

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Сахарова Наталья Валерьевна

## МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

### Особенности игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной программы

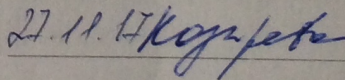
Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья

Допущена к защите  
И.о. заведующего кафедрой  
коррекционной педагогики  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

24.11.17

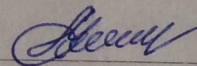
  
(дата, подпись)

Руководитель  
магистерской программы  
к.п.н., доцент Козырева О.А.

27.11.17 

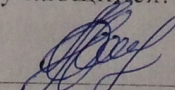
(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Агаева И.Б.

 27.11.17

(дата, подпись)

Обучающийся: Сахарова Н.В.

27.11.17 

(дата, подпись)

оценка «отлично»  
дата защиты: 25 декабря 2017

Красноярск, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. Современное состояние изученности проблематики развития игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.</b>	
1.1. Развитие игровых навыков в онтогенезе у детей с нормой развития.....	10
1.2. Особенности формирования игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра .....	20
1.3. Психолого-педагогические подходы к проблеме формирования игровых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	28
<b>ГЛАВА II. Экспериментальное исследование игровых навыков старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).</b>	
2.1. Организация и методика исследования игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).....	35
2.2. Анализ результатов исследования игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской) .....	40
2.3. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской) .....	49
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	72
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	76
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	81

## Реферат (аннотация)

Рукопись диссертации на тему «Особенности игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра» состоит из введения, двух глав, методических рекомендаций, заключения, библиографического списка, включающего 62 литературных источника, приложений. Объем работы составляет 106 страниц текста, 3 графических рисунка, 8 таблиц. Объектом исследования является развитие игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Предмет исследования: особенности игровых навыков старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской). Цель исследования заключается в разработке методических рекомендаций по организации и содержанию коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).

Методы исследования: теоретические (библиографический метод) и эмпирические методы (констатирующий эксперимент с использованием методики обследования и оценки качества сформированности игровых навыков А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой). Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №322 компенсирующего вида» (г. Красноярск) и Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи №2 (г. Красноярск) в течение 2015 – 2017 г.г.

В исследовании приняли участие 8 старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской). На этапе проведения практической части исследования были выявлены особенности игровых навыков и подобран возрастной эквивалент бальной оценки качества сформированности игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы

(при помощи методики обследования А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой). Игровые навыки у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы имеют особенности по сравнению с игровыми навыками нормально развивающихся сверстников, о чем мы сделали вывод путем проведения количественного и качественного анализа полученных результатов констатирующего эксперимента.

Данные результаты исследования по детям четвертой группы аутизма получены впервые, их практическая значимость отражена в разработанных нами методических рекомендациях, которые актуальны для специалистов дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми с нарушениями аутистического спектра 4 группы.

Апробация материалов исследования осуществлялась в реализации коррекционно-педагогической работы на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №322 компенсирующего вида» (г. Красноярск).

Опубликована статья: Сахарова Н.В.«Планирование коррекционной работы по развитию игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)» // Сборник «Наука и социум. Материалы всероссийской научно-практической конференции» Новосибирск, 2017 (УДК 376.4+372.31).

Сделан доклад на тему «Особенности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с РАС» на Межрегиональной научно-практической конференции «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», Красноярск, 26.10.2017.

### **Abstract**

The manuscript of the dissertation "The features of gaming skills in older preschool children with autism spectrum disorders" consists of an introduction, two chapters, methodological recommendations, conclusion, a bibliographic list of 62 literary sources, applications. The dissertation consists of 106 pages of text, 3 graphic drawings, 8 table.



The object of the study is the play skills of children with autism spectrum disorders. The subject of the study is the special features of the game skills of older preschoolers with autism spectrum disorders of the 4<sup>th</sup> group (according to the classification of O.S. Nikolskaya). The study's purpose is to work out the methodological recommendations for corrective work planning on the of game skills' developing in older preschoolers with autism spectrum disorders of the 4<sup>th</sup> group (according to the classification of O.S. Nikolskaya).

Research methods: theoretical (bibliographic method) and empirical methods (ascertaining experiment on the basis of the play skills'examination and evaluation technique by A.V. Khaustov, I.M. Khaustova). The study was conducted on the basis of the municipal budgetary pre-school educational institution "Kindergarten № 322 " (Krasnoyarsk) and the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance №2 (Krasnoyarsk). The study was lasted from 2015 to 2017.

8 senior preschoolers with autism spectrum disorders of the 4<sup>th</sup> group (according to O.S. Nikolskaya's classification) participated in the study. At the practical part of the study the game skills'special features were revealed. And the age equivalent of the game skills quality's ball score in older preschool children with autism spectrum disorders of the 4<sup>th</sup> group (using the methodics by A.V. Khaustov and I.M. Khaustova) was determined.

The game skills in older preschoolers with autism spectrum disorders of the 4<sup>th</sup> group have specific features in comparison with the game skills of normally developing coevals, which we concluded by carrying out a quantitative and qualitative analysis of the ascertaining experiment results.

These results of the study on children of the fourth autism group were obtained for the first time. The methodological recommendations presented in the dissertation, are a practical significance of the study. They are relevant for the pre-school educational institutions' specialists, working with autistic children of the 4<sup>th</sup> group.

The research materials were tested during correctional and pedagogical work carried out on the basis of the municipal pre-school educational institution "Kindergarten № 322 of compensating type" (Krasnoyarsk).

The article published: N. Sakharova "Correction work planning on the game skills' development in children of senior preschool age with autism spectrum disorders" // Collection of works "Science and Society. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference" Novosibirsk, 2017 (UDC 376.4 + 372.31).

A report made: "The special features of the game in children of senior preschool age with ASD" at the Interregional Scientific and Practical Conference "Complex medical, social and psychological-pedagogical support of persons with special needs", Krasnoyarsk, 26.10.2017.

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** проблемы изучения особенностей игровых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра обусловлена на социально-педагогическом и научно-методическом уровне.

На **социально-педагогическом** уровне актуальность исследования обусловлена в двух аспектах:

Во-первых, задача развития игровых навыков у детей всех категорий поставлена государством перед педагогическими сообществами в разных странах мира. Это вызвано обеспокоенностью специалистов по поводу сокращения доли игры в деятельности детей и доказанным негативным влиянием этого фактора на их развитие. Так, международная ассоциация игры (International Play Association — IPA) проводит исследования состояния игры в разных странах мира, разрабатывает проекты и проводит акции, направленные на поддержку детской игры. В нашей стране проблема развития игры у дошкольников также признана актуальной на всех уровнях. Так, Федеральный Государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) четко ориентирует педагогов на поддержку инициативы и самостоятельности детей во всех видах деятельности и прежде всего в игре. Результаты дошкольного образования, которые заданы как целевые ориентиры, также предполагают владение разными формами и видами игры. Развитие игровой деятельности становится одной из главных задач дошкольного образования в том числе и для дошкольников с расстройствами аутистического спектра, так как согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012) в образовательное пространство должны быть включены все дети с ограниченными возможностями здоровья.

Во-вторых, актуальность выбранной проблемы обусловлена специфическими особенностями развития детей с расстройствами аутистического спектра. Ученые отмечают, что при любой форме

организации дошкольного обучения (особенно инклюзивной) в ситуации, когда ребенок не владеет даже первоначальными навыками игры, у него формируются различные вторичные нарушения: растет отстраненность от детского коллектива, увеличивается отставание во всех сферах развития. Так как у детей с расстройствами аутистического спектра игровые навыки не развиваются спонтанно, то отсюда вытекает первостепенная важность задачи изучения и коррекции их развития у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

На **научно-методическом уровне** актуальность исследования определяется необходимостью целенаправленного изучения особенностей развития игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра разных групп (согласно классификации О.С. Никольской), а также в разработке дифференцированных методических рекомендаций для организации коррекционно-педагогической работы в каждой из групп. Анализ литературных источников показал недостаток исследований, посвященных данной проблеме в отечественной науке. Результаты большинства из них носят описательный симптоматический характер и сводятся к констатации факта низкого уровня развития игровых навыков, неразвитости навыков символической и сюжетно-ролевой игры, анализу популяции по уровню физического, когнитивного, сенсорного развития. В отечественной литературе нами были найдены работы, посвященные исследованию сформированности игровых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (А.В. Хаустов, А.С. Спиваковская), однако их результаты носят общий характер, авторы не дают подробных методических рекомендаций по организации коррекционной работы с детьми разных групп аутизма.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования нами выявлены несоответствия и противоречия между:



- недостаточной сформированностью игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и их значимостью для успешного включения в образовательный процесс и социум;

- указанием на недостаточную сформированность игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и их недостаточную изученность у данной категории детей;

- практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе и недостаточностью методического обеспечения по планированию коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

На основании данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской) и составлении методических рекомендаций.

**Цель исследования** заключается в разработке методических рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (по классификации О.С. Никольской).

**Объект исследования:** игровые навыки детей с расстройствами аутистического спектра.

**Предмет исследования:** особенности игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Ограничения эксперимента:** в эксперименте участвовали только старшие дошкольники с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).

Цель, объект и предмет исследования определили формулировку **гипотезы:**

- **Игровые навыки** детей с расстройствами аутистического спектра включают в себя навыки общего и специфического характера, необходимые для самостоятельного инициирования и ведения либо участия в нестереотипной игре определенного вида.
- Игровые навыки у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (по классификации О.С. Никольской) имеют **специфические особенности**: не достаточно сформированный навык имитации и удерживания разделенного внимания; не достаточно сформированный навык осуществления функциональных и символических предметных действий; не достаточно сформированный навык комбинирования символических действий (развития сюжета) в игре; не достаточно сформированный навык удерживания принятой роли; не достаточно сформированный навык игры с переходом ходов; не сформированный навык игры с правилами; не достаточно сформированный навык владения средствами невербального общения; не сформированный навык пантомимической и режиссерской игры; не сформированный навык игры-драматизации;
- Выявленные особенности игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра станут основой для разработки **методических рекомендаций** по их коррекции.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были выделены **задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Провести эмпирическое исследование, выявляющее особенности игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы;
3. Разработать методические рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы по развитию игровых

навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы с учетом выявленных особенностей.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились положения общей и специальной педагогики и психологии, психолингвистики:

- Об игре, как о ведущей деятельности ребенка, которая является средством формирования его мышления, воображения и эмоционально-личностной сферы (Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин).
- О поэтапном развитии игровых навыков дошкольников (Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин, Т.А.Куликова, И.Б. Агаева)
- О социальной обусловленности развития игровых навыков и ведущей роли взрослого в общепсихическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, Эльконин, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, О. Н. Усанова и др.);
- Об общих закономерностях и этапах развития нормально и аномально развивающихся детей (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, Е.М. Мастюкова);
- О детском аутизме как искаженном типе психического развития, главным проявлением которого является нарушение в сфере социальной адаптации и коммуникации, возникающее вследствие аффективных и когнитивных недостатков (Башина В.М., Лебединский В.В., Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Хаустов А.В., Черенева Е.А., R.Jordan, M.Sigman, L.Wing и др.)

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится библиографический метод, ко вторым – констатирующий эксперимент с

использованием методики обследования и оценки уровня сформированности игровых навыков Хаустова А.В. (2013).

**Теоретическая значимость исследования** заключается в обобщении сведений об особенностях игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что предложенные нами методические рекомендации могут быть использованы в работе специалистами ДОО при планировании и организации коррекционной работы со старшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра 4 группы.

**База исследования:**

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №322» (г. Красноярск) и МБУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи №2 (г. Красноярск).

**Этапы исследования:**

Исследование включало в себя 3 этапа:

1 этап – аналитический (ноябрь 2015 года – декабрь 2016 года): осуществлялись подбор, изучение и анализ различных литературных источников по проблеме исследования, определялись теоретические и методологические основы исследования, разрабатывались гипотеза, цели, задачи, программа эксперимента.

2 этап – констатирующий эксперимент (ноябрь 2016 года - июнь 2017 года): проводилось эмпирическое исследование для определения особенностей игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы, изучение и анализ результатов.

3 этап - заключительно-обобщающий (июль - ноябрь 2017 года): систематизировались и обобщались результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, уточнялись теоретические выводы, разрабатывались дифференцированные рекомендации.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических форумах: межрегионального, краевого, регионального уровня (Красноярск, 2017);
- Выступление с докладом «Особенности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с РАС» на Межрегиональной научно-практической конференции «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», Красноярск, 26.10.2017;
- Осуществление педагогической деятельности в МБУ ЦППМиСП № 2 «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2», МБДОУ «Детский сад №322 компенсирующего вида»;
- Публикацию промежуточных результатов исследования в статье «Диагностика и планирование коррекционной работы по развитию игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС» //Новосибирск, Наука и социум, 2017 (УДК 376.4+372.31).

### **Структура и объем работы.**

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературных источников, приложения и проиллюстрирована таблицами, схемами, диаграммами.

## **ГЛАВА I. Современное состояние изученности проблематики развития игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.**

### **1.1. Развитие игровых навыков в онтогенезе у детей с нормой развития.**

Рассмотрение теоретико-методологических аспектов коррекционной работы по развитию игровых навыков у детей с РАС является важной частью исследования проблематики её использования как современного средства помощи в развитии данной категории детей.

При этом важно осветить этапы развития игровых навыков у детей с нормой развития и на этом фоне проанализировать отличия данного развития у детей с расстройствами аутистического спектра. Перед тем, как начать рассмотрение этапов развития игровых навыков у двух групп детей, приведем глоссарий основных определений, связанных с предметом и объектом нашего исследования.

- Игровые навыки детей с расстройствами аутистического спектра включают в себя навыки общего и специфического характера, необходимые для самостоятельного инициирования и ведения либо участия в нестереотипной игре определенного вида.
- Нестереотипная игра – игра ребенка, в ходе которой происходит динамическое взаимодействие ребенка с социальным окружением, не ограничивающееся получением однообразных сенсорных ощущений.
- Рассматриваемые виды игры подробно описаны в текущем параграфе.

Проблема развития игровых навыков у детей с нормой развития в онтогенезе затрагивалась многими представителями зарубежной и отечественной науки и представляется в настоящий момент хорошо изученной.

Согласно представлениям Л.С. Выготского (1933), Д.Б. Эльконина (1977) в период младенчества ведущей деятельностью ребенка является



непосредственное эмоциональное общение со взрослым. В подобной ситуации первым объектом игры становится сам взрослый.

По мнению Лисиной [31], ситуативно-личностная форма общения преобладает в возрасте от 0 до 6 месяцев. В этот период «игра» представляет собой общение, при котором используются разные средства коммуникации: вокализации, мимика, жесты. К 6 месяцам у ребенка начинает формироваться способность к имитации и подражанию, проявляться внимание к эмоциональным реакциям других людей [31]. В этот период у ребенка с нормой развития формируются навыки реагирования улыбкой на появление близкого взрослого и манипулирования одним предметом.

Период 6-12 месяцев характеризуется появлением ситуативно-деловой формы общения, ребенок начинает чувствовать потребность в сотрудничестве со взрослым, и осуществляет эту через игру с различными предметами, при этом пробуя разнообразные сенсомоторные схемы, манипулируя с предметами. В этом возрасте в норме происходит формирование навыков манипулирования двумя и более предметами, установления совместного внимания, навыка участия в простых социальных играх с предсказуемым завершением («ку-ку», «по кочкам и т.п.).

В возрасте 1-2,5 лет у детей в норме ведущей становится предметная деятельность, также основанная на игровых действиях с предметами [54].

В отечественной психологии принято выделять три фазы формирования предметной деятельности:

I фаза - *свободная манипуляция (1-1,5 года)*: ребенок выполняет с предметом любые известные ему действия. Формируются навыки параллельной игры, начинается формирование навыка осуществления функциональных предметных действий.

II фаза - *функциональные действия (после 1,5 лет)*: ребенок выполняет действие с предметом, строго соответствующее его функции. Формируются навыки осуществления функциональных предметных действий, имитации.

Начинается формирование навыка осуществления символических предметных действий.

III фаза - *символические действия (около 2-3 лет)*: ребенок использует предмет в соответствии с текущими потребностями игры, «свободно», одновременно при этом осознает его истинную функцию. Завершается формирование навыка осуществления символических предметных действий, формируются навыки игры с переходом ходов, навык переноса на куклу свойств живого существа, навык игрового имитирования отдельных действий взрослого (с осознанием сходства, но без принятия на себя игровой роли).

Осуществляя предметные действия, ребенок может манипулировать одновременно с несколькими объектами, используя два основных типа действий: *соотносящие* - их цель состоит в приведении нескольких предметов или их частей в определенные пространственные взаимоотношения (матрешки, пирамидки и т.д.); *орудийные* - когда один предмет-орудие используется с целью воздействия на другой.

По мнению Эльконина, предметно-манипулятивная деятельность в большей степени направлена на развитие познавательной сферы и ориентировки в сфере предметной действительности, чем на развитие социальных взаимоотношений.

После 2,5-х лет у ребенка появляется *сюжетно-отобразительная* игра, в которой он воспроизводит отдельные сюжеты повседневной жизни с использованием *предметов-заместителей* (палочек, игрушек, кубиков и др.). Формируется игра с элементами *мнимой ситуации* [Выготский, 1933]. Завершается формирование навыка символической игры.

К 3-м годам, у детей с нормативным развитием возникают предпосылки для возникновения сюжетно-ролевой игры: усложняется организация действий, ребенок способен воспроизвести несколько связанных по смыслу символических действий, объединенных единым сюжетом и отображающих последовательность событий в жизни. Ребенок также может взять на себя

роль другого человека. В возрасте 3-4 лет формируются навыки комбинирования символических игровых действий, связанных в смысловую цепочку, принятия и удержания в течение двух и более символических действий игровой роли, навык называния своей роли и ролей партнеров по игре, навык участия в простой игре с правилами, навык проигрывания сюжетов из книг или из общественной жизни, навык принятия на себя разнообразных «взрослых» игровых ролей (воспитатель, мама, повар, няня и т.п.).

Таким образом, формируется *сюжетно-ролевая* игра, которая является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В ходе сюжетно-ролевых игр развивается ориентировка в социальной сфере, происходит освоение норм и логики человеческих взаимоотношений.

На протяжении всего дальнейшего дошкольного периода у детей с нормой развития усложняется и обогащается сюжетно-ролевая игра, формируются навыки совершения разнообразных социальных действий, соответствующих принятой роли, навык принятия на себя роли другого ребенка, навык ярко выраженного ролевого поведения, сопровождаемого специфической ролевой речью, обращенной к партнерам по игре.

К окончанию старшего дошкольного возраста (6,5-7 лет) дети с нормой развития овладевают навыками ведения режиссерской игры, игры-драматизации и навыком свободной игры в рамках социальной игры с правилами. По окончании дошкольного возраста игровая деятельность постепенно утрачивает свою роль ведущей деятельности и угасает, уступая место учебной деятельности.

Внимание многих зарубежных исследователей привлекало большое разнообразие видов игры и их постепенное развитие в ходе онтогенеза. Неоднократно предпринимались попытки описания и классификации различных типов игры.

Одна из первых таких попыток была предпринята Wing L., Gould J., Yeates S.R., и Briely I.M. [18]). По мнению этих авторов, на ранних этапах развития ребенка можно выделить три вида игры:

*Несимволическая (non-symbolik)* - игра, включающая повторяющиеся манипуляции с предметами.

*Стереотипная (stereotyped)* - символическая игра, характеризующаяся стереотипами, т.е. повторяющимися действиями с недостатком новых идей.

*Символическая (symbolic)* - игра, включающая действия, которые условно создают впечатление, что отсутствующая вещь присутствует, или что произошло какое-то событие. Например, когда ребенок ест понарошку, используя при этом жесты еды и т.д. К этой группе они также относят функциональные действия, такие как причесывание волос куклы при помощи кукольной расчески.

Ungerer J.A., Sigman M. создали кодовую систему для записи игровых паттернов, основываясь на наблюдении за игрой нормально развивающихся детей [50]. Их кодовая схема включала следующие четыре категории:

*Простая манипуляция (simple manipulation)*: облизывание, размахивание, хлопанье, ощупывание или бросание игрушек и предметов.

*Комбинационная игра (relational play)* включает последовательное комбинирование и выстраивание предметов в ряд или друг на друга, а также использование какого-либо предмета как емкости для другого предмета.

*Функциональная игра (functional play)*, в процессе которой ребенок осуществляет различные действия с игровыми предметами (например, с игрушечной расческой, ложкой, чашкой и т.д.). При этом учитываются функциональные свойства этих объектов.

Авторы выделяют несколько типов игровых действий, характеризующих функциональную игру ребенка: действия, направленные на себя (например, причесывание своих собственных волос игрушечной расческой); действия, направленные на куклу (например, причесывание волос куклы); действия, направленные на другого человека (например, причесывание волос мамы);

действия, направленные на предметы (например, размещение чашки на блюде).

*Символическая игра* (symbolic play), включающая: *замену* (substitution play) - использование предметов-заместителей (например, использование банана в качестве телефонной трубки); *agent play* - использование куклы как независимо действующего лица, т.е. придание кукле черт и свойств живого человека (например, поддерживание кружки в руке куклы, как будто она сама держит и пьет); *воображаемую игру* (imaginary play) - воссоздание в воображении предметов и людей, отсутствующих в текущий момент в непосредственном окружении (например, разговор по телефону).

В 1987 году Baron-Cohen S. ввел понятие "pretend play" как эквивалент symbolic play (символической игры) [50]. Он также выделил четыре вида игры:

*сенсомоторная* (sensorimotor) – игра, при которой предметы используются безотносительно их функций (например, бросание игрушечного зверька);

*упорядочивание* (ordering) – размещение нескольких предметов безотносительно их значения (например, складывание зверей в кучу);

*функциональная* (functional) – игра, в которой ребенок использует предметы по подражанию, опираясь на их обычную функцию;

*символическая* (pretend) – игра, в которой ребенок использует предметы-заместители (например, использует пульт от телевизора в качестве телефонной трубки), или приписывает значимые качества объекту, который в действительности их не имеет (например, приписывает продуктам теплоту), наделяет одушевленными качествами игрушки или говорит об отсутствующих предметах так, как если бы они реально существовали.

Lewis V., Boucher J. [59] использовали понятия манипулятивная (manipulativ), функциональная (functional) и символическая (symbolic) игра, которые соответствовали сенсомоторной (sensorimotor), функциональной (functional) и символической (pretend) игре по S. Baron-Cohen. Кроме того,

Lewis и Boucher добавили две новые категории: по play, для того чтобы показать отсутствие игры, и intermediate play (переходная игра) для записи примеров игры, которые находятся между категориями функциональной (functional) и символической (symbolic) игры.

Наиболее полная классификация типов игры была предложена Sherratt D. и Peter M. [62], которые выделили следующие формы игры в младенческом, раннем и дошкольном возрасте:

*Сенсомоторная игра* – эта форма игры направлена на исследование различных свойств предметов окружающего мира с использованием каких-либо действий над ними: ощупывания, облизывания, обнюхивания, постукивания. Сенсомоторная игра вовлекает ребенка только в одно действие в течение определенного промежутка времени (катание, верчение, кручение, сосание, бросание и т.д.). Сенсомоторная игра преобладает в течение первых шести-восьми месяцев жизни и проявляется одновременно с ранним взаимодействием, когда ребенок взаимодействует в паре с одним взрослым человеком в течение определенного периода времени.

*Комбинационная игра* – исследование взаимосвязи между свойствами различных объектов. В комбинационной игре игрушки используются безотносительно их прямого назначения. Игрушки могут быть помещены в ряд, друг на друга, внутри друг друга и т.д. Этот тип игры появляется в возрасте от 6 до 9 месяцев, когда у ребенка развились стратегии для исследования окружающего мира, и он начинает понимать, что объекты обладают определенными качествами. В этом возрасте ребенок также начинает сознавать свои собственные действия и действия других людей.

*Имитация и подражание* – копирование действий других людей или их манеры использования определенных предметов без осознания, почему он это делает. Такая игра может быть рассмотрена как социально ориентированный вариант комбинационной игры.

*Функциональная игра* – использование объектов в соответствии с их социальным назначением. Ребенок может взять игрушечный телефон и



сделать вид, что он звонит. Функциональная игра преобладает на 2-ом году жизни. Игровые предметы в этом возрасте используются согласно их функциям. Ребенок сознает, что другие люди обращают внимание на окружающие объекты, и подражает предметно-ориентированному поведению других людей. Данный вид игры говорит об умении подражать, а подражание является очень сложной задачей для детей с аутизмом.

*Символическая игра* – использование одних предметов с целью обозначения других. Ребенок обычно использует символическую игру начиная с возраста около полутора лет. Выделяются три основные формы символической игры: предметная замена (ребенок может вообразить, что деталь кубик - это машина); приписывание несуществующих качеств (ребенок может представить, что кукла - живая); воображаемые объекты как реально существующие (например, ребенок представляет, что за окном летает Снежная Королева).

*Социодраматическая игра* – осознанное имитирование социальных действий с участием двух и более людей. В процессе социодраматической игры дети изображают простой сюжет, основанный на часто происходящих событиях. Например, понарошку готовят еду для гостя.

*Тематическая символическая игра (themed fantasy play)* - высший уровень сюжетно-ролевой игры. Она говорит о сформированности у ребенка высшего уровня креативного символизма и носит характер спонтанности и взаимодействия.

Основное различие последних двух форм игры, по мнению Kitson [10], состоит в следующем: в социодраматической игре дети совместно обдумывают и решают что делать, выступая в роли того или иного чело века, в то время как в спонтанной символической игре они исходят из позиции "как будто" они и есть те самые люди.

Рассматривая изученность проблемы развития игровой деятельности в отечественной науке, Д.Б. Эльконин отмечал, что «исследований общего

хода развития игры было мало. В этом отношении наиболее законченной является все же работа А.П.Усовой...» [Эльконин Д.Б., 1977].

А.П. Усова в своих работах дает описательную характеристику хода развития детской игры: «В итоге исследования мы можем констатировать следующее: сюжетность как характерная черта творческих, т.е. придумываемых самими детьми, игр присуща уже играм младшей группы детского сада в возрасте 3 лет. Сюжеты эти отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем возрасте сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях: зарождение сюжетности в играх нужно отнести к преддошкольному возрасту. Развитие сюжета идет от выполнения ролевых действий к ролям-образам... Сначала изображается само действие. Так возникают игры-действия... Наконец, выделяются игры ролевые, где ребенок создает тот или иной образ» [1947, с.35-36].

Е.А.Аркин, уделявший также большое внимание проблеме изучения детской игры, указывал на пять основных линий развития детской игры: а) от малолюдных группировок к многолюдным; б) от неустойчивых группировок ко все более устойчивым; в) от бессюжетных игр к сюжетным; г) от не связанных между собой эпизодов к планомерно развивающемуся сюжету; д) от отражения сюжетов из личной жизни к событиям общественной жизни и сюжетам из книг [1948].

Зворыгина Е.В. [15] отмечает роль игр детей 2-х лет жизни и выделяет в их развитии 2 этапа:

**ознакомительный этап**, который характеризуется тем, что действия ребенка с игрушками и предметами носят манипулятивный характер;

**отобразительный этап**, который характеризуется тем, что овладев действиями, связанными с физическими свойствами предметов (стучат, бросают, двигают, катают, соотносят один предмет с другим), дети начинают использовать предметы в качестве орудий, отображая в игре их социальное назначение (катают машинку, возят на ней кукол, кубики и т.д.). На этом

этапе происходит переход от отображения отдельных действий к созданию простых бытовых сюжетов (кормление, лечение, постройка дома и др.). Возникает воображаемая ситуация, а сами действия становятся игровыми. Сюжетно-отобразительный этап – предпосылка к возникновению сюжетно-ролевой игры.

Д.Б. Эльконин также изучает стадийность развития игровых навыков детей и выделяет следующие этапы их развития у дошкольников:

*Для 1 этапа (3-5 лет)* характерно отображение в игре предметных действий взрослого в соответствии с логикой реальных действий.

*Для 2 этапа (5-7 лет)* характерно отображение социальных ролевых отношений в игре, которые соотносятся с реальными отношениями между людьми.

Таким образом можно заметить, что в работах разных авторов есть расхождения в отношении градации развития игровой деятельности у детей с нормой развития в онтогенезе. Однако они не имеют принципиального значения и затрагивают в основном проблему толкования определений и степень детализации и обобщения. В целом, последовательность развития игровой деятельности у детей с нормой развития в онтогенезе представляется хорошо изученной.

## **1.2. Особенности формирования игровых навыков у детей расстройствами аутистического спектра.**

Последовательное прохождение ступеней становления игровых навыков в ходе онтогенетического развития ребенка, с одной стороны, являются следствием развития ребенка, формирования и усложнения форм его мышления, воображения, саморегуляции. С другой стороны, по качеству сформированности игровых навыков ребенка можно судить об уровне его развития и определить существующие проблемы. Нарушения развития ребенка с РАС, безусловно, сказываются на его игровых навыках и вызывают их специфические изменения.

Современные литературные источники свидетельствуют о том, что развитие игровых навыков у детей с РАС в возрасте до 1 года при отсутствии сопутствующих первичных нарушений развития, как правило соответствует или приближено к нормативному. Однако в дальнейшем, при отсутствии ежедневной коррекционной работы, развитие игровых навыков затормаживается и остается на уровне манипулятивной, комбинационной или функциональной игры. Уровень доступных игровых действий при этом определяется совокупностью и глубиной когнитивных, сенсорных и аффективных нарушений и коррелирует с группой аутизма (согласно классификации О.С. Никольской [36]).

В этом свете нам представляется необходимым подробнее рассмотреть классификацию детей с РАС О.С. Никольской. Согласно определению, данному О.С. Никольской, аутизм – это первазивное нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое захватывает все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. О.С.Никольская выделяет четыре группы детей с аутизмом. В основе ее классификации также лежат особенности поведения и

взаимоотношений ребенка с окружающим миром, которые она рассматривает в ракурсе их адаптивной целесообразности.

Согласно данной классификации, дети *первой группы* не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как *отрешенность* от происходящего. Игровые навыки данной категории детей ограничиваются самыми простыми навыками манипуляции с предметом с целью получения сенсорных ощущений.

Дети *второй группы* имеют лишь самые простые взаимодействия с окружающим миром и людьми. Для этой группы характерно стремление к сохранению постоянства во всем: маршрутах прогулки, еде, распорядке дня, ритуалах одевания, умывания и т.д. Их поведение характеризуется уже активным *негативизмом*, аутостимуляции приобретают более сложный изощренный характер. Прогноз развития детей этой группы чуть более благоприятен по сравнению с детьми первой группы. Данная группа детей с РАС, как правило осваивает навыки комбинационной игры и даже отчасти – функциональных предметных действий. При условии своевременно начатой интенсивной и адекватно спланированной коррекционной работы, дети данной группы могут значительно продвинуться в освоении навыков общения и игровых навыков, однако точный прогноз будет зависеть от индивидуальных особенностей ребенка, наличия сопутствующих первичных нарушений и педагогической компетентности родителей.

Дети *третьей группы* осваивают развернутые, но крайне негибкие формы контакта с окружающим миром и людьми. Их поведение можно назвать целенаправленным, однако неудачи воспринимаются слишком болезненно и способны полностью дезорганизовать их поведение. Отсюда вытекает ограниченность их интересов и освоенных видов деятельности, трудности в освоении новых, особенно переменчивых областей жизни. Дети данной

группы могут обладать избирательной одаренностью в отдельных областях, при этом часто отстают в моторном развитии и имеют большие трудности адаптации в социуме. Аутизм в данном случае проявляется в виде *поглощенности собственными стереотипными интересами* и неспособностью выстраивать взаимодействие. В клинической классификации состояние детей данной группы обозначается термином «синдром Асбергера». Игра детей данной группы, как правило, представлена многократным и не изменяющимся во времени проигрыванием определенного сюжета или участием в определенной социальной игре, представляющей специфический интерес для данного ребенка. Как правило, попытки вовлечь ребенка в новую игру или изменить повторяющийся сюжет не поддерживаются ребенком.

Дети *четвертой группы* (в клинической классификации «дети с высокофункциональным аутизмом») имеют явно выраженные трудности общения, отличаются ранимостью, быстрой истощаемостью нервной системы, наивностью. Они нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке, в «переводчике», который объясняет суть происходящих вокруг событий и подсказывает правильные реакции в новых ситуациях. Дети этой группы производят впечатление отстающих в развитии. Однако они - единственные из аутистов, кто пытается *выстраивать диалоговое общение* с людьми. Игровые навыки данной группы детей наиболее приближены к навыкам детей с нормой развития. Коррекционная работа по развитию игровых навыков у данной группы детей с РАС, как правило, дает самые быстрые и значительные результаты. Как показывают исследования ученых Американского Национального Института психического здоровья под руководством С. Гринспена, при условии начатого в раннем или среднем дошкольном возрасте и регулярном проведении правильно спланированной коррекционной работы, игровые навыки у детей данной группы будут сопоставимы с игровыми навыками здоровых сверстников к моменту достижения ими старшего дошкольного возраста [11, с. 457-471].



В целом, аутичные дети, в большинстве случаев, используют предметы очень негибким и стереотипным способом. Игровые действия у детей с РАС в основном сводятся к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, переключиванию, постукиванию, обнюхиванию, облизыванию предметов. Это однообразное повторение одних и тех же действий несет в себе не смысловую нагрузку, а потребность в получении сенсорных ощущений. Игра детей с аутизмом часто описывается как механическая, с недостатком естественной тенденции исследовать, с отдельными действиями, которые кажутся изолированными от любого контекста. В игре детей с РАС невозможно проследить внутреннюю связующую логику [Хаустов А.В., 2004]. Об этом же свидетельствует в своих исследованиях А.С. Спиваковская: По-видимому, вследствие потери аффективных контактов с окружающими адекватные для нормы мотивы игры, заключающиеся в воспроизведении деятельности взрослых, не обладают у больных шизофренией столь же выраженной, как в норме, побудительной силой. Игра по экспериментально заданным сюжетам не являлась привлекательной для больных детей, у них не были сформированы соответствующие устойчивые игровые мотивы. В связи с этим побудительная функция мотива в процессе игры весьма скоро утрачивалась, разыгрывание предлагаемого сюжета быстро вызывало пресыщение, и ребенок переходил к игре в другой сюжетной ситуации, которая также через короткое время приобретала характер пресыщенной деятельности. Этим, по всей вероятности, и объясняются наблюдаемые перескоки от сюжета к сюжету, неустойчивость игры, а также отчасти уменьшение числа используемых игрушек и предметных действий» [Спиваковская А.С., 2000]. Речевая активность в игре бывает высокой (у вербальных детей), однако она слабо согласуется с игровыми действиями, а количество предметных действий намного ниже, чем у детей с нормой [Спиваковская А.С., 2000]. Символическая игра встречается редко, но и в ней доминируют определенные специфические темы, связанные с особыми интересами

ребенка. Отмечается отсутствие развернутого сюжета, навыки ролевой игры в дошкольном возрасте являются очень слабыми или полностью отсутствуют, способность к пантомиме отсутствует [Хаустов А.В., 2004].

По мнению ряда исследователей [4, 11], игра аутичных детей обычно продиктована скорее привлекательностью объектов и их сенсорными свойствами или сенсорными ощущениями, которые можно получить при манипуляции ими. Смысловое, культурное назначение игровых предметов часто остается недоступным для детей с РАС.

Многие авторы отмечают, что аутичные дети вовлекаются во множество повторяющихся стереотипных действий, комбинационные действия с объектами формируются позже, чем у сверстников в норме, либо не формируются вовсе. Так, Lewis V., Boucher J. [59] считают, что даже аутичные дети с высоким уровнем интеллекта играют специфическими способами. Целенаправленная символическая игра у аутичных детей младшего дошкольного возраста находится на низком уровне или отсутствует, те формы игры, которые требуют участия воображения, оказываются нарушенными в связи с недостаточной деятельностью когнитивной сферы аутичного ребенка.

Некоторые исследования [58] указывают на отсутствие нарушений в сенсомоторной или манипулятивной игре детей с аутизмом. С другой стороны, авторы (Хаустов А.В., Спиваковская А.С.) отмечают, что аутисты предпочитают повторяющиеся стереотипные действия, а не разнообразное исследовательское поведение с игрушками. Отечественные исследователи (Спиваковская А.С., Алыко Т.Н., Григорьева Н.К. и др.) отмечают задержку и нарушения манипулятивной игры, которые проявляются в виде манипулирования лишь одной игрушкой, неигровыми предметами.

Исследование Tilton и Ottinger, в котором сравнивались аутичные, умственно отсталые и нормально развивающиеся дети, показало относительный недостаток комбинационного использования объектов у аутичных детей. Другие исследования не выявили специфических

нарушений в "комбинационной" игре аутичных детей при сравнении с нормальными детьми приблизительно того же уровня когнитивного развития [58].

Исследования Lewis V., Boucher J. [59] показали, что в спонтанных или свободных игровых ситуациях уровень развития игры аутичных детей ниже, чем у детей контрольных групп (нормально развивающихся и детей с интеллектуальной недостаточностью). Их исследования показали, что в большинстве случаев аутичный ребенок использует для игры самые разнообразные неигровые предметы. Если в игре используются игрушки, то, как правило, не по назначению, безотносительно их социально определенного функционального назначения.

По мнению большинства отечественных исследователей (Спиваковская А.С., Никольская О.С., Богдашина О., Хаустов А.В.), у аутистов функциональная игра возникает редко или вообще не возникает без специального обучения. Большинство детей в раннем возрасте не достигают такого высокого уровня имитации, который позволил бы им играть в функциональные игры. Зачастую в предметной деятельности они показывают комбинационную игру, не обращая внимания на функциональное назначение предметов. Например, выстраивают столы и стулья в ряд, строят из разных игрушек башню. Более способные дети с аутизмом приобретают навыки функциональной игры. Однако, при внимательном рассмотрении, можно заметить, что такие игры сводятся к буквальной имитации действий из повседневной жизни. При этом игра не имеет развития, носит стереотипный характер и состоит в точном воспроизведении какого-либо предметного действия [Хаустов А.В., 2003].

В современной литературе описано большое количество исследований символической игры у детей с нормой развития и различными нарушениями развития. Некоторые из них [3, 44] касаются игры детей с РАС и подтверждают, что при аутизме отмечаются нарушения символической игры в свободных и структурированных ситуациях.

По мнению Wing L, Gould. J. [61], только очень небольшое количество детей с аутизмом демонстрируют символическую игру, Их исследования показали, что даже те дети, которые вступали в символическую игру, играли в очень стереотипной манере, не реагируя на обращения других детей – партнеров по игре. В то же время контрольная группа детей (с нарушениями интеллектуального развития) показывала спонтанную и разнообразную символическую игру, соответствующую уровню их развития.

Leslie A. [62] также выявил нарушения в символической игре у аутичных детей различного возраста. Согласно теории А. Leslie, способность воображать – намеренное пренебрежение к окружающей действительности, где ребенок одновременно сознает реальную ситуацию и создает образ, как будто это является чем-то еще. По мнению авторов, аутичные дети испытывают трудности символической игры в связи с недостатками воображения и трудностью формирования образов объектов.

Beyer J., Gammeltoft L. [58] отмечают, что некоторые дети с аутизмом могут манипулировать с предметом так, как если бы он был чем-то еще (палочка используется как сигара) и обращаться с куклой так, как если бы она была живая (гулять с ней, кормить, укладывать спать и т.д.), но они неспособны приписывать кукле настоящую психическую жизнь с ее собственными желаниями и воображением.

Таким образом, за последние десятилетия было проведено некоторое количество исследований, посвященных проблеме развития игровых навыков у детей с РАС. Большинство исследователей пришли к выводу о том, что аутичных детей характеризуют низкий уровень качества сформированности игровых навыков. Менее половины детей с РАС овладевают в своем развитии навыками символической игры. В то же время, для аутистов, так же как и для нормально развивающихся детей, игра имеет огромное значение. Отсутствие полноценной игровой деятельности тормозит развитие детей с РАС, их исследовательские навыки, не дает почву для тренировки гибкости мышления, воображения. Развитие игровых навыков оказывает

существенное влияние на поведение ребенка, действия которого становятся менее стереотипными, получают свое развитие.

### **1.3. Психолого-педагогические подходы к проблеме оценки и формирования игровых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.**

Для оценки игровых навыков детей с РАС в настоящее время используется несколько методик, большинство из которых принадлежит зарубежным авторам.

Тест для диагностики символической игры (Symbolic Play Test) [60] – целью которого является выявление уровня сформированности спонтанной игровой деятельности детей, способных к функциональной игре. Для проведения данного теста ребенку предлагаются различные символические игровые объекты (кукольная кроватка, подушка, мебель и кукла).

Также применяется с диагностической целью Тест символической игры [59], целью которого является выявление уровня сформированности игровой деятельности ребенка с РАС в структурированных и свободных игровых ситуациях. При проведении эксперимента используются несимволические объекты (квадратный кусок ткани, коробка, вата). Задания представлены в четыре этапа и оценивают способность играть символическим образом. Сначала предлагаются несимволические объекты, затем – символические игрушки с несимволическими объектами, далее – только символической игрушкой, и в завершение – без опоры на какие-либо объекты (пантомимически изобразить игровое действие).

Анкета для наблюдения за игрой Beyer J., Gammeltoft L. [58] может быть использована с целью оценки нескольких составляющих: свободной игры, социального взаимодействия, коммуникации при игре со взрослым, а также исследуется способность ребенка играть с куклами в свободной и структурированной игровых ситуациях.

Для оценки игровых способностей используется методика, позволяющая оценить уровень развития игровой деятельности ребенка с РАС в свободной и структурированной игровых ситуациях Sherratt D., Peter M. [50].

С целью оценки сформированности навыков игрового взаимодействия на основе наблюдения за игрой ребенка С. Гринспен [11] разработал шкалу FEAS (Функциональная шкала оценки эмоциональности), которая позволяет сопоставить навыки общения и в том числе навыки игрового взаимодействия ребенка с РАС с нормативными и наметить план проведения коррекционной работы по их формированию.

Для обследования игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра используется также методика отечественных ученых (Хаустов А.В., Хаустова И.М.), построенная на базе нескольких методик зарубежных авторов и позволяющая оценить качество сформированности навыков творческой и социальной игры у дошкольников с РАС на основании наблюдений за игрой ребенка в свободной и структурированной игровой ситуациях. Данная методика также позволяет подобрать нормативный возрастной эквивалент по критерию качества сформированности игровых навыков [53] и определить зоны актуального и ближайшего развития ребенка с РАС в аспекте развития его игровых навыков. Даная методика в несколько сокращенном виде представлена в Приложении 2.

Среди подходов к формированию игровых навыков у детей с РАС можно отметить два основных направления, распространенные в западной коррекционной педагогике:

- Методики, основанные на методах прикладного анализа поведения (АВА): (Денверская модель раннего вмешательства, обучение отдельными блоками (Discrete Trial Training), обучение в социальной среде (Milieu Teaching), случайное обучение (Incidental Teaching) и др.);
- Методики, ориентированные на обучение через эмоционально-значимое общение (DIRFloortime и др.).

Основное отличие данных подходов состоит в том, что первая группа методик отводит педагогу ведущую роль во взаимодействии и допускает использование педагогом искусственного стимула (поощрения) для мотивации ребенка. Тогда как методики второй группы строго запрещают

введение искусственного стимула, запрещают директивные методы воздействия на ребенка, ориентируют педагога на «следование за ребенком» с целью помощи в прохождении этапов онтогенетического развития в доступном темпе с помощью естественной мотивации ребенка на основе естественных социальных стимулов. Согласно С. Гринспену [11, 25], в основе концепции DIR (Developmental, Individual-difference, Relationship-based) лежат три принципа: следует выбирать способы взаимодействия в соответствии с особенностями нервной системы ребенка, взаимодействовать спонтанно и использовать естественные интересы и эмоции ребенка как основу этого взаимодействия. Основной целью коррекционной работы в рамках концепции DIR и методики Floortime является не столько работа над внешними сторонами поведения, сколько создание фундамента для становления ребенка на путь естественного здорового развития на основе игровой деятельности. Основные акценты в работе делаются на развитие способности к установлению теплых эмоционально окрашенных отношений с окружающими, развитие навыков целенаправленного и полноценного общения и, в различной степени, развитию логического и творческого мышления.

В отечественной специальной литературе мы не обнаружили стандартизированных методик планирования коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС. Проблеме изучения особенностей игры у детей с РАС были посвящены работы Спиваковской А.С. (1980). Исследователь дает глубокое и масштабное исследование особенностей игры высокофункциональных детей с аутизмом, но не дает методических рекомендаций по диагностике игровой деятельности детей с РАС. Результатом ее работы является разработка общих рекомендаций по применению игротерапии в работе с аутичными детьми. В последние годы масштабные исследования, посвященные изучению особенностей и развитию игровых навыков у детей с РАС проводит А.В. Хаустов. Им разработана универсальная методика обследования игровых



навыков у дошкольников с РАС [Хаустов А.В., 2013], а также также методические рекомендации по формированию навыков социальной игры у дошкольников с РАС [Хаустов А.В., Волосовец Т.Н., 2007].

Таким образом, проблема развития игровых навыков у старших дошкольников с РАС в отечественной литературе является недостаточно изученной. Несмотря на актуальность проблемы, четко прослеживается недостаток в адаптированных дифференцированных методиках обследования игровых навыков у дошкольников с РАС и методических рекомендациях по организации и содержанию коррекционной работы по формированию игровых навыков у старших дошкольников с РАС.

### **Выводы по 1 главе исследования.**

Рассмотрение теоретико-методологических аспектов коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование игровых навыков у дошкольников с РАС, как современного средства помощи лицам с расстройствами аутистического спектра, позволяет сделать следующие выводы:

1. Формирование игровых навыков у детей с нормой развития и расстройствами аутистического спектра имеет существенные отличия. Схожее развитие можно обнаружить в формировании простейших игровых навыков, которые в норме формируются у детей до 1 года. После чего развитие игровых навыков у детей с РАС затормаживается и остается на уровне манипулятивной, комбинационной или функциональной игры (в зависимости от группы аутизма и наличия сопутствующих первичных нарушений). Такая игра теряет функции ведущей деятельности, не способствует всестороннему нормальному развитию ребенка. У детей с РАС, получающих коррекционно-развивающую поддержку, этапы развития игровых навыков в раннем и дошкольном возрасте должны быть приближены, совпадать с таковыми у детей с нормой развития, то есть соответствовать онтогенетическим этапам, описанным зарубежными и отечественными учеными (Эльконин Д.Б., Леонтьев А.А., Усова, Л. Винг и другие). Только в этом случае реабилитационная работа приведет к положительным результатам и сможет вернуть игре ребенка роль ведущей деятельности, способствующей становлению ребенка с РАС на путь естественного развития через игровую деятельность.

2. Игровые навыки устарших дошкольников с РАС имеют особенности по сравнению с детьми с нормой развития. Развитие игровых навыков у дошкольников с РАС должно начинаться как можно раньше и проходить в четком соответствии с онтогенетическим методом, положенным в основу Денверской модели раннего вмешательства и метода DIR Floortime.

Коррекционная работа, направленная на развитие игровых навыков у детей с РАС, должна строиться с учетом принципов прикладного анализа поведения [12], в соответствии с методикой Денверской модели раннего вмешательства, что полностью учитывает когнитивные, эмоционально-волевые, сенсорно-перцептивные особенности развития данной группы детей.

3. Педагогические пути и средства развития **игровых навыков** у дошкольников с РАС изложены в работах ученых и практиков Центра аутизма при Вашингтонском университете и Института исследований мышления при Калифорнийском университете в Дэвисе (С. Дж. Роджерс, Д. Доусон, Л.А. Висмара), Научного центра по разработке клинических программ развития для детей Американского Национального института психического здоровья (С. Гринспен, С. Уидер и др.), Федерального центра по организации комплексного сопровождения детей и подростков ФГОУ ВО МГППУ (А.В. Хаустов, И.М. Хаустова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и другие).

В отечественной науке в настоящее время разработка структур и методов работы с детьми с РАС находится в стадии становления. Не создано стандартизированных методик, стандартов коррекционной работы по развитию игровых навыков у дошкольников с РАС. Сотрудниками Федерального центра по организации комплексного сопровождения детей и подростков ФГОУ ВО МГППУ (А.В. Хаустов, И.М. Хаустова и др) проводятся исследования, посвященные проблеме развития игровых и коммуникативных навыков детей с РАС, выработан ряд методических рекомендаций по данной проблеме. В основе данных разработок лежат работы зарубежных авторов.

Основными известными и показавшими эффективность методами работы по развитию коммуникативных и игровых навыков у дошкольников с РАС на сегодняшний день являются: 1. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом, опирающаяся на принципы

поведенческого анализа и включающая поэтапное развитие коммуникативных возможностей ребенка в ходе повседневного взаимодействия в игровой форме в соответствии с онтогенетическим принципом; 2. Концепция DIR и методика Floortime, основанные на принципах онтогенетического метода и представляющие из себя систему ежедневного специально спланированного игрового взаимодействия для осуществления целенаправленной индивидуализированной коррекционной работы по восстановлению нарушенной цепочки онтогенетического развития базовых навыков ребенка с РАС.

Средствами развития игровых навыков устарших дошкольников, с РАС являются: методические и дидактические пособия; ежедневное игровое взаимодействие с родителями (близкими) в домашних условиях, построенное в соответствии с принципами Денверской модели или концепции DIR и методики Floortime; естественная развивающая среда с поддерживающим сопровождением (и учитывающая индивидуальные особенности обработки сенсорной информации); специальные дополнительные методы и приемы логопедии, психологии, лечебной физкультуры, применяемые в коррекционной работе по развитию навыков общения, крупной и мелкой моторики, связной речи у дошкольников с РАС.

## **ГЛАВА II. Экспериментальное исследование игровых навыков старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).**

### **2.1. Организация и методика исследования игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).**

Констатирующий эксперимент был организован и проведен нами с целью выявления особенностей игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы.

Экспериментальные базы:

- МБДОУ №322 компенсирующего вида (г. Красноярск);
- МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи №2 (г. Красноярск).

#### **Задачи констатирующего эксперимента:**

1. Выбрать методику для выявления особенностей игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской);
2. Отобрать старших дошкольников с РАС 4 группы;
3. Обследовать сформированность игровых навыков испытуемых;
4. Провести количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента;
5. Обобщить результаты и выявить особенности игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы с целью дальнейшей разработки методических рекомендаций по планированию и организации коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы в условиях ДОУ.

Констатирующий эксперимент проводился в *четыре этапа*:

**I этап:** включал в себя изучение медицинских карт, анкетирование родителей, интервьюирование воспитателей и родителей, наблюдение и индивидуальная беседа с детьми с целью формирования однородной экспериментальной группы;

**II этап:** включал в себя проведение диагностики и выявления особенностей игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы в ходе свободной игровой ситуации;

**III этап:** представлял из себя обследование игровых навыков ребенка в ходе структурированной игровой ситуации;

**IV этап:** предполагал количественный и качественный анализ выявленных экспериментальным путем особенностей игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС 4 группы.

**На первом этапе** констатирующего эксперимента мы проанализировали медицинские карты для проверки сведений об имеющемся расстройстве аутистического спектра и отсутствии сопутствующих первичных нарушений развития. Затем было проведено анкетирование родителей, интервьюирование воспитателей и родителей, наблюдение и индивидуальная беседа с детьми с целью дифференциации по группам аутизма (по классификации О.С. Никольской) и исключения возможности попадания в группу агрессивно настроенных детей по отношению к сверстникам. В результате была сформирована экспериментальная группа из 8 детей 6,5-7,5 лет с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской), имеющих опыт пребывания в детском коллективе, не проявляющих немотивированной агрессии.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями, анкетирования родителей были получены следующие данные об испытуемых:

- 87,5% (7 человек) - мальчики, 12,5% (1 человек) – девочки;
- 100% детей (8 человек) посещают МБДОУ (6 человек - на полный день, 2 ребенка - частичное посещение);
- У всех детей наблюдаются моторные стереотипии в разной степени выраженности;
- 100% испытуемых (8 человек) используют для общения устную речь.

Анамнестические сведения об участниках экспериментальной группы представлены в таблице(Приложение 1).

**На втором и третьем этапах** констатирующего эксперимента мы провели диагностику и выявили особенности и уровни сформированности игровых навыков детей с РАС из экспериментальной группы.

Обследование и оценка сформированности игровых навыков проводились с помощью методики обследования игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой [49].

Методика включает в себя таблицу соответствия сформированности игровых навыков нормативному возрасту «Возрастные нормативы игры» (Приложение 2), составленную авторами методики на основе результатов исследований отечественных и зарубежных авторов (Лисина 1986, Д.Б. Эльконин, 1978, Beyer, Gammeltoft, 2000, Johnson-Martin, Ffettermeier, Hacker, 1990, Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984).

Обследование проводилось тьютором в часы, отведенные для свободной игры расписанием дня подготовительной группы МБДОУ №322, а также на специально организованных свободных игровых часах в МБУ ЦППМиС №2.

**На втором этапе эксперимента** мы проводили обследование сформированных игровых навыков. С этой целью организовывалось наблюдение за игрой ребенка в свободной игровой ситуации. Данный этап эксперимента включал три шага:

- *Шаг 1:* подготовка игрового пространства, подбор, расположение и организация игрового материала;
- *Шаг 2:* собственно самостоятельная игра;

- *Шаг 3*: свободная игра в группе с другими детьми.

По результатам наблюдения за свободной игрой заполнялись Протоколы наблюдения, данные из которых затем переводились в баллы и переносились в таблицу «Возрастные нормативы игры», содержащую перечень игровых навыков (Приложение 3). **Оценивание сформированности навыков** производилось следующим образом:

0 баллов – навык не сформирован;

1 балл – навык сформирован частично: ребенок иногда использует данный навык, только в определенных игровых ситуациях или с только определенными близкими людьми, либо использует данный навык только с помощью взрослого;

2 балла – навык сформирован полностью: ребенок свободно и стабильно использует данный игровой навык вне зависимости от места игры и присутствующих людей.

В столбце «Комментарии» экспериментатор отмечал важные особенности наблюдавшихся игровых навыков, уточнения и другую значимую информацию.

**В ходе третьего этапа эксперимента** мы обследовали игровые навыки ребенка в ситуации разнообразных структурированных игровых ситуаций (творческие и социальные игры разного уровня сложности, инициированные тьютором и с его активным участием). Данный этап эксперимента был направлен на обследование частично сформированных игровых навыков творческой игры и навыков социальной игры и включал два шага:

*Шаг 1*: обследование игровых навыков ребенка в ходе структурированной творческой игры, в которой принимали участие взрослый и ребенок;

*Шаг 2*: обследование игровых навыков ребенка в ходе социальной игры с участием взрослого, испытуемого ребенка и других детей в количестве, необходимом для реализации хода игры.



По результатам наблюдения за структурированной игрой также заполнялись Протоколы наблюдения, данные из которых затем переводились в баллы и также переносились в таблицу «Возрастные нормативы игры» (Приложение 3). **Оценивание сформированности игровых навыков** производилось в соответствии с описанной выше шкалой. В таблицу заносилась высшая бальная оценка каждого игрового навыка, продемонстрированная в ходе второго и третьего этапов эксперимента.

Подробное описание методики обследования игровых навыков, инструкция к проведению обследования и таблицы оценки полученных данных представлены в статье А.В. Хаустова и И.М. Хаустовой «Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», также в статье приведены:

- подробное описание подготовки и хода обследования;
- таблицы для заполнения при обследовании ребенка;
- анкеты для родителей и педагогов;

В несколько сокращенном варианте описание методики представлено нами в Приложении 2.

**На четвертом этапе эксперимента** мы провели количественный и качественный анализ выявленных экспериментальным путем особенностей игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).

Данные количественного и качественного анализа и изучение особенностей игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы подробно изложены в параграфе 2.2.

## **2.2. Анализ результатов исследования игровых навыков старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).**

Четвертый этап констатирующего эксперимента предполагал проведение анализа результатов исследования игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).

После проведения обследования игровых навыков в свободной и структурированной игровых ситуациях мы осуществили качественный и количественный анализ результатов, полученных эмпирическим путем.

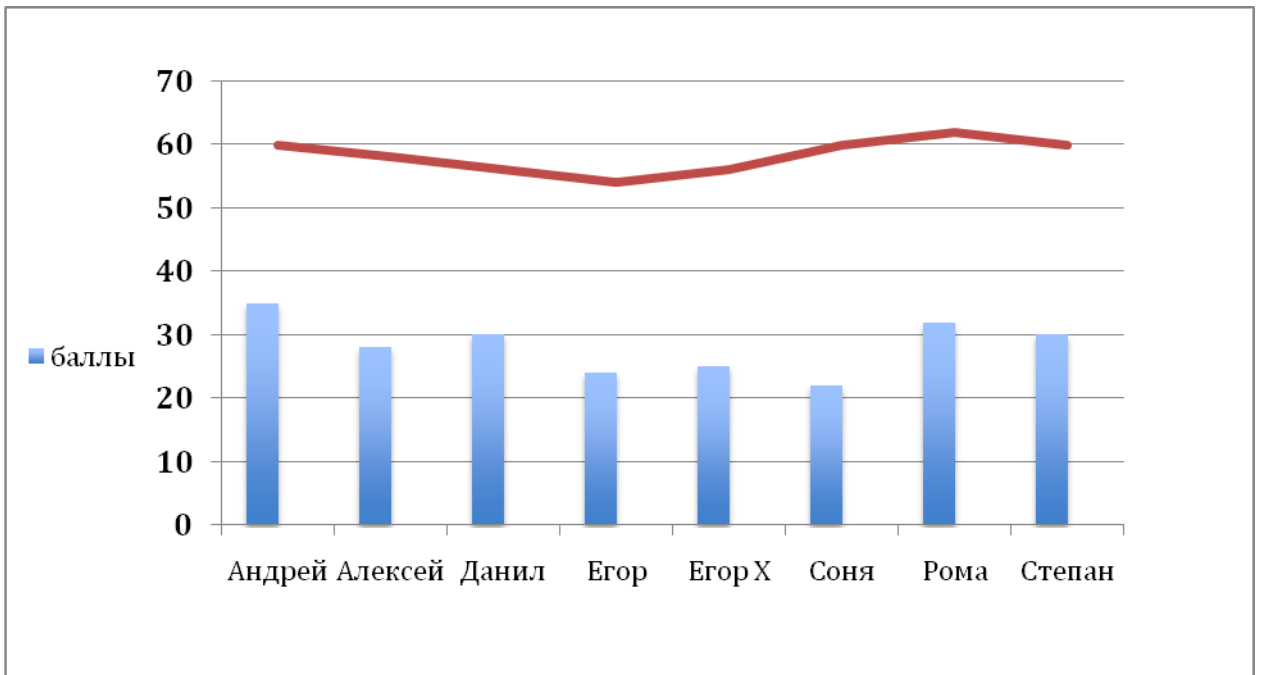
Результаты второго и третьего этапов эксперимента фиксировались нами в таблице «Возрастные нормативы игры» (Приложение 2) отдельно по каждому участнику эксперимента (Приложение 3). Далее производилась итоговая оценка сформированности игровых навыков каждого испытуемого путем суммирования баллов, набранных по всем строкам таблицы.

Количественные результаты эксперимента представлены в таблице (см.таблицу 1) и проиллюстрированы на рисунке (см. рис.1).

**Таблица 1.** Количественные результаты эксперимента (количество набранных испытуемыми баллов).

Показатель	Испытуемые, (возраст лет;мес)							
	Андрей (7;8)	Алеша (7;4)	Данил (7;0)	Егор (6;9)	Егор Х. (6;10)	Соня (7;6)	Рома (7;9)	Степа (7;8)
Итоговая оценка качества сформированности игровых навыков, (в баллах)	35	28	30	24	25	24	35	31
Возрастной эквивалент оценки качества сформированности игровых навыков, (лет)	4,5	3,5	3,5	3	3	3	4,5	4
Соответствие качества сформированности игровых навыков возрастным нормативам (да/ нет)	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет

Как видно из таблицы 1, количество набранных детьми баллов варьируется от 24 до 35. Что составляет 42,9-62,5% от возрастного норматива, составляющего 56 баллов на конец седьмого года жизни. Таким образом, качество сформированности игровых навыков не соответствует возрастным нормативам у всех участников эксперимента.



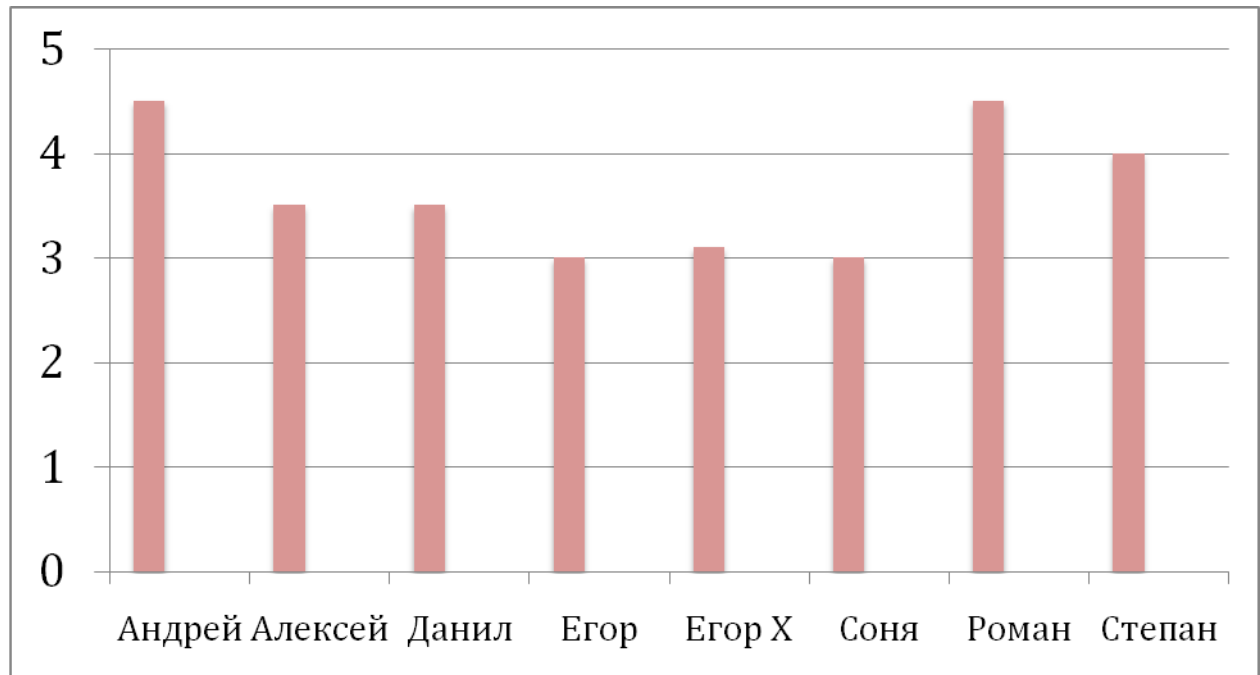
*Рис. 1. Количественные результаты эксперимента (количество набранных испытуемыми баллов в сравнении с возрастным нормативом).*

На рисунке наглядно представлено несоответствие баллов, фактически набранных участниками эксперимента возрастным нормативам. Возрастные нормативы определены при помощи таблицы нормативных баллов (Приложение 4).

Далее нами был проведен качественный анализ полученных эмпирическим путем балльных оценок качества сформированности игровых навыков путем их соотнесения с возрастными показателями. Для соотнесения была использована таблица нормативных баллов (Таблица 7, Приложение 4).

Сопоставление производилось с целью определения **ориентировочного возрастного эквивалента** для каждого испытуемого.

Результаты качественного анализа результатов эксперимента представлены в таблице (см. Таблицу 1) и проиллюстрированы гистограммой (см. Рис.2).



*Рис. 2. Качественный анализ результатов эксперимента (соответствие качества сформированности игровых навыков возрастным показателям).*

Как видно из таблицы (см.Таб.1) и гистограммы (см. рис.2), возрастной эквивалент оценки качества сформированности игровых навыков участников эксперимента варьируется от 3 лет до 4,5 лет.

Количественный и качественный анализ полученных результатов позволил нам сделать следующие **выводы** о качестве сформированности и особенностях игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской):

1. Игровые навыки у детей экспериментальной группы имеют **специфические особенности**: не достаточно сформированный навык имитации и удерживания разделенного внимания; не достаточно сформированный навык осуществления функциональных и символических предметных действий; не достаточно сформированный навык комбинирования символических действий (развития сюжета) в игре; не достаточно сформированный навык удерживания принятой роли; не достаточно сформированный навык игры с переходом ходов; не сформированный навык игры с правилами; не достаточно сформированный

навык владения средствами невербального общения; не сформированный навык пантомимической и режиссерской игры; не сформированный навык игры-драматизации;

2. Качество сформированности игровых навыков у 100% испытуемых не соответствуют аналогичным показателям у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития;

3. У 100% участников экспериментальной группы полностью сформированы игровые навыки, формирование которых завершается к возрасту 12 месяцев у детей с нормой развития:

- навык улыбаться при взаимодействии с близким человеком,
- навык манипулирования одним предметом,
- навык манипулирования и упорядочивания нескольких предметов,
- навык игры в простые социальные игры.

4. В 100 % случаев испытуемые показали частичную сформированность или несформированность игровых навыков, формирование которых заканчивается у детей с нормой развития в возрасте 4,5-6 лет:

- навык сюжетной творческой игры;
- навык социальной игры с простыми правилами;
- навык социальной игры с переходом ходов;
- навык принятия разнообразных «взрослых» ролей в творческой игре;
- навык совершения социальных игровых действий в соответствии с принятой ролью;
- навык использования специфической ролевой речи, обращенной к партнеру по игре;
- навык ярко выраженного ролевого поведения;

Так, в творческой игре дети демонстрировали отдельные функциональные или символические предметные действия, однако самостоятельно не могли выстроить их в логическую цепочку, их игра не имела сформированного сюжета. Некоторые дети самостоятельно

обозначали свою игровую роль (например: «Давай, как будто я Галина Ивановна!»). Однако роли партнеров по игре при этом не назывались, ролевые действия были очень неустойчивыми, часто сводились к копированию особенно запомнившегося эмоционально окрашенного отдельного действия взрослого. Ролевая речь ограничивалась коротким монологом, не обращенным к партнерам по игре. Например:

- Давай, как будто я Галина Ивановна! (не дожидаясь реакции партнера по игре): Дети, собираемся на прогулку! Это кто опять копается?! Так, кто копается?! Опять Сева?? (Обрывает ролевую речь, оборачивается к экспериментатору): Людмила, а почему Сева копается? ... А я? Я не копаюсь?...

В социальных играх с простыми правилами дети испытывали затруднения. Ни один из них не смог самостоятельно подключиться к простой игре «передай телеграмму», правила которой состояли в том, что необходимо «передать телеграмму дальше» (хлопнуть по ладошке игрока, стоящего слева, сразу после получения такого же хлопка от ребенка, стоящего в кругу справа). Всем детям из экспериментальной группы потребовалось дополнительное объяснение с полной физической подсказкой. В игре «Горелки» дети терялись, не успевали следить за сменой водящего, не понимали, от кого нужно убегать. В то же время при наличии контактной подсказки (со стороны экспериментатора или другого ребенка) дети из экспериментальной группы охотно участвовали в социальных играх с правилами и не нарушали хода игры. Например, в народной игре «Каравай», игре «Ладушки» и в парной эстафете дети успешно осуществляли необходимые игровые действия в соответствии с ходом игры. Таким образом, у большинства детей (87,5%) обнаружилась частичная сформированность навыка ведения социальной игры с простыми правилами и игры с переходом ходов.

5. У 100% испытуемых полностью не сформированы игровые навыки, формирование которых заканчивается в возрасте 7-8 лет у детей с нормой развития:

- Навык четкого следования социальным правилам в ролевой игре;
- Навык свободного владения режиссерской игрой и игрой-драматизацией;
- Свободный навык игры с правилами.

Участие в социальных играх с правилами вызывало большое затруднение у всех испытуемых. В классической эстафете с мячом дети из экспериментальной группы выбегали из строя раньше времени, путали фишки своей команды и команды соперников, переиначивали эстафетное задание (обежали вокруг обруча, вместо того, чтобы пролезть сквозь него), отвлекались от игры, шли шагом, не стремясь обогнать соперника, приносили мяч в команду соперников. При проведении народной игры «Ручеек» без помощи тьютора дети с РАС путались, останавливались в нерешительности или расстраивались, оставаясь без пары. Иногда слишком крепко держали своего партнера по игре за руку, боясь остаться без пары. Из этих наблюдений становится ясно, что самостоятельное осознание правил игры и самостоятельное планирование своих действий в соответствии с ними без дополнительного обучения, является непосильной задачей для старших дошкольников с РАС 4 группы.

В ходе настольной игры с правилами, где игроки по очереди бросают кубик и переставляют свои фишки, дети с РАС путали очередность ходов, очень быстро теряли интерес к игре даже при предоставлении организующей помощи.

Ни одного случая ведения режиссерской, социодраматической игры в ходе второго и третьего этапов эксперимента отмечено не было. Ролевое поведение было представлено скудно: некоторые дети обозначали свою роль словами («Давай, как будто я – папа»), однако сама формулировка говорила о том, что ребенок в игре лишь подражал выбранному персонажу, а не действовал от лица роли, не мог импровизировать в ее рамках. Ролевая речь



ограничивалась, как правило, коротким повторяющимся монологом, отображающим особенно запомнившийся ребенку эмоционально окрашенный фрагмент поведения взрослого. Например, Андрей увидел на улице, как девушка-подросток («десятиклассница») уронила на асфальт смартфон, разбила экран и очень расстроилась.

- А: Давай, я - папа! Тааак, это что за осколки такие валяются!?
- Э: Это я телефон разбила...
- А: Ты телефон разбила?! Ну, понятно...
- Э: Папа, как я теперь звонить буду?
- А: Ну, как... я не знаю, как ты будешь звонить... (оборвал ролевою речь, обращаясь к экспериментатору): А давай, мы здесь трещины нарисуем на телефоне?...

Из полученных эмпирическим путем оценок качества сформированности игровых навыков у детей экспериментальной группы, представленных в таблице 1 видно, что наиболее простые игровые навыки, развитие которых в норме происходит у детей в возрасте до 1 года, у испытуемых сформированы полностью в 100% случаев. Все испытуемые продемонстрировали несформированность или частичную сформированность игровых навыков, окончание формирования которых приходится на период 4,5-6 лет у детей с нормой развития. Все испытуемые обнаружили полную несформированность игровых навыков, окончание формирования которых происходит в возрасте после 7 лет.

Таким образом, мы видим, что зоной ближайшего развития (зоной частичной сформированности навыков) для большинства детей экспериментальной группы является развитие навыков, в норме формирующихся у детей в возрасте 4,5- 6 лет:

- навык сюжетной игры (совершения нескольких символических действий, объединенных в логическую цепочку);
- навык называния своей роли и ролей партнеров по игре;
- навык социальной игры с простыми правилами;

- навык игры с переходом ходов без напоминания;
- навык проигрывания прочитанных рассказов, сюжетов из общественной жизни;
- навык принятия на себя разнообразных «взрослых» ролей (повара, механика, папы...);
- Навык ведения сюжетно-ролевой игры (совершения разнообразных социальных игровых действий, соответствующих принятой роли);

Таким образом, мы видим, что актуальной целью при планировании коррекционной работы со старшими дошкольниками 4 группы должно быть формирование навыков социально-ролевой игры и игры по правилам.

В сравнении с нормально развивающимися сверстниками, старшие дошкольники с РАС 4 группы имеют особенности игровых навыков, заключающиеся в существенном отставании по качеству их сформированности. Следовательно, для компенсации выявленных особенностей необходимо проведение целенаправленной коррекционной работы.

### **2.3. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской)**

Проведенный анализ литературных источников, а также опыт работы с детьми с РАС свидетельствуют о том, что стратегия коррекционной работы с детьми с РАС должна строиться на основе онтогенетического метода.

Организации коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы должна опираться на общепедагогические принципы развития и принципы Прикладного анализа поведения (АВА), Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом (С.Дж. Роджерс, Дж. Доусон, Л.А. Висмара) и модели DIRFloortime (С. Гринспен, С. Уидер).

#### К первой группе принципов отнесены:

- *Принцип индивидуального подхода*, который предполагает всестороннее изучение воспитанников и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка);
- *Принцип социального взаимодействия*, который предполагает создание условий для понимания и принятия друг другом всех участников образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.
- *Принцип междисциплинарного подхода*. Разнообразие индивидуальных особенностей детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, психолог, дефектолог, музыкальный руководитель и физкультурный работник), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей, обсуждают достижения и недочеты в работе и в

ходе обсуждения оперативно корректируют дальнейший план коррекционной работы с каждым ребенком.

- *Принцип партнерского взаимодействия с семьей.* Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста — установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент ребенку, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;
- *Принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.* Этот принцип предполагает активное участие всех субъектов образовательных отношений – как детей, так и взрослых – в реализации программы. Каждый участник имеет возможность внести свой индивидуальный вклад в ход игры, занятия, проекта, обсуждения, в планирование образовательного процесса, может проявить инициативу. Принцип содействия предполагает диалогический характер коммуникации между всеми участниками образовательных отношений;
- *Принцип интеграции* при организации работы над развитием игровых навыков предполагает участие в процессе коррекционной работы всех специалистов ДОО во взаимодействии;
- *Принцип коррекционной направленности,* предполагающий учет и коррекцию первичных и вторичных нарушений развития у детей с РАС на всех участках учебного процесса.

Ко второй группе принципов относятся:

- Последовательное обучение с учетом текущего уровня развития ребенка и онтогенетической последовательностью формирования навыков;
- Обучение и развитие ребенка с РАС через его вовлечение в процесс эмоционально значимого для него взаимодействия со взрослым;

- Учет индивидуальных особенностей обработки сенсорной информации;
- Сочетание научения через создание эмоционально значимых ситуаций общения и целенаправленного обучения (коррекционных занятий) в развитии детей с РАС;
- Ведущая роль родителей и семьи в развитии ребенка с РАС.

При обучении детей с РАС используются следующие *методы и приемы* воздействия:

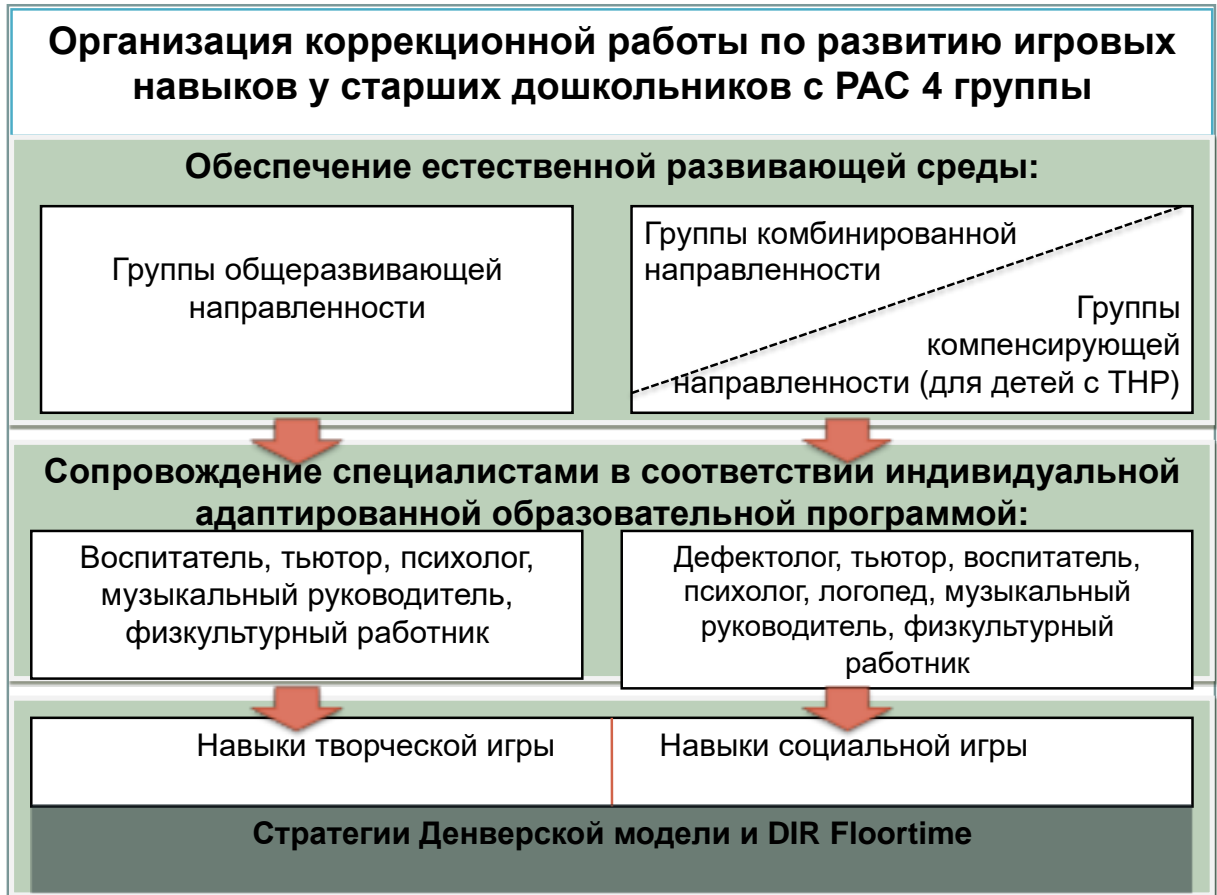
- использование разных видов социальных игр;
- моделирование;
- побуждение;
- подсказка и помощь;
- подкрепление нужного поведения;
- пошаговое обучение;

При работе по развитию игровой деятельности у дошкольников с РАС необходимо соблюдать ряд *условий для повышения эффективности работы*:

- учитывать личные интересы и особенности обработки сенсорной информации ребенка;
- при работе в группе использовать знакомые по индивидуальным занятиям игрушки и игры;
- подбирать игры с предсказуемым периодом длительности и предсказуемым окончанием;
- сосредоточить внимание на невербальном взаимодействии (как более доступном);
- постоянно закреплять освоенные игровые навыки.

Коррекционная работа по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы, будет иметь различия по структуре и содержанию, в зависимости от вида развивающей среды ДОУ, на базе которого осуществляется коррекционная работа.

Структурно-содержательная схема организации коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы представлена на рисунке 3.



*Рис.3. Структурно-содержательная схема организации коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы.*

Раскроем содержание данной схемы. Организация коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы в ДОО предполагает в первую очередь обеспечение естественной развивающей среды. Такая среда может быть обеспечена при направлении их для получения образования в группы дошкольного образовательного учреждения по следующим вариантам:

- Вариант 1: группы общеразвивающей направленности;
- Вариант 2: группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи;

- Вариант 3: группы комбинированной направленности.

**Вариант 1** - группы общеразвивающей направленности в ДОУ - будет полезен для детей, чей уровень коммуникативных, речевых и моторных навыков приближен или соответствует норме. Такие дети не нуждаются в систематическом сопровождении логопеда, однако при необходимости на них разрабатывается индивидуальная адаптированная образовательная программа в ДОУ, реализацией которой занимаются тьютор (при наличии), педагог-психолог и воспитатель. При возникновении трудностей семьи этих детей могут обращаться за консультацией в зависимости от места проживания в следующие организации:

1. В учреждения здравоохранения, располагающие кабинетом невролога, ЛФК, реабилитолога;
2. В городские и краевые Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;
3. В развивающие детские центры, специализирующиеся на занятиях с детьми с РАС и работающие на коммерческих и некоммерческих условиях;
4. В учреждения образования, наделенные полномочиями оказывать консультационную помощь и поддержку, а также группы кратковременного пребывания для детей с РАС.

Также дети с РАС 4 группы, при посещении групп общего направления детского сада, должны иметь в рамках своего образовательного маршрута:

- поддержку процесса адаптации в обычной социальной среде (осуществляется воспитателем, психологом и тьютором при участии музыкального руководителя и физкультурного работника);
- систематический контроль за развитием (осуществляется воспитателем, психологом, тьютором);
- необходимую педагогическую, дефектологическую, медицинскую, психологическую помощь в области общего развития и отдельных областей развития (по мере необходимости).

Рассмотрим более подробно участие каждого специалиста в коррекционной работе по развитию и коррекции игровых навыков в рамках реализации социально-коммуникативной области в ДОУ (см. таблицу 2).

*Таблица 2. Задачи и содержание коррекционной работы специалистов в рамках группы ДОУ общей направленности.*

<b>Специалист</b>	<b>Поставленная задача</b>	<b>Форма работы</b>	<b>Содержание работы</b>
Воспитатель	Закрепление и автоматизация навыков, отработанных на индивидуальных и подгрупповых занятиях с тьютором	Групповые занятия, свободная игра, прогулка.	Помощь в организации групповых игр из числа изученных и доступных ребенку с РАС, содействие в ходе игры (по мере необходимости).
Тьютор	Развитие навыков творческой и социальной игры, развитие вспомогательных навыков (моторных, моторного планирования); создание условий для максимально эффективной реализации потенциала ребенка в образовательной среде ДОУ	Индивидуальная, малая подгруппа, группа.	Последовательная отработка каждого намеченного игрового навыка на индивидуальном занятии, в малой группе. Сопровождение в ходе апробирования отработанных навыков в естественной игровой среде, на физкультурных и музыкальных занятиях.
Психолог	Развитие навыков социальной игры, проведение входящей и итоговой диагностик	Индивидуально, малая группа	Включение в программу занятий элементов социальных игр.



	(совместно с тьютором).		
Музыкальный руководитель	Закрепление и развитие навыков, социальной игры с правилами, игры с очередностью ходов, сюжетно-ролевой структурированной игры	Групповая, индивидуальная	Включение в план занятий музыкальных игр, отработанных ребенком в ходе индивидуальных занятий с тьютором; индивидуальное разучивание танцев и песенок-сценок с активным использованием мимики и жестов.
Физкультурный работник	Развитие и закрепление навыков социальной игры: игры с правилами, игры с очередностью ходов, игры-имитации; закрепление и автоматизация игровых навыков, отработанных на индивидуальных занятиях.	Групповая	Включение парной формы работы при проведении разминки и отработки упражнений. Проведение подвижных игр с простыми правилами, предпочтительно обеспечивающих тесный постоянный контакт ребенка с РАС с другими детьми (рука в руке, змейкой друг за другом, парами).

**Вариант 2 - группы компенсирующей направленности** для детей с тяжелыми нарушениями речи. Данный образовательный маршрут будет подходить для старших дошкольников, у которых имеются отставание в развитии речи, а также отставание в формировании моторных и коммуникативных навыков. В таких случаях детям необходима особая интенсивная и длительная коррекционная работа. Такую работу должны проводить еженедельно индивидуально учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, физкультурный работник. Особая роль отводится воспитателю группы и/ или тьютору (при наличии). Все вместе они разрабатывают индивидуальную адаптированную

образовательную программу для ребенка с РАС. Каждый специалист сопровождения составляет рабочую программу курса коррекционной направленности, в которой и прослеживаются отличия в содержании дефектологической и логопедической работы.

### **Вариант 3: группы комбинированной направленности.**

Организация коррекционной работы по развитию игровых навыков старших дошкольников с РАС в ДООУ по данному варианту предусматривает в соответствии с ФГОС ДО реализацию в группе двух программ одновременно. Одна программа для здоровых детей, вторая – для детей с ОВЗ, для каждого включенного ребенка индивидуально. Примерное распределение областей и задач коррекционной работы в рамках образовательной среды компенсирующей и комбинированной группы ДООУ показано в таблице (см. таб. 3).

Образец рабочей программы учителя-дефектолога представлен в Приложении.

*Таблица 3. Задачи и содержание коррекционной работы специалистов в рамках группы ДООУ компенсирующей и комбинированной направленности.*

<b>Специалист</b>	<b>Поставленная задача</b>	<b>Форма работы</b>	<b>Содержание работы</b>
Воспитатель	Закрепление и автоматизация навыков, отработанных на индивидуальных и подгрупповых занятиях с тьютором	Групповые занятия, свободная игра, прогулка.	Помощь организации групповых игр из числа изученных и доступных ребенку с РАС, содействие в ходе игры (по мере необходимости).
Тьютор	Развитие навыков творческой и социальной игры; создание условий для максимально	Индивидуальная, малая подгруппа, группа.	Сопровождение при отработке каждого намеченного игрового навыка на индивидуальном занятии у дефектолога, в малой группе. Сопровождение в ходе

	эффективной реализации потенциала ребенка в образовательной среде ДОУ		апробирования отработанных навыков в естественной игровой среде, на физкультурных и музыкальных занятиях.
Психолог	Автоматизация навыков социальной игры	Индивидуально, малая группа	Включение в программу занятий элементов социальных игр, в том числе отработанных на занятиях с дефектологом и тьютором.
Дефектолог	Развитие навыков социальной игры, развитие вспомогательных навыков (моторных, моторного планирования, ориентировки в пространстве); проведение входящей, итоговой диагностики (совместно с тьютором)	Индивидуальная, малая группа	Последовательная отработка каждого намеченного игрового навыка на индивидуальном занятии, в малой группе. Включение в программу занятий упражнений на развитие моторики, моторного планирования, пространственной ориентировки, расширения освоенных навыков предметных действий.
Логопед	Развитие навыков связной речи, автоматизация отработанных игровых навыков	Индивидуальная, малая группа	Включение в занятия элементов игр с правилами и переходом ходов, отработанных ребенком; заданий на развитие связной речи, развитие невербальных средств общения (мимики и жестов).
Музыкальный руководитель	Закрепление навыков, социальной игры с правилами, игры с очередностью ходов, сюжетно-ролевой структурированной	Групповая, индивидуальная	Включение в план занятий музыкальных игр, отработанных ребенком в ходе индивидуальных занятий с тьютором; индивидуальное разучивание танцев и песенок-

	игры		сценок с активным использованием мимики и жестов.
Физкультурный работник	Развитие навыков социальной подвижной игры: игры с правилами, игры с очередностью ходов, игры-имитации; закрепление и автоматизация игровых навыков, отработанных на индивидуальных занятиях.	Групповая	Включение парной формы работы при проведении разминки и отработки упражнений. Проведение подвижных игр с простыми правилами, предпочтительно обеспечивающих тесный постоянный контакт ребенка с РАС с другими детьми (рука в руке, змейкой друг за другом, парами).

Ориентиром для составления программы коррекционной работы по развитию игровых навыков у ребенка с РАС 4 группы служит диагностика сформированности игровых навыков, которая может проводиться:

1. Организованно в соответствии с методикой обследования развития игровых навыков у детей с РАС А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой [49]
2. Методом изучения имеющейся на ребенка документации (медицинской, педагогической);
3. Методом наблюдения;
4. В организованной беседе с родителями;

Обследование логопедом и другими специалистами сопровождения может проводиться по методике принятой с ДООУ с общими критериям, однако процедура обследования должна быть организована с учетом индивидуальных особенностей обработки сенсорной информации ребенка.

На каждого ребенка разрабатывается программа коррекционной работы в соответствии с данными диагностики. Программа по развитию игровых навыков основывается на принципах Денверской модели раннего вмешательства [41], метода DIR Floortime [11], а также учитывает

методические рекомендации по развитию навыков социальной игры А.В. Хаустова [49, 52] и включает в себя следующие направления работы :

1. Развитие навыков творческой игры (осуществляется воспитателем, тьютором, дефектологом);
2. Развитие навыков социальной игры (осуществляется тьютором, дефектологом, при участии воспитателя, музыкального руководителя, физкультурного работника, педагога-психолога);
3. Развитие навыков общения (осуществляется тьютором, дефектологом при поддержке педагога-психолога, воспитателя, учителя-логопеда);
4. Развитие связной речи (осуществляется учителем-логопедом);
5. Развитие навыков мелкой и крупной моторики, моторного планирования и пространственного мышления - ориентирования в пространстве (осуществляется учителем-дефектологом при участии физкультурного работника, музыкального руководителя, учителя-психолога, тьютора, воспитателя).

В работе по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с РАС целесообразно использовать две **основные формы работы**: индивидуальную работу и работу в малой группе (ребенок с РАС включается в группу с ребенком с детей с нормой развития, каждого ребенка сопровождает взрослый). Переход от индивидуальной формы работы к групповой является сложным для ребенка с РАС, поэтому должен осуществляться пошагово:

- 1 шаг – индивидуальная работа;
- 2 шаг – переход к малой группе;
- 3 шаг – основной, работа в малой группе.

Рассмотрим выделенные этапы подробнее.

- На первом этапе работы необходимо отработать выбранный игровой навык в ситуации «ребенок – педагог»;
- После усвоения игрового навыка в ситуации один на один, та же игра

проводится в малой группе. А.В. Хаустов (2013) рекомендует в состав группы включать двоих взрослых, ребенка с РАС и ребенка с нормой развития, чтобы взаимодействие между детьми происходило только через посредничество педагогов. Однако наш опыт работы показал, что группа может также состоять из трех человек (один взрослый, ребенок с РАС и ребенок с нормой развития). Такое сокращение численности группы не оказывает отрицательного влияния на эффективность проводимой работы.

- После усвоения отрабатываемого навыка в малой группе начинается главный этап работы. Состав группы на этом этапе не меняется, однако меняется характер взаимодействия: дети напрямую взаимодействуют между собой, задача взрослых – оказывать помощь в случае необходимости. Для успешного освоения нового навыка важно соблюдать описанную последовательность и переходить к подгрупповой работе только после успешного освоения навыка в ситуации «один на один».

Занятие по формированию неосвоенного игрового навыка строится в форме структурированной игры, имеющей в своем составе четыре ступени [41]: начало игры (свободная игра ребенка), присоединение педагога к игре (активное слушание, комментирование, предложение помощи), структурированная игра (педагог недирективно, своими игровыми действиями провоцирует ребенка на совершение формируемых игровых действий, выстраивание их в логической последовательности), завершение игры.

Рассмотрим содержание каждого из названных направлений коррекционной работы подробнее.

### **1. Развитие навыков творческой игры:**

1.1. Развитие навыка осуществления разнообразных игровых действий (обучение новым разнообразным способам игры со знакомым и новым игровым материалом);

Как было выявлено в ходе констатирующего эксперимента, игра детей с РАС 4 группы отличается отсутствием развернутого сюжета и представляет из

себя повторение однообразных предметных действий, функционального или символического характера. Таким образом, для развития сюжетной игры мы должны научить ребенка преодолевать привычный шаблон и действовать с игрушками разнообразными способами, в конечном итоге – импровизировать с учетом игровых обстоятельств. Реализация обучения этому навыку, как и всем другим, проводится в соответствии с описанной схемой (один-на-один – в малой группе - в свободной игровой ситуации). Педагог в ходе обучения выстраивает четырехступенчатую структуру занятия: присоединение к свободной игре ребенка, совместная игра, внесение изменений и препятствий в привычный ход игры с акцентированием на функциональном назначении используемой игрушки, завершение игры. Таким образом, на фоне эмоционально значимого для ребенка общения происходит расширение спектра освоенных им игровых действий с привычным игровым материалом и введение в игру новых игрушек.

Усложнение игровых действий может происходить несколькими путями: за счет введения в игру дополнительных деталей игрушки (большого количества кубиков, деталей конструктора...); за счет добавления новых действий с игрушкой (ребенок сам не только собирает гараж из Лего, но и подбирает подходящую по размеру машину, делает ворота нужного размера); за счет введения дополнительных стадий игры (ребенок сам достает игрушку с полки, несет ее к месту игры, сам убирает ее на место).

1.2. Формирование навыка осуществления символических действий с «одушевленной» игрушкой. Обучение навыку игры с куклой проводится в два шага: сначала – обучение переносу сформированных игровых функциональных действий, совершаемых ребенком, на куклу (расчесываем куклу), затем – обучение осуществлению функционального действия от лица куклы (кукла расчесывает волосы Анне Сергеевне). Процесс формирования данного навыка также строится на основе четырехступенчатой структурированной игры, принципы построения которой описаны выше.

1.3. Формирование навыка последовательного совершения символических действий (развития сюжета) в игре. Формирование данного навыка происходит в ходе структурированной игры, заранее спланированной педагогом. Однако форма организации игры остается прежней – четырехступенчатой. Таким образом, инициатива начала игры предоставляется ребенку, на первой ступени помощь педагога заключается в предварительном подборе и расположении игрового материала, стимулирующем ребенка к началу символической игры. Организующая и мотивирующая помощь оказывается при необходимости и только в той мере, в которой нуждается ребенок для начала игровых действий. На второй ступени – в совместной игре – педагог следует за инициативой ребенка, поощряя его символические игровые действия эмоциональными реакциями, комментируя их, эмоционально озвучивая. На третьей ступени педагог вмешивается в ход игры, выстраивая условия для разворачивания сюжетной игры ребенка: задавая вопросы, выражая переживания от лица куклы, выстраивая легко преодолимые препятствия по ходу игры, вводя в игру свою куклу и проигрывая с ней последовательность игровых действий, соответствующих реальному ходу событий и предлагая ребенку повторить последовательность. Уровень интенсивности и виды используемой помощи подбираются педагогом в ходе игры и должны являться минимальными необходимыми для продолжения ребенком игры. На четвертой ступени игра завершается, по мере угасания интереса ребенка или его утомления.

1.4. Формирование навыка удерживания принятой роли и совершения социальных действий, присущих данной роли. Формирование данного навыка начинается только после освоения ребенком навыка совершения последовательных символических действий. Форма и структура занятий остается прежней, в ходе структурированной игры педагог акцентирует внимание на роли, которую взял на себя ребенок, побуждая его сравнивать свое игровое поведение с поведением выбранного персонажа (а он так поступает?).



## 2. Формирование навыков социальной игры:

### 2.1. Развитие навыка имитации;

2.2. Формирование навыка игры с переходом ходов. В ходе работы осуществляется решение следующих задач: формирование умения делать свой ход, формирование умения передавать ход партнеру по игре, формирование умения ждать своей очереди. В ходе работы над формированием навыков социальной игры последовательность смены формы работы сохраняется (индивидуальная – в малой подгруппе-групповая). Содержание занятия: структурированная игра, инициированная педагогом.

### 2.3. Формирование навыка игры с правилами (игрового сотрудничества).

## 3. Развитие навыков общения:

3.1. Закрепление навыка поддержания зрительного контакта с партнером по разговору;

3.2. Развитие навыков диалога: выражать свои желания, просьбы, согласие и несогласие, отвечать на вопросы, сохранять дистанцию, завершать разговор, соблюдать очередность в разговоре, понимать и учитывать высказывания собеседника, его эмоциональное состояние;

3.3. Формирование и совершенствование навыков использования невербальных средств общения (мимики, жестов, взгляда, применения опорных предметов) в ходе общения со взрослыми и детьми;

3.4. Формирование и развитие интерактивно-перцептивной стороны общения: положительной мотивации к совместной деятельности со взрослыми и детьми в различных видах деятельности, умения принимать помощь и соблюдать простые правила поведения при совместной работе.

## 4. Развитие связной речи:

Осуществляется по индивидуальной адаптированной программе, разработанной учителем-логопедом на базе программы, используемой в

конкретном ДООУ для детей с ОНР соответствующего уровня. В случае отсутствия логопеда в ДООУ, занятия должны осуществляться вне ДООУ дополнительно (по мере необходимости). При проведении занятий особенный акцент необходимо сделать на пересказе воспринятого на слух текста, составлении описательных рассказов с использованием метода наглядного моделирования, составлении рассказа-описания по картинке, сюжетного рассказа по серии картинок.

5. Развитие крупной и мелкой моторики, навыков моторного планирования, ориентировки в пространстве:

5.1. Развитие навыков мелкой моторики;

5.2. Развитие локомоторных навыков;

5.3. Развитие навыков моторного планирования;

5.4. Развитие навыков пространственного мышления, ориентирования в пространстве;

Отличия в индивидуальных планах коррекционной работы с детьми с РАС обоснованы разными стартовыми возможностями детей, которые зависят в том числе от возраста, в котором была начата коррекционная работа, интенсивности и адекватности проводимой ранее коррекционной работы. При составлении индивидуального плана коррекционной работы необходимо из списка возможных направлений работы выбрать и внести в индивидуальную адаптированную программу и рабочую программу дефектолога те направления, которые являются актуальными для ребенка и находятся в зоне ближайшего развития (навыки, которые находятся в стадии формирования).

Все специалисты и педагоги ДООУ участвуют в реализации программы коррекционной работы дошкольника с РАС 4 группы в той или иной мере. При этом один из педагогов является ответственным за определенное направление, все остальные - выполняют его задания при проведении своих занятий с данным ребенком. Например, развитием связной речи занимается логопед, а тьютор, воспитатель, дефектолог и психолог включают элементы

заданий по формировании связной речи в свои занятия (в ходе бесед, в разговоре во время прогулки и т.д.). Программа коррекционной работы обсуждается с родителями, они знакомятся с её направлениями; команда специалистов даёт родителям рекомендации по закреплению пройденных в ДООУ навыков в домашних условиях, так как непрерывность занятий и обобщение приобретенных навыков являются важными условиями успешности коррекционной работы с детьми с РАС.

В индивидуальном образовательном маршруте старших дошкольников данной категории необходимо предусмотреть:

- ежедневные домашние игровые сессии, направленные на отработку и обобщение изучаемых в ДООУ игровых навыков;
- посещение ребенком других развивающих центров, спортивных секций и т.д. совместно с нормально развивающимися детьми;
- прохождение ребенком с РАС дополнительных коррекционных и реабилитационных курсов в специализированных развивающих центрах (курсов Томатис - терапии, БОС – терапии, ЛФК, Fast for Word, Интерактивный метроном и др.).

Особое значение имеет включение родителей дошкольников с РАС в процесс коррекционной работы. Далее представляем методические рекомендации по организации работы с семьями детей с РАС.

Поскольку конечной целью коррекционной работы является обеспечение дошкольникам с РАС 4 группы равных (по мере возможностей) стартовых возможностей при поступлении в массовую школу по месту жительства, то очевидно, что без совместных усилий педагогического коллектива детского сада и семьи данной цели достигнуть невозможно. Поэтому одним из важных направлений деятельности является информационная, психологическая и практическая методическая помощь семьям, воспитывающим детей с РАС.

Для оказания такой поддержки необходимо функционирование постоянно действующей сетевой интерактивной «площадки», в рамках

которой будет доступно общение специалистов с членами семьи (законными представителями) и иными заинтересованными лицами по вопросам организации коррекционной работы, особенностей адаптации ребенка в социальной среде, разрешения спорных правовых вопросов, информирования о дополнительных возможностях обучения и реабилитации детей с РАС и их родителей (законных представителей).

Кроме того, полезным представляется организованное регулярное профессиональное общение и консультирование педагогов ДООУ, принимающего ребенка с РАС, специалистами Международного института аутизма КГПУ им. Астафьева, специалистами МБУ Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Красноярск, а также других образовательных учреждений края, имеющими положительный опыт реализации обучающих программ для детей с РАС в условиях инклюзивной образовательной среды.

Полезную информацию родители и педагоги могут получить на сайтах российских и зарубежных некоммерческих организаций (ICDL.com, autismspeaks.org, autism-wp.kspu.ru, outfund.ru), на сайтах других ДООУ, имеющих успешный опыт реализации программ инклюзивного образования для дошкольников с РАС.

Задача коллектива педагогов ДООУ, задействованных в образовательном процессе дошкольников с РАС, заключается в наполнении рекомендованных направлений конкретным содержанием ежедневных (еженедельных) занятий с учителем-дефектологом, учителем – логопедом, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, физкультурным работником. Конкретное наполнение программы коррекционной работы отражается в ИАОП.

Данное содержание обязательно согласуется с родителями (законными представителями) ребенка с РАС, одновременно ведется совместный отбор примерных жизненно-бытовых ситуаций, в которых через

непосредственную деятельность могли бы закрепляться определенные игровые навыки и навыки общения дошкольника с РАС.

Доступным современным средством поддержания семьи и оказания методической помощи по организации занятий дома является видеосъемка занятий со специалистами ДООУ, которые просматриваются родителями самостоятельно или (предпочтительно) совместно с автором видеозаписи с последующим анализом и рекомендациями. Любые возникающие вопросы и суждения, взгляд родителей на тенденции и траекторию развития своего ребенка также обсуждаются при личных встречах с педагогами или через Skype, другие площадки интерактивного общения. Это дает возможность наглядно продемонстрировать приемы работы, дидактический материал и обеспечить преемственность и последовательность в осуществлении коррекционной работы в ДООУ и в домашних условиях. Skype – соединение также позволяет педагогу увидеть воспитанника в реальных домашних условиях, понаблюдать за его игровым поведением в ходе общения с членами семьи. Такой способ общения помогает в свою очередь педагогам глубже понять реальный уровень текущего развития игровых навыков и характер трудностей конкретного ребенка с РАС и адекватно спланировать коррекционную работу на ближайшие месяцы.

Интерактивные «переговоры» педагогов ДООУ с семьей было бы полезно фиксировать на видео или в специальном дневнике, в форме фоторепортажа, отображая наглядность, используемую на занятиях. При условии организованного кураторства за развитием ребенка с РАС (как правило, на коммерческой основе) данные материалы родители могут предъявлять курирующему специалисту (дефектологу, поведенческому аналитику или преподавателю DIR Floortime) для получения экспертной независимой оценки и получения дальнейших авторитетных рекомендаций и целевых установок работы на период до следующей супервизии.

Таким образом, осуществляется замыкание звеньев коррекционно-развивающего процесса: семья – ДООУ – авторитетный супервизор, что

обеспечивает информационную и практическую методическую поддержку семьям детей с РАС и педагогам ДООУ.

Общение специалистов с родителями дошкольников с РАС может осуществляться и в традиционных формах: посещения занятий специалиста, общения на интернет-форумах, посвященных вопросам проблемам обучения и социализации детей с РАС, дистанционного обучения родителей под руководством специалистов (курсы Академии образования для родителей детей с РАС «8 Блоков», курсы ICDL (обучение принципам работы по методу DIR Floortime); приглашения родителей на ВЭБинары, которые регулярно проводятся Фондом «Выход», Академией образования для родителей детей с РАС, ICDL, на площадке АНО «Профессиональное образовательное учреждение Дефектология-ПРОФ» ([defectologiya.pro](http://defectologiya.pro)) и т.д.

Важно показать родителям, что они могут внести огромный вклад в развитие своего ребенка при условии их активного участия в коррекционной работе и самостоятельного обучения на основе чтения литературы, общения с педагогами и специалистами.

Таким образом, дифференцированные методические рекомендации для трех разных вариантов образовательных маршрутов в ДООУ, представленные нами, по нашему предположению, помогут оптимальным образом спланировать и реализовать содержание коррекционной работы, направленной на развитие игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы.

### **Выводы по 2 главе исследования.**

В ходе констатирующего эксперимента нами решалась вторая из поставленных задач исследования - изучить особенности развития игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы (согласно классификации О.С. Никольской).

Данная задача предполагала работу по организации обследования особенностей игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы по методике А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой. Методика предполагала диагностику навыков, необходимых для ведения различных видов игры и выполнялась в два этапа. На первом этапе исследовалась свободная игра ребенка (освоенные игровые навыки), на втором – структурированная игра (уровень ближайшего развития ребенка). Исследованием было охвачено 8 детей старшего дошкольного возраста с РАС с целью подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №322» (г. Красноярск) и МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2 (г. Красноярск).

Анализу и сравнению подлежали результаты исследования качества сформированности игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы.

Качественный анализ полученных результатов показал:

1. Возрастной эквивалент оценки качества сформированности игровых навыков у детей экспериментальной группы находится в интервале три-четыре с половиной года;
2. Для детей из экспериментальной группы в соответствии с полученными оценками качества сформированности игровых навыков, доступными являются следующие виды игры:

- манипулятивная игра - для 100% испытуемых (необходимые игровые навыки сформированы полностью у 100% детей);

- комбинационная игра - для 100% испытуемых (необходимые игровые навыки сформированы полностью или в достаточной степени у 100% детей);

- функциональная игра - для 100% испытуемых (необходимые игровые навыки сформированы полностью или в достаточной степени у 100% детей);

- символическая игра (в начальной стадии) – для 100% испытуемых, формирование необходимых игровых навыков продолжается;

- сюжетно-ролевая игра – для 37,5% испытуемых, формирование у них необходимых игровых навыков продолжается;

3. Качество сформированности игровых навыков у 100% испытуемых не соответствуют аналогичным показателям у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития;

4. Игровые навыки у детей экспериментальной группы имеют **специфические особенности**: не достаточно сформированный навык имитации и удерживания разделенного внимания; не достаточно сформированный навык осуществления функциональных и символических предметных действий; не достаточно сформированный навык комбинирования символических действий (развития сюжета) в игре; не достаточно сформированный навык удерживания принятой роли; не достаточно сформированный навык игры с переходом ходов; не сформированный навык игры с правилами; не достаточно сформированный навык владения средствами невербального общения; не сформированный навык пантомимической и режиссерской игры; не сформированный навык игры-драматизации;

5. У 100% участников экспериментальной группы полностью сформированы игровые навыки, формирование которых завершается к возрасту 12 месяцев у детей с нормой развития:

- навык улыбаться при взаимодействии с близким человеком,

- навык манипулирования одним предметом,



- навык манипулирования и упорядочивания нескольких предметов,
- навык игры в простые социальные игры.

6. У 100% испытуемых полностью не сформированы игровые навыки, формирование которых завершается в возрасте 6,5 – 7,5 лет у детей с нормой развития:

- навык четкого следования социальным правилам в ролевой игре;
- навык свободного владения режиссерской игрой и игрой-драматизацией;
- свободный навык игры с правилами;

Были разработаны методические рекомендации по организации и выбору содержания коррекционной работы по развитию игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы. Данные рекомендации включают в себя:

- описание возможных образовательных маршрутов и образовательных программ для дошкольников с РАС;
- описание содержания коррекционной работы специалистов сопровождения в рамках разных образовательных маршрутов,
- пример рабочей программы учителя-дефектолога,
- материал с подборкой игр для музыкального руководителя и физкультурного работника,
- примеры игр для воспитателей и родителей старших дошкольников с РАС 4 уровня.

### **Заключение**

Всестороннее изучение особенностей игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы, проведенное нами, имеет теоретическую и практическую значимость и основывается на актуальности рассматриваемого вопроса.

Актуальность определяется, прежде всего, новой нормативно-правовой базой дошкольного образования детей с ограниченными возможностями (ФГОС ДО), во-вторых - растущим числом детей с диагностированными расстройствами аутистического спектра, а также недостаточностью научно-практических исследований, позволяющих дошкольным работникам грамотно дифференцированно планировать содержание коррекционной работы с детьми с РАС.

Поэтому своё исследование мы посвятили теоретическому и экспериментальному поиску оптимальных путей и средств развития игровых навыков устарших дошкольников с РАС 4 группы.

В соответствии с обозначенной проблемой, была определена цель исследования - разработать методические рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы по развитию игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы.

Достижению поставленной цели способствовали следующие шаги (задачи исследования):

В первой главе мы представили проанализированный теоретический материал по проблеме развития игровых навыков детей с РАС. Результатом анализа литературных источников стало обобщение сведений по проблеме развития игры у детей с РАС; а также обоснование и описание подходов к выбору путей и средств для развития игровых навыков у старших дошкольников с РАС.

Проведение эмпирического исследования по выявлению особенностей игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы было организовано нами в рамках решения второй задачи исследования.

Данная задача предполагала работу по организации изучения особенностей развития игровых навыков у старших дошкольников с РАС 4 группы с применением методики А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой. Данная методика предполагала диагностику навыков, необходимых для ведения различных видов игры и выполнялась в два этапа. На первом этапе исследовалась свободная игра ребенка (освоенные игровые навыки), на втором – структурированная игра (уровень ближайшего развития ребенка).

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №322» (г. Красноярск) и МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2 (г. Красноярск).

Анализу и сравнению подлежали результаты исследования качества сформированности игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы.

Качественный анализ полученных результатов показал:

1. Возрастной эквивалент оценки качества сформированности игровых навыков у детей экспериментальной группы находится в интервале три-четыре с половиной года;

2. Качество сформированности игровых навыков у 100% испытуемых не соответствуют аналогичным показателям у детей старшего дошкольного возраста с нормой развития;

3. Игровые навыки у детей экспериментальной группы имеют *специфические особенности*: не достаточно сформированный навык имитации и удерживания разделенного внимания; не достаточно сформированный навык осуществления функциональных и символических предметных действий; не достаточно сформированный навык комбинирования символических действий (развития сюжета) в игре; не достаточно сформированный навык удерживания принятой роли; не

достаточно сформированный навык игры с переходом ходов; не сформированный навык игры с правилами; не достаточно сформированный навык владения средствами невербального общения; не сформированный навык пантомимической и режиссерской игры; не сформированный навык игры-драматизации;

Методические рекомендации, представленные нами, являются доказательством решения главной цели исследования, поставленной нами. Мы представили подробное описание организации и возможного выбора образовательных маршрутов и коррекционных программ с целью развития игровых навыков для старших дошкольников с РАС 4 группы.

К данным образовательным маршрутам мы отнесли:

- Вариант 1: группы общеразвивающей направленности;
- Вариант 2: группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- Вариант 3: группы комбинированной направленности.

В рамках данных маршрутов могут реализовываться в соответствии с решением ПМПК: общеобразовательная программа при консультативной поддержке дефектолога или адаптированная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Специалистами сопровождения должны быть также в соответствии с рекомендациями ПМПК: тьютор, музыкальный руководитель, учитель-логопед, педагог – психолог, учитель – дефектолог.

Содержание коррекционной работы по развитию игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы включает в себя рекомендации по отбору задач, дидактического материала (на примере рабочей программы), форме организации работы.

Материалы исследования представляют собой оконченное исследование, проведенное в соответствии с поставленными целью, задачами, этапами. Гипотеза, выдвинутая перед началом практической части исследования, подтверждена результатами констатирующего эксперимента,

проведенным изучением особенностей игровых навыков старших дошкольников с РАС 4 группы.

Таким образом, доказано, что старшие дошкольники с РАС 4 группы имеют отличительные особенности игровых навыков, что требует организации и планирования содержания специальной коррекционной работы с ними в дошкольной образовательной организации.

### Список литературы

1. Агаева И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями//ЛИТЕРА-принт, Красноярск, 2014
2. Агаева И.Б., Проглядова Г.А., Курсовая и выпускная квалификационные работы как форма самостоятельной работы студента//Красноярск, ЛИТЕРА-принт, 2015
3. Алыко Т.Н., Н.К. Григорьева, Т.В. Докукина, С.А. Игумнов, И.А. Кононенко, И.Г. Третьяк Психологическое развитие детей 5-6 летнего возраста с синдромом аутизма и особенности игрового процесса // Вопросы психического здоровья детей и подростков 2012 (12), №1.
4. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э., Сенсорная интеграция: теория и практика //М., Теревинф, 2017
5. Башина В.М. Аутизм в детстве// М.: Медицина, 1999 г., 236 с.
6. Богдашина О РАС: введение в проблему аутизма//Красноярск, ЛИТЕРА-принт, 2015
7. Богдашина О., Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме// Красноярск, ЛИТЕРА-принт, 2015
8. Выготский Л.С. Психология развития ребенка// М.: Эксмо 2004
9. Галочкина Т.Ю, Баранова И.О., Веретнова О.Д. (и группа авторов) под ред Череневой Е.А. Психолого-педагогические технологии обучения детей с РАС //Красноярск. ЛИТЕРА-принт, 2015
10. Глушкова Э. Оранжевая книга. Зачин // М., 2014
11. Гринспен С, Уидер С. На ты с аутизмом// М., Теревинф, 2016
12. Джон О.Купер, Тимоти Э.Херон, Уильям Л.Хьюард Прикладной анализ поведения (перевод с английского)//Москва, Практика, 2016
13. Доронова Т.Н. Игра дошкольника// М., Детям XXI века, 2005
14. Зворыгина Е. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры // Пенза, 1995

15. Зворыгина Е.В. Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления (ранний возраст). //Дошкольное воспитание. - 1981 - № 12. - С.38.
16. Игра дошкольника /под ред. С.Л.Новоселовой, М.: Просвещение. 1989 - 286 с.
17. Исаева Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью// М.: disrls.ru 2003 г.
18. Каган В.Е. Аутизм у детей// Л.: Медицина, 1981
19. Калинина Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. — СПб.: Речь, 2003. - 144 с.
- 20.Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии. – 1996 №6, с. 62-76.
- 21.Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушением общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение , 1989. – 95 с.
22. Касаткина Е.И. Игра в жизни дошкольника»//М.: Дрофа 2010
23. Кислинг Улла Сенсорная интеграция в диалоге//М., Теревинф, 2016
24. Козырева О.А., Кузьменкова Л.Н. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня// Красноярск, ЛИТЕРА-принт, 2015
- 25.Комарова Н.Ф. «Диагностика игры детей», Методические рекомендации, Н.Новгород НГПИ им.Горького, 1992
26. Короткова Н.А. Сюжетно-ролевая игра старшего дошкольника// Ребенок в детском саду 2006 №4
27. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 1// М.: Дефектология , 1987, №6 – с. 10-16.
- 28.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии // М.: Смысл, 2001. — 511 с.

29. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование №3, 1996 (19-31).
30. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В // М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.
31. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // М.: Педагогика, 1986 – 148 с.
32. Международная классификация болезней (10 пересмотр), классификация психических и поведенческих расстройств // СПб.: 1994 – с.178-186, 248-254.
33. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре// М.: Просвещение 1982 г.
34. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. // М.: Гном и Д, 2000 г. – 96 с.
35. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Автореф. дис. канд. психол. наук – М.: 1985, 22 с.
36. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма// Альманах института коррекционной педагогики, 2014 г. №18.
37. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи // М.: Теревинф, 1997. – 342 с.
38. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // М., 1997
39. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС ДО для детей раннего и дошкольного возраста с РАС
40. Рубинштейн С.Л. Теории игры// СПб.: Основы общей психологии, 1998 г.



41. С.Дж.Роджерс, Дж.Доусон, Л.А.Висмара Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом//Екатеринбург, Рама Пабблишинг, 2016.
42. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза// М., Генезис, 2017
43. Славина Л.С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте // М.: Известия АПИ РСФСР, вып.14, 1948 г.
44. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Часть 2: психотерапия детского аутизма // М.: Эксмо-Пресс, 2000 г.
45. Стребелева Е.А., Шматко Н.Д., Разенкова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста //М., Просвещение, 2017.
46. Усова А.П. под ред. Запорожца А.В. Роль игры в воспитании детей // М.: Просвещение 1976 г, - 96 с.
47. Усова А.П. под ред. Запорожца А.В.// Воспитание детей в детском саду М.: Просвещение 1981 г., - 176 с.
48. ФГОС ДО 2013 г.
49. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2012. № 1. С. 1–16.
50. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом // Электронный ресурс: дис. канд. пед. наук, М.: РГБ, 2005.
51. Хаустов А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С. 18 – 24.
52. Хаустов А.В. под ред Волосовец Т.В., Кутеповой Е.Н. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом // М., РУДН. 2007

53. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра// Практика управления ДОУ 2013 №1 с 31-40
54. Эльконин Д.Б. Психология игры// М., Владос, 1999
55. Эльконин Д.Б. Психология развития: учебное пособие// М.: Издательский центр «Академия» 2001 г. – 144 с.
56. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей// Дошкольное воспитание, 1960, №3 (48-52).
57. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком// М., Теревинф, 2016 г.
58. Beyer J., Gammeltoft L. Autism and play// Jessica Kingsley, 2000'
59. Lewis V., Boucher J The test of pretend play// London, The phsyhological corporation& 1998.
60. Lowe M., Costello A.J. Symbolic play test// Windsor% BFER – Nelson& 1989.
61. L. Wing The autistic spectrum// London: Constabl, 1996.
62. Sherratt D., Peter M. Developing play and drama in children with ASD // London: David Fulson publishers, 2002.

**ПРИЛОЖЕНИЯ.***Приложение 1.**Таблица 4. Анамнестические сведения об участниках экспериментальной группы.*

	<b>ФИО</b>	<b>Возраст (лет; мес)</b>	<b>Основное средство коммуникации</b>	<b>Диагноз</b>
1	Андрей	7;8	Речь	Эмоционально-волевые расстройства по типу РАС
2	Алеша	7;4	Речь	РАС
3	Данил	7;0	Речь	РАС
4	Егор	6;9	Речь	РАС
5	Егор Х.	6;10	Речь	Атипичный аутизм
6	Соня	7;6	Речь	РАС
7	Рома	7;9	Речь	Эмоционально-волевые расстройства по типу РАС
8	Степа	7;8	Речь	РАС



## **Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.**

Структура обследования условно состоит из четырех этапов:

Первый этап – беседа и анкетирование родителей с целью сбора первичной информации. Данные, полученные на этом этапе, дают общие представления о особенностях и уровне развития игры ребенка. Бланк анкеты для родителей представлен ниже (Приложение 2 а).

Второй этап – обследование игровых навыков в ходе свободной игры. На данном этапе уточняются сведения, полученные от родителей. Задачи первых двух этапов – выявление зоны актуального развития игры ребенка. Результаты обследования показывают, какие навыки сформированы на данный момент. С этой целью организовывается наблюдение за игрой ребенка в свободной игровой ситуации. Данный этап эксперимента включает три шага:

- *Шаг 1:* подготовка игрового пространства, подбор, расположение и организация игрового материала;
- *Шаг 2:* собственно самостоятельная игра;
- *Шаг 3:* свободная игра в группе с другими детьми.

По результатам наблюдения за свободной игрой заполняется Протокол наблюдения, данные из которого затем переводятся в баллы и переносятся в таблицу «Возрастные нормативы игры», содержащую перечень игровых навыков (см. таб. 5).

**Оценивание сформированности навыков** производится следующим образом:

0 баллов – навык не сформирован;

1 балл – навык сформирован частично: ребенок иногда использует данный навык, только в определенных игровых ситуациях или с только определенными близкими людьми, либо использует данный навык только с помощью взрослого;

2 балла – навык сформирован полностью: ребенок свободно и стабильно использует данный игровой навык вне зависимости от места игры и присутствующих людей.

В столбце «Комментарии» экспериментатор отмечает важные особенности наблюдаемых игровых навыков, уточнения и другую значимую информацию.

Результаты наблюдений заносятся в таблицу (см. таб. 5) в виде бальной оценки качества сформированности каждого игрового навыка.

Третий этап – обследование игровых навыков ребенка в ходе структурированной игры. В результате третьего этапа выявляется зона ближайшего развития игры ребенка, его возможностей, целей коррекционной работы. Обследуются игровые навыки ребенка в ситуации разнообразных структурированных игровых ситуаций (творческие и социальные игры разного уровня сложности, инициированные тьютором и с его активным участием). Данный этап эксперимента направлен на обследование частично сформированных игровых навыков творческой игры и навыков социальной игры и включает два шага:

*Шаг 1:* обследование игровых навыков ребенка в ходе структурированной творческой игры, в которой принимает участие взрослый и ребенок;

*Шаг 2:* обследование игровых навыков ребенка в ходе социальной игры с участием взрослого, испытуемого ребенка и других детей в количестве, необходимом для реализации хода игры.

По результатам наблюдения за структурированной игрой также заполняется Протокол наблюдения, данные из которого затем переводятся в баллы и также переносятся в таблицу «Возрастные нормативы игры» (см. таб. 5). **Оценивание сформированности игровых навыков** производится в соответствии с описанной выше шкалой (см. таб. 7). В таблицу (см. таб.5) заносится высшая бальная оценка каждого игрового навыка, продемонстрированного в ходе второго и третьего этапов эксперимента.

Четвертый этап – протоколирование и анализ результатов обследования. Выявляется уровень сформированности всех игровых навыков ребенка. Осуществляется конечный выбор текущих целей коррекционной работы.

На основании полученных результатов заполняется индивидуальная таблица (см таб. 5), которая наглядно показывает текущий уровень освоения ребенком каждого из

игровых навыков и дает возможность сопоставить текущее состояние с нормативным по возрасту при помощи сопоставления полученной бальной оценки качества сформированности игровых навыков с нормативной по возрасту (см таб. 7).

Для наглядного представления динамики развития игровых навыков ребенка во времени, бальная оценка, полученная ребенком во время очередного обследования заносится в таблицу «Графическое представление динамики формирования игровых навыков» (см таб. 7а).

Согласно рекомендациям авторов методики, плановое обследование игровых навыков проводится два раза в год: в начале и конце учебного года. Кроме того возможно проведение внепланового обследования по запросу от родителей или педагогов.

В качестве текущих целей обучения выбираются те навыки, которые сформированы частично или не сформированы, но их формирование в норме должно происходить в возрасте, который соответствует нормативному возрастному эквиваленту оценки качества сформированности игровых навыков ребенка с РАС.

**Анкета для родителей.**

Имя ребенка: \_\_\_\_\_ Возраст: \_\_\_\_\_  
 Дата заполнения: \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . 20 \_\_\_\_.

**Игровые материалы, используемые ребенком в процессе игры:**

1. Какие предметы использует ребенок для игры?

1) \_\_\_\_\_ 2) \_\_\_\_\_ 3) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ 4) \_\_\_\_\_ 5) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ 6) \_\_\_\_\_ 7) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ 8) \_\_\_\_\_

2. Использует ли ребенок неигровые предметы для игры?

**Использует/не использует**

3. Играет ли ребенок с погремушками, игрушечным маракасом, барабаном, бубном или другими сенсомоторными игрушками (игрушки, которые издают звуки при совершении определенного движения с ними)?

**Да/нет**

4. Использует ли ребенок по назначению оборудование для подвижных (спортивных) игр: мягкие игровые модули, мат, мячи, горку, клюшки, кегли, качели и т.д.?

**Да/нет**

5. Играет ли ребенок с наборами для конструирования: конструкторами, кубиками, мозаиками?

**Играет/не играет**

6. Играет ли ребенок правильно с механическими игрушками: юлой, заводными машинками, животными, летающими вертолетами и т.д.?

**Да/нет**

7. Играет ли ребенок с игрушками для функциональных, символических и сюжетно-ролевых игр: с машинками, куклами, кукольной одеждой, посудой, предметами кукольной мебели, кукольными домиками и т.д.?

**Играет/не играет**

8. Играет ли ребенок в настольные дидактические игры, игры с правилами.

**Играет/не играет**

**Способы игры:**



1. Манипулирует ли ребенок предметами (бросает, стучит, гремит, кусает или облизывает)?
2. Выкладывает ли ребенок предметы в ряд, строит из них башню или прячет один – в другой?
3. Использует ли ребенок игровые предметы в соответствии с их функцией (катает машину, пьет из кукольной чашки, расчесывает волосы куклы игрушечной расческой и т.д.)?
4. Использует ли ребенок предметы-заместители (например, палочку вместо ложки)?
5. Осуществляет ли ребенок два последовательных действия в процессе игры (например, кормит куклу, затем кладет ее спать)?
6. Осуществляет ли ребенок несколько последовательных, сюжетных действий в процессе игры?
7. Принимает ли ребенок на себя определенную роль (например, притворяется зайчиком)?
8. Действия ребенка стереотипны или разнообразны?  
*Стереотипны/разнообразны*

### Социальное поведение в процессе игры:

1. Как правило избегает ли ребенок взрослого в процессе игры? *Да/ Нет*
2. Как правило наблюдает ли ребенок за действиями взрослого в процессе игры?  
*Да/ Нет*
3. Вовлекает ли ребенок взрослого в игру (дает или показывает игрушку, просит о помощи и т.д.)? *Да/ Нет* \_\_\_\_\_
4. Имитирует ли ребенок действия взрослого в процессе игры?  
\_\_\_\_\_
5. Как правило Принимает ли ребенок инициативу взрослого в процессе игры? (то есть Вы предлагаете игру, ребенок включается) *Да/ Нет*
6. Принимает ли ребенок участие в простых социальных играх (например, щекотание, «Ладушки», «По ровненькой дороженьке» и т.д.)? *Да/ Нет*

7. Принимает ли ребенок участие в играх с переходом ходов со взрослым (например, ребенок и взрослый катают друг другу машинку)? *Да/ Нет*
8. Делится ли ребенок со взрослым игрушками в процессе игры? *Да/ Нет*
9. Избегает ли ребенок других детей в процессе игры? *Часто/ Иногда/ Нет*
10. Играет ли ребенок выбранной игрушкой рядом с другими детьми, не отвлекаясь и не конфликтуя? *Часто/ иногда/нет*
- 
11. Наблюдает ли ребенок за действиями других детей в процессе игры?  
*Часто/ Иногда/ Не наблюдает*
12. Имитирует ли ребенок других детей в процессе игры? *Часто/ Иногда? Не имитирует*
13. Принимает ли ребенок инициативу других детей в ходе игры?  
*Часто/ Иногда/ не принимает*
14. Вовлекает ли ребенок других детей в свою игру?  
*Часто/ Иногда/ Не вовлекает*
15. Принимает ли ребенок участие в играх с переходом ходов с другими детьми?  
*Принимает участие/ Не принимает*
16. Соблюдает ли ребенок правила в процессе игры? *Часто/ Иногда/ Нет*
17. Ждет ли ребенок своей очереди в процессе игры? *Да/ Нет*
- Спасибо за Ваше участие!**



**Таблица 5. Возрастные нормативы игры** (Лисина, 1986; Эльконин, 1978; Beyer, Gammeltoft, 2000; Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990; Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984).

Возраст ребенка (годы)	Возраст ребенка (мес.)	Показатели развития/ навыки	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарии
1й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			
		Манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и т.д.)			
	12	Манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (например, строит башню из кубиков, складывает формочки друг в друга и т.д.)			
		Играет в простые социальные игры с предсказуемыми действиями со взрослым (например, ладушки, по кочкам, «ку-ку» т.д.)			
2й год	18	Выполняет функциональные действия с различными игрушками и бытовыми предметами.			
		Играет рядом с другим ребенком с собственным набором игровых материалов (параллельная игра).			
	24	Имитирует игровые действия других детей.			
		Появляется символическая игра: ребенок начинает использовать предметы- заместители (например,			

		палочку вместо ложки).			
--	--	------------------------	--	--	--

3й год	30	Совершает несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, кормит, возит, моет и т.д.).			
		Начинает делиться игрушками и играть в игры с переходом ходов (например, строит башню вместе со взрослым, поочередно устанавливая кубики).			
	36	Приписывает кукле собственные желания в символической игре.			
		Начинает принимать на себя роли взрослых (например, мамы, папы, воспитательницы), но не называет их словесно.			
4й год	42	Совершает игровые действия, отражающие эпизоды из личной жизни (игры «семья», «детский сад»).			
		Ребенок широко использует предметы- заместители; совершает игровые действия с воображаемыми объектами (например, крутит несуществующий руль).			
	48	Совершает несколько последовательных символических действий, объединенных в единую логическую цепочку (сюжетная игра).			
		Называет свою роль и роли партнеров по игре.			

5й год	54	Соблюдает правила в простых играх.			
		Делится игрушками по собственной инициативе, играет в игры с переходом ходов без напоминаний			
	60	Проигрывает прочитанные рассказы, показанные картинки, мультфильмы, события общественной жизни			
		Принимает на себя разнообразные роли: папы, доктора, водителя, повара и т.д.; называет их			
6й год	66	Ребенок совершает разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли			
		Начинает использовать специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре			
	72	Берет на себя роль другого ребенка			
		Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в т.ч. речь ребенка в игре носит явно ролевой характер			
7й год	78	Четко следует социальным правилам в ролевой игре			
		Свободно играет в режиссерские игры			
	84	Свободно играет в игры-драматизации			
		Свободно играет в игры с правилами			
Сумма баллов:					

## Приложение 3.

**Таблица 6. Результаты констатирующего эксперимента (оценка качества сформированности игровых навыков у детей с РАС 4 группы).**

Возраст ребенка (мес.)		Показатели развития/ навыки	Испытуемые							
			Андрей	Алеша	Данил	Егор	Егор Х.	Соня	Рома	Степа
1й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком	2	2	2	2	2	2	2	2
		Манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и т.д.)	2	2	2	2	2	2	2	2
	12	Манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (например, строит башню из кубиков, складывает формочки друг в друга и т.д.)	2	2	2	2	2	2	2	2
		Играет в простые социальные игры с предсказуемыми действиями со взрослым (например, ладушки, по кочкам, «ку-ку» т.д.)	2	2	2	2	2	2	2	2
2й год	18	Выполняет функциональные действия с различными игрушками и бытовыми предметами.	1	1	1	1	1	1	2	1
		Играет рядом с другим ребенком с собственным набором <sup>[17]</sup> игровых материалов (параллельная игра).	2	1	2	2	1	2	2	2
	24	Имитирует игровые действия других детей.	1	1	1	1	1	2	1	1
		Появляется символическая игра: ребенок начинает использовать предметы- заместители (например,	2	2	2	1	2	1	2	2

		палочку вместо ложки).								
--	--	------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

3й год	30	Совершает несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, кормит, возит, моет и т.д.).	2	1	2	2	1	2	2	2
		Начинает делиться игрушками и играть в игры с переходом ходов (например, строит башню вместе со взрослым, поочередно устанавливая кубики).	2	1	1	1	1	1	2	2
	36	Приписывает кукле собственные желания в символической игре.	1	1	1	1	1	2	2	1
		Начинает принимать на себя роли взрослых (например, мамы, папы, воспитательницы), но не называет их словесно.	2	1	2	1	1	2	1	1
4й год	42	Совершает игровые действия, отражающие эпизоды из личной жизни (игры «семья», «детский сад»).	2	1	1	1	1	1	2	2
		Ребенок широко использует предметы-заместители; совершает игровые действия с воображаемыми объектами (например, крутит несуществующий руль).	1	2	1	1	1	1	1	1
	48	Совершает несколько последовательных символических действий, объединенных в единую логическую цепочку (сюжетная игра).	1	1	1	0	0	0	1	1
		Называет свою роль и роли партнеров по игре.	1	1	1	1	0	1	1	1



5й год	54	Соблюдает правила в простых играх.	1	1	1	1	1	0	1	1
		Делится игрушками по собственной инициативе, играет в игры с переходом ходов без напоминаний	1	1	1	1	1	1	1	1
	60	Проигрывает прочитанные рассказы, показанные картинки, мультфильмы, события общественной жизни	1	1	1	1	1	0	1	1
		Принимает на себя разнообразные роли: папы, доктора, водителя, повара и т.д.; называет их	1	1	1	1	1	0	1	1
6й год	66	Ребенок совершает разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли	1	1	1	0	1	0	1	0
		Начинает использовать специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре	2	1	1	1	1	1	1	1
	72	Берет на себя роль другого ребенка	1	0	0	0	0	0	1	0
		Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в т.ч. речь ребенка в игре носит явно ролевой характер	1	0	0	0	0	0	1	1
7й год	78	Четко следует социальным правилам в ролевой игре	0	0	0	0	0	0	0	0
		Свободно играет в режиссерские игры	0	0	0	0	0	0	0	0
	84	Свободно играет в игры-драматизации	0	0	0	0	0	0	0	0
		Свободно играет в игры с правилами	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Сумма баллов:</b>			35	28	30	24	25	24	35	31

**Таблица 7. Нормативные баллы.**

Возрастной эквивалент (годы)	Возрастной эквивалент (месяцы)	Количество набранных баллов
0,5	6	4
1	12	8
1,5	18	12
2	24	16
2,5	30	20
3	36	24
3,5	42	28
4	48	32
4,5	54	36
5	60	40
5,5	66	44
6	72	48
6,5	78	52
7	84	56

**Таблица 7а.** Графическое представление динамики формирования игровых навыков.

Возраст ребенка (годы)	Набранные баллы	График (начало года)	График (конец года)
7	56		
6,5	52		
6	48		
5,5	44		
5	40		
4,5	36		
4	32		
3,5	28		
3	24		
2,5	20		
2	16		
1,5	12		
1	8		
0,5	4		
0	0		

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА****«КОММУНИКАТИВНО-СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»**

(подготовительная группа, расстройства аутистического спектра,  
4 группа согласно классификации О.С. Никольской)

**I. Пояснительная записка.**

**Цель курса** – формирование игровых навыков, необходимых для включения в процесс свободного игрового общения со сверстниками в условиях реальных ситуаций общения, способствующих социальной адаптации и личностному развитию старшего дошкольника с РАС 4 группы.

**Характеристика коррекционного курса**

Данный коррекционный курс направлен на:

1. Формирование и развитие игровых навыков;
2. Развитие навыков общения;
3. Развитие навыков крупной и мелкой моторики, моторного планирования, пространственного мышления);

**Описание места коррекционного курса.**

Данный коррекционный курс разработан для реализации в условиях подготовительной группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в отношении дошкольника с РАС 4 группы, и является элементом «Программы коррекционно-развивающей работы».

Форма организации занятий:

- индивидуальные (занятия по развитию связной речи, занятия на начальном этапе работы по формированию новых игровых навыков, новых навыков общения, пространственного мышления, моторного планирования) ,
- в малых группах (на втором этапе работы по развитию формируемых игровых навыков, навыков общения, моторных навыков, навыков моторного планирования);
- групповые занятия (на этапе обобщения отработанных навыков творческой и социальной игры, навыков общения, моторных навыков).

Частота индивидуальных занятий – 4 раза в неделю (2 раза в неделю – на развитие навыков творческой игры, 2 раза в неделю – комбинированные занятия, включающие работу по развитию навыков общения, крупной и мелкой моторики, моторного планирования, пространственного мышления (ориентирования в пространстве), социальной игры) . Продолжительность занятий – 40 минут (или менее -по мере утомления ребенка).

Содержание коррекционного курса «Социально-коммуникативное развитие» является составляющей частью образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», а также связано с содержанием других образовательных областей: «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Познавательное развитие».

В рабочей программе коррекционного курса охвачены следующие вопросы из образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»: развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;

Связь с областью «Речевое развитие» прослеживается через обогащение активного словаря; развитие связной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; понимание на слух речи;

Связь с областью «Физическое развитие» осуществляется через приобретение двигательного опыта; развитие координации, равновесия, крупной и мелкой моторики обеих рук, правильному (не наносящему ущерб здоровью) выполнению основных движений, овладение навыками игры в подвижные игры с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

Связь с областью «Познавательное развитие» прослеживается через общие задачи: развитие воображения и творческой активности; развитие представления о себе, других людях, объектах окружающего мира, об их свойствах и отношениях;

формирование первичных представлений о социокультурных обычаях, традициях и ценностях нашего народа.

Отрабатываемые игровые навыки закрепляются в ходе освоения этих образовательных областей, во всех видах деятельности с педагогами (воспитателями) и во взаимодействии с детьми. При этом содержание курса опирается на темы, изучаемые в других областях. Применение отработываемых игровых навыков в различной обстановке, различных ситуациях совместной игровой деятельности позволяют закреплять и автоматизировать новые навыки, что является необходимым условием успешности освоения новых навыков ребенком с РАС.

### **Планируемые результаты освоения коррекционного курса.**

К целевым ориентирам данной программы относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

#### **Формирование навыков творческой игры:**

- умеет совершать несколько символических действий, объединенных в логическую цепочку;
- умеет называть свою роль и роли партнеров по игре;
- умеет проигрывать прочитанные рассказы, сказки, сюжеты из общественной жизни;
- умеет принимать на себя разнообразные «взрослые» роли (повара, механика, папы...);
- умеет совершать разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли;

#### **Формирование навыков социальной игры:**

- может участвовать самостоятельно в социальной игре с простыми правилами;
- может участвовать самостоятельно в игре с переходом ходов без напоминания;
- может совершать последовательные игровые ходы, придерживаясь общей цели игры;
- может участвовать в подвижных социальных играх с простыми правилами;

### **Система оценки достижения планируемых результатов.**

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика;
- текущий мониторинг;
- итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностика осуществляются в ходе наблюдения за творческой и социальной игрой ребенка в ситуациях свободной и структурированной игры (авторы методики А.В. Хаустов, И.М. Хаустова). Диагностические данные заносятся в таблицу «Возрастные нормативы игры» (см таб. 1, приложение 1), на основе которой строится график «Развитие игровых навыков» (Таб. 4, Приложение 4), составляется дефектологическое представление и составляется индивидуальный план дальнейшей работы.

Текущий мониторинг проводится в виде наблюдения за активностью участия ребенка и качеством его участия в социальной и творческой игре со взрослым и сверстниками.

### **II. Содержание коррекционного курса**

Программа имеет четыре раздела, которые тесно связаны между собой и реализуются параллельно:

1. Развитие игровых навыков;
2. Формирование навыков общения;
3. Развитие навыков крупной и мелкой моторики, моторного планирования и ориентирования в пространстве.

#### **Развитие игровых навыков.**

1. Расширение навыков и опыта предметных действий;
2. Развитие навыка совершения нескольких символических предметных действий, связанных по смыслу (сюжетной игры);
3. Развитие навыка выполнения нескольких связанных по смыслу символических игровых действий от лица принятой роли (сюжетно-ролевой игры);
4. Развитие навыка участия в социальной игре с переходом ходов;
5. Развитие навыка участия в социальной игре с простыми правилами;

6. Развитие навыка последовательного совершения игровых ходов в рамках достижения цели игры;

### **Формирование навыков общения.**

1. Закреплять навык поддержания зрительного контакта с партнером по разговору.
2. Развитие навыков диалога: выражать свои желания, просьбы, согласие и несогласие, отвечать на вопросы, сохранять дистанцию, завершать разговор, соблюдать очередность в разговоре, понимать и учитывать высказывания собеседника, его эмоциональное состояние.
3. Формировать и совершенствовать навыки использования невербальных средств общения (мимики, жестов, взгляда, применения опорных предметов) в ходе общения со взрослыми и детьми.
4. Формирование и развитие интерактивно-перцептивной стороны общения: положительной мотивации к совместной деятельности со взрослыми и детьми в различных видах деятельности, умения принимать помощь и соблюдать простые правила поведения при совместной работе.

### **Развитие крупной и мелкой моторики, моторного планирования, ориентировки в пространстве.**

1. Развивать навыки мелкой моторики;
2. Развивать локомоторные навыки;
3. Развивать навыки моторного планирования;
4. Развивать навыки пространственного мышления, ориентирования в пространстве;



## Тематическое планирование на 2016 – 2017 уч. год.

Тема	Развитие игровых навыков	Развитие навыков общения	Развитие моторики, моторного планирования, ориентировки в пространстве.
Осень пришла	<p>Знакомство с новыми и отработка знакомых разнообразных предметных действий с функциональными и символическими игрушками и реальными предметами (одевать куклу на прогулку, одеваемся на прогулку, собираем урожай, делаем заготовки, кормим птиц, лечим куклу от простуды: измеряем температуру градусником, укладываем в кроватку, даем лекарство, ставим компресс...); идем в школу (складываем портфель, пишем мелом на доске...).</p> <p>Работать над усложнением и внесением разнообразия в</p>	<p>Развернутая эмоционально значимая для ребенка беседа на актуальную тему с контролем глазного контакта, дистанции, ответов на вопросы, утрированной демонстрацией уместных мимики и жестов.</p> <p>Обсуждение эмоционально насыщенного эпизода из жизни ребенка с обсуждением эмоционального состояния участников (что</p>	<p>Игры «Ладушки» (с усложнениями), «Попади в цель» (мешочки с песком кидать в лунки), «Найди клад» (самостоятельно планировать свои действия по поиску «клада» в соответствии с полученными «подсказками»).</p>

	предметные действия (самостоятельный выбор и подготовка игрушек к игре, уборка после игры, внесение усложнений в отработанные предметные действия)	он почувствовал? ему было приятно или не приятно? почему он заплакал/ засмеялся?	
--	--	---	--

#### IV. Описание материально-технического обеспечения образовательного процесса

##### 4.1 Оборудование

Наименование разделов	Наименование основного оборудования
<p>1. Развитие игровых навыков.</p> <p>2. Развитие навыков общения.</p>	<p>1. Для развития навыков творческой игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Функциональные, символические игрушки;</li> <li>• Игровой материал универсального назначения</li> <li>• Оборудование для игр с песком и водой;</li> </ul> <p>2. Для развития навыков социальной игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Спортивный инвентарь (скакалки, мячи, обручи, коврики, мат);</li> <li>• Звуковоспроизводящее устройство;</li> <li>• Платочки, цветные мелки;</li> <li>• Настольные игры;</li> </ul> <p>2. Для развития навыков общения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игрушки, способные вызвать яркие эмоции ребенка (воздушные шары, мыльные пузыри, светящиеся или звучащие игрушки...);</li> <li>• Кукулы, мягкие игрушки;</li> </ul>

<p>3. Развитие навыков мелкой и крупной моторики, моторного планирования и ориентирования в пространстве.</p>	<p>3. Для развития мелкой моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Волшебный мешочек»</li> <li>• цветные карандаши</li> <li>• трафареты</li> <li>• шнуровки «Ёжик», «Заяц»</li> <li>• мяч «Ёжик»</li> <li>• конструкторы разных видов</li> <li>• коробочки с сыпучими наполнителями (сахар, крупа, горох)</li> </ul> <p>4. Для развития крупной моторики:</p> <p>Спортивный инвентарь (скакалки, мячи, обручи, коврики, мат, мешочки с песком, мишень, большой тяжелый мяч, фишки, доска-балансир, шведская стенка, турник, веревочная лестница)</p> <p>5. Для развития навыка планирования многошаговых предметных действий (моторного планирования):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• разрезные картинки различной конфигурации;</li> <li>• сборные картинки-пазлы;</li> <li>• конструкторы разных видов;</li> <li>• игры – головоломки, лабиринты, разрезные кубики;</li> </ul>
---	---

## 4.2 Литература

6. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2012. № 1. С. 1–16.

7. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2009. № 1. С. 1–12.
8. Хаустов А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С. 18 – 24.
9. Хаустов А.В. под ред Волосовец Т.В., Кутеповой Е.Н. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом // М., РУДН. 2007
10. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра// Практика управления ДОУ 2013 №1 с 31-40
11. С.Дж.Роджерс, Дж.Доусон, Л.А.Висмара Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом//Екатеринбург, Рама Пабблишинг, 2016.
12. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Часть 2: психотерапия детского аутизма // М.: Эксмо-Пресс, 2000 г.
13. Глушкова Э. Оранжевая книга. // М., 2014
14. Гринспен С, Уидер С. На ты с аутизмом// М., Теревинф, 2016.

**Приложение 5****Материалы в помощь родителям детей с РАС 4 группы и воспитателям интегрированных групп.**

В столбце 1: название игры, необходимые для игры материалы.

Столбец 2: назначение игры для детей с РАС.

Столбец 3: инструкция для детей по ходу игры.

*Таблица 8. Игры для развития игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС 4 группы.*

1	2	3
<p>Игра 1: «Рыбак и рыбка».</p> <p>Материалы: скакалка</p>	<p>Учимся действовать по правилам, синхронно с другими детьми, соблюдать дистанцию.</p> <p>Тренируем навык удерживать равновесие, планировать свои действия в зависимости от действия водящего.</p>	<p>Встаньте, пожалуйста, вокруг меня. Я – рыбак, вы – рыбки. Это – моя удочка. Я буду забрасывать свою удочку (с показом), а вы подпрыгивайте, чтобы моя удочка не задела ваши ноги. Если удочка задела твои ножки – значит я тебя поймала, ты садишься на скамеечку и ждешь. Когда я поймаю всех рыбок – мы начнем игру сначала.</p>
<p>Игра 2: Передай телеграмму</p>	<p>Развиваем умение ждать своего хода, сохранять дистанцию,</p>	<p>Мы все встаем в круг. Правую руку мы даем соседу ладошкой вверх, левую руку прячем под ладошку соседа (с демонстрацией). Один из нас «отправляет телеграмму любому</p>

	сохранять активное внимание, выполнять правила игры.	участнику игры: «я отправляю телеграмму Юле» - хлопает правой рукой по ладошке соседа слева. Так «телеграмма» идет дальше по кругу, пока ее не получит адресат. Если адресат получает телеграмму, он поднимает руку вверх, говорит «я получил телеграмму» и отправляет новую.
Игра 3: Кошки-мышки. Материалы: обручи по количеству играющих минус два.	Развиваем навык выполнять правила, планировать свои действия с учетом действий партнеров по игре, быстро реагировать на изменения в игровой ситуации.	Я буду кошкой, вы все - мышки. Мышки занимают свои норки (обручи). Одна мышка осталась без норки – я буду ее ловить. Будьте внимательны: бездомная мышка может прыгнуть в норку к любому из вас. В норке не может одновременно жить две мышки! Если к тебе запрыгнула мышка, ты должен убежать из своей норки и искать себе новую. Будь внимателен, пока ты не в норке, за тобой охотится кошка! Если тебя поймала кошка, то ты становишься кошкой и начинаешь догонять.