

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему **РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЕНСОРНЫХ ИГР**

Студент

Д.М. Чумаева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.псих.н. Е.В. Некрасова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение проблемы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Актуальность исследования определяется тем, что с каждым годом в нашей стране увеличивается количество дошкольников, которым ставят диагноз «расстройство аутистического спектра». В настоящее время острым является вопрос об эффективности в воспитании и развитии при нехватке разработанных условий и средств на всех этапах обучения детей с данным нарушением.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр.

В ходе работы решаются задачи: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра; выявить уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра; разработать и апробировать работу по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра; выявить динамику развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников), приложения. Работа содержит 12 таблиц и 4 приложения.

Объем работы – 53 страницы без приложений.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр.....	9
1.1 Проблема развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	9
1.2 Сенсорные игры как средство развития диалогической речи детей с расстройствами аутистического спектра.....	17
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр.....	23
2.1 Изучение уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	23
2.2 Организация и содержание работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр.....	33
2.3 Выявление динамики развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	43
Заключение.....	49
Список используемой литературы.....	51
Приложение А Характеристика выборки исследования.....	54
Приложение Б Текст опросника диагностики уровня развития диалогической речи М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной..	55

Приложение В Количественные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента.....	56
Приложение Г Комплекс сенсорных игр для развития диалогической речи детей с расстройствами аутистического спектра.	57

Введение

Детский аутизм является одним из самых сложных нарушений в развитии ребенка. Актуальность исследования определяется тем, что с каждым годом в нашей стране увеличивается количество дошкольников, которым ставят диагноз «расстройство аутистического спектра». С выявлением и коррекцией аутизма в России ситуация неоднозначна. В настоящее время острым является вопрос об эффективности в воспитании и развитии личности при нехватке разработанных условий и средств на всех этапах обучения детей с данным нарушением.

В отечественной и зарубежной дефектологии достаточно подробно дано описание признаков и симптомов детей с расстройствами аутистического спектра, описаны характеристики особенностей речи таких детей и их общение. Но одновременно с этим можно отметить недостаток методов и приемов, которые помогают в развитии речи у таких детей. На данный момент количество детей с этим диагнозом растет на тринадцать процентов в год. Поэтому необходимо разрабатывать более эффективные методы и приемы коррекции и развития речи у детей с аутизмом дошкольного возраста.

В своих работах С.С. Морозова отмечает, что нарушение речевого развития является одним из ключевых признаков аутизма. В связи с тем, что в нашей стране отсутствуют стандартизированные методики обследования речевого развития, большинство логопедических методик не приспособлено для использования при диагностике уровня речевого развития аутичных детей. На ее взгляд, более пристального внимания заслуживает обследование понимания речи, а также ее коммуникативного использования.

Как известно для речевого развития большое значение имеют сенсорные игры, основная цель которых – дать ребёнку новые ощущения: тактильные, зрительные, слуховые. Данные игры позволяют установить

эмоциональный контакт с ребёнком, который в дальнейшем позволяет всесторонне воздействовать на развитие речи.

Развитие диалогической речи у детей с расстройством аутистического спектра имеет важное значение, так как именно диалог занимает одно из главных мест в процессе общения и социализации ребенка.

На основании вышеизложенного, нами было установлено **противоречие** между необходимостью развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и недостаточным использованием сенсорных игр в данном процессе.

Выявленное противоречие и необходимость его разрешения позволило нам обозначить **проблему исследования**: каковы возможности сенсорных игр в развитии диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр.

Объект исследования: процесс развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: сенсорные игры как средство развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр будет возможно, если:

– разработан комплекс сенсорных игр в соответствии с индивидуальными предпочтениями детей с расстройствами аутистического спектра;

– обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы необходимым специальным материалом для проведения сенсорных игр;

– персонифицированы этапы и содержание коррекционной работы с детьми по развитию диалогической речи посредством сенсорных игр.

Для реализации поставленной цели в работе решаются следующие

задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2. Выявить уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Разработать и апробировать содержание работы по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр.

4. Выявить динамику развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– теоретические исследования о развитии речи у детей с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Боевская, К.С. Лебединская, У.А. Мамохина);

– положение о ведущей роли общения в формировании и развитии личности (Г.И. Андреева, Л.С. Выготский; С.Л. Рубинштейн);

– теоретические исследования о роли сенсорных игр в развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, П.Ф. Лесгафт, И.В. Мелехина, И.А. Соколянский).

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

Экспериментальная база исследования: МАОУ детский сад № 79 «Гусельки» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 7 детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Новизна исследования заключается в том, что были получены новые эмпирические данные об индивидуальных особенностях развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что описаны и обоснованы показатели развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс сенсорных игр по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра может быть использован учителями-дефектологами, педагогами-психологами, педагогами на коррекционных занятиях в дошкольных образовательных организациях.

Структура бакалаврской работы представлена введением, 2 главами, заключением, списком используемой литературы (30 источников), 4 приложениями. Работу иллюстрируют 12 таблиц. Текст работы изложен на 53 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр

1.1 Проблема развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

«Как известно, речь представляет собой сложную психическую деятельность человека, подразделяющуюся на различные виды и формы. Речь рассматривается в психологии как специфически человеческая психическая функция, которую можно определить, как процесс общения посредством языка. Согласно общим психологическим представлениям речь, как и все высшие психические функции человека, является продуктом длительного культурно-исторического развития, в своем формировании в онтогенезе проходит несколько этапов, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредованных различных психических процессов» [1, с. 121].

«В работах А.Р. Лурия показано, что при локальных поражениях правого полушария, наряду с нарушениями тех психических процессов, которые непосредственно связаны с «чувственной тканью» образа, отмечаются и некоторые особенности речи больных. Несмотря на относительную сохранность всех языковых кодов, речь этих больных характеризуется многословностью, избытком подробностей, расторможенностью, морализаторскими комментариями, речь легко отклоняется от курса, приобретает характер резонерства» [8, с. 8].

Нарушения формирования речи у детей с расстройством аутистического спектра являются одним из результатов общего нарушения развития, активного взаимодействия с окружающими и близкими людьми.

Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, в свою очередь еще более усугубляют затруднения в

контакте с окружающим. Поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте и проводится с учетом варианта речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра.

Первый вариант представляет наибольшие трудности в коррекционной работе по развитию речи. Как указывалось, здесь наиболее выражены глубина отрешенности от внешнего мира, отсутствие целенаправленного поведения. Эти дети мутичны. Но несмотря на отсутствие речи, остаются вокализации без обращения, бормотание, а в состоянии аффекта у ребенка могут неожиданно вырваться отдельные слова и даже фразы.

«Существуют специальные приемы активации речи таких мутичных детей. Вслушиваясь в поток их вокализации, взрослый должен четко повторять слова, которые смазано произносит ребенок. Внимательно прислушиваясь к бормотанию ребенка, взрослый может уловить в этом потоке обрывок или целое слово. Необходимо использовать любую возможность, чтобы соотнести произносимые слова с конкретным предметом. Например, ребенок невнятно бормочет слово «хлебушек»: взрослый дает ему кусочек хлеба, при этом четко и эмоционально выговаривает это слово. Четкой должна быть и артикуляция, это способствует развитию у ребенка правильных артикуляторных движений. Также следует называть, обозначать и те предметы, действия, которые хотя бы на мгновение привлекают внимание ребенка, на которых он задерживает свой взгляд» [4, с. 253].

Речевую активность таких детей стимулируют восклицания в виде междометий, звукоподражательных слов: ребенок задержал внимание на капающей из крана воде – взрослый тотчас комментирует: «Кап-кап». Обычно не сразу, но ребенок тоже начинает повторять «Кап-кап». В дальнейшем вызываемая эхолалия усложняется: «кап-кап водичка», «кап-кап дождик».

Выразительные жесты, артикуляция взрослого облегчают восприятие слова ребенком. Хотя игра таких детей сводится к простому манипулированию, она тоже должна быть использована для развития речи.

Несмотря на большие затруднения в преодолении мутизма, необходимо помнить, что такой ребенок понимает гораздо больше, чем может выразить. А поэтому очень важна подобная работа по объяснению ему смысла происходящего, постоянной информации об окружающих, взаимоотношениях людей. Наш опыт показывает, что даже мутичные дети могут достичь значительных успехов в формировании внутренней речи, которая явится опорой для развития другого речевого канала коммуникации – чтения и письма.

Не дожидаясь оформления у мутичного ребенка звуковой речи, следует приступить к обучению его чтению и письму.

Следует заметить, то несмотря на интенсивную работу по развитию звуковой речи, формируется такая речь не у всех детей. В этом случае письменная речь становится единственной формой контактов с окружающим миром и его познания.

«Для второго варианта речевого развития при раннем детском аутизме характерна грубая задержка формирования речи: активный словарь ограничивается немногочисленными стереотипными словами и фразами. Речевая активность у этих детей низкая, побуждений к речи не возникает. Контакты с таким ребенком сначала возникают на доречевом уровне. Но в процессе общей эмоциональной активации взрослый усиливает и общую речевую активность ребенка, его готовность речью реагировать на происходящее» [10, с. 29].

Уже в первых совместных эмоционально тонизирующих играх активируются речевые проявления детей. Возникают звукоподражания, эхолалии. Иногда ребенок повторяет услышанную фразу или слово не сразу, а спустя довольно значительное время. Активируя формы стереотипного поведения, адекватного играм и бытовым условиям, взрослый вооружает

ребенка и различными формами речевого поведения. Путем введения во фразу все более детального отражения происходящего вокруг развивает развернутую фразу у ребенка. Например, первоначальная фраза «Дай мяч» становится затем фразой «Дай скорее красный мяч».

«Речевая активность легко стимулируется знакомыми стихами и песнями, любимыми сказками. Крайне стереотипичные в поведении, эти дети очень любят бесчисленное количество раз прослушивать одни и те же грампластинки или просматривать диафильмы; все это может и должно использоваться в развитии речи. Ребенок часто эхολалически воспроизводит слова, фразы и даже значительные фрагменты из прослушанного, не соотнося смысла своей речи с реальной ситуацией. Взрослый должен хорошо знать запас эхολалических слов и фраз ребенка, сам провоцировать их употребление, но уже в соответствии с требованием реальной ситуации. Например, если ребенок знает наизусть «Мойдодыр» К.И. Чуковского и время от времени невпопад цитирует фрагменты из него, взрослый систематически повторяет, ведя ребенка к умывальнику: «Надо, надо умываться по утрам и вечерам!» [13, с. 56].

Важно помнить о том, что в начале дети активно отвергают какие-либо изменения в привычных им фразах, но в условиях эмоционального подъема они менее болезненно реагируют на вторжение в свои речевые стереотипы, а иногда подхватывают новое и закрепляют его в речи.

«В работе по развитию речи необходимо использовать те объекты, к которым ребенок в настоящее время более всего привязан. Например, если ребенок любит ездить в метро и эхολалично повторяет названия станций, можно построить сюжетную игру, в которой, учитывая привязанность ребенка, легче сформировать элементы спонтанной речи. Рассматривая открытки с видами метро, можно вызвать ребенка на беседу: это может быть как воспоминание о прошлых поездках, так и планирование будущих. В беседу на актуальную для ребенка тему произвольно вводятся новые для него слова и фразы. В ближайшее время после такого занятия необходимо

закрепить достигнутый уровень контакта и продвижения в речи совместной экскурсией, рисованием, которое сопровождается комментарием. В дальнейшем на основе той же тематики усложняется фраза и расширяется словарь» [16].

И при этом варианте речевых расстройств обучение ребенка чтению следует начинать еще до выхода его на уровень спонтанной речевой активности. Это будет способствовать более быстрому формированию речи.

«Следует, однако, отметить, что обучение чтению представляет здесь значительные трудности. Такой ребенок активно негативен, а если уж удалось освоить какой-то элемент обучения, то к следующему он переходит с большим трудом. Эти сложности легче преодолеваются, если использовать метод глобального чтения. Обучения традиционным послоговым методом, как правило, менее успешно, так как эти дети застревают на стереотипном проговаривании слогов. Если же слияние слогов в слова и достигается, то ребенок делает это чисто механически, смысл прочитываемого остается непонятным» [20, с. 41].

Сущность обучения глобальному чтению состоит в том, что с самого начала слово дается ребенку целиком и прочтение подкрепляется одновременно предъявляемым ярким, красочным наглядным материалом. В дальнейшем тот же материал закрепляется в игре, в быту, в устной речи. Подбор слов производится для каждого ребенка индивидуально, с учетом его интересов и пристрастий, но необходимо учитывать и сложность слова (количество слогов, особенно произношения, доступность содержания).

Главная задача состоит в том, чтобы ребенок эмоционально осмыслил, понял, что такое чтение. Если это удастся, процесс обучения значительно облегчается.

На этапе самостоятельного построения фразы (который обычно достигается после длительной работы) предстоит коррекция грамматического строя речи. Эти дети долго не употребляют предлоги, с трудом усваивают понятия единственного и множественного числа,

изменения по падежам (тогда как в эхололичной речи все грамматические нормы соблюдаются ими идеально). Усвоение грамматических норм языка осуществляется главным образом на основе практических действий. Пример: игра в прятки, взрослый прячется вместе с ребенком за столом, под столом (взрослый шепчет эти слова ребенку); вместе накрывает на стол для всей семьи: «Вот маме ложка, вот папе ложка, вот ложка тебе – у нас теперь три ложки» [14, с. 33].

«Речевое воспитание включает и формирование диалогической речи, но у этих детей диалогическая речь самостоятельно не развивается. Они не отвечают на вопросы и сами никогда их не задают. Если ребенок научился читать, то подобранный в русле его интересов и влечений текст облегчает развитие внимания к слову и дает возможность ответа на вопрос» [21, с. 124].

Очень часто у детей с этим вариантом речевого развития встречаются нарушения звукопроизношения. Важно выяснить, с чем они связаны: с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха или другой неврологической патологией. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения в любом случае не следует, так как сосредоточение не на смысловой, а технической стороне речи может затормозить развитие и коммуникативной функции.

«Специфика работы по развитию речи при третьем варианте этой патологии иная. Такие дети, казалось бы, не имеют речевых проблем: у них, как указывалось, часто большой словарный запас, «взрослая» фраза, нередко – литературная речь, способность произносить длинные монологи на интересующие их темы. Они буквально «заговаривают» своих близких. Но богатая речь таких детей несет в основном аффективную функцию, в монологах они стереотипно проигрывают свои фантазии, страхи, влечения. Когда же приходится строить гибкое речевое взаимодействие, поддержать диалог, они замолкают или отвечают односложно. В этом и состоят основные трудности речевого развития этих детей» [29, с. 20].

Монологи такого ребенка обычно мало связаны с конкретной ситуацией общения. Поэтому взрослые чаще всего оставляют их без внимания. Между тем следует, внимательно вслушиваясь в речь ребенка, найти хотя бы частичную возможность перевода монологической речи в диалог.

В ряде случаев у этих детей отмечаются нарушения голоса, которые выражаются в «рубленности», скандированности слов и фраз. Иногда дети начинают говорить излишне быстро, с утрированно эффектными интонациями, проглатывают звуки и слоги, не договаривают слова, – речь становится невнятной. Такая речь может легко закрепиться.

При четвертом варианте речевого развития при раннем детском аутизме взаимодействие со взрослыми развивается легче и быстрее, но выраженная сензитивность детей этой группы требует большой осторожности в стимуляции речевой деятельности. На начальных этапах представляется целесообразным опосредованное включение взрослых в речевое взаимодействие с ребенком (переговорная трубка из бумаги, игрушечный телефон, компьютер). Нельзя требовать от ребенка сразу грамматически правильной речи.

«Более важным является ее самостоятельность, спонтанность. Учитывая частый регресс речи в возрасте 2-2,5 лет или по крайней мере значительную задержку речевого развития у таких детей, а также относительно высокий уровень самосознания (в том числе, способность осознать собственную неполноценность), необходимо построить работу так, чтобы она вселяла в ребенка уверенность в своих силах. И здесь лучше всего активизировать речь ребенка в процессе игры, повышающей психический тонус. Она раскрывает нередко высокие потенциальные возможности интеллекта таких детей. Замечено, что у них очень часто проявляется интерес к музыке, технике. На этой основе следует сначала попытаться активизировать этот интерес до уровня пристрастия, на котором у ребенка возникает желание действовать на собеседника и уверенность, что он сможет

разумно убедить взрослого в своих требованиях. В активном речевом взаимодействии ребенок осваивает все более сложные логические и грамматические конструкции. И здесь особенно важна адекватность ответного реагирования: партнер должен показать ребенку, что его логические аргументы (пусть самые наивные) достигли цели – выполнить его просьбу, похвалить, подчеркнуть убедительность его аргументов» [17, с. 56].

Нарушения звукопроизношения встречаются у таких детей очень часто, но по тяжести эти нарушения незначительны. С исправлением этих дефектов торопиться не следует, потому что интенсификация речевой активности, накопление речевого опыта обычно приводит к самопроизвольному устранению этих дефектов, слишком же ранняя коррекция звукопроизношения методами традиционной логопедии, как уже указывалось, отрицательно сказывается на развитии речи ребенка в целом.

«Подготовка к обучению в школе, привитие навыков чтения и письма в значительной мере помогает и в развитии речи. Но проводиться она должна также в игровой ситуации. Есть ряд общих рекомендаций по речевому развитию аутичного ребенка, выполнение которых важно по отношению ко всем аутичным детям, независимо от варианта их речевых расстройств. Так, необходимо много разговаривать с ребенком, объясняя ему происходящее вокруг, говорить новые слова, применять их в аффективно значимой ситуации. Постоянная же очевидная для ребенка проверка, усвоил ли он это слово или нет, может, наоборот, затормозить его речевую активность» [11, с. 12].

В обыденной жизни необходимо постоянно вовлекать ребенка в обсуждение планов на предстоящий день, обговаривать их в процессе исполнения, вечером вспоминать, оценивать прошедший день. Полезно вместе с ребенком рассказывать тем членам семьи, которые вернулись домой с работы, как прошел день.

«Затем надо постепенно переходить к составлению планов на более длительные сроки, поощряя активность, самостоятельность ребенка в их

разработке. Для этого целесообразно вовлекать ребенка в совместную подготовку к праздникам, семейным памятным датам» [6, с. 37].

«Так, ребенок, начав с азартом играть со взрослым в мяч, адекватно реагирует на физические действия старшего. Но несмотря на многократные объяснения, он может долго не понимать задачи игры. Тогда ребенку предлагается роль судьи. Взрослый, силой удерживая его от вмешательства в игру, дает ему образцы реакций судьи, его речевых оценок игры. Когда ребенок получает возможность исполнять роль судьи самостоятельно, это кардинально меняет его собственное поведение в игре. Теперь он может начать стараться выполнять правила, стремиться выиграть» [25].

Таким образом, успешное речевое развитие ребенка, способствует уменьшению его импульсивности, формирует его целенаправленность. Если ребенок лишается возможности непосредственно действовать и ставится перед необходимостью реагировать на происходящее только с помощью речи, он, как правило, начинает лучше понимать ситуацию в целом, ее социальный смысл. Также важно вселить в ребенка уверенность, что он будет выслушан до конца, никогда не обрывать его речь, не отворачиваться, когда он говорит. На данном этапе важно помнить, что речевая среда таких детей должна быть спокойной, содержать как можно меньше напряженности.

1.2 Сенсорные игры как средство развития диалогической речи детей с расстройствами аутистического спектра

«Характеризуя особенности детей с расстройствами аутистического спектра, следует отметить, что нарушение общения преобладает во всем поведении ребенка и занимает доминирующее место в формировании его аномального развития в то время как при других дефектах психического развития, нарушения общения имеют вторичный характер и, значительно уменьшаются или исчезают при коррекции основного расстройства:

умственной отсталости, невротических расстройств, дефектов речи и слуха и других нарушениях» [22, с. 144].

«У детей с расстройствами аутистического спектра, кроме основных специфических особенностей развития, нарушается возможность использовать речь как таковую. Они страдают, прежде всего, от собственной неспособности наладить социальное взаимодействие, поддерживать контакт с чужим человеком без явного психологического дискомфорта. Для них характерны трудности восприятия информации и понимания ситуации общения. Такие трудности могут быть следствием вполне понятной причины – отсутствие самой потребности в общении, усиление стремления избегать контактов и нежелание общаться» [15, с. 132].

К.С. Лебединская, О.С. Никольская различают четыре варианта состояния речевой сферы у детей данной категории.

«I вариант – дети демонстрируют самые яркие, по сравнению с другими группами, нарушения в развитии. Поведение плохо контролируется, речь отсутствует. Могут случайно произноситься отдельные слова, не направлены на коммуникацию.

Дети со II вариантом развития имеют значительную задержку в умственном и, прежде всего, в речевом развитии. Они пользуются преимущественно короткими стереотипными фразами – штампами. Формируются многочисленные стереотипные действия, моторные и речевые, которых не бывает у обычных детей.

Для III варианта характерен высокий уровень речевого и интеллектуального развития. Однако такие дети, наряду с владением сложными речевыми формами, не умеют ориентироваться на реакцию других при общении, не способны к конструктивному диалогу. У них наблюдаются навязчивые увлечения, они не могут проигрывать сюжеты психотравмирующих ситуаций, часто не способны к обучению вследствие нарушения произвольной деятельности.

У детей IV варианта – бедная, аграмматическая речь, интонационно невыразительная, нарушено понимание обращенной речи, простых инструкций» [30, с. 77].

«Речевое развитие при аутизме характеризуется достаточно специфическими чертами и во многом зависит от того, проводится коррекционное вмешательство, и когда оно начало осуществляться. В общем, именно состояние сформированности речи на конец дошкольного возраста является важным показателем дальнейшего благоприятного развития. Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция позволяет ребенку в будущем овладеть основными формами коммуникативного поведения и научиться приспосабливаться к требованиям общества. Вот почему родителям следует быть очень внимательными к своему ребенку с первых дней его жизни» [7, с. 21].

«Работа по формированию диалога начинается с внимательного выслушивания взрослым монолога ребенка. Как правило, такой ребенок рад появлению собеседника. Его монолог постепенно становится направленным на другого, то есть приобретает коммуникативную функцию. Взрослый может постепенно начать задавать вопросы и уточнять подробности, предлагать свои варианты объяснений происходящего. В русле этой темы ребенок «слышит» собеседника и отвечает ему направленно. Так рождаются первые формы диалога. После длительного периода такой совместной работы появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребенка, не вызывая его протеста» [3, с. 98].

«Следующий этап развития диалога – его произвольное построение, когда ребенку предлагается продолжить сочинение начатой взрослым сказки или игры, а на определенном этапе суметь снова передать развитие сюжета взрослому. Ребенок не в состоянии выслушать обращенную к нему речь, если она не касается его интереса, его речь часто не связана с конкретной ситуацией. Игры с ним первоначально включают сюжеты только о животных. Постепенно игра видоизменяется таким образом, чтобы ее

участником и героем становился сам ребенок, а в дальнейшем в сюжет игры вводятся и другие действующие лица – люди. Разрабатываются игровые ситуации, связанные с жизнью ребенка, с окружающим его миром – все это способствует развитию разнообразия диалогической речи» [29, с. 20].

В дальнейшем развитию диалогической речи помогает и обучение, но и оно – особенно на начальных этапах – основывается на сверхценных интересах и пристрастиях ребенка: если объектом его пристрастий являются, например, электроприборы (это встречается очень часто), то используется именно эта тематика. Формы работы могут быть разными: это подбор книг с соответствующим сюжетом, рисование на эту тему, лепка, игры с электроконструктором, в ходе которой стимулируется направленное речевое взаимодействие. Ребенка необходимо упражнять в целенаправленном речевом действии, все это время побуждать, объяснять, обосновывать свои конкретные требования.

«Детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) больше привлекают именно сенсорные свойства предметов и игрушек: яркие цвета, необычный запах, гладкая или шероховатая поверхность, звуки, которые издают предметы. Изучение сенсорных свойств и является основным мотивом к различным манипуляциям с предметами, аутичным детям нравится ощупывать, трогать вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать и пробовать на вкус самые разнообразные вещи и предметы. Объясняется такой интерес аутичного ребенка к предметному миру именно изменением порогов чувствительности» [28, с. 49].

«В результате, у психологов, дефектологов, логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей, работающих с аутичными детьми, и у их родителей возникают проблемы с подбором содержания и методов обучения навыкам коммуникации. Вместе с тем, обучение этих детей коммуникативным поведенческим паттернам в значительной мере способствует преодолению их трудностей в процессе социализации» [24].

В связи с этими факторами, возникает необходимость в применении эффективных методов и приемов для преодоления вышеуказанных трудностей, и успешной социализации детей данной категории детей. Одним из таких методов является метод сенсорных игр.

Сенсорными называются игры, которые нагружают (или разгружают) каналы восприятия и дают ребенку возможность получить новые чувственные ощущения:

- зрительные;
- слуховые;
- тактильные;
- двигательные;
- обонятельные;
- вкусовые.

Проведение сенсорных игр решает следующие задачи:

- переживание приятных эмоций, что положительно сказывается на настроении и поведении ребенка;
- возникновение эмоционального контакта с взрослым, используя вербальные и невербальные средства;
- получение ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире;
- внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что в целом приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях;
- развитие познавательных и психических процессов: восприятия (формы, цвета, целостного восприятия), памяти, внимания, мышления, воображения, пространственных представлений.

«Сенсорные игры позволяют раскрыть индивидуальность каждого ребенка, разрешить его психологические затруднения и вызвать ребенка с РАС на контакт. Однако, важно соблюдать подходящую им сенсорную диету – набор ощущений, который, с одной стороны, восполнял бы нехватку, а с

другой – понемногу помогал бы привыкнуть к слишком интенсивным сенсорным переживаниям» [23].

«В начале занятий с ребенком главная задача проведения сенсорных игр – установление эмоционального контакта между психологом (педагогом) и ребенком. Ведь первые трудности в работе с такими детьми обычно возникают уже при первом знакомстве: обычная ситуация, когда ребенок либо не обращает внимания на присутствие нового взрослого, либо становится напряженным или агрессивным. Аутичному ребенку требуется время, чтобы освоиться в новой ситуации общения, привыкнуть к педагогу. Проведение сенсорных игр позволяет завоевать доверие ребенка, наладить с ним контакт» [26].

«Играя с ребенком в такие игры, необходимо научить его радоваться. Внутренний мир ребенка с синдромом аутизма часто окрашен мрачными тонами страха и дискомфорта или одиночества, отстраненности от людей. И если специалистам удастся наполнить его мир светлыми красками уверенности и радости, это может стать движущей силой, побуждающей ребенка на более активное исследование окружающего мира. При этом в педагоге он станет видеть помощника и союзника» [23].

Таким образом, речевая деятельность, будучи тесно связанной с психическим развитием ребенка, требует внимания с самого начала, с первых лет жизни. Для родителей особенно важно знать закономерности развития речи при норме и при нарушениях процесса становления психики. Поскольку формирование речевой сферы аутичных детей очень специфическое, то оно требует особого подхода при коррекции. И чем раньше начнется коррекционное воздействие, тем лучше. Следовательно, чем больше видов сенсорных игр предлагают ребенку, тем больше новых сенсорных ощущений, разнообразных положительно окрашенных эмоциональных впечатлений он получает.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр

2.1 Изучение уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

В экспериментальной работе принимало участие 7 детей 5-8 лет с расстройствами аутистического спектра группы компенсирующей направленности МАОУ детского сада № 79 «Гусельки» г.о. Тольятти. Список участников эксперимента представлен в приложение А.

Большее количество детей имеют I группу расстройств аутистического спектра по О.С. Никольской. Их поведение характеризуется повышенной отрешенностью от окружающего мира, присутствует небольшая пассивность к сенсорным раздражителям, отсутствует потребность в вербальном контакте (только по надобности), стереотипное поведение, отсутствие зрительного контакта, агрессивность, полевое поведение.

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

Основываясь на исследованиях развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра К.С. Лебединской и Е.Р. Боенской, мы выделили показатели ее развития. В соответствии с показателями нами были подобраны соответствующие диагностические методики, представленные в таблице 1.

Все диагностические методики были уже ранее апробированы для проведения их с детьми с расстройствами аутистического спектра, диагностика осуществляется только в индивидуальном порядке.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего этапа эксперимента

Показатель	Диагностическая методика
Умение давать социальную ответную реакцию	Диагностическая методика 1. «Социальная ответная реакция» (Т.В. Носкова)
Умение вступать в контакт со взрослыми и отвечать на вопросы	Диагностическая методика 2. Диагностика уровня развития диалогической речи (М.М. Алексеева, В.И. Яшина)
Умение задавать вопросы	Диагностическая методика 3. «Сюжетные картинки» (Е.О. Смирнова)
Умение выражать просьбы, требования	Диагностическая методика 4. «Выражение просьбы» (Т.В. Носкова)
Умение правильно и связно строить высказывания	Диагностическая методика 5. «Моя любимая игрушка» (М.М. Алексеева, В.И. Яшина)

Рассмотрим более подробно диагностические методики и полученные с их помощью результаты.

Диагностическая методика 1. «Социальная ответная реакция» (Т.В. Носкова).

Цель: выявить уровень умения реагировать на своё имя, давать социальную ответную реакцию.

Материалы: любой предмет, который нравится ребенку.

Диагностическая методика проводилась с каждым ребенком индивидуально.

Для успешного проведения методики необходимо для каждого ребенка подобрать игрушку или какой-либо предмет, на который он будет реагировать. Прежде чем дать ребенку эту игрушку, нужно произнести его имя, если ребенок не среагировал, то необходимо повторить имя еще раз и дотронуться до его руки. Если ребенок повернулся, то предлагаем стимульный предмет.

Обработка данных:

1 балл – после первого и второго раза ребенок не откликнулся на имя.

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

3 балла – ребенок сразу среагировал на свое имя, повторять не пришлось.

Проведение данной диагностической методики позволило получить следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2 – Количественные результаты диагностики умения давать социальную ответную реакцию

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
7 (100 %)	4 (56 %)	2 (28 %)	1 (14 %)

У 4 детей (56 %) был выявлен низкий уровень умения реагировать на свое имя. Максима В. не интересовала игрушка, он не откликнулся на имя, даже после касания и продолжал смотреть в окно. Максим Р. и Макар Ш. также не проявили заинтересованности к методике и не откликнулись на имя, но им обоим был интересен стимульный материал.

У 2 детей (28 %) был выявлен средний уровень умения реагировать на своё имя. Роме Т. был не интересен стимульный материал и в это время в руках он держал другой предмет, откликнулся со второго раза, и довольно продолжительное время выдерживал взгляд не отвлекаясь, после чего опять перешел к рассматриванию игрушки в руке. Витя В. откликнулся со второго раза также после прикосновения. Взгляд выдерживал несколько секунд, после чего взял предмет и сразу же кинул его на пол.

У 1 ребенка (14 %) был выявлен высокий уровень умения реагировать на своё имя. Рома Б. с первого раза откликнулся на своё имя, повторять не пришлось, после чего он забрал игрушку, повертел ее в руках и попросил ещё раз позвать его.

Диагностическая методика 2. Диагностика уровня развития диалогической речи (М.М. Алексеева; В.И. Яшина).

Цель: определить уровень развития умения вступать в контакт со взрослыми и отвечать на вопросы.

Беседа представляет собой комплексное обследование ребенка: умение вступать в контакт, развитие связной и диалогической речи. Беседа представляет собой ряд вопросов. Вопросы указаны в приложении Б.

Во время проведения методики основное внимание уделяется оценке различных показателей:

- 1) коммуникабельность ребенка (желание/нежелание выполнять задание, желание/ нежелание идти на контакт);
- 2) экспрессивность общения (использование невербальных проявлений, интонация, эмоциональность);
- 3) полнота изложения, смысл и логичность высказывания;
- 4) лексическая полнота и грамматическая правильность.

Обработка данных:

0-3 балла – нарушение в структуре диалога (либо отсутствие диалога), бедность лексики, ребенок не проявляет заинтересованности к заданию, не активен, невнимателен, отказ от общения с экспериментатором.

4-7 балла – присутствуют неточности, затруднения в воспроизведении, присутствуют подсказки со стороны педагога, ребёнок идет на общение не охотно, редко проявляет эмоции.

8-10 баллов – полный, самостоятельный ответ, точность высказываний, правильность оформления простых предложений, присутствует выразительность, ребенок активен в общении, проявляет интерес к разговору, понимает вопросы, не переспрашивает.

Проведение данного диагностического задания позволило получить следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Количественные результаты диагностики умения вступать в контакт со взрослыми и отвечать на вопросы

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень (нижняя граница)	Высокий уровень
7 (100 %)	6 (86 %)	1 (14 %)	-

У 86 % (6 детей) был выявлен низкий уровень, свидетельствующий об отсутствии умения вступать в контакт со взрослыми и отвечать на вопросы. Диалог отсутствовал, несколько детей отказались идти на контакт, не проявляли интереса. Максим Р. проявлял агрессию, был отказ от контакта, начал убегать из кабинета. Роман Т. поддерживал контакт глазами, слушал вопросы, но из-за специфического нарушения речи диалог отсутствовал. Максим В., Витя В., Олег Ч, Макар Ш. не проявляли интерес к заданию.

У 14 % (1 ребенок) был выявлен средний уровень умения вступать в контакт со взрослыми и отвечать на вопросы. Рома Б. был активен в общении, но ответы были не точные, многие слова произнесены неправильно. Например, на вопрос «Сколько тебе лет?» мальчик бессловесно показал на пальцах, на вопрос «Какая твоя любимая игра» он подошел к шкафу с игрушечным инвентарем и начал говорить, что любит играть в конструктор, но резко переключал внимание на другую игру и уже называл её своей любимой. На вопрос «Как ты позовешь своего друга играть?» и «Есть ли у тебя друзья во дворе» ответа не последовало – это может указывать на бедность словарного запаса.

Диагностическая методика 3. «Сюжетные картинки» (Е.О. Смирнова).

Цель: выявить уровень умения задавать вопросы.

Материалы: две картинки с одним легким сюжетом.

Ребёнку предлагается рассмотреть две сюжетные картинки и после задать вопросы экспериментатору. Во время эксперимента главное не вступать в беседу, а только отвечать на поставленные ребёнком вопросы. Способность вести диалог с помощью сюжетных картинок оценивается по показателям: умение вступать в контакт; умение использовать мимику и жесты; полнота изложения; выделение главных героев картинки; выделение второстепенных объектов на картинке; выделение места действий на картинке; определение главных героев.

Обработка данных:

0-2 балла – ребенок трудно (или вообще) не идёт на контакт, речь отсутствует, нет интереса, эмоции отсутствуют (либо присутствует агрессия), даже с подсказками не выделяет главных персонажей, вопросы не задаёт.

3-4 балла – ребенок хорошо/трудно идет на контакт, почти не использует мимику в разговоре, логичность изложения трудно проследить, с подсказками может определить главных и второстепенных персонажей, с помощью определяет время и место, вопросы задаёт, но с трудом.

5-6 баллов – ребенок вступает в контакт с экспериментатором, говорит спокойно, использует мимику и жесты, прослеживается полнота изложения, логичность высказывания. Ребёнок выделяет главных и второстепенных персонажей, выделяет другие объекты на картинках, опознает время и место на картинках, определяет действие главных героев, активно задаёт вопросы.

Проведение данного диагностического задания позволило получить следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4 – Количественные результаты диагностики умения задавать вопросы

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень (нижняя граница)	Высокий уровень
7 (100 %)	6 (86 %)	1 (14 %)	-

У 86 % (6 детей) был выявлен низкий уровень умения задавать вопросы. Максим Р. тяжело шёл на контакт, проявлял агрессию, отказывался от занятия. Максим В. не шёл на контакт, агрессия не присутствовала, он не сел за стол и хотел уйти из кабинета. Вите В. были интересны картинки, он трогал их и рассматривал, но какие-либо попытки разговора отсутствовали. Роман Т. вел себя не агрессивно, его заинтересовали картинки, он брал их в руку и водил по другой, но из-за специфического нарушения речи – диалога не последовало. Олег Ч. И Макар Ш. отнеслись нейтрально к заданию, не проявляли интерес.

У 14 % (1 ребёнок) был выявлен средний уровень умения задавать вопросы. Роман Б. заинтересованно рассматривал картинки, но в начале вместо того чтобы задавать вопросы, он начал рассказывать, что и кто нарисован, распознал правильное время года, понял смысл сюжета. После его рассказа мы еще раз объяснили ему задание, привели пример и после этого он с небольшой подсказкой задал нам два вопроса: «Какое время зима или лето?» и «Что делает мальчик и девочка?».

Диагностическая методика 4. «Выражение просьбы» (Т.В. Носкова).

Цель: выявить уровень умения просить предмет в ситуации выбора.

Материал: два предмета или игрушки, которые привлекают ребенка или один который привлекает, а другой который не нравится.

Необходимо подготовить для ребенка два предмета или игрушки. Например, одну игрушку, которая нравится, а другую, которая не нравится. Нужно спросить у ребёнка «С кем/чем хочешь играть (с лошадкой или с машинкой)?». После вопроса нужно подождать пока ребёнок сделает выбор, если возникают затруднения можно помочь ребёнку. Подсказка может быть как вербальной так и не вербальной.

Обработка данных:

1 балл – ребенок не заинтересован в задании, может проявлять агрессивность, речь отсутствует, не обращает внимания на игрушки или хочет забрать две сразу.

2 балла – ребенок не может сам сделать выбор, экспериментатор помогает, ребенок просит игрушку жестами, речь отсутствует.

3 балла – ребенок долго думает, но делает выбор сам. Просит игрушку словесно, присутствуют положительные эмоции, агрессия отсутствует, ребенок проявляет интерес.

4 балла – ребенок сразу определяется, с чем хочет играть, присутствуют эмоции, словами просит нужную ему игрушку.

Проведение данного диагностического задания позволило получить следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5 – Количественные результаты диагностики умения выразить просьбы, требования

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень (нижняя граница)	Высокий уровень
7 (100 %)	6 (86 %)	1 (14 %)	-

У 6 детей (86 %) был выявлен низкий уровень умения выразить просьбу. Олег Ч. нейтрально отнесся к заданию, его не интересовали игрушки, пытался уйти из кабинета. Максим Р. проявлял агрессию, отказывался садиться за стол, его не интересовали игрушки и задание. Максим В., Макар Ш. тянулись за двумя игрушками, но почти сразу кидали их и переключали свое внимание. Роман Т. легко пошел на контакт, слушал задание, указывал рукой на игрушку яркого цвета, когда получил её покрутил в руках и сразу же потянулся за другой. У всех детей речь отсутствовала.

У 1 ребенка (14 %) был выявлен средний уровень умения выразить просьбу. Перед Ромой Б. были представлены две игрушки: маленькие липучки (они ребенку не нравятся) и небольшая игрушечная машинка (с ней он любит играть), но как только Рома Б. выслушал задание, сказал, что хочет обе игрушки, но мы напомнили ему, что нужно выбрать только одну. Далее он несколько раз тянулся то к одной, то к другой, и выбрал машинку. Сначала он хотел взять игрушку, но мы напомнили о правилах и после услышали «Дай мне машинку».

Диагностическая методика 5. «Моя любимая игрушка» (М.М. Алексеева; В.И. Яшина).

Цель: изучение умения правильно и связно строить высказывания в специально организованной беседе на тему «Моя любимая игрушка».

Материалы: заранее подобранные игрушки, с которыми ребенок чаще всего взаимодействует в детском саду или дома.

Инструкция для ребенка: «Давай рассмотрим твою любимую игрушку, расскажи какая она? Какие у тебя есть игрушки дома? Какие тебе игрушки нравятся в детском саду?»

Обработка данных:

1 балл – ребенок не идет на контакт, не отвечает на вопросы, проявляет агрессию.

2 балла– присутствуют неточности в описании, ребенок затрудняется в ответе, не всегда отвечает на вопросы, только показывает рукой, требуется помощь педагога.

3 балла – ребенок самостоятельно рассказывает об игрушке, описывает её, охотно вступает в контакт со взрослым, проявляет эмоции. Рассказывает о других игрушках дома и в детском саду.

Проведение данного диагностического задания позволило получить следующие результаты (таблица 6).

Таблица 6 – Количественные результаты диагностики умения правильно и связно строить высказывания

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень (нижняя граница)	Высокий уровень
7 (100 %)	6 (86 %)	1 (14 %)	-

У 86 % детей был выявлен низкий уровень умения правильно и связно строить высказывания. Максим Р. и Максим В. отказались идти на контакт, вырывались из кабинета и не обращали внимания на игрушку. Роман Т. был заинтересован игрушкой, рассматривал её, не хотел отпускать, но на вопросы не отвечал. Витя В., Олег Ч., Макар Ш., не обращали внимания на игрушку, не проявляли заинтересованность к заданию, на вопросы не отвечали.

У 14 % (1 ребенок) был выявлен средний уровень умения правильно и связно строить высказывания. Рома Б. хорошо шел на контакт, обрадовался игрушке, слушал вопросы, отвечал на них. Речь была не четкой, часто уходил от заданного вопроса. На вопрос, «Какие у тебя есть игрушки дома?» ответил, что не знает, а на вопрос «Какие игрушки тебе нравятся в детском саду» просто показал на игрушку у себя в руке.

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента (таблица 7), позволили определить, что уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра находится на среднем и низком уровне. Количественные результаты исследования на констатирующем этапе представлены в приложении В.

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

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
7 (100 %)	6 (86 %)	1 (14 %)	-

Низкий уровень развития диалогической речи был выявлен у 86 % (6 детей). Дети тяжело идут на контакт (или не идут вообще), присутствует агрессия в поведении. Наблюдается незаинтересованность в занятиях, отказ от выполнения заданий. Диалогическая речь не развита, некоторые дети могут показывать выбранный предмет руками. Присутствует быстрое переключение внимания, дети очень неусидчивы. Их поведение носит полевой характер, дети почти не откликаются на имя, игнорируют просьбы педагога. У некоторых прослеживается отрешенность от окружающего. Потребность в вербальном общении отсутствует.

Средний уровень у 14 % (1 ребенок) характеризуется тем, что ребенок без сложностей идёт на контакт, взаимодействует с экспериментатором, использует речь в ответах, хоть и не всегда верно. Иногда использует не подходящие слова, путает название предметов, но с подсказкой педагога исправляет свои ошибки. Если задание выполняется без помощи педагога, могут присутствовать ошибки. Есть потребность в вербальном контакте. К коррекционным занятиям проявляет интерес, но при этом присутствует неусидчивость и быстрое переключение внимания. Задания слушает внимательно, но иногда требуется повторение, может перебивать и начинать

свой рассказ. В основном агрессивное поведение отсутствует, но если игра заканчивается раньше, чем ребенок того хочет, то начинаются неконтролируемые движения руками, он уже не слышит и не реагирует на педагога, успокаивается только при уговоре, что поиграет еще раз в игру.

Высокий уровень развития диалогической речи у детей с расстройствами аутистического спектра предполагает, по нашему мнению, хотя таких детей в нашем исследовании не выявлено, умение вступать в контакт с педагогом, отвечать и задавать вопросы, умение правильно строить высказывание, выражать просьбы, требования.

Таким образом, проведенный констатирующий этап свидетельствует о том, что с этими детьми обязательно необходимо проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие диалогической речи.

2.2 Организация и содержание работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр

Цель формирующего этапа исследования: разработка и апробация содержания работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В результате проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что в данной группе из 7 детей (100 %) низкий уровень развития диалогической речи имеют 6 детей (86 %), средний уровень 1 ребенок (14 %) и высокий уровень выявлен не был.

Формирующая часть исследования включала несколько этапов:

1) на основе нашего исследования был разработан комплекс сенсорных игр в соответствии с особыми предпочтениями детей;

2) для проведения комплекса сенсорных игр с помощью педагога мы обогатили развивающую предметно-пространственную среду, добавили необходимые предметы для игр;

3) на протяжении нескольких месяцев проводились коррекционные занятия, в которые были включены сенсорные игры, направленные на активизацию и развитие диалогической речи.

На первом этапе работы мы разработали комплекс сенсорных игр для каждого ребенка. При разработке игр мы опирались на индивидуальные предпочтения каждого ребенка. Игры были подобраны с учетом уровня развития диалогической речи (Приложение Г). Почти все игры имеют схожую основу, отличия заключаются в темах: например, «Работа с пластилином» присутствует у всех детей, но картинки были подобраны под тему основного занятия.

На втором этапе совместно с воспитателем мы обогатили развивающую предметно-пространственную среду в группе: создали небольшой сенсорный уголок. В него поместили различные крупы, песок, фольгу (уже разрезанную на маленькие квадратики). Основные цвета пластилина: белый, черный, красный, зеленый, синий, желтый. Краски, штампы для рисования. Также были добавлены грецкие орехи в скорлупе, вата и цветная бумага с картоном, объёмные наклейки. Данный уголок мы разместили в сенсорной комнате рядом с рабочим столом и сухим бассейном. Также в сенсорный уголок были добавлены гирлянды (детям нравится смотреть на мерцающие огоньки), мыльные пузыри, фонарик для театра теней, небольшое зеркальце для игр с солнцем, несколько небольших емкостей для игр с водой.

На третьем этапе мы начали вводить сенсорные игры в коррекционно-развивающие занятия. Каждое занятие с ребёнком проводилось индивидуально.

Так как Максим В. в ходе нашей экспериментальной диагностики плохо шёл на контакт, не был заинтересован в заданиях, присутствовали приступы агрессии, то нашей задачей являлось в первую очередь подобрать или разработать игры, которые будут помогать устанавливать с ребенком контакт, заинтересовывать его и только после содействовать в развитии диалогической речи. Одной из первых мы выбрали игру «Руки танцуют»,

целью которой является – помочь ребенку настроиться на другого человека и ответить на его готовность к сотрудничеству. В данной игре нужно соприкоснуться ладонями и не размыкая их, под спокойную музыку, осуществлять различные движения рук. С данной игрой Максим В. справился спокойно, ему понравилась спокойная музыка, он повторял движения рук за педагогом, агрессия отсутствовала. Также данную игру можно немного усложнить – соприкоснуться не ладонями, а указательными пальцами. Такой вариант для Максима В. был сложным.

Так как темой коррекционного занятия был «Лес» в следующей игре мы предложили Максиму В. порисовать руками по крупе. Заранее в небольшом количестве, равномерным слоем рассыпали по картону мелкую крупу (гречка, окрашенный рис). Для начала ребенку можно предложить провести пальчиком по крупе, а после уже нарисовать какие-либо предметы. Самостоятельно Максим В. не мог нарисовать что-либо, поэтому потребовалась помощь педагога. Аккуратными движениями (рука в руке) педагог вместе с ребенком рисует ёлочку (можно любое другое дерево, зависит от темы занятия и способности ребенка воспринимать нарисованное). Каждое движение педагог сопровождает речью: «Посмотри, сейчас мы нарисуем ствол у ёлочки, а сейчас веточки». Во время игры Максим В. не вырывал свою руку из руки педагога, отрывисто следил за процессом, агрессию не проявлял.

Следующая игра это – «Работа с фольгой», из небольших кусочков мы предлагали ребенку сминать их в шарики и клеить на картинку. Картинка может быть любая, у Максима В. была с изображением дерева. Сначала ребенок не понимал, что нужно делать и только после нескольких показов начал слегка сминать фольгу (естественно никаких шариков не получалось), воспитатель немного сжимал кулачки ребенку и после они вместе наклеивали их на бумагу. Каждое действие педагог сопровождал речью: «Посмотри какая фольга, она переливается на солнце, давай вместе будем сжимать ее и после клеить на картинку».

Следующая сенсорная игра связана с пластилином, ребенку нужно с помощью пластилина сделать небольшие «пятнышки» и наклеить на любое подходящее изображение (жираф, далматинец, божья коровка). Самостоятельно Максим В. не смог отщипнуть маленький кусочек пластилина и потребовалась помощь педагога, и далее совместно с педагогом ребенок пытался сделать «пятнышки» и прилепить их на картинку. После трёх «пятнышек» Максим В. начал вставать с места и далее последовал отказ от выполнения задания. Все действия необходимо сопровождать речью. Педагог должен стимулировать ребенка на речевое общение, проговаривая при этом все свои действия.

Сенсорная игра «Путешествие ореха» – педагог садится напротив ребенка берет в свои руки орех и даёт такой же ребенку, далее рассказывает сказку, как наш орех свалился с дерева от ветра (и начинает дуть на орех, изображая ветер) в идеале ребёнок должен повторить в след за педагогом, чего Максим В. не делал, поэтому педагог дул и на его руки. Сказка продолжается – орех встречает детишек и начинает прятаться от них (педагог показывал ребенку, что нужно сжать и разжать кулачки), несколько раз Максим В. выполнил действие, дальше последовал отказ от выполнения задания.

Игра «Цветная вода» – в данной игре потребуются цветные краски, кисточки и несколько прозрачных пластиковых стаканчиков. Стаканчики нужно расставить в ряд перед ребенком и наполнить их водой, после кисточку обмакнуть в любую краску и развести в стакане. Далее нужно привлечь внимание ребенка: «Сейчас возьмем на кисточку твою любимую краску, вот так. А теперь давай опустим в стакан с водой, интересно, что получится?», обычно ребенок завороженно следит за происходящими действиями. В нашем случае Максим В. самостоятельно не смог набрать краску на кисточку и потребовалась помощь воспитателя, сначала никаких эмоций не последовало, а после того как краска начала растворяться в воде, Максим В. ещё раз потянулся к акварели, чтобы набрать цвет.

Для Максима Р. мы также выбрали сенсорные игры с большим уклоном в развитие коммуникации и уже впоследствии для развития диалогической речи. Максим Р. плохо шел на контакт, проявлял агрессию и отсутствовал интерес к экспериментальным заданиям. От педагога мы узнали, что ребенок любит какие-либо манипуляции с наклейками, поэтому выбрали одну из игр связанную с ними.

Игра «Рисование с помощью наклеек» – это совместное рисование, особый метод, в ходе которого взрослый вместе с ребенком рисует различные ситуации из жизни, сюжеты из мира людей или природы. Такое рисование необходимо сопровождать эмоциональными комментариями. Коррекционное занятие проводилось по теме «Магазин», поэтому заранее нужно подготовить тематические наклейки. Перед Максимом Р. были разложены наклейки, лист бумаги (уже нарисованные полки в магазине, холодильник, прилавок, продавец) и карандаши. Педагог объяснила задание, ребенок, выслушав задание, сразу потянулся к наклейкам, сам Максим Р. не смог их отлепить от основы, поэтому протянул их педагогу. Далее он начал клеить их по всему листку, не соблюдая какие-либо границы. В это время педагог комментировала все действия ребенка, тем самым стимулируя его на использование собственной речи.

Игра «Рисуем на крупе», педагог предложила Максиму Р. порисовать на пшене, заранее равномерно распределив крупу по белому картону. Сначала Максим Р. слегка прикасался к крупе, после начал брать ее в руки и разжимать, следовательно, вся крупа просыпалась мимо картона. При этом ребенок не был агрессивным и не хотел уйти из кабинета. Во время игры педагог просил ребенка повторять нарисованное и использовал речевые конструкции: «Давай вместе повторим»; «Попробуй проговорить».

«Работа с фольгой», игра в которой перед ребенком находился рисунок двух вишенок. Педагог объяснила инструкции, Максим Р. брал кусочки фольги и несильно сминал их, после чего просто бросал обратно на стол. Педагог брала руку ребенка в свою, и вместе начинали клеить фольгу,

ребенок не смог долго заниматься этим, и он стал вырываться и вставать со стула.

«Работа с пластилином», игра, в которой ребенку нужно с помощью пластилина сделать небольшие «пятнышки» и наклеить на любое подходящее изображение. Максиму Р. нужно было сделать пятнышки для божьей коровки. С пластилином ребёнку помог педагог, так как мальчик сам не мог взаимодействовать с ним. При работе педагог комментировала все действия. Мальчик не проявлял агрессию, сидел спокойно.

Игра «Цветная вода» – в данной игре потребуются цветные краски, кисточки и несколько прозрачных пластиковых стаканчиков. Стаканчики нужно расставить в ряд перед ребенком и наполнить их водой, после кисточку обмакнуть в любую краску и развести в стакане. Далее нужно привлечь внимание ребенка. Максим Р. отказался брать кисточку в руки и лишь наблюдал за действиями педагога. Во время игры педагог поясняет свои действия, с помощью речевых конструкций пытается активизировать речь ребенка.

В ходе диагностического этапа мы определили, что Рома Б. имеет средний уровень (нижнюю границу) развития диалогической речи, ребенок хорошо шел на контакт, был заинтересован в заданиях, в ответах использовал речь. В данном случае сенсорные игры подбирались в первую очередь направленные на развитие диалогической речи. Первая игра – это «Работа с фольгой», из двух шаблонов ребенок выбрал рисунок с мишкой и сердечком, свой выбор он обосновал: «Я такое маме подарю». После того как педагог объяснил задание, Рома Б. начал комкать фольгу сразу двумя руками, в данной игре он проявлял большой энтузиазм, в работе с клеем и расположением фольгированных шариков потребовалась помощь педагога. Но в целом он был доволен результатом своей работы и отнес ее в свой шкафчик.

Игра «Лепим планету», целью данной игры является – развитие умения ясно и логично излагать свои мысли окружающим, обосновывать их. Сначала

педагог предложил выбрать Роме Б. цвет пластилина, выбор пал на синий цвет. Задачей ребенка является слепить необычную планету и придумать для нее жителей. Когда Рома Б. лепил планету он несколько раз хотел поменять цвет пластилина, то на зеленый, то на красный. На вопрос: «Как ты назовешь свою планету?», Рома Б. ответил «Не знаю», а на вопрос «Кто будет жить на твоей планете?» последовал ответ «Папа и мама и Масик».

Следующая сенсорная игра была неким экспериментом «Вопрос-ответ», целью данной игры является – развитие умения отвечать и задавать вопросы. Роме Б. предложили сесть в сухой бассейн, педагог берет в руки шарик и объясняет ребенку правила игры. Нужно видать шарик партнеру и задавать любой вопрос, а тот, кто ловит, должен дать свой ответ. Сначала Рома Б. начал баловаться и кидаться шариками, но после успокоился. На вопрос от педагога «Какое у тебя настроение?», ребенок ответил «Хорошее», на вопрос «Что ты сегодня кушал в садике?», Рома Б. ответил «Я не помню, наверное, кашу». Задать вопрос ребенок так и не смог, даже после объяснения педагога он все равно давал только ответы.

Когда проходило коррекционное занятие на тему «Моя семья» Роме Б. было предложено рассмотреть сюжетные картинки и ответить на вопросы «Кто это? Что делает?», рассматривая картинки Рома Б. распознал главных героев, ответил на пять вопросов из шести.

Игра «Цветная вода», в данной игре потребуются цветные краски, кисточки и несколько прозрачных пластиковых стаканчиков. Стаканчики нужно расставить в ряд перед ребенком и наполнить их водой, после кисточку обмакнуть в любую краску и развести в стакане. Рома Б. сам взял кисточку и начал окунать её в краску и в воду, далее последовал вопрос «А что красить нужно?».

Рома Т. шел на контакт неплохо, почти не проявлял агрессию, но из-за специфического развития речи, диалогическая речь у него отсутствует. Но ребенок понимал все задания и старался их выполнять. Во время игры «Рисуем на крупе» ребенку предложили нарисовать солнышко, но Рома Т.

просто водил руками по крупе, перебирал ее, как мы узнали от педагога, ребенку нравятся любые сенсорные прикосновения к рукам, он обожает колючие шарики, и рисование пальцами. Исходя из этого, мы выбрали еще одну игру «Нарисуй сам». В данной игре ребенку нужно макнуть пальчик в краску и после рисовать им на листе бумаги. Рома Т. аккуратно набрал краску пальчиком и после начинал водить по бумаге, получались незамысловатые линии и точки. Во время данной игры ребенок был расслаблен и увлечен. Во время рисования педагог просит ребенка рассказать, что он нарисовал, описать возможный сюжет: «Расскажи, какими красками ты рисовал», «А что ты хочешь нарисовать/что нарисовал».

Далее мы сразу перешли к игре «Цветная вода» – самостоятельно ребенок не брал кисточку в руки, поэтому потребовалась помощь педагога. После он отрывисто наблюдал, как краска растворялась и окрашивала воду. Педагог просил описать ребенка, что происходит с красками, что он видит.

На коррекционное занятие по теме «Предметы», мы предложили ребенку поиграть в игру «Найди пару», перед Ромой Т. были поставлены разного размера кубики, сферы и несколько квадратиков мягкой ткани, он самостоятельно смог определить одинаковые кубики и сферы, помощь педагога потребовалась только для поиска одинаковой ткани. Ребенок брал кусочки ткани и начинал трогать их и рассматривать, но ощутить их схожесть не смог. Педагог просил описать, какая ткань на ощупь, подсказывала.

Далее была апробирована игра «Путешествие ореха», педагог садится напротив ребенка берет в свои руки орех и даёт такой же ребенку, далее рассказывает сказку, как наш орех свалился с дерева от ветра (и начинает дуть на орех, изображая ветер), подуть на орех Рома Т. не смог, поэтому ему помог педагог. Далее нужно было сжимать и разжимать кулак (прятать орех), с чем Рома Т. самостоятельно тоже не мог справиться, но после нескольких показов он всё-таки сжал кулак, так как интерес ребенка на этом не пропал педагог продолжила игру. Следующим заданием было: одной рукой катать

орех по другой, ребенку так понравилось это упражнение, что когда педагог начала дальше рассказывать историю ореха, Рома Т. не слушал ее и продолжал повторять движения рук.

На протяжении всех занятий мы заметили, что Рома Т. больше всего взаимодействует с одной игрушкой – это небольшой пластмассовый муляж клубники, поэтому мы решили предложить игру «Озеро», чтобы посмотреть сможет ли он как-то разнообразить свои игровые действия. В небольшой тазик мы налили воды и для начала предложили ребенку опустить руки в воду, Рома Т. сам не понял данного задания и поэтому педагог взяла его руки в свои и вместе окунул их в воду. После педагог окунула туда клубничку и Рома Т. начал водить туда-сюда игрушку по воде. В это время педагог сопровождала действия ребенка речью, предлагала ему разные варианты событий.

Для Вити В., Олега Ч. и Макара Ш. были подобраны большинство похожих игр такие как: «Работа с фольгой», «Работа с пластилином», «Рисование на крупе», «Путешествие ореха». Данные игры являются основой сенсорных игр, которые помогают не только в развитии умения взаимодействовать с педагогом, но одновременно с этим происходит развитие диалогической речи. С данными играми детям помогал педагог, им предоставлялись различные картинки и сюжеты, связанные с коррекционно-развивающими занятиями.

Индивидуально для Вити В. была разработана сенсорная игра «Рисуем штампами», от педагога мы узнали, что ребенку нравится процесс, он заинтересован в нем. Перед ребенком были представлены несколько штампов и красок на выбор. Витя В. взял штамп с лошадкой с помощью педагога окунул его в краску и в хаотичном порядке начал «рисовать» на бумаге. Данное занятие расслабляет ребенка, прослеживается заинтересованность. Во время занятия педагог речевыми конструкциями пыталась активизировать речь ребенка: «Какой краской мы будем ставить штамп? Красной – давай повторим вместе».

Для Олега Ч. было разработано несколько индивидуальных игр такие как: «Бусы» и «Воздушные шары». В игре «Бусы» ребенку нужно было из разных цветов пластилина скатать шарики и после скрепить их. Так как Олегу Ч. нравится взаимодействовать с пластилином, для него не вызвало проблем раскатать в руках шарики. Естественно они были все разных размеров и где-то прослеживались неровности, но ребенок сам, без агрессии справился с данной игрой. Вторая игра – это «Воздушные шарики», в данной работе ему потребовалась помощь педагога. Нужно было на заранее подготовленный шаблон нанести клей и после, отрывая маленькие кусочки ваты клеить на него. Выполнив половину работы, ребенок начал отказываться от игры, начал вставать со стула. Во время игры педагог проговаривала цвета пластилина, пыталась побудить ребенка повторять цвета и действия.

От педагога мы узнали, что Макару Ш. нравится взаимодействовать с песком и для него мы разработали две индивидуальных игры «Рисуем на песке» и «Песочные горы». В первой игре ребенку было предложено нарисовать дерево (тема коррекционного занятия), без помощи педагога не обошлось, так как ребенок хаотично водил по песку пальцами. Вторая игра для ребенка оказалась легче. Мы заранее смочили немного пачка и начали показывать Макару Ш. как строить небольшие горы, сначала у ребенка не получалось, но после нескольких показов от педагога он начал собирать песок в небольшие кучки. Во время игры педагог проговаривала все действия ребенка, тем самым побуждая его на повторение.

Аналогичным образом проводилась работа со всеми детьми, сенсорные игры проводились повторно, для того чтобы активизировать речевое взаимодействие педагога и детей с расстройствами аутистического спектра.

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

Далее будут представлены результаты повторной диагностики, целью которой являлось выявление динамики уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. На данном этапе исследования мы проводили повторно методики, описанные ранее в п.2.1.

После проведения диагностической методики 1 были получены результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты диагностики умения давать социальную ответную реакцию

Этапы	Низкий уровень	Средний уровень (средняя граница)	Высокий уровень
Констатирующий	4 (56 %)	2 (28 %)	1 (14 %)
Контрольный	4 (56 %)	1 (14 %)	2 (28 %)

У 4 детей (56 %) был выявлен низкий уровень умения реагировать на свое имя – Максим В., Максим Р., Олег Ч. На своё имя не откликались даже после касания, не улавливали взгляд. Макар Ш. также не откликнулся на имя даже после касания, но проявил интерес к стимульному материалу, долгое время держал в руках.

У 1 ребенка (14 %) был выявлен средний уровень – Витя В., мальчик откликнулся только после касания рукой, выдерживал взгляд и взял предложенный ему предмет, с которым ушел в группу.

У 2 детей (28 %) был выявлен высокий уровень – Рома Б. и Рома Т. Рома Б. сразу откликнулся на имя, его заинтересовал стимульный материал, с которым он после проведения методики захотел поиграть. В этот раз Рома Т.

откликнулся на свое имя с первого раза, касания не потребовалось, его заинтересовал стимульный материал (мягкая игрушка), он ненадолго выдержал взгляд, но речь отсутствовала.

Результаты показали, что детей с высоким уровнем развития умения давать социальную ответную реакцию стало на одного больше. На среднем и низком уровне показатели не изменились.

После проведения диагностической методики 2 были получены результаты, которые представлены в таблице 9.

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

Этапы	Низкий уровень	Средний уровень (средняя граница)	Высокий уровень
Констатирующий	6 (86 %)	1 (14 %)	-
Контрольный	6 (86 %)	1 (14 %)	-

Низкий уровень показали 6 человек (86 %) – Максим Р., Роман Т., Максим В., Витя В., Олег Ч. и Макар Ш. В этот раз дети сидели спокойно, не проявляли агрессию, но из-за общего низкого уровня развития речи они не отвечали на поставленные перед ними вопросы.

Средний уровень показал один ребенок (14 %) – Рома Б. Мальчик как всегда был активен, с удовольствием отвечал на вопросы, уже на вопрос «Сколько тебе лет?» ответил словами. На вопрос «Как ты позовешь своего друга играть?» мальчик задумался, а после сказал: «Я скажу ему, что хочу играть, и мы пойдем вместе». На вопрос «Какая твоя любимая игра» мальчик без колебания ответил «Теперь твоя, ну помнишь, мы играли вместе».

Высокого уровня выявлено не было.

Результаты показали, что прогресс отсутствует, но все же дети с низким уровнем в этот раз не проявляли агрессию, были более усидчивы. Отмечено взаимодействие педагога и этих детей. А ребенок со средним

уровнем ответил на вопросы, на которые на констатирующем этапе ответа не дал.

После проведения диагностической методики 3 были получены результаты, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты диагностики умения задавать вопросы

Этапы	Низкий уровень	Средний уровень (средняя граница)	Высокий уровень
Констатирующий	6 (86 %)	1 (14 %)	-
Контрольный	6 (86 %)	1 (14 %)	-

У 6 (86 %) детей был выявлен низкий уровень умения задавать вопросы – Максим Р., Роман Т., Максим В., Макар Ш., Витя В., Олег Ч. Из-за общего низкого уровня общего речевого развития дети не смогли дать ответы на вопросы, Максима Р. и Макара Ш. данное занятие не интересовало, у них был отказ от выполнения. Рома Т. как и в прошлый раз брал картинки в руки, трогал их и рассматривал.

Средний уровень был выявлен у одного ребенка (14 %) – Роман Б., ребенок заинтересованно рассматривал картинки, но в этот раз он уже не стал описывать их, а попытался задать самостоятельно вопросы: «Здесь зима или лето?»; «Что собирает бабушка?»; «Что бабушка даёт мальчику?». Последний вопрос был задан с помощью экспериментатора, но уже виден небольшой прогресс.

Высокого уровня выявлено не было.

Результаты показали, что на низком уровне развития умения задавать вопросы результаты не изменились. На среднем уровне – прослеживается положительная динамика в умениях ребенка.

После проведения диагностической методики 4 были получены результаты, представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты диагностики умения выразить просьбы, требования

Этапы	Низкий уровень	Средний уровень (средняя граница)	Высокий уровень
Констатирующий	6 (86 %)	1 (14 %)	-
Контрольный	6 (86 %)	1 (14 %)	-

На данном этапе исследования низкий уровень был выявлен у 6 детей (86 %) – Максим Р., Роман Т., Максим В., Макар Ш., Витя В., Олег Ч. В этот раз детей интересовали игрушки, Максим Р. и Максим В. не проявляли агрессию, но и выбрать одну игрушку не смогли, тянулись сразу за двумя. Макару Ш. и Олегу Ч. игрушки были не интересны, они хотели встать и уйти из кабинета. Рома Т. хорошо пошел на контакт, но выбрать одну игрушку не смог, ему хотелось взять сначала одну и сразу же вторую. Выразить просьбу словами у этих детей так и не получилось.

Средний уровень умения выразить просьбы и требования был выявлен у одного ребенка (14 %) – в этот раз Рома Б. сразу определился с одной игрушкой и сказал, что вторая ему не нравится, так как это не машинка. Ребенок сразу хотел взять игрушку, но мы напомнили ему, что игрушку нужно попросить. Сначала последовал вопрос от ребенка «А зачем?», после объяснения, Рома Б. попросил игрушку правильно «Я хочу игрушку, дай мне её».

Высокого уровня выявлено не было.

Результаты показали, что явный прогресс отсутствует, но все же большинство детей с низким уровнем на этот раз не проявляли агрессию, были более усидчивы. Ребенок со средним уровнем показал небольшую положительную динамику, его просьба звучала более подробно и раскрыто.

После проведения диагностической методики 5 были получены результаты, представленные в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты диагностики умения правильно и связно строить высказывания

Этапы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	6 (86 %)	1 (14 %) нижняя граница	-
Контрольный	6 (86 %)	1 (14 %) средняя граница	-

У 6 детей (86 %) был выявлен низкий уровень умения правильно и связно строить свои высказывания – Максим Р., Максим В., Роман Т., Витя В., Олег Ч., Макар Ш. В этот раз во время проведения диагностики дети лучше шли на контакт, были усидчивыми, обращали внимание на свои игрушки. Роман Т. даже брал игрушку в руки, поворачивался к экспериментатору и «как-бы показывал её». Но на вопросы вербальных ответов не последовало.

Средний уровень был выявлен у одного ребенка (14 %), в этот раз Рома Б. смог ответить на вопрос «Какие у тебя есть игрушки дома?», и «С какими игрушками ты любишь играть?», ответы были более-менее полными и развернутыми.

Высокого уровня выявлено не было.

По результатам контрольного этапа процент детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с низким развитием диалогической речи остался неизменным – 86 %, но прослеживалась положительная динамика: дети легче шли на контакт, некоторые заинтересовывались заданиями, но точное выполнение пока отсутствовало. Агрессия со стороны детей была минимальной. Общения на речевом уровне не было, только жестами.

На среднем уровне процент детей остался также неизменным – 14 %, но прослеживается положительный результат в плане развития речи, ответы на вопросы стали более развернутыми и полными. Следовательно,

можно сделать вывод, что увеличение всех показателей (Таблица 1) произошло внутри уровня с нижней границы на среднюю.

Высокого уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста выявлено не было.

Количественные результаты исследования на контрольном этапе эксперимента представлены в приложении В.

Таким образом, итоги нашей диагностики показали, что работа по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр дает небольшой, но положительный результат. Для детей с расстройствами аутистического спектра В ходе нашего эксперимента произошло увеличение не только показателей развития диалогической речи, также дети стали менее агрессивными и лучше шли на контакт с педагогом, что в итоге доказывает верность выдвинутой гипотезы.

Задачи исследования решены, цель работы достигнута.

Заключение

Диалогическая речь – это основная по происхождению форма речи, она необходима для прямого, живого общения между людьми.

Для детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, также, как и для детей с нормальным развитием, важно развивать диалогическую речь, мотивировать их вступать в контакт с другими людьми. Для дошкольников с расстройствами аутистического спектра характерно: проявления агрессии, нежелание вступать в контакт, незаинтересованность в играх и коррекционно-развивающих занятиях.

На этапе конструирующего эксперимента было выявлено, что в экспериментальной группе преобладает низкий уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра – 86 %, со средним уровнем – 14 %, высокий уровень не выявлен. Эти дети не способны использовать речь в общении с другими людьми, тяжело вступают в контакт, проявляют агрессию, почти не используют невербальные средства общения.

Мы определили и экспериментально доказали, что развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорных игр будет возможно, если:

- разработан комплекс сенсорных игр в соответствии с индивидуальными предпочтениями детей с расстройствами аутистического спектра;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы необходимым специальным материалом для проведения сенсорных игр;
- персонифицированы этапы и содержание коррекционной работы с детьми по развитию диалогической речи посредством сенсорных игр.

С помощью контрольного этапа, по результатам проведенной работы мы отметили, что процент детей, имеющих низкий уровень развития диалогической речи не изменился, но появилась положительная динамика в установлении контакта, дети стали более усидчивыми, пропала агрессия. На среднем уровне можно заметить повышение границы с нижней на среднюю, ответы ребенка стали более развернутыми и полными.

Проведенное исследование позволило установить, что использование сенсорных игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, является продуктивным, но довольно сложным и долговременным методом. Мы уверены, что для лучшего результата необходима очень долгая (по времени) работа. Сами сенсорные игры легки в использовании, даже одну и ту же игру можно подстраивать под различные темы коррекционных занятий. Анализ результатов показал, что развитие диалогической речи посредством сенсорных игр дало положительные результаты, что доказывает верность выдвинутой гипотезы.

Список используемой литературы

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М. : Теревинф, 2016. 121 с.
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. М. : ФОРУМ, 2009. 144 с.
3. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Т. : Теревинф, 2009. 98 с.
4. Бакутина Е. В. Особенности речевого развития у детей при детском аутизме // Научный журнал Молодой ученый. 2020. №12 (302). С. 253–254. URL: <https://moluch.ru/archive/302/68189/> (дата обращения 20.03.2021).
5. Бессонова О. М. Виды сенсорных игр с ребенком аутистом [Электронный ресурс] : Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2017/12/24/vidy-sensornyh-igr-s-rebenkom-autistom> (дата обращения 22.04.2020).
6. Венгер Л. А., Дьяченко О. М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 2009. 37 с.
7. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. 21 с.
8. Иванов Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Санкт-Петербург : Дидактика +, 2004. 80 с.
9. Использование сенсорных игр для развития детей с расстройствами аутистического спектра // Дефектология проф. // под ред. А. И. Каримуллина. М. : Теревинф, 2020. С. 44–45.
10. Ихсанова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2017. С. 28–30.
11. Кунщикова Н. А. Сенсорные игры как средство коммуникации с аутичным ребенком. М. : Владос, 2018. С. 12–13.

12. Либлинг М. М. Игра в коррекции детского аутизма // Альманах институт коррекционной педагогики. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma> (дата обращения: 20.03.2021).
13. Линч Б. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. 56 с.
14. Макаренко А. С. Общение с трудными детьми. М. : Издательство АСТ, 2014. 33 с.
15. Максими娜 Н. Как я снова начала улыбаться или Первые шаги в борьбе с Аутизмом. М. : ФОРУМ, 2019. 132 с.
16. Мамохина У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Московский Государственный Университет психологии. URL: https://psyjournals.ru/files/87471/autism_2017_n3_mamokhina.pdf (дата обращения 01.04.2021).
17. Никольская О. С., Аршатская О. С., Аршатский А. В. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011. 56 с.
18. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2015. 164 с.
19. Островская В. Сенсорные игры и их виды [Электронный ресурс] : Международный образовательный портал. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/sensornye-igry-i-ih-vidy.html> (дата обращения 20.03.2021).
20. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому действию. Санкт-Петербург : ВЛАДОС, 2002. 41 с.
21. Роджерс С., Доусон Д., Висмара Л. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. 416 с.
22. Рудник О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. Книга для педагогов. М.: Владос, 2015. 189 с.

23. Старикова В. Сенсорные игры в коррекционной работе с ребенком имеющим расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] : Международный образовательный портал. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/sensornye-igry-v-korekcionoi-rabote-s-rebenkom-imeyuschim-ras.html> (дата обращения 02.04.2021).

24. Сенсорные игры для ребенка с ранним детским аутизмом [Электронный ресурс] : Слуцкий районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. URL: <http://ckroir.slutsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=42201> (дата обращения 20.03.2021).

25. Сенсорные игры как средства коммуникации с аутичным ребенком [Электронный ресурс] : Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/sensornie-igri-kak-sredstvo-kommunikacii-s-autichnim-rebenkom-2971984.html> (дата обращения 25.03.2021).

26. Смирнова Е. О., Соколова М.В. Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка // Современная и зарубежная психология. 2013. №2. С. 7–8.

27. Солнцева О. В. Дошкольник в мире игры. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 44 с.

28. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии: Книга для педагогов. М.: Полиграф, 2002. 49 с.

29. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2013. 20 с.

30. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. М. : Теревинф, 2018. 77 с.

Приложение А

Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Характеристика выборки исследования

Имя, Ф. ребенка	Возраст	Диагноз	Тип аутистического дизонтогенеза
Максим В.	8 лет	Ранний детский аутизм со снижением познавательных способностей до уровня умеренной умственной отсталости. Системное недоразвитие речи, I уровень речевого развития.	Первая группа
Максим Р.	5,5 лет	Расстройство аутистического спектра, тотальное недоразвитие психических функций легкой степени. Системное недоразвитие речи тяжелой степени.	Первая группа
Вития В.	5,5 лет	Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи, I уровень речевого развития.	Вторая группа
Роман Т.	6 лет	Ранний детский аутизм, специфическое нарушение речи.	Вторая группа
Олег Ч.	5 лет	Ранний детский аутизм со снижением познавательных способностей до уровня умеренной умственной отсталости.	Первая группа
Роман Б.	5 лет	Расстройство аутистического спектра, системное недоразвитие речи.	Третья группа
Макар Ш.	5,5 лет	Расстройство аутистического спектра с тотальным недоразвитием психических функций легкой степени, системное недоразвитие речи тяжелой степени.	Первая группа

Приложение Б

Текст опросника диагностики уровня развития диалогической речи М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной

- Как тебя зовут? Сколько тебе лет?
- Сколько у тебя друзей?
- В какие игры ты любишь играть?
- Как ты позовешь друга играть?
- Ты не обижаешь своего друга, друзей?
- Ты с ними часто ссоришься? Почему?
- Тебе нравится твой воспитатель? Почему?
- Ты слушаешься его?
- Что тебе в нем не нравится?
- Ты помогаешь родителям?
- У тебя есть друзья во дворе?

Приложение В

Количественные результаты исследования констатирующего и контрольного этапа

Таблица В.1 – Количественные результаты исследования на констатирующем этапе

Имя Ф. ребенка	ДМ 1	ДМ 2	ДМ 3	ДМ 4	ДМ 5	Уровень развития диалогической речи
Максим В.	1	0	0	1	1	НУ
Максим Р.	1	0	0	1	1	НУ
Витя В.	2	0	0	1	1	НУ
Макар Ш.	1	0	0	1	1	НУ
Олег Ч.	1	0	0	1	1	НУ
Роман Т.	2	3	2	2	1	НУ
Роман Б.	3	5	4	3	2	СУ

Таблица В.2 – Количественные результаты исследования на контрольном этапе

Имя Ф. ребенка	ДМ 1	ДМ 2	ДМ 3	ДМ 4	ДМ 5	Уровень развития диалогической речи
Максим В.	1	0	0	1	1	НУ
Максим Р.	1	0	0	1	1	НУ
Витя В.	2	0	0	1	1	НУ
Макар Ш.	2	0	0	1	1	НУ
Олег Ч.	1	0	0	1	1	НУ
Роман Т.	3	3	2	2	1	НУ
Роман Б.	3	6	5	5	3	СУ

Приложение Г

Комплекс сенсорных игр для развития диалогической речи детей с расстройствами аутистического спектра

Таблица Г.1 – Комплекс сенсорных игр

Имя	Сенсорные игры
Рома Б.	«Работа с фольгой», «Лепим планету», «Вопрос-ответ», «Моя семья», «Цветная вода», «Шарики», «Сухой бассейн».
Рома Т.	«Рисуем на крупе», «Найди пару», «Цветная вода», «Путешествие ореха», «Рисуем пластилином» «Рисование пальцами», «Озеро»
Максим В.	«Руки танцуют», «Рисуем на крупе», «Работа с фольгой», «Работа с пластилином», «Шарики» «Путешествие ореха», «Цветная вода».
Максим Р.	«Рисуем на крупе», «Работа с фольгой», «Работа с пластилином», «Цветная вода», «Путешествие ореха», «Рисование с помощью наклеек».
Витя В.	«Руки танцуют», «Работа с фольгой», «Шарики», «Работа с пластилином», «Путешествие ореха», «Рисуем на крупе», «Рисуем штампами»
Олег Ч.	«Руки танцуют», «Работа с фольгой», «Рисуем на крупе», «Цветная вода», «Бусы», «Воздушные шарики».
Макар Ш.	«Рисуем на песке», «Работа с фольгой», «Работа с пластилином», «Цветная вода», «Песочные горы», «Сухой бассейн».