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 МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР**

Студент А.М. Блинова
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель к.псх.н. Е.В. Некрасова
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы – развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

В исследовании решаются следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр; выявить уровень развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра; определить и апробировать содержание работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Научная новизна исследования состоит в том, что определены возможности музыкальных игр в развитии монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 наименований), 3 приложений. Для иллюстрации текста используются 2 рисунка и 11 таблиц. Основной текст работы изложен на 60 страницах.

Оглавление

Введение..... 4
Глава 1 Теоретическое изучение проблемы развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр……..……. 8
1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра …….…….. 8
1.2 Характеристика музыкальных игр как средства развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра……. 17
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр …….…… 24
2.1 Выявление уровня развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра…….……. 24
2.2 Организация и содержание работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр …..... 36
2.3 Динамика развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра…..……..…… 47
Заключение 56
Список используемой литературы 58
Приложение А Список детей, принимавших участие в исследовании….. 61
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем и контрольном этапах …….. 62
Приложение В Картотека музыкальных игр…….. 63

Введение

Актуальность темы исследования заключается в том, что расстройство аутистического спектра определяется проблемными вопросами, которые заключены в коммуникации с внешним миром и являются патологией психического развития. Данная проблема возникает еще в младенческом возрасте или в раннем детстве. Наименование заболевания определено обширным спектром видов и симптомов. Бедность монологической речи – одно из ярких проявлений данного расстройства и проявляется оно в дошкольном возрасте.

Существует множество исследований, которые посвящены изучению развития речи. Во многих работах (Е.Р. Баенской, Н.А. Киселевой, И.Ю. Левченко, М.М. Либлинг, О.С. Никольской) указывается, что речь играет большую роль в развитии детей с расстройствами аутистического спектра.

Отдельные специалисты выделяют повышенную чувствительность аутичных детей к музыке. Применение музыкальных игр, как средства развития монологической речи у аутичных детей проанализировано в трудах Н.А. Ветлугиной, Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной.

Первыми обратили внимание, на комплексное применение музыкальных игр для развития монологической речи у аутичных детей были Н.А. Ветлугина и Н.П. Сакулина.

Актуальность исследования позволила нам выявить **противоречие** между необходимостью развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра и недостаточным использованием музыкальных игр для данного процесса.

Исходя из вышеизложенного, мы обозначили **проблему исследования**: каковы возможности музыкальных игр в развитии монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра?

Тема исследования: «Развитие монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Объект исследования: процесс развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: развитие монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр будет возможно, если:

– обогащена развивающая предметно-пространственная среда игрушками, музыкальными инструментами, наглядным материалом, костюмами для проведения музыкальных игр;

– организована поэтапная работа по развитию монологической речи у детей от знакомства с музыкальными произведениями и музыкальными игрушками и инструментами до проведения музыкальных игр;

– проведена психопросветительская работа с родителями по проблеме развития монологической речи у детей посредством музыки и музыкальных игр.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

2. Выявить уровень развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

3. Определить и апробировать содержание работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Теоретико-методологической основой являются:

– исследования в области коррекционно-педагогической работы с детьми 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко);

– исследования в области развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Баенская, Н.А. Киселева, И.Ю. Левченко, М.М. Либлинг, О.С. Никольская);

– исследования в области влияния музыкальных игр на развитие речи дошкольников (Г.И. Анисимова, Н.А. Ветлугина, В.А. Деркунская, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комисарова).

Методы исследования:

– теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы, интерпретация, обобщение опыта);

– эмпирические (психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный этапы);

– методы обработки результатов (качественный и количественный анализ результатов исследования).

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 53 «Чайка» города Тольятти. В исследовании принимали участие 8 детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Новизна исследования состоит в том, что определены возможности музыкальных игр в развитии монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе охарактеризованы уровни развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная картотека коррекционно-развивающих музыкальных игр, направленных на развитие монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра может быть использована учителями-дефектологами и педагогами дошкольных образовательных организаций в работе с данной категорией детей.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 наименований), 3 приложений. Для иллюстрации текста используются 2 рисунка и 11 таблиц. Основной текст работы изложен на 60 страницах.

Глава 1 Теоретическое изучение проблемы развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр

1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

М.И. Лохов писал: «Аутизм – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение» [14, с. 18].

Расстройства аутистического спектра, по именованию, которое было принято в Российском обществе психиатров, имеют особую группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, определенных отсутствием социального взаимодействия, коммуникации, стереотипными действиями, которые могут привести к полной общественной дезадаптации.

«Согласно Международной классификации болезней десятого пересмотра, расстройства аутистического спектра (далее РАС) относятся к общим расстройствам психологического развития (F-84) – группе расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникабельности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий (эти качественные отклонения являются общей характерной чертой деятельности индивида во всех ситуациях)» [16, с. 22].

К расстройствам аутистического спектра относятся: ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, а также психогенные формы с аутистическим поведением.

«Ребенок с расстройствами аутистического спектра – смешанная группа. У отдельных детей может наблюдаться легкая или средняя степень интеллектуального нарушения. При этом, расстройства аутистического спектра могут присутствовать у детей с сохранным интеллектом, при наличии некоторых симптомов аутизма» [18, с. 47].

Л.Г. Нуриева полагала: «Монолог – связная речь одного лица. Цель монолога – сообщить о каких-то фактах. Монолог, как правило, речь книжного стиля. Монологическая форма речи используется при повествовании или рассуждении о чем-либо» [20, с. 62].

«Монологическая речь – это развернутый вид речи, так как мы вынуждены не только назвать предмет, но и описать его, если слушатели не знали раньше о предмете высказывания» [8, с. 12].

«Монологическая речь – произвольный вид речи. Говорящий, имеет намерение выразить содержание, должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание» [2, с. 24].

«Главной задачей развития связной речи является совершенствование монологической речи. В монологической речи используется все многообразие простых и сложных синтаксических конструкций литературного языка, которые и делают речь связной: предложения с однородными членами. С обособленными оборотами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Анализируя речевые характеристики монологической речи у детей с аутизмом в целом, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных для отдельных вариантов, имеются и общие, специфичные для аутизма особенности» [26, с. 34].

«Овладение нормотипичным ребенком речью – трудный и продолжительный процесс, который проходит основные стадии: крик, гуление, лепет, слоги, слова, фразы, активная речь. У детей с РАС, как правило, какая-либо из стадий, а то и несколько стадий отсутствуют. Типичными для детей с аутизмом являются сроки становления речи, реализации основных функций (общения, обобщения и других)» [4, с. 12].

«В анамнезе у большинства детей отмечается слабая выраженность голосовых реакций на первом году жизни. Для раннего развития при аутизме характерны следующие особенности прелингвистического развития: недифференцированный, сложный для интерпретации плач, гуление ограничено или необычно (скорее напоминает визг или крик), отсутствует имитация звуков. Дети 18-36 месяцев значительно чаще используют нетипичные невербальные вокализации (визг), чем их нормативно развивающиеся сверстники» [6, с. 42].

«Отсутствует интонационная выразительность голосовых реакций, интонационно-мелодическая имитация простой фразы, не бывает попыток произнести вслед за взрослым звук или слог, к концу первого года жизни не появляются такие типичные для здорового ребенка слова, как «мама», «баба». У некоторых детей с аутизмом могу появиться необычные, сложные слова и фразы, которые, как правило, не используются ими для прямого обращения к близким» [12, с. 83].

«Явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации. Дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту. Дети с аутизмом обычно не подчиняются речевым инструкциям и не обращают внимания на лицо говорящего, что делает здоровый ребенок первого года жизни. Нарушения в общении у аутичного ребенка широко варьируют: в более легких случаях ребенок может быть избирательно

контактен в привычной для него ситуации и крайне заторможен в новой обстановке, в присутствии посторонних лиц. Часто при необходимости установления контакта он испытывает большое беспокойство и напряжение, нередко проявляет негативизм. В наиболее тяжелых случаях он полностью игнорирует окружающих, не замечает их» [28, с. 17].

И.Ф. Марковская писала: «Серьезные опасения появляются после года, когда проблемы развития речевой коммуникации становятся очевидны. Ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции, что рождает у взрослых сомнения в его способности слышать и воспринимать речь. Сомнения в сохранности слуха обычно не подтверждаются, поскольку дети явно реагируют на звуки вне коммуникации, могут любить музыку. Достаточно часто они проявляют в своем поведении и учет вербальной информации, например, отстраненно, но все же реагируют на просьбу или же делают явно обратное ей. Характерна длительная задержка появления вопросов, особенно когда и почему» [16, с. 29].

И.В. Дубровина отмечает, что: «25-30% детей с расстройствами аутистического спектра начинают говорить, однако затем теряют навыки речи. Часто это происходит между 15 и 24 месяцами, причем регресс может возникнуть внезапно или проявляться постепенно. Одновременно с регрессом речевых навыков может наблюдаться утрата возможности использовать жесты, утрата социальных навыков (глазной контакт, реакция на похвалу). Иногда регресс накладывается на уже существующие особенности ребенка, характерные для аутистических расстройств» [6, с. 47].

«Механизм, лежащий в основе аутистического регресса, неизвестен. Потенциальные факторы включают ускоренный рост головы, генетические нарушения, судороги или другие электрофизиологические нарушения, нарушения пищеварения, иммунный дефицит. Однако к настоящему времени

ни для одного из этих факторов не доказана прямая связь с регрессом» [26, с. 36].

При всем многообразии характера речи у детей-аутистов в первые два года выделяются четыре главные характеристики:

– отсутствие коммуникации;

– искаженность: у детей-аутистов присутствует комплекс различных нарушений, которые можно наблюдать при коммуникации с другими людьми и акселерация аффективной речи, которая бывает обращена на аутостимуляцию;

– в редких случаях, у детей-аутистов можно наблюдать вербальную одаренность;

– полный распад речи (мутизм).

Речевые проблемы проявляются более явно после трех лет жизни. Так же, ребенок-аутист, может вообще не говорить или говорить на придуманном им языке сам с собой, но чаще всего, после года ребенок эту речь теряет.

М.С. Певзнер писала: «Мутизм – это не обязательно полное отсутствие речи: ребенок может замолчать совсем, может вокализировать, щебетать, чмокать, скрипеть, но может и интонировать нечто схожее с речью, но «на своем языке» и тоже вне коммуникации. В этом бормотании временами могут проскальзывать смазанные слова, чаще всего какие-то цитаты, возможно из любимых мультфильмов» [23, с. 12].

Т.А. Власова отмечала, что: «В специфике нарушений речевого развития при аутизме на первый план обычно выступают эхолалия, то есть повторение услышанного слова или даже фразы, причем иногда достаточно отчетливое воспроизведение сложных звукосочетаний. Эти повторения могут возникать сразу за услышанным (непосредственные эхолалии) или заметно позже (отсроченные эхолалии). Эхолалия, как тенденция детей в качестве ответа повторять обращенную к ним речь, сначала рассматривалась однозначно негативно как проблема речевого поведения» [4, с. 13].

«Само присутствие эхолалий у менее успешных детей свидетельствует о том, что и они выделяют звуки человеческой речи и могут их воспроизвести. Редко, но ребенок может откликнуться словом на задевшее его впечатление, а в значимой ситуации и произнести что-то спонтанно. Но произнесенные случайно слова не фиксируются и не воспроизводятся снова» [8, с. 21].

«Понимание речи других людей ребенком с аутизмом, может оцениваться лишь по косвенным признакам, по учету в его поведении вербальной информации. Наблюдения за речью детей показали, что и непосредственная, и отставленная эхолалия могут иметь адаптивную функцию и использоваться ребенком рационально как требование, подтверждение, поддержание взаимодействия или служить средством саморегуляции» [22, с. 56].

«Эхолалии, как повторения без смысла и видимой цели, являются показателем тяжести расстройства и затрудняют адаптацию. В соответствии с этой парадигмой разрабатываются пути коррекции эхолалий. В то же время другие исследователи считают эхолалии примитивными попытками сохранить социальный контакт в ситуации, когда ребенок сталкивается с недоступными для него речевыми стимулами, и считают это хорошим прогностическим признаком» [20, с. 41].

«В соответствии с этой парадигмой эхолалии могут быть разделены на коммуникативные и некоммуникативные. В то время как некоммуникативные эхолалии не целенаправлены и в большей степени служат ребенку для регуляции своего состояния, получения удовольствия или просто «проверки» слов, коммуникативные эхолалии могут использоваться для сообщения информации, просьбы о помощи, протеста или указания. При этом дети с расстройствами аутистического спектра используют больше коммуникативных эхолалий, чем некоммуникативных» [20, с. 48].

«Общая стереотипность, свойственная детям с РАС, представлена в речи не только в виде эхолалий, но и в форме более сложных вербальных ритуалов. Вербальные ритуалы – это фиксированные последовательности высказываний, которые ребенок строит так, будто чувствует принуждение завершить их в определенном порядке. При этом ребенок может не только сам совершать вербальные ритуалы, но и принуждать к этому других» [26, с. 34].

«Неологизмы – это слова, которых нет в языках, известных ребенку, их ребенок конструирует сам. Различают пассивные неологизмы (бессмысленные звукосочетания) и активные (имеющие определенный смысл). Типичное речевое развитие также включает неологизмы (их называют физиологическими), которые могут возникать у детей до пяти лет. Идиосинкразическая речь включает настоящие слова и фразы, используемые или скомбинированные человеком, таким образом, который он не мог позаимствовать от других. При этом образованные словосочетания служат для передачи специфического смысла» [29, с. 22].

С. Гринспен полагал, что: «Дети с аутизмом используют больше неологизмов и идиосинкразической речи, чем их нормативные сверстники или умственно отсталые дети с тем же уровнем развития речи. При этом частота использования идиосинкразической речи у аутичных детей возрастает с усложнением речи, в то время как у детей с умственной отсталостью частота подобных феноменов уменьшается по мере развития речевых навыков» [11, с. 63].

«Ребенок с аутизмом избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем, очевидно, сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «Я» и других личных местоимений в первом лице» [5, с. 72].

«Проблемы аутичных детей связаны с использованием (перестановкой) местоимений с эхолалией. Исследования ученых показали, что аутичный ребенок успешно дифференцирует себя и близких, называя их по именам; ребенок использует имена чаще, чем местоимения (в норме отмечается обратная тенденция). Как полагает В. Фэй аутичный ребенок терпит неудачу в перестановке местоимений по другой причине: их правильное использование требует гибкого учета постоянного сдвига в отношениях» [30, с. 24].

«Мама – это всегда Мама, но «Я» – это не один и тот же человек, а только тот, кто говорит в это время. Предполагается, что именно этот гибкий сдвиг отношений и может быть специфически труден аутичным детям. Это подтверждают данные о том, что этим детям трудно освоить и изменение временной формы глагола в зависимости от того, когда они говорят – до, после или во время события; и не всегда легко пользоваться дихотомия – мы «здесь и там», «этот и тот», «прийти и уйти». Ребенок не обращается прямо, но может выразить свое желание или отказ во втором, в третьем лице («хочешь», «хочет»; «не хочешь», «не можешь») в инфинитиве («накрыть»), называя себя по имени («Коленька устал»)» [30, с. 32].

«У некоторых детей наблюдается использование к месту цитат из речи родителей, сказок, песен, мультфильмов. Так, проголодавшийся ребенок говорит маме: «хочешь сырничек», а если она сердится: «смилуйся государыня рыбка». Смысл цитат и штампов может быть понятен только близким ребенка, в контексте его домашней жизни (метафорические, идиосинкразические высказывания)» [14, с. 37].

«Для аутичных детей характерна стереотипность в использовании освоенных речевых навыков: их воспроизведение в одной и той же форме, жесткая привязанность к привычной обстановке, к взаимодействию с одними и теми же людьми. При общем нарушении развития целенаправленной монологической речи, пользуясь ограниченным набором цитат и штампов, в

русле стереотипных увлечений, дети могут быть чутки к фонематической и ритмической структуре слова, играть со звуками, слогами и словами, коверкать слова, петь, рифмовать, декламировать стих «читать стихи километрами», повторять сложно звучащие слова, проявлять интерес к их написанию (позже они могут удивлять своей абсолютной грамотностью)» [23, с. 17].

«Для аутичных детей характерна особая просодика детей с аутизмом: вокализации мутичных детей крайне необычны, у говорящих детей тоже странные интонации, и ударения. Известно, что интонационный компонент не только отражает эмоциональное состояние, но и несет много реальных функций: помогает подчеркнуть значение внутри фразы, обозначить тему, отношение, утверждение, вопрос, помочь слушателю удержать нить беседы, объединить высказывания в единое целое. Для детей с аутизмом характерны необычное звучание и изменение темпа, ритма, высоты и силы голоса, бессвязность речи, монотонные, скандированные или специфически певучие интонации, шепот при начале эхолаличной речи» [20, с. 84].

«Наибольшие трудности выявляются у людей с расстройствами аутистического спектра в понимании и использовании интонационных ударений, то есть выделения определенных слов или словосочетаний в предложении. Причем эти трудности выявляются не только у детей, но и у подростков и даже взрослых людей с аутистическими нарушениями» [17, с. 68].

«Дети с аутизмом могут иметь трудности с таким пониманием, из-за чего во время разговора не уделяют внимания интонации. Обратный эффект непонимания того, какую именно часть фразы стоит выделить, заключается в выделении детьми с аутизмом нескольких частей фразы, из-за чего речь может носить скандированный характер» [13, с. 49].

Ф.Р. Волкмар писал: «Почти у всех детей частыми являются разнообразные нарушения звукопроизношения. Произношение звуков может

быть разным – от правильного до неправильного. Речь может оставаться лепетной. Нарушения звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра связаны с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения не следует, так как сосредоточение коррекционно-педагогической работы не на смысловой, а на технической стороне речи может затормозить развитие коммуникативной функции» [7, с. 89].

Также все дети с расстройствами аутистического спектра имеют проблемы в сферах фонетического, грамматического оформления монологической речи.

1.2 Характеристика музыкальных игр как средства развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

Как показывает анализ специальной и методической литературы, имеется огромное множество разнообразных методов и приемов развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

«Можно обратить внимание, при развитии монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра на использование наглядных методов, к которым относятся наблюдение, рассматривание, показ и описание предметов и явлений, а также на практические методы, к которым относятся игры-драматизации, настольные инсценировки, дидактические игры, игры-занятия» [27, с. 67].

Словесные методы, используют редко, потому, что дети еще слишком малы, да и с трудом идут на коммуникацию.

Применяя данные приемы с детьми 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра развивают такие умения, как: объемность того, что говорит ребенок, отвечает его высказывание общей теме сообщения или нет, присутствие логики в том, что говорит ребенок-аутист, насколько самостоятельно он говорит, а не повторяет за тем, с кем разговаривает.

С.В. Алехина выделяла приемы, которые чаще других используют для развития монологической речи у детей аутистов: «речевой образец (используется как предшествующий речевой деятельности детей, сопровождается такими приемами как пояснение и указание); повторение (практикуется повторение материала воспитателем, индивидуальное повторение ребенком, либо совместное повторение); объяснение, указание (применяется при уточнении структуры описательных рассказов, педагог обращает внимание на то, что собой представляет структура рассказа); словесное упражнение (предшествующие составлению описательных рассказов, изначально проговариваются отдельные фрагменты рассказа); вопрос (используется в процессе рассматривания и при последовательном изложении описания; применяют репродуктивные, поисковые, прямые, подсказывающие, наводящие вопросы)» [1, с. 48].

При развитии монологической речи у детей-аутистов, не используют один из приемов в отрыве от других, они используются комплексно. Лучше всего использовать косвенные приемы, которые помогают добиться поставленных целей.

«К числу таких приемов относятся: напоминание, совет, подсказ, исправление, замечание, реплика. Но существует проблема донесения всего до ребенка-аутиста. Поэтому, в данной работе мы рассмотрим использование музыкальных игр как средства развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра» [21, с. 256].

«Музыкальная игра широко используется педагогами как средство воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Она

способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на образовательной деятельности, а также в непосредственном опыте детей» [3, с. 78].

«Музыкальная игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная задача, заключенная в музыкальной игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей с расстройствами аутистического спектра деятельности» [9, с. 94].

«Музыкальная игра создается в целях привлечения внимания ребенка с расстройствами аутистического спектра к решению проблемы развития монологической речи. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость» [19, с. 141].

«Существенной стороной музыкальной игры является игровой замысел. Он вызывает живой интерес детей, возбуждает их активность, желание играть. Игровой замысел часто выражен в самом названии игры и составляет ее начало. Каждая музыкальная игра имеет правила, которые обусловлены содержанием игры, игровым замыслом и вместе с тем выполняют очень большую роль – они определяют характер и способ действий, организуют и направляют поведение, взаимоотношения детей в игре. Правила, используемые в музыкальной игре, являются критерием правильности игровых действий, их оценки. Выражение детей «Он играет не по правилам» отражает отношение их к правилу игры как к чему-то незыблемому» [24, с. 236].

«Усвоение детьми правил игры и следование им содействует воспитанию самостоятельности, возможности самоконтроля и взаимоконтроля в игре» [13, с. 128].

И.И. Мамайчук писала: «Игровые действия – это те действия, которые производят дети в игре. Чем они разнообразнее и богаче, тем больше привлекают детей с расстройствами аутистического спектра к участию в игре и тем интереснее сама игра. Игровые действия, выполняемые воспитателем,

позволяют руководить игрой через «пробный ход», иногда через роль и направлять игру непосредственно в ходе ее» [15, с. 63].

«Музыкальная игра имеет определенный результат, который является финалом игры. Например, отгадывание загадок, выполнение поручений, игровых заданий, проявление смекалки является результатом игры и воспринимается детьми, как достижение» [25, с. 154].

«Для воспитателя результат игры всегда является показателем успехов детей с расстройствами аутистического спектра в усвоении знаний, в умственной деятельности, в характере взаимоотношений. В музыкальных играх, результатом игры не может быть «выигрыш», полученный в итоге удачи, обмана, присвоения права другого» [29, с. 112].

«Результат музыкальной игры выражается в решении задачи и в том удовольствии, которое доставляет игра ее участникам, в проявлении эстетических эмоций дошкольником с расстройствами аутистического спектра» [24, с. 156].

«Музыкальная игра является практической деятельностью, в которой дети используют знания, полученные на образовательной деятельности. При этом обнаруживаются ошибки и затруднения, испытываемые детьми. Педагог помогает их исправить и преодолеть» [3, с. 82].

«Многие музыкальные игры не вносят ничего нового в знания детей с расстройствами аутистического спектра, но они направляют ребенка к проявлению разнообразных форм речевой деятельности» [9, с. 183].

«Музыкальная игра имеет и глубокое влияние на развитие эмоциональной монологической речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Эти игры нельзя оценивать только со стороны их явно дидактической цели – ориентировки детей в том или ином представлении или усвоении знаний. Эти игры способствуют развитию монологической речи ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Если они проводятся живо, то дети реагируют на них огромным интересом, взрывами радости, что увеличивает их значение» [25, с. 159].

«Музыкальные игры способствуют формированию правильных взаимоотношений между детьми: умению вместе играть, согласовывать свои интересы с интересами коллектива, помогать друг другу и радоваться успеху товарища. Игры создают возможность формирования положительных черт личности детей с расстройствами аутистического спектра: честности, правдивости; упражняют детей в моральных поступках, помогают формированию морального опыта. музыкальная игра содействует также развитию инициативы у детей с расстройствами аутистического спектра» [13, с. 132].

Основное назначение музыкальных игр – развивать у детей-аутистов разнообразные эмоции, которые ребенок выражает в своей речи, ребенок дожжен испытывать определенные чувства от общения с музыкой, которая присутствует в игре и через переживания от общения с музыкой, происходит развитие монологической речи.

«Музыкальная игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей с расстройствами аутистического спектра деятельности. Музыкальная игра создается в целях обучения и речевого развития. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость» [10, с. 141].

«Существенной стороной музыкальной игры является игровой замысел. Он вызывает живой интерес детей с расстройствами аутистического спектра, возбуждает их активность, желание играть. Игровой замысел часто выражен в самом названии игры и составляет ее начало» [24, с. 246].

«Каждая музыкальная игра имеет правила, которые обусловлены содержанием игры, игровым замыслом и вместе с тем выполняют очень большую роль – они определяют характер и способ действий, организуют и

направляют поведение, взаимоотношения детей в игре. Правила, используемые в музыкальной игре, являются критерием правильности игровых действий, их оценки» [19, с. 172].

«Игровые действия – это те действия, которые производят дети в игре. Чем они разнообразнее и богаче, тем большее количество детей участвует в игре и тем интереснее сама игра. Игровые действия, выполняемые воспитателем, позволяют руководить игрой через «пробный ход», иногда через роль и направлять игру непосредственно в ходе ее. Игровые действия очень разнообразны: в играх детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра они заключаются в выполнении простых действий; игровые действия старших детей сложнее: они требуют взаимной связи действий одних детей с другими, их последовательности, очередности» [15, с. 263].

«Музыкальная игра имеет определенный результат, который является финалом игры. Например, отгадывание загадок, выполнение поручений, игровых заданий, проявление смекалки является результатом игры и воспринимается детьми как достижение» [21, с. 189].

«Для педагога результат игры всегда является показателем успехов детей в усвоении знаний, в умственной деятельности, в характере взаимоотношений. В музыкальных играх, применяемых в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, результатом игры не может быть «выигрыш», полученный в итоге удачи, обмана, присвоения права другого» [19, с. 179].

«Музыкальная игра является практической деятельностью, в которой дети используют знания, полученные на образовательной деятельности. При этом обнаруживаются ошибки и затруднения, испытываемые детьми. Музыкальный работник и педагог помогают их исправить и преодолеть» [25, с. 252].

Пропевание слов в музыкальной игре, способно убрать такое качество речи у детей с РАС, как эхололия. Фраза в пении выдерживается четко, и

ребенок не начинает повторять одно и то же, слово несколько раз. Так же, музыкальная игра убирает в речи ребенка сложные вербальные ритуалы, что способствует развитию монологической речи ребенка с РАС. Ребенок перестает использовать неологизмы (слова, которых нет и им придуманных). При использовании музыкальной игры, ребенок с РАС не меняет личные местоимения, потому, что в игре они не нужны. Так же, музыкальные игры способны корректировать в речи ребенка с РАС эмоционально бедную, монотонную, «механическую», маловариативную по темпу и громкости. Дети начинают уделять внимание интонации, эмоциональности произносимых слов. Их речь становится насыщенной и яркой.

Таким образом, музыкальные игры помогают в развитии коммуникации и отношений детей-аутистов к внешнему миру: они обучают совместной игре, согласованности игровых правил и интересов детей в процессе разворачивания сюжетной линии игры, дети учатся взаимопомощи и учатся оценивать свои действия и действия партнера. Ребенок с расстройствами аутистического спектра становится общительным, у него формируется потребность в общении, а также, развивается монологическая речь.

Основное назначение музыкальных игр – формировать у детей эстетические эмоции, чувства, переживания, возникающие в момент соприкосновения с вечным и прекрасным.

Музыкальные игры обогащают детей новыми впечатлениями, развивают у них инициативу, самостоятельность, способность к восприятию, различению основных свойств музыкального звука и посредством этого. Способствуют развитие у детей монологической речи.

Музыкальные игры обогащают дошкольников с расстройствами аутического спектра сильными впечатлениями, помогают развивать у них инициативность, энергичность и желание общаться, разговаривать со сверстниками и взрослыми.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр

2.1 Выявление уровня развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

Цель констатирующего этапа исследования: выявить уровень развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

База исследования: МБУ детский сад № 53 «Чайка» города Тольятти. В исследовании принимали участие 8 детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра. Все дети пятого года жизни. Список детей представлен в приложении А.

В основе выделенных нами показателей развития монологической речи лежат рекомендации по изучению монологической речи детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, разработанные В.П. Глуховым [11, с. 95].

Исходя, из данных показателей были подобраны диагностические задания для определения уровня развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения уровня развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

Показатель	Диагностическое задание
Умение составлять законченное высказывание на уровне фразы	Диагностическое задание 1. «Ситуационные картинки» (Е.О. Смирнова)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
Умение устанавливать лексико- смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы высказывания	Диагностическое задание 2. «Три картинки» (В.К. Воробьёва)
Умение воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст	Диагностическое задание 3. «Расскажи сказку» (Т.Б. Филичева)
Умение составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов	Диагностическое задание 4. «Рассказ по сюжету» (Т.Б. Филичева)
Умение составлять рассказ-описание	Диагностическое задание 5. «Опиши предмет» (В.К. Воробьева)

Диагностическое задание 1. «Ситуационные картинки» (Е.О. Смирнова).

Цель: определить умение ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: 3 картинки с изображением: «Девочка играет с куклой», «Дети мастерят башню из кубиков», «Мальчик играет с машинкой».

Содержание методики: «ребенку предлагают поочередно рассмотреть картинки. Затем задают вопрос о том, что изображено на картинке. Если ребенок не отвечает на этот вопрос, то задается вспомогательный вопрос о том, что делает мальчик или девочка?» [8, с. 11].

Критерии оценивания:

«Низкий уровень (1 балл): отсутствие адекватного разового ответа.

Средний уровень (2 балла): адекватная фраза – высказывание составлено с помощью вспомогательного вопроса.

Высокий уровень (3 балла): ответ на вопрос в виде грамматически правильно построенной фразы, точное отображение предметного содержания картинок» [8, с. 12].

Результаты диагностики представлены в приложении Б.

Количественные результаты уровня развития умения детей составлять законченное высказывание на уровне фразы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Ситуационные картинки»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	6 (75%)	2 (25%)	–

Каждое исследование проводилось индивидуально с ребенком 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра. Дети-аутисты не охотно идут на контакт. Лучше идут на контакт дети с синдромом Аспергера, хуже с синдромом Каннера. Но, в любом случае, перед каждым исследованием с ребенком, педагогу было необходимо, чтобы ребенок пошел на контакт, разрешил взрослому с собой общаться. Для этого, педагог, входя в одну комнату с ребенком, не приступал к диагностике, а садился невдалеке от ребенка на стул и некоторое время наблюдал за ним. При этом дети начинали играть сами с собой, не обращая внимания на педагога. Через некоторое время, ребенок замечал педагога и подходил к нему и только после этого, педагог начинал диагностику. Если у ребенка не было желания входить в контакт, то исследование переносилось на другое время.

На первой встрече, мы исследовали умение ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы.

75% детей умеют низкий уровень развития. К этим детям относятся: Даша Р., Никита Р., Света О., Сергей П., Антон Г., Наташа Д.

С этой группой детей было не просто войти в контакт. Дети играли в свои игры и не обращали внимания на взрослого. Света О., Никита Р. и Наташа Д. в итоге подошли к педагогу, посмотрели на картинки, но отвечать не стали. А Даша Р., Антон Г., Сергей П. вообще не смотрели на предложенные им картинки, но реагировали на желание педагога с ними контактировать. Например, Сергей П. поправил картинки на столе так,

чтобы они лежали ровно, по нижнему краю стола, при этом, на сами картинки, на сюжет картинок, он не смотрел. Даша Р. принесла педагогу книжку, которую взяла на полке стеллажа и сказала: «Читай».

По данным исследования меньшинство детей имеют средний уровень развития (25%) умения составлять законченное высказывание на уровне фразы. К данным детям относятся: Степан И. и Лилия Т.

Степан И. и Лилия Т. – это дети, которые легче других шли на контакт, они отвечали на вопросы, которые им задавал взрослый. Например, педагог, обращаясь к Лиле, показывала ей картинку, на которой была изображена девочка, которая играла с куклой. Был задан вопрос: «Что делает девочка?». На что Лиля ответила: «кукла, кукла, кукла… девочка, девочка, девочка». У Лили явно проявлялась эхолалия. Тогда, ей был задан следующий вопрос: «А что девочка делает с куклой?». На, что Лиля ответила: «Ты играет с куклой». В процессе ответа, Лиля подошла к столу, на котором лежали игрушки и взяла куклу. Отвечая, она имела в виду себя, а не девочку на картинке. Но, можно отметить, что Лиля смогла произнести всю фразу целиком.

Степан из предложенных картинок выбрал ту, на которой был изображен мальчик, который играет с машинкой. Степан показал на картинку пальчиком и сказал: «Мальчик везет машинку». При этом, Степан отвернулся от взрослого и смотрел в окно.

Диагностическое задание 2. «Три картинки» (В.К. Воробьева).

Цель: выявить у детей умение устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Материал: картинки с изображением яблок, мальчика и корзинки.

Содержание методики: «ребенку показывают картинки и предлагают составить предложение обо всех трех предметах. Задают вопросы: Что сделал мальчик? Ребенок должен установить возможное действие на основе

«семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога и отобразить его в речи в форме законченной фразы» [3, с. 13].

Критерии оценивания:

«Низкий уровень (1 балл): задание не выполняет.

Средний уровень (2 балла): имеются не большие недостатки в построение фразы, то есть использовано в построение 2 картинки, при оказании помощи применяет и третью картинку.

Высокий уровень (3 балла): фраза составлена с использованием всех картинок» [8, с. 14].

Результаты диагностики представлены в приложении Б.

Количественные результаты уровня развития умения детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Три картинки»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5 (62%)	3 (38%)	–

С помощью диагностической методики 2 В.К. Воробьёвой у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра получены следующие результаты.

На втором исследовании дети вели себя более спокойно. 62% детей имеют низкий уровень развития умения устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы высказывания. К этим детям относятся: Даша Р., Света О., Сергей П., Антон Г., Наташа Д.

Некоторые дети просто перечислили картинки, а фразу не составили, даже с помощью наводящих вопросов. Например, Даша Р. и Антон Г.

сказали: «Яблоко, корзинка, мальчик». Дополнительные вопросы не помогли, дети продолжали просто перечислять предметы, которые изображены на картинках. А Света О., Сергей П. и Наташа Д. даже не стали называть предметы, которые были изображены. Они интересовались карточками, разглядывали их, брали в руки, но не отвечали на вопросы.

По данным исследования имеют средний уровень развития монологической речи (38%). К этим детям относятся: Степан И., Никита Р. и Лилия Т. Дети этой группы смогли установить лексико-смысловые отношения между предметами. Например, Степан И. сказал: «Мальчик положил яблоко в корзинку и взял». Никита Р. сказал: «Мальчик хотел яблоко укусить и взял его из корзинки». Лиля Т. сначала перечисляла предметы на картинках, а потом сказала: «Кукла взяла яблоко из корзинки». На дополнительный вопрос: «А что стало с яблоком?», Лиля сказала: «Съела».

Диагностическое задание 3. «Расскажи сказку» (Т.Б. Филичева).

Цель: выявить умение детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: сказки колобок, репка и другие.

Содержание: «Чтение сказки 2 раза. Перед повторным чтением дается установка: послушай сказку и перескажи ее» [8, с. 15].

Критерии оценивания:

«Низкий уровень (1 балл): отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента.

Средний уровень (2 балла): пересказ составлен с некоторой помощью, но полностью передаёт содержание текста.

Высокий уровень (3 балла): пересказывает самостоятельно, содержание сказки воспроизводит полностью» [8, с. 16].

Результаты диагностики представлены в приложении Б.

Количественные результаты уровня развития умения воспроизводить

небольшой текст, представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Расскажи сказку»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	6 (75%)	2 (25%)	–

С помощью диагностической методики Т.Б. Филичевой у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи третьего уровня получены следующие результаты.

Большинство детей (75%) показали низкий уровень. К этим детям относятся: Даша Р., Лиля Т., Света О., Сергей П., Антон Г., Наташа Д. Дети этой группы отвечали на вопросы, но связного полного текста у них не получалось. Например, Лиля Т. рассказала, только про встречу Колобка и лисы: «Колобок встретил лису. Он его съел». На вопрос «Кто же кого съел?», Лиля ответила: «Колобок лиса съел». Сергей П. ограничился перечислением персонажей. Даша Р. Внимательно прослушала сказку, а когда ее попросили пересказать, взяла книгу, протянула педагогу и сказала: «Читай». Сколько ей вопросов не задавали, девочка просто говорила: «Читай». Света О., Антон Г. и Наташа Д. в момент, когда им читали сказку, ходили по комнате, рассматривали игрушки и книги, на просьбу ответить на вопросы не реагировали.

По данным исследования средний уровень имеют 25% детей. Они умеют составлять законченное высказывание на уровне фразы. К данным детям относятся: Степан И. и Никита Р. Пересказ составлен с небольшой помощью стимулирующих вопросов, но текст воспроизвели полностью. Степан И., в процессе пересказа пропустил большой фрагмент, но после того, как ему напоминали, что у него убежал волк, Степан начал пересказ сначала, но в этот раз, не забыв про волка. Никита смог пересказать сразу верно, только наблюдалась затянутость в речи. Он произносил слова очень

медленно, «металлическим» голосом. В его пересказе не наблюдалось эмоций, он старался рассказать так, как запомнил.

Диагностическое задание 4. «Рассказ по сюжету» (Т.Б. Филичева).

Цель: определить умение детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов эпизодов.

Материал: серии картинок по сюжетам Н. Радлова.

Содержание: «перед ребенком в определенной последовательности выкладывают сюжетные картинки. После ребенку дается инструкция: Посмотри внимательно на разложенные картинки и составь по ним последовательный рассказ. В случае затруднения педагог при помощи наводящих вопросов или жестов оказывает помощь ребенку» [8, с. 17].

Критерии оценивания:

«Низкий уровень (1 балл): ребенок не смог составить рассказ самостоятельно, ему требовалась помощь педагога, ребенок пропускал в рассказе многие моменты и даже целые фрагменты.

Средний уровень (2 балла): ребенок составил рассказ при помощи педагога, при этом довольно точно отразил содержание картинок.

Высокий уровень (3 балла): ребенок самостоятельно, полностью и точно составил рассказ» [8, с. 19].

Результаты диагностики умения детей составлять рассказ по серии сюжетных фрагментов представлены в приложении Б. Количественные результаты уровня развития умения составлять рассказ по серии сюжетных фрагментов представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Рассказ по сюжету»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5 (62%)	3 (38%)	–

Выполняя данное задание, дети ориентировались на разложенные перед ними картинки. детям были заданы вопросы:

Кто нашел шарик в поле? Какой был мышонок? Чем мышонок занимался в поле? Что мышонок стал делать с шариком? Чем закончилась игра с шариком?

По данным исследования 62% детей имеют низкий уровень умения составлять рассказ по серии сюжетных фрагментов. К этим детям относятся: Даша Р., Лиля Т., Света О., Сергей П., Наташа Д. Детям с низким уровнем требовалось многократное повторение вопросов. Также отсутствовала логическая и смысловая последовательность, связность. Дети перечисляли лишь некоторые действия. Даша Р. составила следующий рассказ по наводящим вопросам: «мышка дула и надула шарик». Сергей П. составил следующий рассказ: «мышка, шарик, большой». Наташа Д. ответила таким образом: «Мышка нашла шарик, шарик стал большой». Лиля Т. ответил следующее: «мышка играла с большим шариком». Света О. отказалась отвечать на вопросы, однако картинки рассматривала.

38% детей имеют средний уровень развития умения составлять рассказ по серии сюжетных фрагментов. К этим детям относятся: Степан И., Никита Р., Антон Г. Дети пользовались в основном простыми предложениями, пропускали некоторые события, иногда повторяли отдельные эпизоды. Степан И. составил следующий рассказ: «Мышка нашла шарик, надула и она стала ёмный». Мы наблюдали, как Степан И. использовал неологизм. По версии Степана «ёмный» значит большой. Но, можно отметить, что рассказ по картинкам он составить смог.

Никита Р. ответил следующее: «мышка нашла шарик. Надула шарик. Шарик стал большим, большим, большим, большим. Улетел шарик». При ответе на вопрос у Никиты наблюдалось проявление эхололии.

Антон Г. ответил: «Мышка нашла шарик, надула шарик, играла в

шарик».

Диагностическое задание 5. «Опиши предмет» (В.К. Воробьева).

Цель: определить умение детей составить описательный рассказ.

Материал: игрушки: кукла, зайчик, лисичка.

Содержание: «ребенку предлагается в течение несколько минут рассмотреть игрушку и составить о ней рассказ по плану:

Название игрушки.

Качества игрушки, свойства, форма, цвет, особенности.

Перечисление действий, характерных для игрушки.

При описании игрушки дается инструкция: Расскажи об этой игрушке? Какая она по величине? Из чего она сделана? Назови основные части?» [8, с. 20].

Критерии оценивания:

«Низкий уровень (1 балл): рассказ-описание не имеет логически – обусловленной последовательности.

Средний уровень (2 балла): в рассказе-описании отражена большая часть основных свойств и качеств предмета и составлен с небольшой помощью.

Высокий уровень (3 балла): в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, его функции и соблюдается логическая последовательность в описании» [8, с. 21].

Результаты диагностики умения детей составлять описательный рассказ представлены в приложении Б и в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Опиши предмет»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5 (62%)	3 (38%)	–

По данным исследования большинство детей имеют низкий уровень

развития (62%) умения составлять описательный рассказ. К этим детям относятся: Даша Р., Лиля Т., Света О., Сергей П., Наташа Д. Детям с низким уровнем повторно задавались наводящие вопросы по описанию признаков и свойств, предмета. В рассказе-описании нет логически-обусловленной последовательности. Вот, Даша Р. ответила: «заяц прыгать». Лиля Т. описал куклу так: «Кукла. Ты играешь кукла. Ты любит кукла». Света О. описала лисичку вот так: «Лиса ест зайца». Сергей П. ответил так: «Заяц пушистый». Наташа Д. ответил следующее: «Моя кукла».

38% детей имеют средний уровень развития умения составлять рассказ-описание. К этим детям относятся: Степан И., Никита Р., Антон Г. В рассказе-описании отражена большая часть основных свойств, качеств, предмета. Дети нуждались в помощи педагога. В рассказах имелись нарушения лексико-грамматического характера. Степан И. описал лисичку так: «Лиса рыжая, пушистая. У нее хвост… рыжий, пушистый. Она живет в лесу». Никита Р. описал зайца вот так: «Зайка прыгает, он пушисты и любит прыгать». Антон Г. описала куклу следующим образом: «Кукла с ногами, головой, руками, ногами. Он красивая и еще у нее есть глаза».

Результаты, полученные в ходе диагностики монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра представлены в приложении В и на рисунке 1.

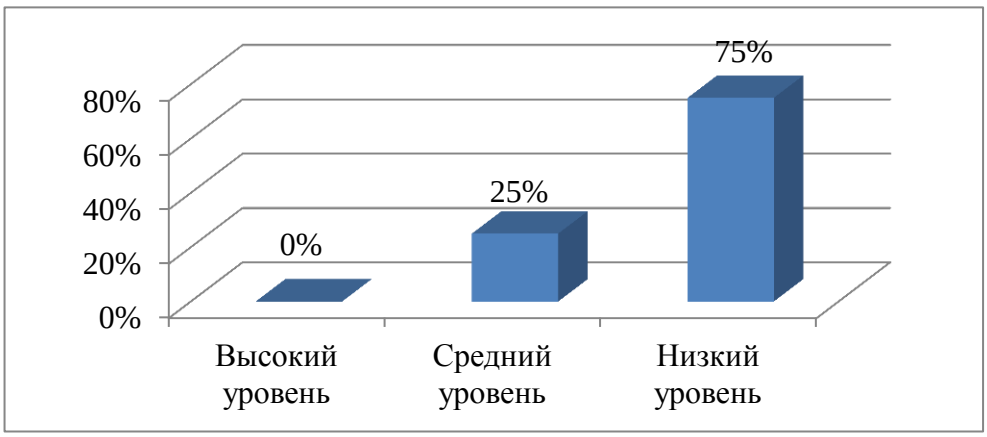

Рисунок 1 – Количественные результаты диагностики уровня монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

По данным исследования большинство детей имеют низкий уровень развития 75% детей. К этим детям относятся: Даша Р., Лиля Т., Света О., Сергей П., Антон Г., Наташа Д. средний уровень имеют 25% детей. Они умеют составлять законченное высказывание на уровне фразы. К данным детям относятся: Степан И. и Никита Р.

Таким образом, результаты, полученные в процессе проведения исследования позволили разделить детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, участвующих в констатирующем эксперименте, на три уровня.

Низкий уровень показали 6 детей (75%) – у дошкольников, которые показали в процессе всего исследования, низкий уровень отсутствует соответствующее осмысление разового ответа. Дети не могут правильно выполнить задание, в пересказе у них присутствуют пропуски слов или части текста, могут отсутствовать герои или часть сюжетной линии, в описательном рассказе, ребенок не может выстроить последовательную сюжетную линию, у них наблюдаются серьезные проблемы в самостоятельном рассказывании. Так же, часто, дети, у которых констатирован низкий уровень вообще отказывались идти на контакт с педагогом, они игнорировали обращения и сами не хотели ничего говорить.

Средний уровень показали 2 ребенка (25%) – у дошкольников, которые показали в процессе всего исследования, средний уровень присутствует адекватная фраза, то есть они отвечают на поставленный вопрос, хотя, выстраивание фразы-ответа имеет недостатки, дети могут отвечать односложно, пропускать слова, «проглатывать» окончания. При этом, пересказ услышанного текста дается им не просто, они могут составить свой пересказ, только опираясь на дополнительные вопросы педагога или при пересказе, они воспроизводят только часть прослушанного текста, при этом, «теряя» большую сюжетную линию.

Высокий уровень выявлен не был. К этому уровню относятся дети, у

которых присутствует адекватная фраза, то есть они отвечают на поставленный вопрос, им не требуются дополнительные вопросы педагога, выстраивается фраза без серьезных изменений и искажений. В пересказе или рассказе-описании они четко придерживаются сюжетной линии, рассказ идет без «провалов» по тексту.

Таким образом, детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, которые прошли исследование, можно охарактеризовать следующим образом: большинство детей рассматриваемой группы, имеют низкий уровень развития монологической речи. У детей отсутствует соответствующее осмысление разового ответа. Дети не могут правильно выполнить задание, в пересказе у них присутствуют пропуски слов или части текста, могут отсутствовать герои или часть сюжетной линии, в описательном рассказе, ребенок не может выстроить последовательную сюжетную линию, у них наблюдаются серьезные проблемы в самостоятельном рассказывании. Так же, часто, дети, вообще отказываются идти на контакт с педагогом.

2.2 Организация и содержание работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр

Анализ результатов диагностики уровня монологической речи детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра показал, что у большинства детей отсутствует адекватное понимание разового ответа, задание выполнить не могут, при пересказе отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, рассказ-описание не имеет логически-обусловленной последовательности, дети не могут составлять рассказы самостоятельно, им требовалась помощь педагога.

Целью формирующего эксперимента явилось определение и

апробирование содержания работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

В соответствии с анализом полученных результатов констатирующего этапа и на основе теоретического исследования развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр определена логика формирующего эксперимента:

– обогащена развивающая предметно-пространственная среда игрушками, музыкальными инструментами, наглядным материалом, костюмами для проведения музыкальных игр;

– организована поэтапная работа по развитию монологической речи у детей от знакомства с музыкальными произведениями и музыкальными игрушками и инструментами до проведения музыкальных игр;

– проведена психопросветительская работа с родителями по проблеме развития монологической речи у детей посредством музыки и музыкальных игр.

Реализация названных факторов осуществлялось ежедневно в образовательной детской деятельности, в режимных моментах.

Работа в формирующем эксперименте велась в двух направлениях:

Первое направление – работа с детьми по развитию монологической речи, включающее в себя также обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы.

Цель: развитие монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Второе направление – организация работы с родителями по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр.

Цель: обучить родителей музыкальным играм, способствующим развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра; способствовать включению родителями музыкальных игр в процесс развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра дома.

Этапы работы с родителями:

Первый этап. Мотивационный (индивидуальные беседы «Общее развитие речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра»).

Второй этап. Обучающий:

– эмоционально-личностный (консультация «Как разговаривать с ребенком-аутистом?»)

– познавательный (мастер-класс «Музыкальная игра – ваш помощник в общении с ребенком-аутистом»

– наглядно-действенный (памятка «Практические рекомендации родителям детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра по развитию монологической речи посредством музыкальных игр»).

Первым шагом нашей работы было обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды предусматривает включение игрушек, иллюстраций, наглядных пособий, элементов карнавальных костюмов, то есть предметов, которые воссоздают те художественные образы, которые будут обыграны в музыкальных играх.

Первое, что мы сделали – это пополнили в группе «Театральный уголок» карнавальными костюмами: кошки, лисы, зайчика, совы, медвежат. Добавили в развивающую предметно-пространственную среду бумагу разного качества, целлофан, фольгу, карточки-модели ритмодекломаций, эмоциональные открытки, карточки с изображением взволнованного ветра и сердитого дождика, девочки веселой и грустной, цветные фигуры, карандаши, краски, отражающие эмоции грусти, радости, индивидуальные

карточки с нотами кружочками, два металлофона, настольную ширму, карточки-модели ритмоинтонаций, изображающие эмоции радости, печали, динамическую партитуру, маленькую и большую вазы и палочки из стекла, графические схемы изображения мелодий.

Внесли в развивающую предметно-пространственную среду ноутбук и флешку с музыкальными произведениями.

Далее мы отобрали музыкальные игры для развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра (Приложение В).

После этого мы приступили к реализации работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр. Мы включали в режимные моменты проведение музыкальных игр с детьми. Работа выстраивалась поэтапно, педагог сначала больше показывал детям, что и как нужно делать, а затем просто говорили в какую игру будут играть и дети сами выполняли нужные действия. Педагог в начале знакомил детей с музыкальными произведениями и музыкальными игрушками и инструментами, и только потом проводил музыкальную игру.

Каждое утро, когда начинался прием детей, мы проводили упражнения и индивидуально, и парами, и небольшими подгруппами. Мы предлагали детям поиграть в музыкальную игру.

Первой мы провели музыкальную игру «Музыкальный сюрприз», для развития монологической речи посредством включения детей в эмоциональную структуру музыки, посредством восприятия взаимодействия двух контрастных музыкальных образов.

В начале занятия, педагог объясняла детям, что такое «сюрприз», дети обрадовались, что могут получить неожиданный подарок. Педагог включала для прослушивания детям музыку, посредством которой дети должны были догадаться, что за предмет является «сюрпризом». Например, воспитатель

ставила детям музыку про зайчика, дети, прослушав ее, предполагали, что речь идет о зайчике и вместе с воспитателем пропевали: зааа-й-чи-к. И так, они узнавали какие предметы скрывались за музыкальным произведением и пропевали его название. Так же, по ходу выполнения задания, воспитатель спрашивала: а какой это зайчик? Дети пропевали: серенький, шустрый, веселый.

Следующей, была проведена музыкальная игра «Лесные шаги», для развития монологической речи посредством передачи детьми образов животных.

В качестве материалов к этой игре выступали карнавальные костюмы лисы, зайчика и совы. Так же, использовали в игре разнообразную бумагу, целлофан, фольгу, карточки-модели ритмодекломаций, эмоциональные открытки.

Воспитатель предлагала послушать звук сжимающейся бумаги, целлофана, фольги. Она говорила: смотрите дети, как по-разному звучат разные предметы, например, прислушайтесь, как может звучать бумага, если ее сминать. Она звучит тихо, как будто, снег хрустит, а фольга звучит громко, звук у нее шуршащий, звонкий. Теперь, давайте с вами, рассмотрим карточки ритмоинтонаций, на которых вы видите изображение ритмического рисунка, например, шагов ласковой лисички, напуганного зайчонка, серьезной совы и попробуем похлопать в ладошки так, как они ходят. А после того, как дети похлопали, давайте с вами представим, что мы хитренькие и нежные лисички. Даша Р. надела костюм лисички, воспитатель включила музыку медленную, интригующую и Даша Р. начала ходить медленно, аккуратно, говоря зайчику: ты такой маленький, пушистый, давай дружить? Остальные дети, смотря на Дашу Р., тоже, стали ходить медленно и разговаривать вкрадчиво. Затем дети прыгали как зайчики и ходили важно, разговаривали протяжно как совы.

Следующей была проведена музыкальная игра «Дождик», для развития монологической речи посредством звукоподражания взволнованному ветру и сердитому дождю.

В качестве материалов к этой игре выступали карточки-модели музыкальной интонации, цветные фигуры, эмоциональные открытки, блоки ритмоинтонаций; музыкальные игрушки инструменты (треугольник, металлофон).

Воспитатель рассказывал детям рассказ о взволнованном ветре и сердитом дожде.

Затем детям дают послушать звукоподражание взволнованному ветру и сердитому дождю на слоги у-гу-гу; капель и выявить сенсорные особенности звучания. Затем детей знакомят с ритмоинтонационными карточками-моделями. Воспитатель показывает детям цветные фигуры, которые отображают эмоции волнения и сердитости. Объясняет, что какая фигурка обозначает и предлагает под музыку.

Следующей, была проведена музыкальная игра «Музыкальные картинки», для развития монологической речи посредством вызова эмоционального переживания у ребенка и проявления его желания разговаривать.

В качестве материалов к этой игре выступали музыкальные иллюстрации с изображением грустной и веселой девочки, эмоциональные открытки, цветные фигуры, карандаши, краски, отражающие эмоции грусти, радости; бумага.

Воспитатель предлагала детям две картинки: весело и грустной девочек. Сначала педагог объясняла детям, какие эмоции испытывают девочки на картинках. Затем, детям было предложено, самим изобразить эти эмоции. После этого, дети пропевали свои эмоции, например, когда педагог показывала картинку с веселой девочкой, Никита Р. пропел: ха-ха-ха. Он тянул гласные звуки, пропевая их в такт звучащей мелодии. Когда

воспитатель, показала картинку с грустной девочкой, Антон Г. пропел: ууууу, так он показывал, как ему грустно. Когда воспитатель спросила: почему ты так показываешь грусть. Антон Г. сказал: мы идем гулять, а собака… моя собака так грустит.

Следующей, была проведена, музыкальная игра «Нарисуй мелодию», для развития монологической речи проявления желания самостоятельно передать музыкальные характеры и образы.

Воспитатель раздала детям карточки, на тыльной стороне которых был прикреплен конверт с нотами-кружочками. Воспитатель пропела детям песенку и попросила детей определить, сколько ступенек музыкальной лесенки есть в этой песне. Дети, повторяя песенку за воспитателем, смотря на жесты воспитателя, показывали ступеньки песенки, при этом, воспитатель в свободной руке держала карточки и дети, так же, наблюдали, за графическим изображением песенки на карточке. Например, Света О. пела такую песенку (каждому ребенку, воспитатель давала его личную песенку):

«Тётка – богатка,

Сшей мне рубашку.

Хочу нарядиться:

Еду веселиться.

(на двух, трёх, четырёх звуках)» [10].

Света О. старалась не отставать от музыки и воспитателя? внимательно наблюдая за рукой и повторяя, показывала ступеньки песенки.

Следующей, была проведена музыкальная игра «Узнай по песенке», для развития монологической речи посредством развития умения сопоставлять игровые образы с высотой музыкальных звуков и пластинками металлофона; выразительно петь и играть на металлофоне песенку-образец или свою импровизацию на заданной высоте.

В качестве оборудования использовали два металлофона и настольную ширму.

Воспитатель рассказывал детям сказку: «Давным-давно проживали в лесу три брата медвежонка, которым нравилось играть в прятки. Когда водил старший, он пел очень низко, почти рычал:

Раз, два, три, четыре, пять,

Я уже иду искать!»

Очень хорошо получалось петь за старшего медвежонка Сергею П.

Средний медвежонок пел эту же песню более высоким голосом, лучше всего, пел за среднего медвежонка Степан И. А младший пел совсем тоненьким голосочком и лучше всего, выходило петь за младшего у Наташи Д.

Их мама, большая и добрая медведица сразу понимала, кто из братьев поет, а бабушка плохо слышала, потому, что была старенькой и не угадывала, кто из внуков поет.

Воспитатель приглашала одного ребенка за ширму и просила его спеть, а потом говорила: Раз, два, три, медвежонка назови. И остальные дети угадывали, какой из трех братьев пел. Каждый ребенок пробовал свои силы по обе стороны ширмы.

Следующей, была проведена музыкальная игра «Цветы», для развития монологической речи посредством развития умения показывать свои эмоции,

Посредством ритмического движения под музыку.

Воспитатель читала детям стихи про цветы, затем, она пропевала песенку на эти стихи и дети, вначале, должны были выделить грустное место в песенке и веселое, а затем повторить:

«Посмотрите, как похожи на лугу ромашки:

Жёлтые головки, белые рубашки.

На одном стебельке близнецы-двойняшки,

На другом – сразу три близнецы-тройняшки.

А эта ромашка – однашка,

Скучает, наверно, бедняжка» [10]. Е. Григорьева

Лучше всего передать в песенке эмоции получилось у Лили Т. и Сергея П.

Следующей, была проведена музыкальная игра «Вазы», для развития монологической речи посредством развития музыкально-сенсорных способностей детей (чувства ритма, звуковысотного, динамического слуха).

Воспитатель ставила детям фонограмму (звучание ваз), затем она брала фарфоровые вазы и стеклянные палочки, которым проводила по вазам, и они издавали звуки.

Воспитатель предлагала детям послушать как звучат вазы на фонограмме и как звучат вазы у них в группе, после чего дети сравнивали это звучание. Затем, для выявления сенсорного характера звучания, воспитатель спрашивала у детей – а вы, звуком «у», пропевая который, должны изобразит, как звучат вазы.

Дети тянули звук, то выше, то ниже. То медленнее, то быстрее. Им эта игра очень понравилась, особенно хорошо и точно изобразил звучание ваз Степан И.

Следующей, была проведена музыкальная игра «Башмаки», для развития монологической речи посредством умения выражать свои впечатления, свое отношение к образному содержанию музыкального произведения в музыкальных движениях.

Воспитатель загадала детям загадку:

«Всегда послушен моде,

Как зеркало блестит,

Завязанный он ходит,

Развязанный стоит,

Догадаться же пустяк,

Что зовут его…» [10] (башмак).

Затем, воспитатель включила «Марш» Л. Бетховена и предложила детям показать, как под эту музыку может двигаться башмак, а после того,

как ребенок двигался под музыку. Воспитатель его спрашивала: а почему ты думаешь, что башмак двигался именно так? И дети рассказывали о своих впечатлениях.

Например, Никита Р. сказал, что музыка похожа на ту, под которой ходят солдаты и поэтому его башмак маршировал на месте.

И последней была проведена музыкальная игра «Балерины», для развития монологической речи посредством использования экспансивной выразительной речи, в умении выражать свои впечатления, своё отношение к образу музыкального произведения.

Воспитатель ставила им для прослушивания две мелодии: «Грустно» и «Полька». Обе написал Г. Левкодимов.

Дети прослушивали музыку и им предлагалось, на время, стать балеринами. Они должны были станцевать настроение музыки, а затем рассказать, какой же, характер был у музыки.

Дети танцевали и делились своими впечатлениями, например, Лиля Т. сказала, что первая музыка была грустной, а вторая очень веселой, поэтому первый танец у нее получился грустный, а во втором она прыгала и веселилась.

Вторым направлением работы была работа с родителями детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Родителям были даны нужные знания о развитии у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, монологической речи. Им рассказали, как детям трудно что-то описать или рассказать, потому, что монологическая речь у них отстает от речи детей этого возраста с сохранным развитием.

С родителями было проведены следующие мероприятия: индивидуальная беседа «Общее развитие речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра»; консультация «Как разговаривать с

ребенком-аутистом?»; мастер-класс «Музыкальная игра – ваш помощник в общении с ребенком-аутистом».

Так же, для родителей была разработана и создана памятка «Практические рекомендации родителям детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра по развитию монологической речи посредством музыкальных игр».

При проведении консультаций, мы объясняли родителям, что для них, очень важно, чтобы ребенок-аутист хорошо разговаривал, мог объяснить, что с ним происходит, описать то, что он хочет, например, игрушку. А для этого важно правильно использовать музыкальные игры, потому, что в процессе проведения игр, прослушивание музыкальных произведений и пропевая и танцуя под музыку, дети раскрепощаются. Музыка вызывает у них позитивные эмоции и позволяет развиваться монологическую речь.

На формирующем этапе эксперимента мы провели с родителями мастер-класс «Музыкальная игра – ваш помощник в общении с ребенком-аутистом», на котором рассказали родителям о том, как важно развитие речи у любого дошкольника, а тем более, для детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра. Показали, как нужно дома проводить с детьми музыкальные игры. Закончили нашу встречу раздачей памяток родителям.

На данном этапе нашей работы мы разработали «Практические рекомендации родителям детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра по развитию монологической речи посредством музыкальных игр», в которых прописали рекомендации проведению музыкальных игр. Предложили эффективные методы и средства развития миологической речи в домашних условиях.

2.3 Динамика развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

Чтобы выявить динамику развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, был проведен контрольный этап исследования уровня развития монологической речи посредством диагностических методик, представленных в параграфе 2.1.

Диагностическое задание 1. «Ситуационные картинки» (Е.О. Смирнова).

Цель: определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Сравнительные результаты диагностики развития умения детей составлять предложение по ситуационным картинкам представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию «Ситуационные картинки»

Этапы исследования	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	5 (62%)	3 (38%)	–
Контрольный	4 (50%)	4 (50%)	–

Проведя анализ по полученным данным, мы пришли к выводу, что в данном исследовании низкий уровень, который показали дети, снизился на 12%, если на констатирующем этапе он составлял 62%, то на контрольном этапе он составил 50%. Соответственно, вырос средний уровень на 12%, если на констатирующем этапе он составлял 38%. То на контрольном он увеличился до 50%. Высокий уровень, по-прежнему, не наблюдался.

Мы можем наблюдать динамику в развитии. Существенно увеличилась активность при выполнении задания у Антона Г. и Наташи Д., данные дети повысили свой уровень с низкого до среднего, они проявили больше

заинтересованности, лучше шли на контакт, особенно когда, выполнение задания можно было пропеть.

У Даши Р., Никиты Р., Светы О., Сергея П. был выявлен низкий уровень развития умения составлять предложения по ситуационным картинкам.

С этой группой детей было не просто войти в контакт. Дети играли в свои игры и не обращали внимания на взрослого. Света О., Никита Р. и в итоге подошли к педагогу, посмотрели на картинки, но отвечать не стали. А Даша Р., Сергей П. вообще не смотрели на предложенные им картинки, но реагировали на желание педагога с ними контактировать. Например, Сергей П. поправил картинки на столе так, чтобы они лежали ровно, по нижнему краю стола, при этом, на сами картинки, на сюжет картинок, он не смотрел. Даша Р. принесла педагогу книжку, которую взяла на полке стеллажа и сказала: «Читай».

Средний уровень показали и другие дети, которые показывали его на констатирующем этапе. Они смогли самостоятельно, используя картинки, опираясь на помощь педагога, составить рассказ. При этом, в их речи наблюдались небольшие нарушения в произношении звуков, свойственные детям с аутизмом, но в целом, результат у них был лучше, чем на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 2. «Три картинки» (В.К. Воробьева).

Цель: выявить у детей способность устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Сравнительные результаты диагностики развития умения детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами, представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию «Три картинки»

Этапы исследования	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	5 (62%)	3 (38%)	–
Контрольный	3 (38%)	5 (62%)	–

Проведя анализ по полученным данным, пришли к выводу, что в данном исследовании низкий уровень, который показали дети, снизился на 24%, если на констатирующем этапе он составлял 62%, то на контрольном этапе он составил 38%. Соответственно, вырос средний уровень на 24%, если на констатирующем этапе он составлял 38%. То на контрольном он увеличился до 62%. Высокий уровень, по-прежнему, не наблюдался.

Мы можем наблюдать динамику в развитии. Существенно увеличилась активность при выполнении задания у Антона Г. и Наташи Д., дети повысили свой уровень с низкого до среднего, они проявили больше заинтересованности, лучше шли на контакт, особенно когда, выполнение задания можно было пропеть.

Даша Р., Света О., Сергей П. показали низкий уровень развития умения составлять предложения по ситуационным картинкам. Они просто перечислили картинки, а фразу не составили, даже с помощью наводящих вопросов. Дополнительные вопросы не помогли, дети продолжали просто перечислять предметы, которые изображены на картинках. Света О. и Сергей П. не стали называть предметы, которые были изображены. Они интересовались карточками, разглядывали их, брали в руки, но не отвечали на вопросы.

Средний уровень показали и Степан И., Никита Р., Лиля Т., они показывали его и на констатирующем этапе. Они смогли самостоятельно, используя картинки, опираясь на помощь педагога, составить рассказ. При этом, в их речи наблюдались небольшие нарушения в произношении звуков,

свойственные детям с аутизмом, но в целом, результат у них был лучше, чем на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 3. «Расскажи сказку» (Т.Б. Филичева).

Цель: выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Сравнительные результаты диагностики умения детей воспроизводить небольшой текст, представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию «Расскажи сказку»

Этапы исследования	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	6 (75%)	2 (25%)	–
Контрольный	5 (62%)	3 (38%)	–

Проведя анализ по полученным данным, пришли к выводу, что в данном исследовании низкий уровень, который показали дети, снизился на 13%, если на констатирующем этапе он составлял 75%, то на контрольном этапе он составил 62%. Соответственно, вырос средний уровень на 13%, если на констатирующем этапе он составлял 25%. То на контрольном он увеличился до 38%. Высокий уровень, по-прежнему, не наблюдался.

Мы можем наблюдать динамику в развитии. Существенно увеличилась активность при выполнении задания у Наташи Д., которая смогла показать более лучший результат среднего уровня, она проявила больше заинтересованности, лучше шла на контакт, особенно когда, выполнение задания можно было пропеть.

Даша Р., Света О., Лиля Т., Антон Г. и Сергей П. показали низкий уровень. Дети этой группы отвечали на вопросы, но связного полного текста у них не получалось. Например, Лиля Т. рассказала только про встречу Колобка и лисы: «Колобок встретил лису. Он его съел». На вопрос «Кто же кого съел?», Лиля ответила: «Колобок лиса съел». Сергей П. ограничился

перечислением персонажей. Даша Р. Внимательно прослушала сказку, а когда ее попросили пересказать, взяла книгу, протянула педагогу и сказала: «Читай». Сколько ей вопросов не задавали, девочка просто говорила: «Читай». Света О. и Антон Г. в момент, когда им читали сказку, ходили по комнате, рассматривали игрушки и книги, на просьбу ответить на вопросы не реагировали.

Средний уровень показали и Степан И., Никита Р. они показывали его и на констатирующем этапе. Они смогли самостоятельно, используя картинки, опираясь на помощь педагога, составить рассказ. При этом, в их речи наблюдались небольшие нарушения в произношении звуков, свойственные детям с аутизмом, но в целом, результат у них был лучше, чем на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 4. «Рассказ по сюжету» (Т.Б. Филичева).

Цель: составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов эпизодов.

Сравнительные результаты диагностики умения детей составлять рассказ по серии сюжетных картин представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию «Рассказ по сюжету»

Этапы исследования	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	5 (62%)	3 (38%)	–
Контрольный	4 (50%)	4 (50%)	–

Проведя анализ по полученным данным, пришли к выводу, что в данном исследовании низкий уровень, который показали дети, снизился на 12%, если на констатирующем этапе он составлял 62%, то на контрольном этапе он составил 50%. Соответственно, вырос средний уровень на 12%, если на констатирующем этапе он составлял 38%. То на контрольном он увеличился до 50%. Высокий уровень, по-прежнему, не наблюдался.

Мы можем наблюдать динамику в развитии. Существенно увеличилась активность при выполнении задания у Антона Г. и Никита Р., которые повысили свой уровень с низкого до среднего, они проявили больше заинтересованности, лучше шли на контакт, особенно когда, выполнение задания можно было пропеть.

У Даши Р., Светы О., Сергея П. и Наташи Д. был выявлен низкий уровень, так как они не знали, как начать рассказ. Детям с низким уровнем требовалось многократное повторение вопросов. Также отсутствовала логическая и смысловая последовательность, связность. Дети перечисляли лишь некоторые действия. Света О. составила следующий рассказ по наводящим вопросам: «мышка дула и надула шарик». Сергей П. составил следующий рассказ: «мышка, шарик, большой». Наташа Д. ответила таким образом: «Мышка нашла шарик, шарик стал большой».

Средний уровень показали и другие дети, которые показывали его на констатирующем этапе. Они смогли самостоятельно, используя картинки, опираясь на помощь педагога, составить рассказ. При этом, в их речи наблюдались небольшие нарушения в произношении звуков, свойственные детям с аутизмом, но в целом, результат у них был лучше, чем на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 5. «Опиши предмет» (В.К. Воробьева).

Цель: составить описательный рассказ.

Сравнительные результаты диагностики умения детей составлять рассказ-описание представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию «Опиши предмет»

Этапы исследования	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	5 (62%)	3 (38%)	–
Контрольный	3 (38%)	5 (62%)	–

Проведя анализ по полученным данным, пришли к выводу, что в данном исследовании низкий уровень, который показали дети, снизился на 24%, если на констатирующем этапе он составлял 62%, то на контрольном этапе он составил 38%. Соответственно, вырос средний уровень на 24%, если на констатирующем этапе он составлял 38%. То на контрольном он увеличился до 62%. Высокий уровень, по-прежнему, не наблюдался.

Мы можем наблюдать динамику в развитии. Существенно увеличилась активность при выполнении задания у Антона Г. и Наташи Д., данные дети повысили свой уровень с низкого до среднего, они проявили больше заинтересованности, лучше шли на контакт, особенно когда, выполнение задания можно было пропеть.

У Даши Р., Светы О., Сергея П. был диагностирован низкий уровень. Дошкольникам с низким уровнем, еще раз, были заданы вопросы по описанию признаков и свойств предмета. При ответе детей стало понятно, что дети не могут логично описать последовательность событий. Например, Даша Р. сказала: «волк кусать прыгать». Даша Р. так описывала куклу: «Платье. Кукла. Спать». Света О. смогла следующим образом описать лису: «Лиса ест зайца». Сергей П. ответил так: «Заяц бежит». Наташа Д. ответил следующее: «Кукла красивый».

Средний уровень показали и Степан И., Никита Р., Лиля Т., они показывали его и на констатирующем этапе. Они смогли самостоятельно, используя картинки, опираясь на помощь педагога, составить рассказ. При этом, в их речи наблюдались небольшие нарушения в произношении звуков, свойственные детям с аутизмом, но в целом, результат у них был лучше, чем на констатирующем этапе.

Сравнительные результаты уровня развития монологической речи у детей у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра представлены на рисунке 2.

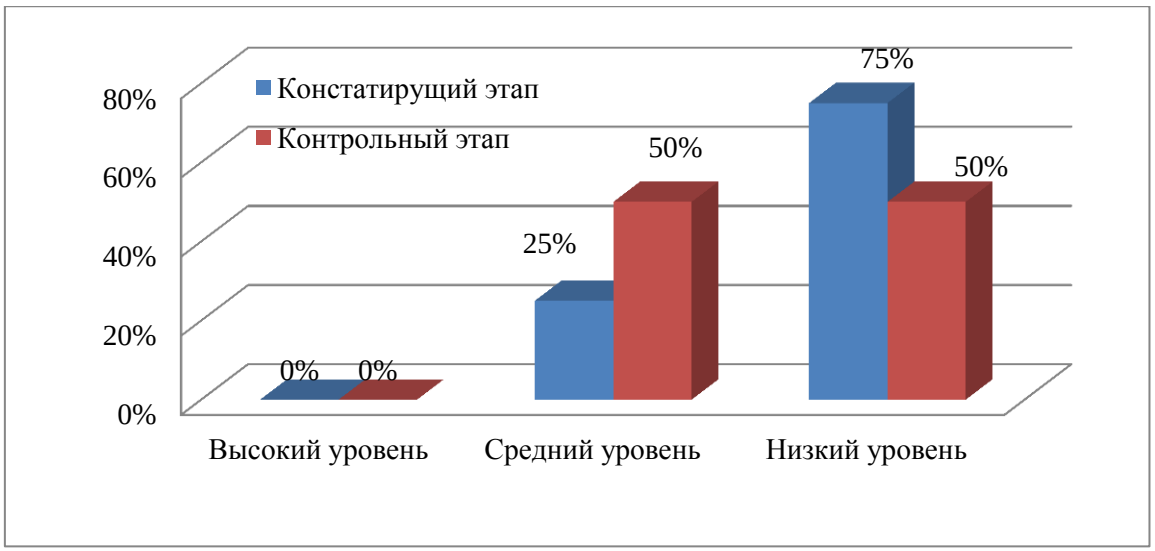

Рисунок 2 – Динамика уровня развития монологической речи
у детей у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

Проанализировав рисунок 2, можем констатировать, что после проведения коррекционных мероприятий на формирующем этапе детей, которые показали низкий уровень развития монологической речи, стало на 25% меньше, общее число таких детей составило 50%.

В то же, время, количество детей, которые показывали на констатирующем этапе средний уровень развития монологической речи, увеличилось на 25% и достигло 50%.

Дошкольников 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра с высоким уровнем развития монологической речи не выявлено.

Содержание формирующего эксперимента состояло музыкальных игр, которые были специально подобраны для исследования, а также, из пополнения материалами и атрибутами для проведения музыкальных игр, развивающей предметно-пространственной среды и проведения работы с детьми 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр. Музыкальные игры были собраны в картотеку в соответствии с показателями развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра:

– умение собирать оконченное фразовое высказывание;

– умение выстраивать лексико-смысловые связи между вещами, предметами, явлениями и выражать их как законченную фразу;

– умение повторять малый по объёму и не сложный по структуре текст;

– умение собирать из отдельных фраз или предложений связный рассказ на основании предложенных картинок;

– умение собирать из отдельных фраз или предложений описательный рассказ.

В соответствии с итогами проводимого исследования, работы с детьми и контрольного этапа эксперимента, можно заключить, что гипотеза нашла свое подтверждение, а цель и задачи решены в полном объеме. Можно констатировать, что работа с детьми 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством музыкальных игр, является результативной и эффективной.

Заключение

Теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, позволило установить, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике, требует дальнейшего теоретического осмысления. Анализ понятия «монологическая речь» и сравнительный анализ различных вариантов к трактовке данного понятия позволил с учетом современных подходов рассматривать представления и понятия о монологической речи, как о развернутом виде речи, так как нужно не только назвать предмет, но и описать его, если слушатели не знали раньше о предмете высказывания.

Дети 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра зачастую лишены возможности выражать свои мысли посредством речи, и, как следствие, у них недостаточно развита монологическая речь.

Анализ исследований Е.О. Смирновой, Т.Б. Филичевой и В.П. Глухова позволяет выделить следующие показатели развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра: умение составлять законченное высказывание на уровне фразы; умение устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы высказывания; умение воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст; умение составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов; умение составлять рассказ-описание.

Результаты, полученные в процессе проведения констатирующего эксперимента, позволили сделать вывод о том, что низкие показатели уровня развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра, обусловлены следующими особенностями

педагогической практики: отсутствует система работы по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра; недооценивается потенциальные возможности использования музыкальных игр для развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра; недостаточная методическая подготовленность педагогов к решению задач по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством использования музыкальных игр.

На основе результатов констатирующего эксперимента, а также исследований в области развития монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра были проведена работа с детьми посредством использования музыкальных игр, работа с родителями, и обогащена развивающая предметно-пространственная среда.

Результаты сравнения, констатирующего и контрольного этапов эксперимента показали, что количество детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра показавших низкий уровень развития монологической речи составило 50%; количество детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра со средним уровнем развития монологической речи достигло 50%.

По полученным результатам видно, что количество детей у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра с низким уровнем снизилось на 25%, со средним уровнем выросло на 25%.

Таким образом, мы пришли к выводу, что использование музыкальных игр в работе по развитию монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра выбрано верно.

Гипотеза нашла свое подтверждение, задачи, поставленные в начале работы, выполнены в полном объеме, цель работы достигнута.

Список используемой литературы

1. Алехина С. В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. М . : МГППУ, 2020. 80 с.

2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с РДА. М : ЭНАС, 2018. 136 с.

3. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. М. : Академия, 2019. 356 с.

4. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения РДА // Дефектология. 2019. № 6. С. 12–18.

5. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Логос, 2020. 256 с.

6. Возрастные особенности психического развития детей с РДА / Под ред. И. В. Дубровиной. М. : Новое, 2020. 138 с.

7. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм : Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Екатеринбург : Рама, 2020. 242 с.

8. Воспитание детей дошкольного возраста с РДА / под ред. Н. Н. Поддъякова, Ф. А. Сохина. М. : Логос, 2018. 123 с.

9. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М. : АСТ, 2020. 354 с.

10. Гусарова И. Л., Ходькова А. И. Музыкальное воспитание в детском саду. Спб : Нева, 2020. 472 с.

11. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. М. : Теревинф, 2018. 156 с.

12. Кобык И. А. В семье «особый» ребёнок: особенности развития и воспитания // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2018. №7. С. 83–87.

13. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии: методическое пособие. М. : Академия, 2019. 239 с.

14. Лохов М. И., Фесенко Ю. А., Рубин М. Ю. Аутизм. Плохой-хороший ребенок. Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма, речи. СПб. : Питер, 2020. 236 с.

15. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Питер, 2018. 400 с. URL: http://cokanchalan.ru/f/mamaychuk_ii_psikhokorrektsionnyye_tekhnologii_dlya_detey_s_problemami_v_razvitii.pdf (дата обращения: 15.08.2021).

16. Марковская И. Ф. РДА : клиническая и нейропсихологическая диагностика. М. : Академия, 2019. 184 с.

17. Никашина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с РДА. М. : Владос, 2020. 128 с.

18. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М. : Теревинф, 2019. 288 с.

19. Новикова Г. П. Музыкальное воспитание. М. : Академия, 2020. 285с.

20. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. М. : Теревинф, 2020. 160 с.

21. Осипова А. А. Общая психокоррекция : пособие для студентов вузов. М. : ТЦ Сфера, 2018. 512 с.

22. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. М. : Академия, 2020. 151 с.

23. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с РДА // Дефектология. 2020. № 1. С. 12–19.

24. Радынова О. П., Груздова В. А. , Комисарова Л. Н. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников. М. : Академия, 2019. 641 с.

25. Радынова О. П., Катинене А. И., Полавандишвили М. Л. Музыкальное воспитание дошкольников М. : Владос, 2020. 346 с.

26. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача / Под ред. М. В. Белоусовой // Практическая медицина. 2020. № 6. С. 34–40.

27. Семаго Н. Я. Инклюзивное образование. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М. : МИРОС, 2018. 156 с.

28. Ульенкова У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей с РДА // Дефектология. 2018. № 1. С. 17–21.

29. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : Учебно-методическое пособие. М. : АСТ, 2018. 184 с.

30. Хаустов А. В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. № 1. С. 1–16.

Приложение А

Список детей, принимавших участие в исследовании

Таблица А.1 – Список детей с расстройствами аутистического спектра, принимавших участие в исследовании монологической речи

Имя Ф.	Возраст	Нарушение
1. Даша Р.	4 года 6 мес.	ЗПР, выраженное РАС, системное недоразвитие речи средней степени тяжести
2. Степан И.	4 года 9 мес.	ЗПР, РАС
3. Никита Р.	4 года 7 мес.	ЗПР, синдром Аспергера
4. Света О.	4 года 9 мес.	ЗПР, выраженное РАС
5. Лиля Т.	4 года 8 мес.	ЗПР, РАС, недоразвитие речи легкой степени
6. Сергей П.	4 года 11 мес.	ЗПР, выраженное РАС, недоразвитие речи средней степени тяжести
7. Антон Г.	4 года 10 мес.	ЗПР, РАС
8. Наташа Д.	4 года 6 мес.	ЗПР, РАС

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем и контрольном этапах

Таблица Б.1 – Уровни развития связной монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

Имя Ф.	ДЗ 1.	ДЗ 2.	ДЗ 3.	ДЗ 4.	ДЗ 5.	Общие сводные уровни
1. Даша Р.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
2. Степан И.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
3. Никита Р.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
4. Света О.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
5. Лиля Т.	СУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ
6. Сергей П.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
7. Антон Г.	НУ	НУ	НУ	СУ	СУ	НУ
8. Наташа Д.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ

Таблица Б.2 – Уровни развития связной монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра на контрольном этапе

Имя Ф.	ДЗ 1.	ДЗ 2.	ДЗ 3.	ДЗ 4.	ДЗ 5.	Общие сводные уровни
1. Даша Р.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
2. Степан И.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
3. Никита Р.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
4. Света О.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
5. Лиля Т.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
6. Сергей П.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
7. Антон Г.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
8. Наташа Д.	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ

Приложение В

Картотека музыкальных игр

Таблица В.1 – Картотека музыкальных игр, направленных на развитие монологической речи у детей 4-5 лет с расстройствами аутистического спектра

Показатель	Игра
Умение составлять законченное высказывание на уровне фразы	«Музыкальный сюрприз» «Лесные шаги» «Пропой и закончи» «Песенка о зверятах» «Песенка леса»
Умение устанавливать лексико- смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы высказывания	«Дождик» «Музыкальные картинки» «Кто пищит?» «Что у кого внутри?» «Дождик, солнышко верни!»
Умение воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре Литературный текст	«Нарисуй мелодию» «Узнай по песенке» «Семь прыжков» «Песенка-шутка» «Веселый оркестр»
Умение составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания Последовательных фрагментов-эпизодов	«Цветы» «Вазы» «Песня ветра» «Жук» «Осень»
Умение составлять рассказ-описание	«Башмаки» «Балерины» «Колокольчики» «Лошадки» «На бабушкином дворе»