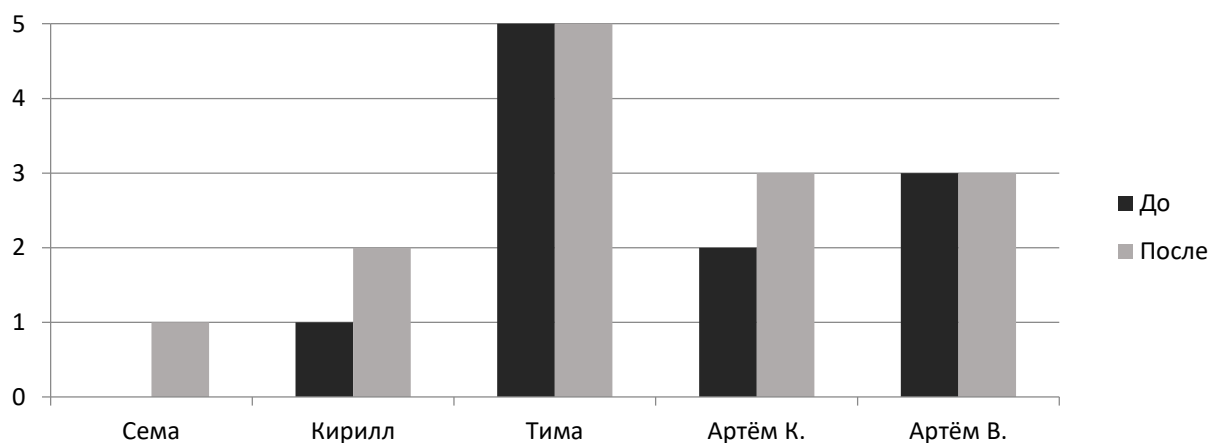


Рис. 62. Количество слов во фразе у детей контрольной группы (в балльном соотношении)

12. Описание предметной картинки аграмматичным словосочетанием: атрибутив+субъект

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 63:

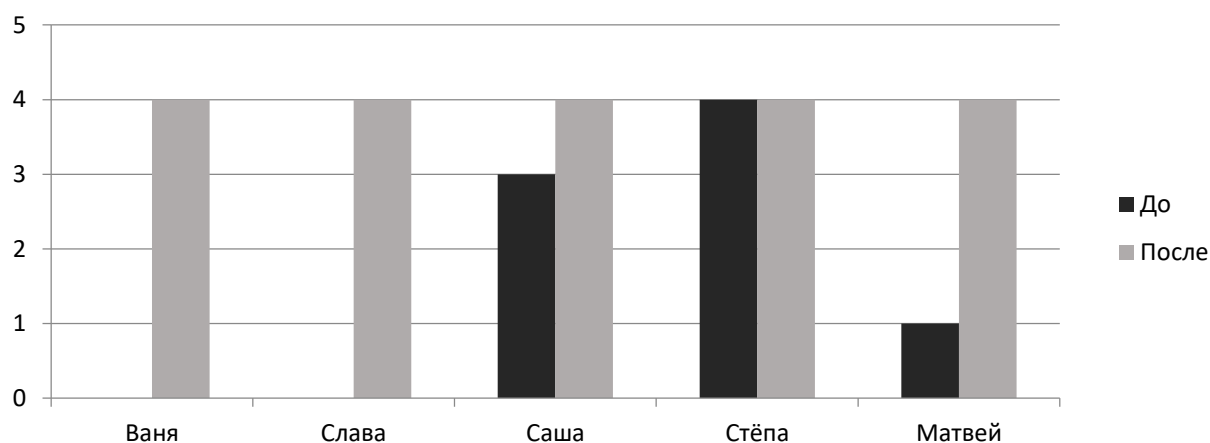


Рис. 63. Обследование описания предметной картинки аграмматичным словосочетанием детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у четверых детей (Ваня, Слава, Саша, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов. Дети использовали 6 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного.

Показатели Стёпы остались на том же уровне (4 балла).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 64:

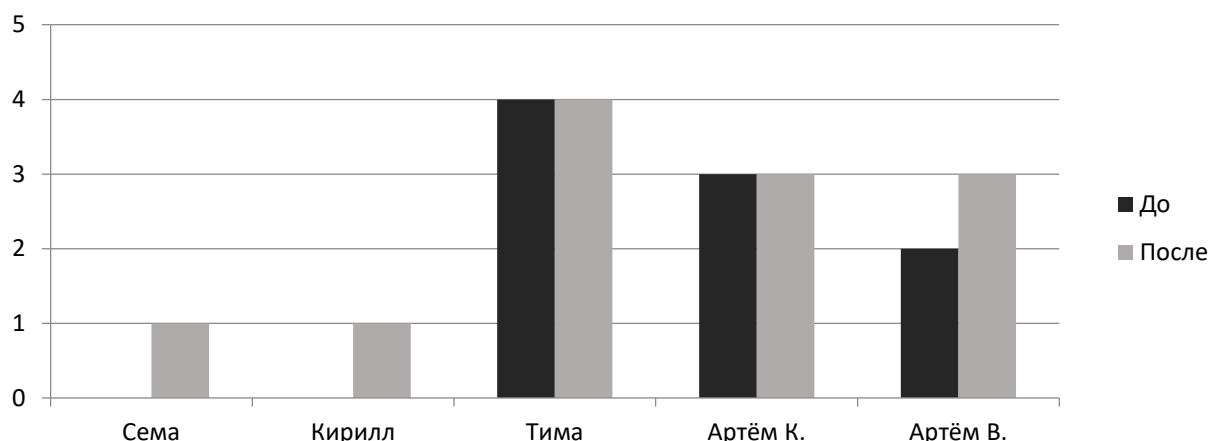


Рис. 64. Обследование описания предметной картинки аграмматичным словосочетанием детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей показатели остались на том же уровне (Тима – 4 б., Артём К. – 3 б.).

У двух детей (Сёма, Кирилл) показатели улучшились до 1 балла. Дети смогли описать картинку словосочетанием с использованием прилагательных, обозначающих цвет.

6. Описание предметной картинки грамматически правильным словосочетанием: атрибутив+субъект «Красный мяч, квадратный кубик, большая машина и т.д.»

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 65.

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что все дети описывали предметную картинку аграмматичным словосочетанием (например, красный машина, желтый платье).

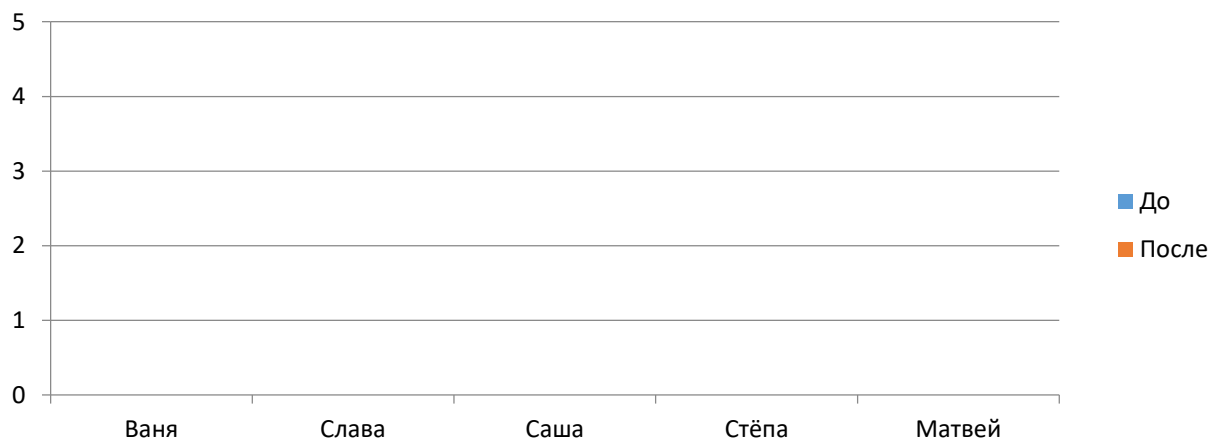


Рис. 65. Обследование описания предметной картинке грамматически правильным словосочетанием детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 66:

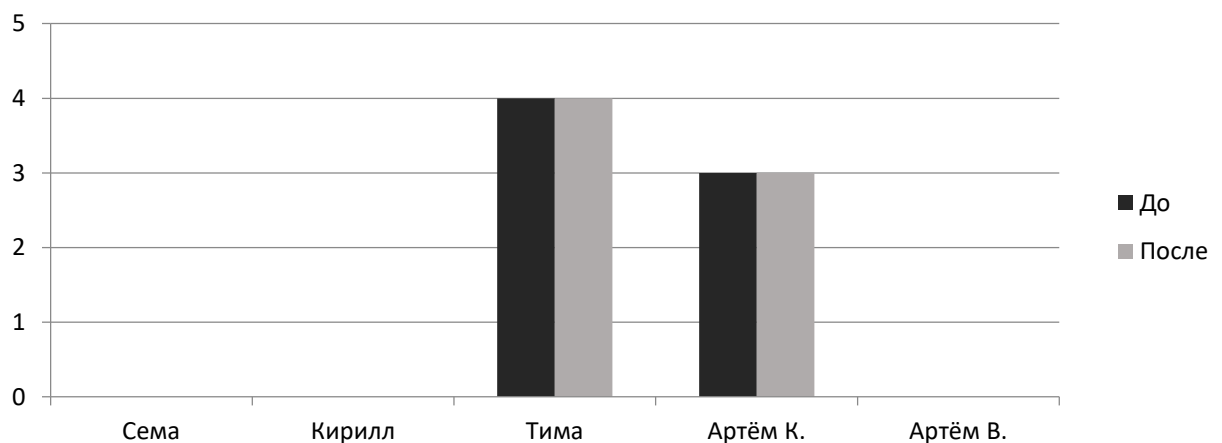


Рис. 66. Обследование описания предметной картинке грамматически правильным словосочетанием детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы остался на том же уровне: Тима – 4 б., Артём К. – 3 б., Артём В., Сема, Кирилл – 0 б.

7. Умение строить словосочетание с предлогами

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 67:

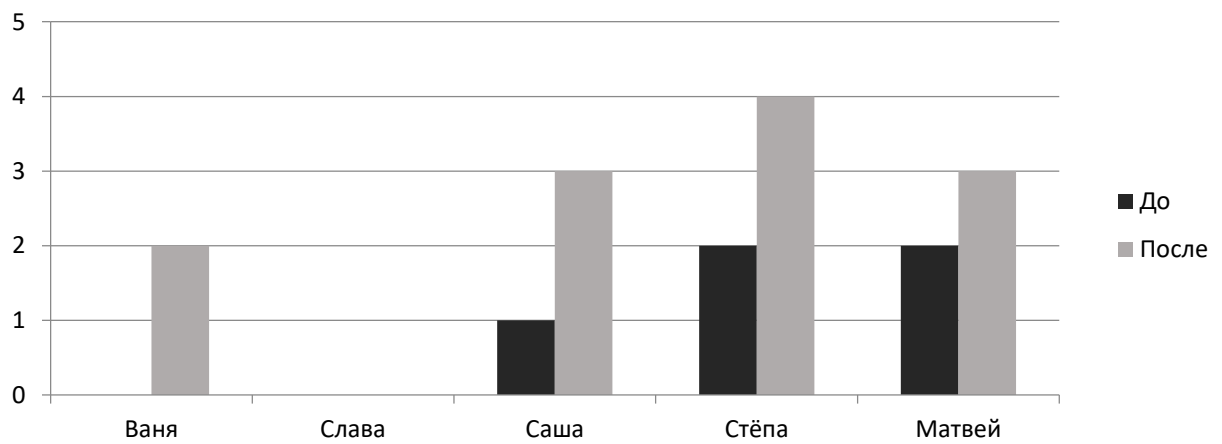


Рис. 67. Обследование умения строить словосочетание с предлогами детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у Стёпы результаты улучшились до 3 баллов. Ребенок смог построить словосочетание с основными простыми предлогами (в, на, под, над, у, к, за, перед).

Результаты Саши и Матвея улучшились до 3 баллов. Саша смог строить словосочетания, используя 5 предлогов (в, на, под, перед, за). Матвей смог построить словосочетание, используя 4 предлога (в, на, под, за).

Показатели Вани улучшились до 2 баллов, ребенок строил словосочетания с использованием двух простых предлогов (на, под).

Показатели Славы остались на том же уровне (0 б.).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 68.

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём К.) показатели улучшились до 3 баллов. Дети строили словосочетания с использованием 4х предлогов (на, под, в, у).

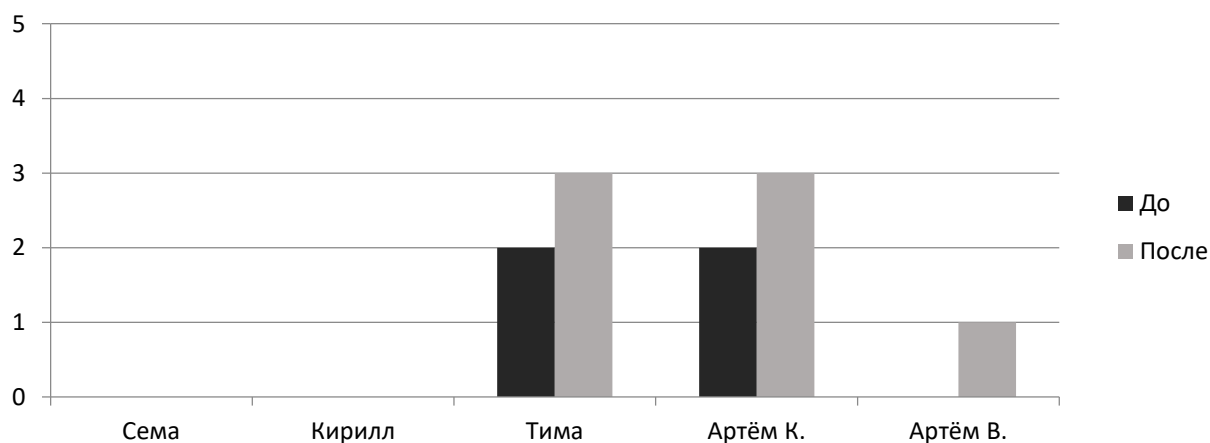


Рис. 68. Обследование умения строить словосочетание с предлогами детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

8. Составление предложения структуры «субъект + предикат» с опорой на сюжетную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 69:

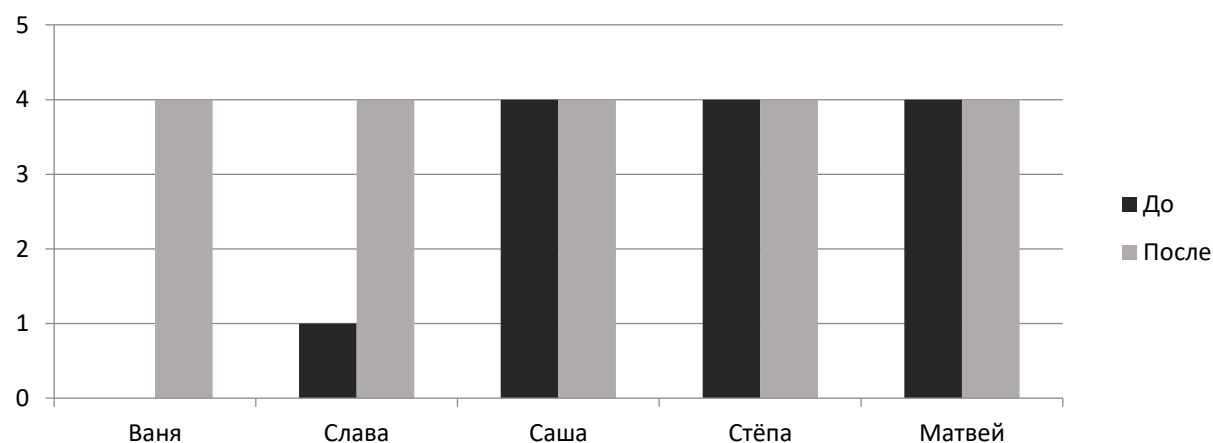


Рис. 69. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P» детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у двух детей (Ваня, Слава) показатели улучшились до 4 баллов. Дети использовали разные слова для обозначения субъекта и предиката при описании сюжетной картинки.

Показатели трех детей (Саша, Стёпа, Матвей) остались на том же уровне – 4 балла. Дети могли описать картинку с правильным употреблением

субъектов и предикатов. Но если детям встречался новый предикат или субъект, то требовалось дополнительное обучение называнию этих слов.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 70:

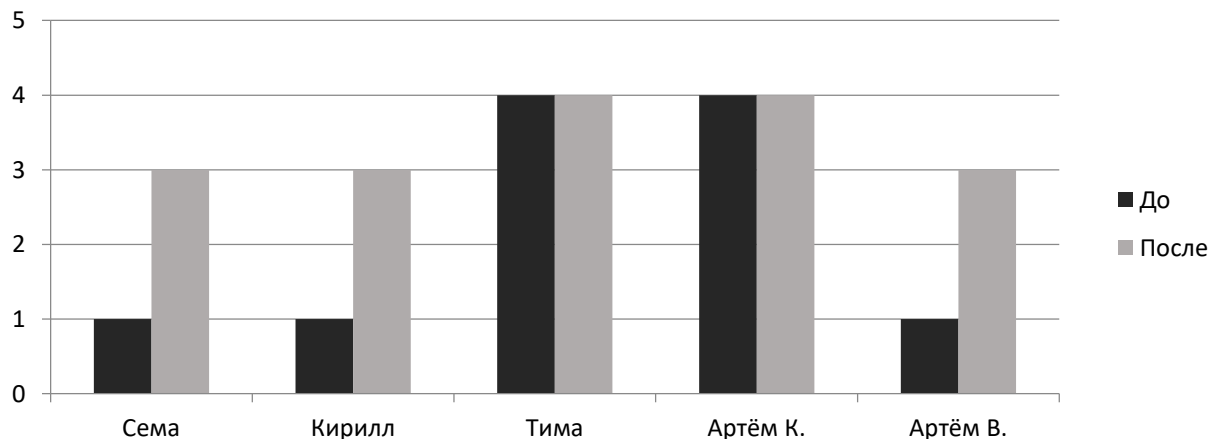


Рис. 70. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что показатели двух детей остались на том же уровне – 4 балла. Дети описывали сюжетные картинки с правильным использованием разных субъектов и предикатов.

У трех детей (Сёма, Кирилл, Артём В.) показатели улучшились до 3 баллов, фраза состояла из двух слов, но дети путали субъекты либо предикаты.

9. Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект, выраженный прямым дополнением» с опорой на сюжетную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 71.

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у одного ребенка (Стёпа), результаты остались на том же уровне (4 балла). Стёпа хорошо составлял предложения структуры «S-P-O», фраза состояла из трех слов, используемых в правильной грамматической форме. Но если ему

встречались незнакомые слова, требовалось дополнительное обучение по называнию этих слов и включению их в предложение.

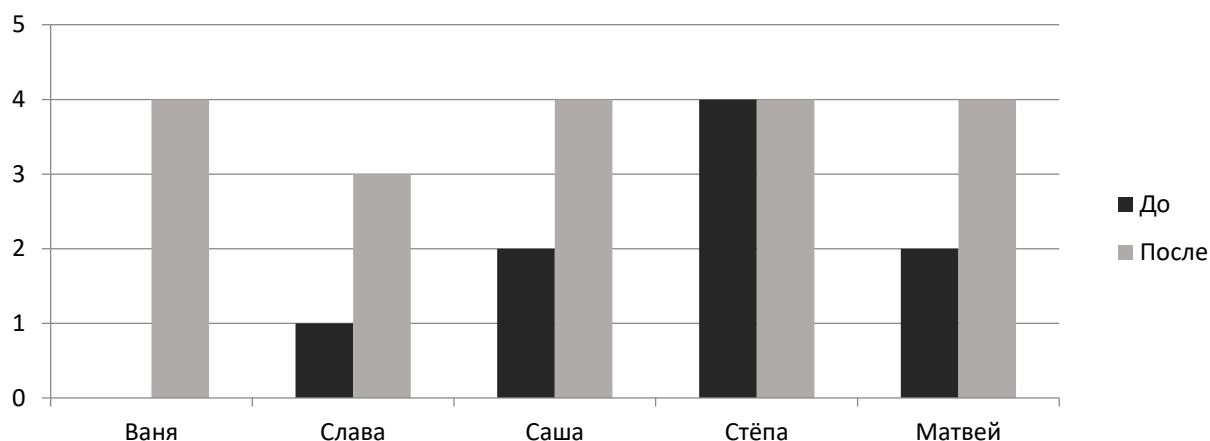


Рис. 71. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-O» детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

У двоих детей (Ваня, Матвей) показатели улучшились до 4 баллов. Дети строили фразы из трех слов, используемых в правильной грамматической форме.

У одного ребенка (Слава) показатели улучшились до 3 баллов. Ребенок строил фразу из трех слов, но употреблял слово для обозначения объекта в неправильной грамматической форме (мама пьет вода, папа читает книга).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 72:

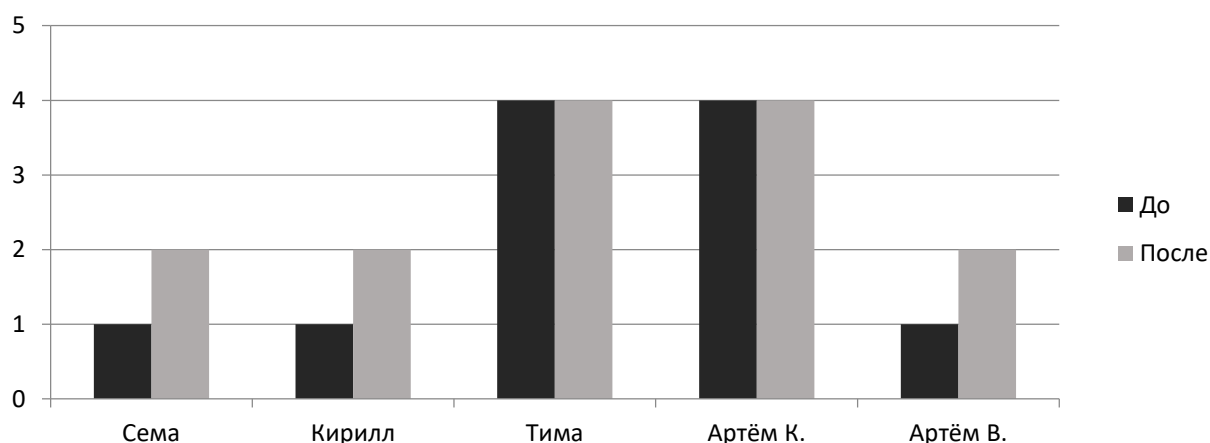


Рис. 72. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-O» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двоих детей (Тима, Артём К.) показатели остались на том же уровне – 4 балла.

У троих детей (Сёма, Кирилл, Артём В.) показатели улучшились до 2 баллов. Дети описывали картинку фразой из двух слов (девочка пьёт, дядя читает), при этом могли перепутать субъекты или предикаты.

10. Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект — прямое дополнение + объект — косвенное дополнение» с опорой на сюжетную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 73:

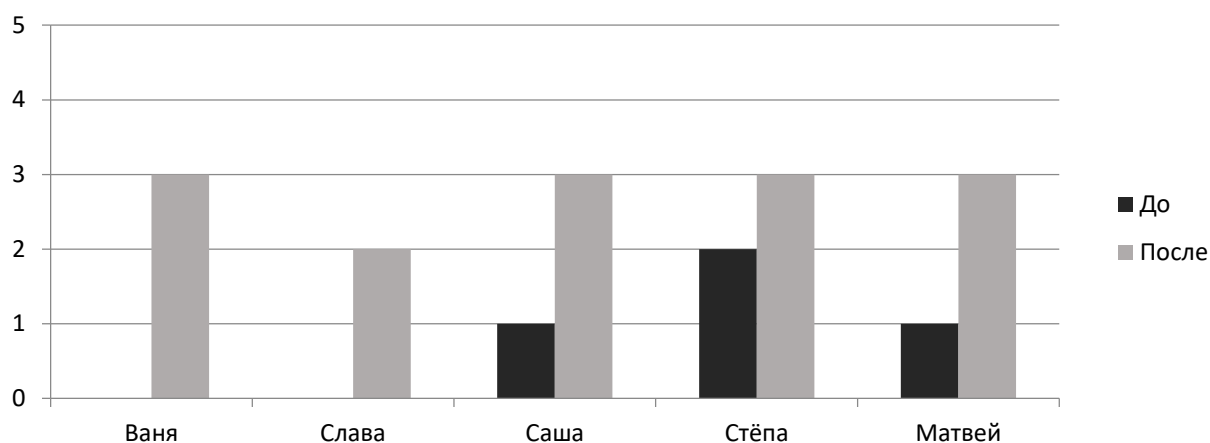


Рис. 73. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-O-O» детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей (Ваня, Саша, Стёпа, Матвей) экспериментальной группы показал, что у четырех детей показатели улучшились до 3 баллов. Дети описывали предложения фразой из четырех слов, но могли использовать слова в грамматически неправильной форме (например, мальчик чистит зубы щетка, девочка расчесывать волосы расческа).

У одного ребенка (Слава) показатели улучшились до 2 баллов. Ребенок мог построить фразу из трех слов структуры «субъект+предикат+объект», слова могли быть в неправильной грамматической форме (например, дядя читает газета).

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 74:

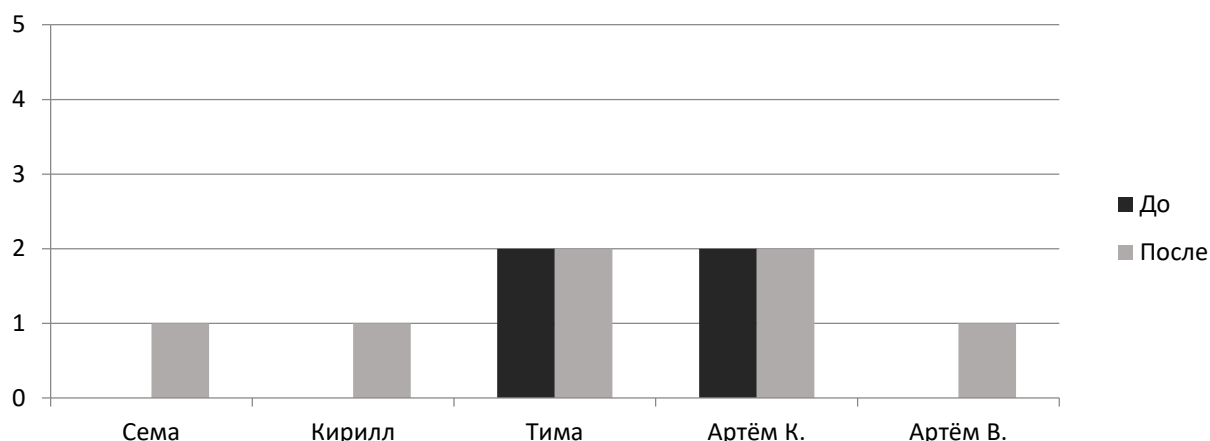


Рис. 74. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-O-O» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём К.) показатели остались на том же уровне – 2 б.

У трех детей (Сёма, Кирилл, Артём В.) показатели улучшились до 1 балла. Дети описывали сюжетные картинки фразой из двух слов (например, тетя пьет, дядя читает).

11. Составление предложения структуры «субъект + предикат + локатив (обстоятельство места)» с опорой на сюжетную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 75.

Анализ результатов показал, что у троих детей (Ваня, Саша, Матвей) показатели улучшились до 3 баллов. Дети строили фразу из четырех слов, но часто использовали неправильный предлог для обозначения местоположения предмета и не согласовывали его с существительным (например, книга лежит под стол, мяч лежит на коробка). Также дети могли неверно употребить глаголы пространства (например, «стоит» вместо «лежит»). У Стёпы показатели остались на том же уровне – 3 б.

У Славы показатели улучшились до 1 балла, ребенок строил фразу из двух слов (субъекта и предиката), но не использовал предлоги.

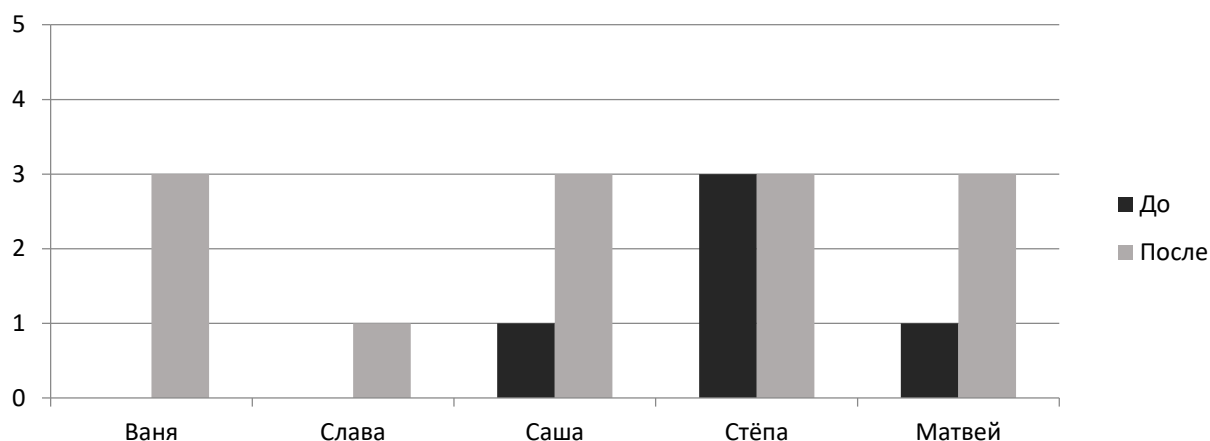


Рис. 75. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-локатив» детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 76:

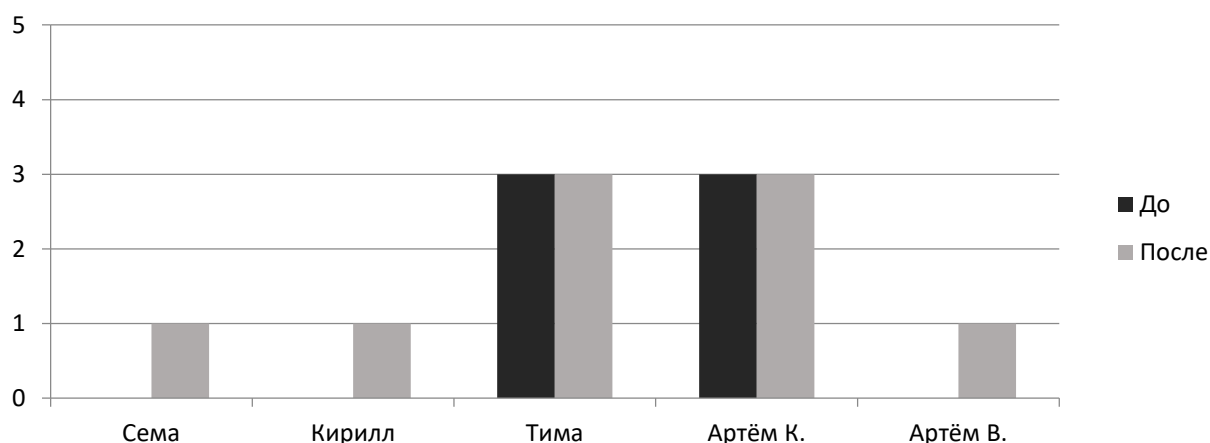


Рис. 76. Обследование навыка построения предложения структуры «S-P-локатив» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у двух детей (Тима, Артём К.) результаты остались на том же уровне – 3 балла.

У троих детей (Сёма, Кирилл, Артём В.) показатели улучшились до 1 балла, дети составляли фразу из двух слов (например, мяч лежит, кукла стоит). При этом дети часто путали глаголы пространства (стоит, лежит, сидит).

12. Составление предложения структуры «субъект + предикат + атрибутив + объект +» с опорой на сюжетную картинку

Количественные результаты обследования детей экспериментальной группы представлены на рис. 77:

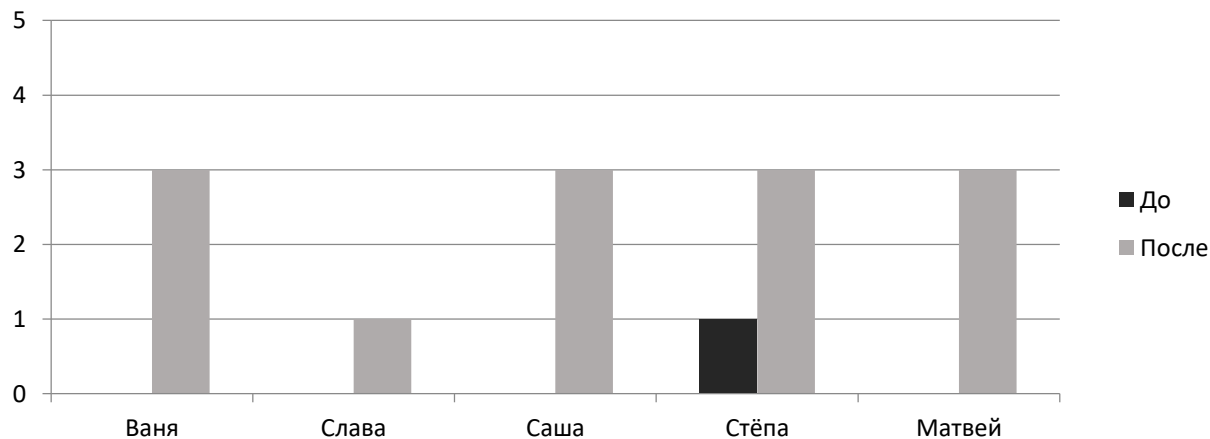


Рис. 77. Обследование навыка построения предложения структуры «субъект-предикат-атрибутив-объект» детьми экспериментальной группы (в балльном соотношении)

Анализ результатов детей экспериментальной группы показал, что у четверых детей (Ваня, Саша, Стёпа, Матвей) показатели улучшились до 3 баллов. Дети строили фразу из четырех слов, но использовали слова для объекта и прилагательного в грамматически неправильной форме (например, тетя ест красный яблоко, дядя несет большой коробка).

У одного ребенка (Слава) показатели улучшились до 1 балла. Ребенок строил фразу из трех слов, пропуская прилагательное, часто употреблял объект в неправильной грамматической форме.

Количественные результаты обследования детей контрольной группы представлены на рис. 78.

Анализ результатов детей контрольной группы показал, что у всех детей показатели остались на том же уровне. Тима и Артём К. описывали картинку фразой из трех слов, пропуская прилагательное. Сёма, Кирилл и Артём не смогли построить фразу.

Сравнительный анализ результатов детей экспериментальной и контрольной группы позволил увидеть следующие результаты.

Средний балл среди детей экспериментальной группы средний балл на этапе обследования понимания глубинных синтаксических конструкций улучшился на 1,4 балла (с 2,2 до 3,6 балла).

Средний балл среди детей контрольной группы на этапе обследования понимания глубинных синтаксических конструкций улучшился на 1,1 балла (с 1,7 до 2,8 балла).

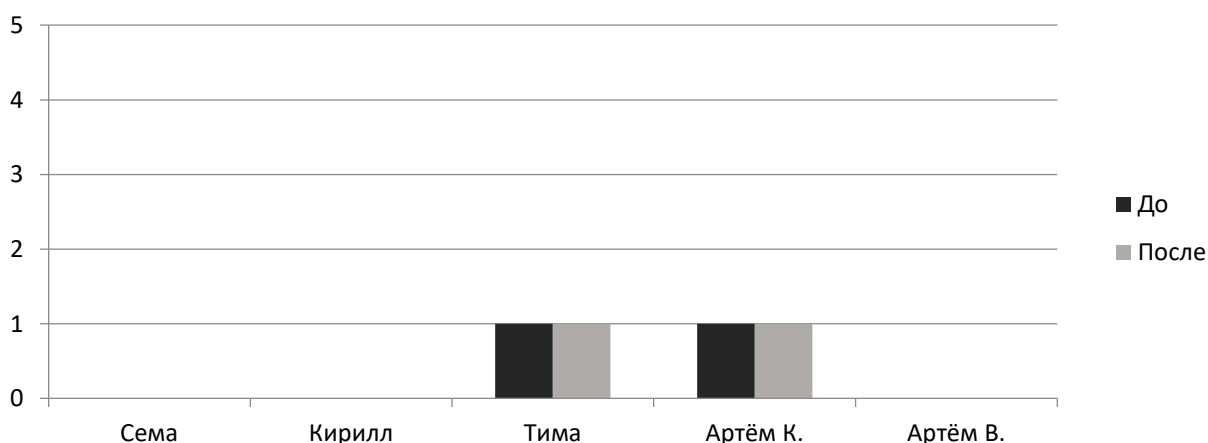


Рис. 78. Обследование навыка построения предложения структуры «субъект-предикат-атрибутив-объект» детьми контрольной группы (в балльном соотношении)

Таким образом, методика по работе над пониманием глубинных синтаксических конструкций, которая применялась с экспериментальной группой оказалась более эффективной, чем та методика, которая применялась с контрольной группой.

Средний балл среди детей экспериментальной группы на этапе обследования понимания глубинных синтаксических конструкций улучшился на 1,6 балла (с 1,4 до 3 баллов).

Средний балл среди детей контрольной группы на этапе обследования понимания глубинных синтаксических конструкций улучшился на 0,4 балла (с 1,7 до 2,1 балла).

Таким образом, методика по работе над употреблением глубинных синтаксических конструкций, которая применялась с экспериментальной группой оказалась более эффективной, чем та методика, которая применялась с контрольной группой.

Выводы по главе 3

Как известно, дети с аутизмом имеют особенности в обработке поступающей информации. Наблюдения показали, что традиционные методы формирования глубинных синтаксических конструкций в своём первоначальном виде являются не совсем эффективным методом в работе с детьми с аутизмом.

Логопедическая работа по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций у детей с расстройствами аутистического спектра будет эффективной, если ее осуществлять с учетом не только особенностей становления речи у этих детей, но и специфических методов и приемов обучения новым навыкам, разработанным в прикладном анализе поведения.

В ходе контрольного эксперимента было доказано, что использование традиционной методики по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций будет более эффективно для обучения детей с расстройствами аутистического спектра при условии, что она будет использована в сочетании с методами прикладного анализа поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников показал, что всеми исследователями выделяются следующие особенности лиц расстройствами аутистического спектра: комплексное нарушение развития, включающее проблемы в коммуникации и социальном взаимодействии, освоении языка и целого ряда эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей.

Рядом авторов подчеркивается, что наряду с нарушениями в области социального взаимодействия, специфических особенностей поведения, трудностью освоения различных навыков, дети с аутизмом имеют проблемы в развитии речевой системы, ее спонтанного освоения. В частности дети с аутизмом испытывают трудности в построении фразы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что фразовая речь у исследуемых детей с РАС действительно не развивается спонтанно. Поэтому требуется проводить специальную логопедическую работу по её формированию с учетом специфических особенностей данной категории детей.

При работе с детьми с РАС необходимо пройти следующие этапы: выбор подкреплений, выбор режимов подкрепления и генерализация.

В ходе контрольного эксперимента было доказано, что использование традиционной методики по формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций будет более эффективно для обучения детей с расстройствами аутистического спектра при условии, что она будет использована в сочетании с методами прикладного анализа поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики / Ю. Д. Апресян. – М. : Просвещение, 1966. – 302 с.
2. Апресян, Ю. Д. Синтаксис и семантика в синтаксическом описании / Ю. Д. Апресян. – М. : Наука, 1969. – С. 32-36.
3. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова . – М. : Наука, 1976. - 383 с.
4. Ахутина, Т. В. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина, И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1985. – 240 с.
5. Ахутина, Т. В. Порождение речи : Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
6. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2014. – 304 с.
7. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок в семье. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
8. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок в школе. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
9. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок и игрушки. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
10. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.

11. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
12. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок и явления природы. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
13. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Я - ребенок. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
14. Бехтерев, В. М. Мозг : структура, функция, патология, психика. Избранные труды в 2 томах / В. М. Бехтерев ; под ред. А. Г. Чучалина. – М. : Поматур, 1994. Т. 1. – 752 с.
15. Бехтерев, В. М. Проблемы развития и воспитания человека / В. М. Бехтерев ; под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 416 с.
16. Волкова, Л. С. Логопедия / Л.С. Волкова. – М. : Владос, 2004. - 704 с.
17. Выготский, Л. С. Избранные психолингвистические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956 г. – 51 с.
18. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
19. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
20. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
21. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
22. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

23. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.
24. Глухов, В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников / В. П. Глухов // Дефектология. – 1990. - №6. – С. 63-69.
25. Глухов, В. П. Психолингвистика. Учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков / В. П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2014. – 344 с.
26. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики: учебное пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 320 с.
27. Гринспен, С. На ты с аутизмом : использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уиндлер. – М. : Теревинф, 2016. – 512 с.
28. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.
29. Купер, Д. О. Прикладной анализ поведения / Д. О. Купер, Т. Э. Хэрон, У. Л. Хьюард. – М. : Практика, 2016. – 864 с.
30. Куцина, Е. В. Читать раньше, чем говорить! Методическое пособие по развитию речи детей с алалией / Е. В. Куцина, Н. Н. Созонова. – Екатеринбург : Литур, 2016. - 128 с.
31. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
32. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. - № 2 (122). – С. 121-130.
33. Левина, Р. Е. К проблеме заикания у детей / Р. Е. Левина // Дефектология. – 1969. - №3. – С.9-17
34. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М. : ГУПИ МП РСФСР, 1951. – 120 с.

35. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : «Просвещение», 1967. – 367 с.
36. Леонтьев, А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
37. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
38. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэнэн / перевод с англ. под общей редакцией Толкачева Л. Л. – М. : ИП Толкачев, 2016. – 608 с.
39. Лурия, А. Р. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова // Теория речевой деятельности. – М.: Наука, 1968.
40. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
41. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для суд. психол. фак. высш. учеб. завед. / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
42. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 93 с.
43. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
44. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
45. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2016. – (Особый ребенок). – 288 с.
46. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2015. – 106 с.

47. Павлов, И. П. Избранные произведения / И. П. Павлов ; под ред. Х. С. Коштыянца. – М. : АН СССР, 1949. – 652 с.
48. Павлов, И. П. Мозг и психика / И. П. Павлов. – Воронеж : МОДЕК, 1996. – 320 с.
49. Правдина, О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
50. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина, 2008. – 140 с.
51. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.
52. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
53. Соботович, Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. – Киев, 1981. – 149 с.
54. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики : Пер. с фр. / Ф. Соссюр ; под ред. и с примеч. Р.И. Шор. – М. : КомКнига, 2006. – 256 с.
55. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
56. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
57. Ушакова, Т. Н. Детская речь: психолингвистические исследования. Сборник статей / Т. Н. Ушакова, Н. В. Уфимцева. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 224 с.
58. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи : программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М. : Просвещение, 2010. – 272 с.

59. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
60. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
61. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
62. Хомский, Н. О природе и языке. Пер. с англ. / Н. Хомский. – М. : КомКнига, 2005. – 288 с.
63. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; под ред. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 216 с.
64. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. - М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 424 с.
65. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
66. Шахнарович, А. М. Семантика в онтогенезе речи / А. М. Шахнарович // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Тарасов Е. Ф. – Москва, 2014. - № 4 (22). – С. 16-24.
67. Шаховская, С. Н. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов / С. Н. Шаховская, Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 462 с.
68. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
69. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика / Н. Х. Швачкин ; составление К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

70. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА / Р. Шрамм ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2014. – 208 с.
71. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 428 с.
72. Эльконин, Д. Б. Развитие речи детей дошкольного возраста (краткий очерк) / Д. Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 116 с.
73. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи / Д. Б. Эльконин. – М. : Интор, 1998. – 112 с.
74. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.
75. Bernier, R. Autism Spectrum disorders : a reference handbook / R. Bernier. - Santa Barbara : ABC-CLIO, 2010. – 348 p.
76. Bourret, J. Evaluation of a vocal mand assessment and vocal mand training procedures / J. Bourret, T. R. Vollmer, J. T. Rapp // Journal of Applied Behavior Analysis. – 2004. - Vol. 37 (2). – P.129-144.
77. Christensen, D. L. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012 [Электронный ресурс] 2016 URL: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm> (дата обращения: 14.04.2016).
78. Greer, R. D. The evolution of Verbal Behavior in Children / R. D. Greer, D. Keohane // SLP-ABA. – 2006. – Vol. 1 (2). – P. 111-140.
79. Johnny, L. M. Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders. New York : Springer, 2009. - 270 p.
80. Lovaas, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children / O. I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1987. - Vol. 55. - P.3-9.

81. Lovaas, O. I. The development of treatment-research project for developmentally disabled and autistic children / O. I. Lovaas // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1993. - Vol. 26 (4). - P.617-630.
82. Rogers, S. J. Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism / S. J. Rogers, L. A. Vismara L. A. // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2008. - Vol. 37 (1). - P.8-38.
83. Sundberg, M. L. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities / M. L. Sundberg, J. W. Partington // The Analysis of Verbal Behavior. – 1999. - Vol. 16. - P.45-48.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1. БЛАНКИ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ И
УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ**

Таблица 1

Обследование понимания глубинных синтаксических конструкций

№	Баллы	Параметр	Характер выполнения
1	0 1 2 3 4 5	Показ называемых предметов	0= не показывает; 1= показывает 5 предметов; 2= показывает 10 предметов; 3= показывает 50 предметов; 4= 100 или более предметов; 5= без предварительного обучения начинает показывать новые предметы.
2	0 1 2 3 4 5	Показ называемых действий с опорой на сюжетную картинку	0= не показывает; 1= 2 действия; 2= 5 действий; 3=10 действий; 4= 20 или более действий; 5= без предварительного обучения начинает показывать новые действия.
3	0 1 2 3 4 5	Показ предмета с определенным признаком с опорой на предметную картинку	0= не называет; 1= 1 прилагательное 2= 5 прилагательных (могут все обозначать цвета); 3= 10 прилагательных (5 из них не цвета); 4= 20 прилагательных (включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера); 5= без предварительного обучения начинает показывает новые прилагательные.
4	0 1 2 3 4 5	Понимание пространственных наречий при показе предметных и сюжетных картинок	0= не показывает наречия 1= показывает 2 наречия 2= показывает 4 наречия 3= показывает 6 наречий 4= показывает 10 и более наречий 5= без предварительного обучения начинает показывать новые наречия.
5	0 1 2 3 4 5	Выполнение инструкций с использованием пространственных наречий	0 = не выполняет инструкции 1 = выполняет инструкции с одним и тем же наречием 2= выполняет инструкции с 2 наречиями 3 = выполняет инструкции с 4 наречиями 4 = выполняет инструкции с 6 наречиями 5 = без предварительного обучения начинает выполнять инструкции с пространственными наречиями
6	0 1 2 3 4 5	Следование инструкциям различной сложности	0 = не понимает ни одну инструкцию 1 = понимает одноступенчатую инструкцию из одного слова 2 = понимает одноступенчатую инструкцию из

			двух слов 3 = понимает одноступенчатую инструкцию из трех и более слов 4 = понимает двухступенчатую инструкцию «сначала - потом» 5 = без предварительного обучения начинает следовать новым инструкциям
7	0 1 2 3 4 5	Понимание предлогов при выборе нужной сюжетной картинке.	0 = не показывает нужную картинку с предлогом 1= показывает картинки с 1 предлогом 2= показывает картинки с 2 предлогами 3= показывает картинки с 4 предлогами 4= показывает картинки с основными простыми предлогами 5= показывает картинки со сложными предлогами
8	0 1 2 3 4 5	Следование инструкциям, включающим предлоги, выражающие отношения между двумя-тремя предметами	0 = не выполняет инструкцию 1 = выполняет инструкцию с одним простым предлогом 2 = выполняет инструкцию с 2 простыми предлогами 3 = выполняет инструкцию с 4 простыми предлогами 4 = выполняет инструкции с основными простыми предлогами 5 = выполняет инструкции со сложными предлогами
9	0 1 2 3 4 5	Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат»)	0 = не показывает нужную картинку; 1= показывает картинки с одним и тем же словом, для обозначения предиката но путает субъекты; 2= показывает картинки с тремя разными предикатами, субъекты путает 3= показывает картинки с пятью разными предикатами, субъекты не путает 4= показывает картинки с десятью и более разными предикатами и субъектами 5=показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения
10	0 1 2 3 4 5	Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+объект (прямое дополнение)»)	0 б. - не показывает нужную картинку; 1 б. – при показе картинки путает субъекты либо предикаты; 2 б. – при показе картинки путает объекты; 3 б. - показывает картинки с пятью разными предикатами, субъектами и объектами; 4 б.- показывает картинки с десятью и более разными предикатами, субъектами и объектами 5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения
11	0 1 2 3 4 5	Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+объект+орудие действия»)	0 б. - не показывает нужную картинку; 1 б. – при показе картинок путает субъекты, предикаты и объекты; 2 б. – правильно показывает картинки с нужными субъектами, предикатами, объектами, но путает орудия действия;

			<p>3 б. - показывает картинки с пятью разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия</p> <p>4 б.- показывает картинки с десятью и более разными субъектами, предикатами, объектами и орудиями действия;</p> <p>5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения</p>
12	0 1 2 3 4 5	Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+локатив»)	<p>0 б. - не показывает нужную картинку;</p> <p>1 б. – путает субъекты и предикаты при показе нужной картинки;</p> <p>2 б. – правильно показывает картинки с названными субъектами и предикатами, но путает местоположение;</p> <p>3 б. - показывает правильно 5 и более картинок с разными субъектами, предикатами и местом действия;</p> <p>4 б.- правильно показывает 10 и более картинок с разными субъектами, предикатами и местом действия;</p> <p>5 б. - показывает картинки с разными субъектами и предикатами без предварительного обучения</p>
13	0 1 2 3 4 5	Показ сюжетных картинок по инструкции (структура «субъект+предикат+атрибутив+объект»)	<p>0 б. - не показывает нужную картинку;</p> <p>1 б. - путает субъекты и предикаты при показе нужной картинки;</p> <p>2 б. – правильно показывает картинку с заданным субъектом и предикатом, но выбирает неправильный объект;</p> <p>3 б. – правильно показывает картинку с разными субъектами, предикатами и объектами, но путает свойства;</p> <p>4 б.- показывает картинки с десятью и более разными субъектами, предикатами, объектами и свойствами;</p> <p>5 б. - показывает картинки с разными субъектами, предикатами, объектами и свойствами без предварительного обучения</p>

Таблица 2

Обследование употребления глубинных синтаксических конструкций

№ п\п	Баллы	Параметр	Характер выполнения
1	0 1 2 3 4 5	Называние предметов	<p>0= не называет;</p> <p>1= называет 5 предметов;</p> <p>2= называет 10 предметов;</p> <p>3= называет 50 предметов;</p> <p>4= 100 или более картинок;</p> <p>5= без предварительного обучения начинает называть новые существительные</p>
2	0 1 2 3 4 5	Называние действий	<p>0= не называет;</p> <p>1= называет 2 действия;</p>

			2= называет 5 действий; 3= называет 10 действий; 4= 20 или более действий; 5= без предварительного обучения начинает называть новые действия.
3	0 1 2 3 4 5	Называние прилагательных	0= не называет; 1= 1 прилагательное 2= 5 прилагательных (могут все обозначать цвета); 3= 10 прилагательных (5 из них не цвета); 4= обозначает 20 прилагательных (включая 3 цвета, 2 формы и 2 размера); 5= без предварительного обучения начинает использовать новые прилагательные.
4	0 1 2 3 4 5	Использование наречий	0= не использует наречия 1= использует 2 наречия 2= использует 4 наречия 3= использует 6 наречий 4= использует 10 и более наречий 5= без предварительного обучения начинает использовать новые наречия.
5	0 1 2 3 4 5	Количество слов во фразе (в свободном общении)	0 = не использует слова для общения 1 = 1 слово во фразе 2 = 1 слово во фразе + жест 3 = 2 слова во фразе 4 = 3 слова во фразе 5 = 4 и более слов во фразе
6	0 1 2 3 4 5	Описание предметной картинки аграмматичным словосочетанием: атрибутив+субъект «Красный мяч, квадратный кубик, большая машина и т.д.»	0 = не может описать предметную картинку двумя словами 1= использует прилагательные одной группы в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного; 2= использует 2 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного; 3= использует 4 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного; 4= использует 6 разных прилагательных в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного; 5= без предварительного обучения начинает использовать новые прилагательные в словосочетании с неверным употреблением окончания прилагательного;
7	0 1 2 3 4 5	Описание предметной картинки грамматически правильным словосочетанием: атрибутив+субъект	0 = не может описать предметную картинку двумя словами 1= использует прилагательные одной группы в грамматически правильном словосочетании; 2= использует 2 разных прилагательных в грамматически правильном словосочетании; 3= использует 4 разных прилагательных в

		«Красный мяч, квадратный кубик, большая машина и	грамматически правильном словосочетании; 4= использует 6 разных прилагательных в грамматически правильном словосочетании; 5= без предварительного обучения начинает использовать новые прилагательные в грамматически правильном словосочетании;
8	0 1 2 3 4 5	Умение строить словосочетание с предлогами	0 = не использует предлоги 1= может охарактеризовать предметы, используя 1 предлог 2= может охарактеризовать предметы, используя 2 предлога 3= может охарактеризовать предметы, используя 4 предлога 4= может охарактеризовать предметы, используя основные простые предлоги 5= использует сложные предлоги
9	0 1 2 3 4 5	Составление предложения структуры «субъект + предикат» с опорой на сюжетную картинку	0 = фразы нет; 1 = фраза состоит из одного слова; 2 = фраза состоит из двух слов, использует одно и то же слово для обозначения предиката; 3 = фраза состоит из двух слов, использует 2 разных слова для обозначения предиката; 4= использует разные слова для обозначения субъекта и предиката; 5= стоит фразу без предварительного обучения
10	0 1 2 3 4 5	Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект, выраженный прямым дополнением» с опорой на сюжетную картинку	0 = фразы нет; 1 = фраза состоит из одного слова; 2 = фраза состоит из двух слов; 3 = фраза состоит из трёх слов, использует слова для обозначения объекта в грамматически неправильной форме 4= фраза состоит из трёх слов, использует слова для обозначения объекта в грамматически правильной форме 5= стоит фразу без предварительного обучения
11	0 1 2 3 4 5	Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект — прямое дополнение + объект — косвенное дополнение» с опорой на сюжетную картинку	0 = фразы нет; 1 = фраза состоит из двух слов; 2 = фраза состоит из трех слов; 3 = фраза состоит из четырех слов, использует слова для обозначения объекта и/или прямого дополнения в грамматически неправильной форме 4= фраза состоит из четырех слов, использует слова для обозначения объекта и прямого дополнения в грамматически правильной форме 5= стоит фразу без предварительного обучения
12	0 1 2 3 4 5	Составление предложения структуры	0 = фразы нет; 1 = фраза состоит из двух слов; 2 = фраза состоит из трех слов, не использует

		«субъект + предикат + локатив (обстоятельство места)» с опорой на сюжетную картинку	предлог для обозначения обстоятельства места; 3 = фраза состоит из трех слов, использует неправильный предлог для обозначения обстоятельства места 4= фраза состоит из трех слов, использует правильный предлог для обозначения обстоятельства места и правильно согласует его с существительным. 5= стоит фразу без предварительного обучения
13	0 1 2 3 4 5	Составление предложения структуры «субъект + предикат + объект + атрибутив» с опорой на сюжетную картинку	0 = фразы нет; 1 = фраза состоит из трех слов; 2 = фраза состоит из четырех слов, использует одну группу для обозначения атрибутива (например, цвет); 3 = фраза состоит из четырех слов, использует разные слова для объекта и атрибутива в грамматически неправильной форме 4= фраза состоит из четырех слов, использует разные слова для объекта и атрибутива в грамматически правильной форме 5= стоит фразу без предварительного обучения

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО
ЭКСПЕРИМЕНТА

Таблица 3

Обследование понимания глубинных синтаксических конструкций

№	Имя ребенка/ Задание	Ваня	Сема	Слава	Саша	Стёпа	Кирил л	Матвей	Тима	Артём К.	Артём В.
1	Показ предметов	2	2	3	4	4	3	3	4	4	4
2	Показ действий	1	2	3	4	4	3	4	4	4	4
3	Показ предметов с определенным признаком	0	2	3	4	4	0	4	4	4	4
4	Показ наречий	0	0	0	2	3	0	0	2	2	2
5	Выполнение инструкций с пространственными наречиями	0	0	0	2	3	0	0	3	3	2
6	Выполнение инструкций	1	1	2	3	4	2	2	4	4	3
7	Понимание предлогов при выборе сюжетной картинки	0	0	0	1	2	0	0	2	2	1
8	Следование инструкциям, включающим предлоги	0	0	0	1	2	0	0	2	2	0
9	Показ картинок структуры «S-P»	1	3	3	4	5	2	4	5	5	4
10	Показ картинок структуры «S-P-O»	1	2	1	4	5	1	4	5	5	4
11	Показ картинок структуры «S-P-O-O»	1	1	2	4	4	1	3	4	4	1
12	Показ	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2

	картинок структуры «S-P-локатив»										
13	Показ картинок структуры «S-P-атрибутив-О»	1	2	2	4	4	1	3	4	4	3
	Общий балл	9	17	21	39	46	14	29	45	45	34
	Средний балл	0,6	1,3	1,6	3	3,5	1,0	2,2	3,4	3,4	2,6

Таблица 4

Обследование употребления глубинных синтаксических конструкций

№	Имя ребенка/ Задание	Ваня	Сема	Слава	Саша	Стёпа	Кирилл	Матвей	Тима	Артём К.	Артём В.
1	Название предметов	0	2	2	4	4	2	3	4	5	3
2	Название действий	0	2	3	4	4	2	3	4	4	3
3	Название прил-ых	0	2	2	3	4	1	2	4	4	3
4	Название наречий	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
5	Кол-во слов во фразе	0	0	1	3	5	1	1	5	2	3
6	Описание картинки аграмм. словосоч.	0	0	0	3	4	0	1	4	3	2
7	Описание картинки грамм. прав. словосоч.	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0
8	Составление словосоч-я с предлогом	0	0	0	1	2	0	2	2	2	0
9	Составляет предложение «Субъект + предикат»	0	1	1	4	4	1	4	4	4	1
10	Составляет предложение «Субъект + предикат + объект»	0	1	1	2	4	1	2	4	4	1
11	Составляет предложение «Субъект + предикат + объект+объек	0	0	0	1	2	0	1	2	2	0

	т»										
12	Составляет предложение «Субъект + предикат + локатив»	0	0	0	1	3	0	1	3	3	0
13	Составляет предложение «Субъект + предикат + атрибутив+ объект»	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
	Общий балл	0	8	10	26	38	8	20	42	38	16
	Средний балл	0	0,6	0,7	2	2,9	0,6	1,5	3,2	2,9	1,2

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ПРИМЕР ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Таблица 5

Индивидуальный перспективный план логопедической работы

Ваня, 4 года

	Направление работы	Содержание работы
Понимание глубинных синтаксических конструкций		
1	Понимание номинативной стороны речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Показ называемых предметов 2. Показ называемых действий 3. Показ предметов с определенным признаком (цвет, форма, размер) 4. Понимание наречий при показе сюжетных картинок 5. Понимание предлогов (простые предлоги – на, под, в)
2	Понимание инструкций	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение одноступенчатых инструкций из двух, трёх слов. 2. Выполнение инструкций с пространственными наречиями («подними руки вверх», «опусти руки вниз», «повернись направо/налево» и т.д.) 3. Следование инструкциям, включающим предлоги (на, под, в)
3	Понимание фразы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание предложений структуры «субъект + предикат» при показе сюжетной картинки
Употребление глубинных синтаксических конструкций		
1	Развитие номинативного словаря	<ol style="list-style-type: none"> 1. Называние предметов 2. Называние действий 3. Называние признаков предмета (цвет, форма, размер) 4. Называние наречий
2	Работа над словосочетанием	<ol style="list-style-type: none"> 1. Описание предмета/предметной картинки аграмматичным словосочетанием (цвет + предмет, форма + предмет, размер + предмет); 2. Описание предмета/предметной картинки грамматически правильным словосочетанием (цвет + предмет, форма + предмет, размер + предмет); 3. Построение словосочетания с предлогами
3	Работа над фразой	<p>Составляет предложения структуры:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Субъект + предикат 2. Субъект + предикат + объект 3. Субъект + предикат + объект + объект 4. Субъект + предикат + локатив 5. Субъект + предикат + атрибутив + объект»

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНОГО
ЭКСПЕРИМЕНТА

Таблица 6

**Обследование понимания глубинных синтаксических конструкций у
детей экспериментальной группы**

	Имя ребенка/Задание	Ваня		Слава		Саша		Стёпа		Матвей	
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	Д	П
1	Показ предметов	2	5	3	4	4	5	4	5	3	4
2	Показ действий	1	4	3	4	4	5	4	5	4	4
3	Показ предметов с определенным признаком	0	4	3	4	4	4	4	4	4	4
4	Показ наречий	0	3	0	1	2	3	3	4	0	2
5	Выполнение инструкций с пространственн ыми наречиями	0	3	0	2	2	4	3	4	0	2
6	Выполнение инструкций	1	3	2	3	3	4	4	4	2	3
7	Понимание предлогов при выборе сюжетной картинки	0	3	0	0	1	4	2	4	0	3
8	Следование инструкциям, включающим предлоги	0	3	0	0	1	4	2	4	0	2
9	Показ картинок структуры «S-P»	1	5	3	4	5	5	5	5	4	5
10	Показ картинок структуры «S-P-O»	1	5	1	4	4	5	5	5	4	5
11	Показ картинок структуры «S-P-O-O»	1	5	2	4	4	5	4	5	3	4
12	Показ картинок структуры «S-P-локатив»	1	3	2	2	2	3	2	3	2	3
13	Показ картинок структуры «S-P-атрибутив- О»	1	4	2	3	4	4	4	5	3	4
	Общий балл	9	50	21	35	39	55	46	57	29	45
	Средний балл	0,6	3,8	1,6	2,6	3	4,2	3,5	4,3	2,2	3,4

**Обследование употребления глубинных синтаксических конструкций у
детей экспериментальной группы**

	Имя ребенка/ Задание	Ваня		Слава		Саша		Стёпа		Матвей	
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	Д	П
1	Называние предметов	0	5	2	3	4	4	4	5	3	4
2	Называние действий	0	4	3	4	4	4	4	4	3	4
3	Называние прил-ых	0	4	2	3	3	4	4	4	2	4
4	Называние наречий	0	1	0	1	0	2	1	3	0	2
5	Кол-во слов во фразе	0	5	1	1	3	4	5	5	1	4
6	Описание картинки аграмм. Словосоч.	0	4	0	4	3	4	4	4	1	4
7	Описание картинки грамм. прав. словосоч.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	Составление словосочетаний с предлогом	0	2	0	0	1	3	2	4	2	3
9	Составляет предложение «Субъект + предикат»	0	4	1	4	4	4	4	4	4	4
10	Составляет предложение «Субъект + предикат + объект»	0	4	1	3	2	4	4	4	2	4
11	Составляет предложение «Субъект + предикат + объект+ объект»	0	3	0	2	1	3	2	3	1	3
12	Составляет предложение «Субъект + предикат + локатив»	0	3	0	1	1	3	3	3	1	3
13	Составляет предложение «Субъект + предикат + атрибутив+ объект»	0	3	0	1	0	3	1	3	0	3

Общий балл	0	42	10	27	26	42	38	46	20	42
Средний балл	0	3,2	0,7	2,1	2	3,2	2,9	3,5	1,5	3,2

Таблица 8

**Обследование понимания глубинных синтаксических конструкций у
детей контрольной группы**

	Имя ребенка/Задание	Сема		Кирилл		Тима		Артём К.		Артём В.	
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	Д	П
1	Показ предметов	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4
2	Показ действий	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4
3	Показ предметов с определенным признаком	2	3	0	2	4	4	4	4	4	4
4	Показ наречий	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
5	Выполнение инструкций с пространственными наречиями	0	0	0	0	3	3	3	3	2	2
6	Выполнение инструкций	1	2	2	3	4	4	4	4	3	3
7	Понимание предлогов при выборе сюжетной картинки	0	0	0	0	2	3	2	3	1	2
8	Следование инструкциям, включающим предлоги	0	0	0	0	2	3	2	3	0	1
9	Показ картинок структуры «S-P»	3	3	2	3	5	5	5	5	4	4
10	Показ картинок структуры «S-P-O»	2	4	1	3	5	5	5	5	4	4
11	Показ картинок структуры «S-P-O-O»	1	3	1	2	4	4	4	4	1	2
12	Показ картинок структуры «S-P-локатив»	2	2	1	2	2	3	2	3	2	2
13	Показ картинок структуры «S-P-атрибутив-О»	2	3	1	2	4	4	4	4	3	3
		До	П	До	П	До	П	До	П	До	П
	Общий балл	8	33	8	23	42	48	38	48	16	37
	Средний балл	0,6	2,5	0,6	1,7	3,2	3,6	2,9	3,6	1,2	2,8

**Обследование понимания глубинных синтаксических конструкций у
детей экспериментальной группы**

	Имя ребенка/ Задание	Сема		Кирилл		Тима		Артём К.		Артём В.	
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	Д	П
1	Называние предметов	2	3	2	3	4	4	5	5	3	3
2	Называние действий	2	3	2	3	4	4	4	4	3	3
3	Называние прил-ых	2	3	1	2	4	4	4	4	3	3
4	Называние наречий	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0
5	Кол-во слов во фразе	0	1	1	2	5	5	2	3	3	3
6	Описание картинки аграмм. Словосоч.	0	1	0	1	4	4	3	3	2	3
7	Описание картинки грамм. прав. словосоч.	0	0	0	0	4	4	3	3	0	0
8	Составление словосочетаний с предлогом	0	0	0	0	2	3	2	3	0	1
9	Составляет предложение «Субъект + предикат»	1	3	1	3	4	4	4	4	1	3
10	Составляет предложение «Субъект + предикат + объект»	1	2	1	2	4	4	4	4	1	2
11	Составляет предложение Субъект + предикат + объект+объект	0	1	0	1	2	2	2	2	0	1
12	Составляет предложение «Субъект + предикат + локатив»	0	1	0	1	3	3	3	3	0	0
13	Составляет предложение «Субъект + предикат + атрибутив»	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0

объект»											
	До	П	До	П	До	П	До	П	До	П	
Общий балл	8	18	8	18	42	43	38	41	16	22	
Средний балл	0,6	1,3	0,6	1,3	3,2	3,3	2,9	3,1	1,2	1,7	