

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
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 специальной психологии

Киселева Марина Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА**

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
и.о. заведующего кафедрой специальной психологии
канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

(дата, подпись)

Обучающийся Киселева М.В.

(дата, подпись)

Красноярск, 2021

Содержание

Введение	3
Глава I. Современное состояние изученности вопросов развития игровой деятельности у детей с расстройством аутистического спектра.....	10
1.1. Формирование игровой деятельности в онтогенезе у детей без особенностей в развитии	10
1.2. Специфика развития игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра	17
1.3. Обзор методик по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	21
Выводы по первой главе	38
Глава II. Экспериментальное исследование игровой деятельности старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	42
2.1. Организация и методология изучения игровой деятельности и имеющихся игровых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	42
2.2. Изучение полученных результатов исследования игровых компетенций у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	48
Выводы по второй главе	51
Глава III. Методические рекомендации по проведению коррекционной работы с целью развития игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	54
3.1. Теоритические основы организации процесса коррекционной работы по развитию игровой деятельности у страших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	54
3.2. Методические рекомендации для специалистов ДОУ комбинированного вида и родителей по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	57
Заключение.....	66
Библиография	69
Приложения	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы обусловлена ростом в нашей стране, и в том числе в нашем городе, непосредственно рядом с нами числа детей с расстройствами аутистического спектра, воспитывающихся в общеобразовательных группах детского сада и не посещающих детские сады по различным причинам.

Оценка распространенности РАС имеет некоторые колебания, но, тем не менее, в соответствии с официальным документом ВОЗ, РАС встречаются у 1 из 160 детей, [30] и это означает, что расстройства аутистического спектра уже не уникальность.

Так как аутизм это нарушение с детства характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями, перед ответственными взрослыми возникает сложная задача социализировать такого ребенка, так как успешное существование в человеческом обществе возможно только при условии объединения человека и общества.

Одна из возможностей для интеграции в социум это возможность вызывать интерес к происходящему вокруг у детей, погруженных в свой мир, что можно сделать через игровую деятельность. Взрослые и дети теряются в ситуации агрессии, аффективных вспышек, стереотипного поведения, со стороны особенных детей, иногда и поведение взрослых явно требует разъяснения и вмешательства со стороны окружающих. В июле 2021 года в сети интернет было размещено видео, где женщина, выгоняет с детской площадки детей с особенностями, просто потому что они себя странно ведут, и пугают ее внуку. Видео вызвало большой резонанс, 99% людей, просмотревших видеоролик, осудили поведение женщины, что, безусловно,

вселяет надежду на изменение отношения социума к необычно ведущим себя детям.

Воспитатели в детском саду обнаруживают, что приемы воспитания, которые с успехом и долгое время использовались в работе, со многими другими детьми, в случаях с детьми с РАС не дают результата. Поведение маленьких детей аутистов ставит в затруднение заслуженных педагогов, опытных бабушек и неопытных родителей. В настоящее время проблема развития и обучения детей с РАС привлекает многих специалистов и даже бизнесменов. В отечественной дефектологии проблемой РАС активно занимается ряд исследователей Баенская Е.Р., Власова Т.А., Коган В.Е., Лебединский В.В., Лебединская К.С., Либлинг М.М., Мастюкова Е.М., Никольская О.С., Нуриева Л.Г., и другие. [4, 23, 31, 40]. В крупных городах России открываются, и развиваются частные и государственные детские центры, специализирующиеся на занятиях с особенными детьми, но организация помощи таким детям в нашей стране все-таки находится на неудовлетворительном уровне. Не хватает информированности у специалистов детского сада у родителей, у бабушек и дедушек о методах и приемах работы с детьми, имеющими проблему аутичного развития. Большинство воспитателей в стандартных детских садах не знают, как себя вести с ребенком, имеющим аутистические отклонения, и выбирают наиболее легкий путь, а именно - не обращать внимание на такого малыша, рекомендуют другим детям не подходить и не беспокоить особенного ребенка. После малейшего его сопротивления предъявляемым требованиям, воспитатели предоставляют ему возможность целыми днями смотреть в окно или играть в свои стереотипные игры.

Непосредственное общение, наблюдение, изучение литературы показывает, что дети с аутизмом любят и хотят играть. Они также любят бегать, прыгать, обниматься, и получать призы, есть сладости, как это любят обычные дети. Для них игровая деятельность даже более важна, так как это возможность приобретения бытовых и социальных навыков,

совершенствование речи, фантазии и тренировка эмоциональной сферы. Иногда только через игровую деятельность есть возможность наладить контакт и достучаться до ребенка.

Во многих случаях аутизма в легкой форме, понимание проблемы и небольшая ежедневная поддержка специалистов в детских садах, и даже просто разъяснение ситуации другим нормотипичным детям, способно оказать существенную поддержку особенному ребенку, сократить то время, которое тратят родители для приближения ребенка к норме и на занятия с дорогими платными дефектологами.

Для улучшения ситуации нужны конкретные советы и рекомендации, всем тем, кто работает с аутичными детьми. Разъяснение особенностей развития тем, кто впервые сталкивается со случаями раннего детского аутизма и тем, кто проводит с ребенком длительное время.

Таким образом, в насущности проблемы изучения специфичности игровой деятельности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра можно выделить педагогическое и научно-методическое значение.

Цель совершенствования игровой деятельности для всех детей установлена государством перед педагогическими организациями в разных частях мира. Это следствие наблюдений за уменьшением игровой деятельности в сфере жизни ребенка и следствие отрицательного влияния этого показателя на их общее развитие. Развитие игровой деятельности признается одной из главных задач образования дошкольников, также и для детей- дошкольников с особенностями развития, так как согласно ст.79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №73-ФЗ в образовательное пространство должны быть включены все дети с ограниченными возможностями здоровья [1]. А ребенок, не научившийся играть и не наигравшийся, не сможет полноценно переключиться на учебную деятельность.

Также, актуальность выбранной темы продиктована имеющимся отличием в уровне развития детей с расстройствами аутистического спектра

в своей группе. Аутичный спектр нарушений разнообразен от тяжелой умственной отсталости до одаренности.

При любом формате обучения дошкольника в случае отсутствия элементарных навыков игры продолжают развиваться иные, вторичные нарушения, идет отставание в иных сферах развития, страдает социализация, ребенок исключается из общих игр, исключается из совместной деятельности окружающих его детей.

В связи с тем, что у детей рассматриваемой нами категории игровая деятельность и игровые навыки не развиваются самопроизвольно, и возникает задача исследования, корректировки, и помощи в их становлении в максимально полном объеме.

Для научно - методического уровня важность исследования объясняется потребностью узкоцелевого изучения детей с расстройствами аутистического спектра разной сложности и их игровой деятельности и создания разных методических рекомендаций и практических советов для каждой из групп.

Изучение литературных источников выявило недостаточность исследований, посвященных рассматриваемой проблеме в российской науке. В итоге большинства исследований авторы описывают проблему, и резюмируют факт слабого уровня развития игровых навыков, как следствие отсутствие игровой деятельности в сюжетно-ролевой игре, характеризуют игровую деятельность, как стереотипную, направленную на аутостимуляцию.

Цель исследования изучить теоретические основы развития игровой деятельности, выявить особенности игровой деятельности у детей с расстройством аутистического спектра, разработать методические рекомендации для специалистов ДОУ и родителей по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Объект исследования: игровая деятельность у детей с аутистическими расстройствами.

Предмет исследования: особенности игровой деятельности у дошкольников с аутистическими расстройствами.

В эксперименте применены ограничения, участвовали старшие дошкольники, имеющие расстройства аутистического спектра, не имеющие агрессивного поведения, использующие речь для коммуникации, посещающие детские общеобразовательные организации.

Гипотеза исследования - специфика игровой деятельности у дошкольников, с расстройствами аутистического спектра, имеет отличия от нормально развивающихся сверстников, которые проявляются:

- в недостаточности навыков творческой и социальной игры;
- в несформированности навыка подражания, концентрации внимания, навыка выбора и удержания игровой роли;
- в отсутствии интереса к ролевым играм, к играм по правилам,
- в сосредоточении интересов на уровне стереотипной и предметной игры;
- в отсутствии навыков режиссерской игры и игры драматизации.

Указанные специфичности игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра послужили началом для создания методических рекомендаций по их коррекции.

Задачи исследования.

1. Изучить специальную литературу по вопросу магистерской работы.
2. Выявить особенности формирования игровой деятельности в онтогенезе.
3. Экспериментально выявить особенности формирования игровой деятельности у старших дошкольников с РАС.
4. Разработать методические рекомендации для специалистов детских образовательных учреждений, родителей по развитию игровой деятельности старших дошкольников с РАС.

Теоретической базой при проведении исследования послужили основные постулаты общей и специальной психологии (педагогике):

Игра - ведущая деятельность дошкольника, которая является инструментом формирования его высших психических функций эмоционально-личностной сферы (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б.).

Поэтапная эволюции игровых навыков, и общая закономерность развития детей (Выготский, Л.С., Лубовский В.И , Эльконин Д.Б.).

Важнейшая роль взрослого в развитии ребенка, социальная функция развития игровых навыков (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Усанова О.Н.).

Детский аутизм, как искаженный вариант развития психики, основным выражением которого является расстройство в сфере социального взаимодействия, возникающее в результате аффективных недостатков и недостатков в познавательной деятельности (Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Хаустов А.В., Черенева Е.А., R.Jordan, M.Sigman, L.Wing и др.).

Эмпирический метод исследования (наблюдение) выбран основным методом для исследования, также применен теоретический метод для анализа литературных источников и метод констатирующего эксперимента с использованием методики Хаустова А.В., [59] позволяющей дать оценку развитию игровых навыков, и как следствие уровню развития игровой деятельности экспериментальной группе.

Проведенное исследование в своей теоретической части имеет значение в части обобщения информации об игровой деятельности и ее своеобразии у старших дошкольников с РАС.

Практически значимость исследования в возможности использования результатов исследования специалистами, начинающими работу по коррекции развития особенных детей с аутичными расстройствами, воспитателями, родителями, иными членами семьи.

Этапы исследования. Исследование проходило в несколько этапов (с сентября 2020 по сентябрь 2021). В процессе первого теоретического этапа проходил выбор и изучение литературных источников, изучалась педагогическая и специальная литература, оформлялась гипотеза, цели и

задачи для эксперимента, проводился анализ литературных источников. На последующем этапе организовано эмпирическое исследование (в форме констатирующего эксперимента) игровой деятельности и навыков старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, подведение итогов эксперимента, анализ полученных результатов. На заключительном этапе результаты, полученные в процессе эксперимента, формировались в логические заключения, уточнялись, и разрабатывались рекомендации.

База исследования. Изучение проблемы исследования проводилось на базе частного детского центра в г.Красноярске, специализирующего на реабилитационной и коррекционной работе с детьми, имеющими особые потребности при развитии.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературных источников, приложений, для наглядности имеет иллюстрации фотографии, таблицы и видео.

Глава I. Современное состояние изученности вопросов развития игровой деятельности у детей с РАС

1.1 Формирование игровой деятельности в онтогенезе у детей без особенностей в развитии

Игра — вид деятельности осмысленной, непродуктивной, где мотив лежит не в получении результата, а в самом процессе.

К изучению и толкованию явления многогранной игры обращались философы разных научных школ, ученые, психологи и педагоги: Выготский Л.С. [16], Хейзинга Й. [60], Винникотт Д., [13] Эльконин Д.Б. [64].

Каждый из исследователей феномена игры обнаруживал в ней нечто свое, что отражало его собственный взгляд на мир и его явления. Анализируя различные источники и объединяя мысли исследователей можно сказать, что игра предполагает наличие:

- воображаемой ситуации (игровое поле может расширяться от одной комнаты до целого сказочного города и имеет свои условия и границы: день, ночь, время года, устанавливаются самими играющими, либо по договоренности, либо ведущим игроком);

- удовольствия, интереса (как указывает Выготский Л.С. [16] - если для играющего игра тягостное и неприятное занятие, то это не игра);

- свободы выбора (заключается в свободе выбора партнера, участия либо не участия, но делается исключение для правил игры);

- самодостаточности (смысл не в достижении целей и результатов продукции по итогам игры, а смысл в самой игре).

Одна из ранних теорий в изучении игры – теория Гросса К., которая предполагает, что игра это чуть ли не самая важная сущность жизни ребенка, таким образом, ребенок приближается к зрелой жизни – через копирование ситуаций, способностей более взрослых людей (теория упражнений).

Многие зарубежные авторы (З.Фрейд, В.Штерн, Э.Эриксон, А.Адлер,) в своих работах говорят об игре как о средстве выражения своего я и разрешения ребенком своих внутренних конфликтов [21]. Но есть и еще один аспект, очень важный для детей с особенностями развития и трудностями социализации. Играя, ребенок не только выражает, но и преобразует свою личность, совершенствует свое мышление, память, речь.

Советский педагог Сухомлинский В.А. красочно подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [55]

Развитие игровой деятельности ребенка в онтогенезе происходит без усилий, во взаимосвязи с его развитием. Игры, в которые играют дети, представляют собой определенную последовательность, которая отражает этапы личностного развития ребенка.

Как отмечают в своих исследованиях Р.И. Жуковская, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин - игра развивается от игры предметной, которая воссоздает действия взрослых, к игре сюжетно-ролевой, которая уже воссоздает непосредственно отношения между людьми [32, 64].

В современном мире, стремящемся к раннему образованию, игра, сенсорные удовольствия детей занимают далеко не первые места. Негативные последствия такого перераспределения становятся обычным явлением среди общества.

Этапы игровой деятельности:

Предметная игра (возраст от 1 мес. до 1, 5 года)

Ребенок начинает играть уже на первом году жизни, вскоре после его рождения появляются первые предпосылки игровой деятельности. Основные предпосылки наблюдаются после формирования основных сенсорно-двигательных координаций, которые позволяют ребенку манипулировать, и действовать с предметами. Умение удержать предмет в руке позволяет

ребенку производить действия с предметом, что и является характерным для предметной игры.

Предметно игровую деятельность младенца условно можно поделить на этапы по степени сложности игрового действия и стимула детской активности:

- ознакомительный этап (1-5 мес.)

В рассматриваемом этапе предметно-игровой деятельности наблюдаются в основном манипуляции со случайными предметами или игрушками. Для ребенка свойственно выполнять такие действия с предметами, какие позволяют ему уровень развития его моторики. Мотив для игры исходит от игрушки или от предмета. Манипулируя с игрушкой, ребенок иногда самостоятельно, иногда с помощью взрослого находит иные свойства объекта своего внимания (звук, цвет, изменение размера).

- отобразительный этап (5 – 6 месяцев до одного года – полутора лет).

Ребенок продолжает взаимодействовать с разными предметами и их свойствами. Он может стучать, бросать предмет, двигать, катать его, осуществлять соотношение одного предмета с другим. С этой целью ребенок выкидывает игрушки из кроватки, может высыпать предметы; наклоняться, и смотреть, как крутятся колеса у коляски, для того, чтобы извлечь звук, ударяет одной игрушкой по другой. Все эти манипуляции побуждают ребенка к дальнейшему поиску все новых эффектов действий с предметами. В отобразительном этапе закладывается уже иной мотив, ожидание некоего результата действия. Находясь на отобразительном этапе игры, ребенок демонстрирует знание социального назначения игрушек-предметов: игрушечная коляска нужна для катания куклы, в кроватке игрушки спят, в сумке носят продукты.

Сюжетно - отобразительная игра. (1,5 - 3 года)

Сюжетно-отобразительная игра начинает зарождаться в конце первого и к началу второго года жизни. В ходе освоения сюжетно-отобразительной игры ребенок начинает оживленно обозначать те впечатления, которые получены

им в окружающей жизни. Это может быть качание куклы с убаюкиванием, кормление игрушечных зверей с ложечки. На этом этапе взрослые поощряют у ребенка воспроизведение тех жизненных ситуаций, с которыми ребенок уже знаком, но в игровом формате. На протяжении второго года жизни дети осваивают разнообразие игровых действий. Например, укладывая куклу спать, укрывают ее одеялом, пупса катают в коляске, варят кашу, перевозят в машине кубики, различные грузы, дополняют или заменяют ряд игровых действий первыми речевыми высказываниями («пока», «на - кушай»). Отмечается психологическая трансформация содержания в игре. На данном этапе ребенок уже имитирует в некоторой относительной форме использование предмета-игрушки по его назначению. Сюжетно-отобразительный этап закладывает основы для перехода к следующему более сложному игровому действию, а именно сюжетно-ролевой игре. В возрасте 3-х лет дети начинают понимать условность игры, и условность действий в воображаемой игровой ситуации. В этом возрасте дети пробуют передавать поведение и отношения людей, которые они наблюдали у взрослых в не игровых ситуациях. Отображаются увиденные ситуации отношений: семейных, бытовых и трудовых.

В игрушках возможна замена на воображаемые предметы и на предметы-заместители. Деревянная палка становится мечом, для борьбы с чудовищем, прутик от дерева превращается в удочку, что, несомненно, побуждает ребенка к развитию фантазии и речевому развитию, происходит объединение действия и слова. Это и есть переход к более развитой модели игры, в ходе которой дети формируют модели осмысленных и знакомых им трудовых и общественных отношений людей.

Сюжетно-ролевая игра (3-7 лет)

- Это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения [47].

Эльконин Д.Б., полагает основным ядром структуры в сюжетно-ролевой игре является роль. Ролью в данном случае является поведение людей в разных жизненных ситуациях, в соответствии с принятыми в обществе стандартными нормами и правилами [56]. Проигрывая роль, ребенок действует не по своему усмотрению, а выстраивает свое действие в соответствии правилами роли, как следствие его поведение подчиняется условиям и нормам, принятым в социуме. Для различных культур эти нормы и правила могут быть очень разными, что и описал Эльконин Д.Б. [64] в своей книге посвященной психологии игры. Проигрывая процесс сюжетно-ролевой игры, дошкольники примеряют роль другого человека, и возможно не одного. Играя в замечательную классическую игру «Дочки-матери», девочки меняются ролями, исполняя роль мамы, а затем дочки. Принимая на себя каждую роль необходимо вести себя соответственно- мама заботится о ребенке, кормит кашей, отводит в садик, дочка слушается, а может и капризничать. Сюжет проигрывается не только с разных сторон, но и осознается детьми, в том числе приходит осознание оценки обществом поведения разных персонажей.

С помощью сюжетно-ролевой игры ребенок понимает обязательность соблюдения правил. Дети очень любят сюжетно-ролевые игры, связанные с профессиями, выбирая привлекательные роли, например, роль полицейского, ребенок постепенно раскрывает ее общественное значение. Ребенок приходит к осознанию, что полицейский не просто ходит в форме, но задерживает, и наказывает хулигана. В самом начале ролевым играм служат семейные сюжеты, постепенно познания о мире расширяются, сюжетов становится больше (путешествие, больницы, театр, бассейн), некоторые становятся любимыми.

Выполнение роли в сюжетной игре подразумевает некоторое ограничение поведения, что иногда идет в противопоставление с собственными желаниями, выполняя принятую роль, ребенку необходимо

привести свое поведение в соответствие с ожиданием окружения, т.е. регулировать свои желания в соответствии с правилами.

Привыкание к правилам проходит постепенно от нечеткого следования до требования соблюдения правил всеми участниками игры. Накапливая свои знания и опыт, ребенок пробует корректировать правила сюжета, играющий говорит - так не бывает! И приводит доказательства в соответствии со своей логикой отношений.

При обстоятельствах совершенствования сюжетно-ролевой игры дошкольник учится сдерживать свое собственное поведение. «Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии», – писал Д.Б. Эльконин [64, С.34]. Сюжетно –ролевая игра усложняется, в процессе действия обогащаются условным характером, происходит замена действий словами, например, «Зайчик уже вылезся», «Сыночек уже вырос».

Взрослея и развиваясь, ребенок все больше инициативы демонстрирует, при выборе предметов-заместителей. Теперь при выборе такого предмета становится важным не внешнее сходство, а сходство функциональное. Возможность заместить предметы, становится все больше. Игра в семейные отношения долго остается самой привычной и интересной игрой. С этой игры начинают этап сюжетно-ролевых игр и эту игру совершенствуют, что легко объясняется возможностью детей наблюдать за семейными отношениями и их развитием с самого раннего детства.

В игровой педагогике для изучения смены игровой деятельности дошкольников используется также термин «игровая эпоха» [21, 35]. Игровые эпохи разделены друг от друга основными кризисами развития, когда происходит трансформация отношений на всех уровнях и направлениях.

Первая игровая эпоха начинается от рождения до кризиса одного года, и посвящена формированию согласованного диалога с близкими взрослыми, восприятию самого себя на уровне телесных ощущений и отграничению собственного тела от мира.

Вторая игровая эпоха от года до кризиса трех лет. Она посвящена обнаружению своих ценностей, соотнесению с ними, созданию картины себя. И проведению границ. В конце этой игровой эпохи ребенок говорит о себе «Я».

Третья игровая эпоха от кризиса трех лет до школьного возраста, посвящена проживанию и защите собственной ценности в социальных отношениях, занятию позиции по отношению к себе, формированию суждений о мире, об окружении, и о себе.

Подводя итоги, можно сказать, что становление игровой деятельности в дошкольном возрасте имеет хорошо изученный базис в педагогике и психологии. Описанию и исследованию подвергались разнообразные виды игр: предметная игра, режиссерская, сюжетно-ролевая, игра с правилами, спортивные игры.

Все исследователи, описывающие игровую деятельность дошкольника, приходят к выводу, что предпосылки к игровой деятельности появляются у ребенка еще в младенчестве, постепенно организуясь, усложняясь, обогащаясь, игра становится ведущей деятельностью. Содержание игры, нагружается новыми смыслами, сюжет развивается от начальной стадии, когда происходит изображение внешней стороны явлений, до этапа осмысления этих явлений; в более старшем возрасте появляется схематичный план, который еще не имеет четкой структуры, но имеет замысел и закрепляет определенные действия участников игры; к старшему возрасту усиливаются и одновременно изменяются роли организаторов игры. Подходя к младшему школьному возрасту ребенок способен играть по устойчивым заранее четко определенным ролям и правилам, и именно сюжетно –ролевой игре отводится королевское место в иерархии игр дошкольника. Сюжетно-ролевая игра объединяет, и выявляет самые значимые стороны развития детей, эта игра имеет определяющее влияние на психическое развитие ребенка.

1.2 Специфика развития игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра

Поэтапное разворачивание игровой деятельности в процессе онтогенетического развития ребенка, является итогом развития и взросления самого ребенка, формирования и усложнения форм его социальных контактов, высших психических функций. В связи с этим, по уровню навыков игры ребенка можно соотнести уровень его психического развития и выделить имеющиеся проблемы, в том числе зону его ближайшего развития. Нарушения развития характерные для детей с аутичными расстройствами, несомненно, влияют на его игровые умения, и вызывают их деформацию. Современные литературные издания, пособия для родителей и специалистов говорят о том, что процесс развития игровых компетенций у детей с аутичными расстройствами в возрасте до одного года при отсутствии сопутствующих первичных дефектов развития, обычно, соответствует или приближено к условной норме.

Автор методик по обучению детей раннего возраста Янушко Е.А. в своей книге пишет- Аутичные дети любят манипулировать с предметами, как и все дети, однако в норме на следующем этапе развития ребенка увлеченность миром вещей ослабевает и на первый план выступают другие ценности, а именно мир социальных отношений. [66, С.48]

При этом основополагающий мотив аутичных детей при манипуляциях с предметами и игрушками- привлекательные сенсорные свойства: шелест книжных страниц, лакированная поверхность кубика, яркие цвета. В связи с этим интерес начинают вызывать не игрушки, а совсем даже не подходящие предметы, пластилин, губка для мытья посуды, кусочки льда из холодильника. Функциональное назначение предметов для аутичного ребенка не представляет интерес. Так ребенок листает книгу, не пытаясь даже посмотреть картинки, жует пластилин и карандаши, не пытаясь рисовать, ест на улице снег, то же самое происходит с игрушками. Ребенка

можно приучить действовать с игрушками в соответствии с их назначением, но его не привлекают эти действия, ему больше нравится получение в процессе манипуляций сенсорных эффектов. В попытке запретить такие действия, взрослые сталкиваются бурным возмущением, 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 находится во взаимосвязи с группой аутизма, согласно классификации О.С. Никольской [40].

Обобщая, можно сказать, что для всех детей, имеющих аутичные черты в развитии, характерно использование предметов своеобразным, и определенным способом. Основными игровыми действиями у детей имеющих особенности аутичного развития являются однообразные действия: пересыпание, кручение, переключивание, постукивание, обнюхивание, облизывание предметов с целью получения сенсорных ощущений. Даже упорядочение построение предметов в ряды имеет сенсорное значение. Авторы, исследователь детского аутизма, пишут об отсутствии внутренней, связующей логики. [67]. Игра по предложенным сюжетам не привлекает детей рассматриваемой категории, устойчивость игровых мотивов не сформирована, наблюдаются переключения от сюжета к сюжету. Не принятие новых сюжетов и поворотов в игре. Не исключена речевая активность в игре (у вербальных детей), однако она не всегда корреспондирует с проводимыми игровыми действиями, а количество предметных действий значительно меньше, чем у детей с нормой развития [51]. Если у ребенка с аутизмом встречается символическая игра, то она тоже имеет отличия, обычно в ней доминируют стереотипные темы, значимые для ребенка с аутизмом. Авторы, исследующие проблему, указывают на отсутствие детального сюжета, навыки ролевой игры в дошкольном возрасте являются очень слабыми или полностью отсутствуют, способность к

пантомиме отсутствует [58]. Все авторы приходят к выводу, что аутичные дети, в том числе с высоким уровнем интеллекта, играют специфическими способами. Сознательная символическая игра у аутичных детей младшего дошкольного возраста находится на низком уровне или отсутствует, в играх, где необходимо применить воображение у аутичных детей возникают затруднения, так как когнитивная сфера аутичного ребенка развита недостаточно. Некоторые исследования указывают на отсутствие нарушений в сенсомоторной или манипулятивной игре детей с аутизмом. [67]. С другой стороны, авторы (Хаустов А.В., Спиваковская А.С.) отмечают, что и в сенсорных играх и манипулятивных дети аутисты имеют отличия, а именно предпочитают повторяющиеся стереотипные действия, а не новаторское исследование игрушек, которое характерно для типичного развития.

Проведенное исследование Tilton и Ottinger, в котором проводилось сопоставление категории аутичных, умственно отсталых и категория детей с нормой развития, констатировало дефицит действий по сочетанию и использованию предметов у аутичных детей. Имеются другие исследования, которые не диагностировали специфических отклонений в "комбинационной" игре аутичных детей при сравнении с нормальными детьми примерно того же уровня когнитивного развития[67]. Исследования Lewis V., Boucher J. [68] показали, что в свободных игровых обстановках степень развития игры аутичных детей ниже, чем у детей выбранных для контроля групп (нормально развивающихся и детей с интеллектуальной недостаточностью). Их исследования подтвердили, что в основном ребенок с аутизмом выбирает для своей игры самые различные, но неигровые предметы.

В 2007 году Резерфордом М.Д. в соавторстве с другими учеными проведено наблюдение за развитием сюжетно-ролевой игры в условиях свободной игры и в структурированном состоянии, наблюдение показало, что детям с РАС гораздо труднее играть в такую игру в обоих случаях, присутствовало плохое понимание сути игры [48].

Недавние исследования в России игровой деятельности детей аутистов в сравнении с игровой деятельностью детей с ЗПР, шизофренией и умственной отсталостью выявили существенное отличие – игрушки не провоцируют ребенка на активную продуктивную деятельность по освоению окружающего мира, не развивают коммуникативные навыки [14].

По мнению большинства отечественных исследователей, (Спиваковская А.С., Хаустов А.В., Никольская О.С., Богдашина О.) у детей аутистов функциональная игра самостоятельно появляется эпизодично или вообще может не возникнуть, без специального обучения. Большинство детей аутистов в раннем возрасте не достигают такого высокого уровня имитации, который позволил бы им играть в функциональные игры. У детей исследуемой нами категории можно увидеть комбинированную предметную игру, но без учета функционального назначения предметов. Как пример, выстраивание кубиков и стульев в ряд, построение из разных игрушек башни. Дети с аутизмом могут демонстрировать навыки функциональной игры, но при тщательном наблюдении, можно заметить, что такие игры сводятся к односторонней имитированию действий из повседневной жизни. При этом такая игра не развивается, носит повторяющийся характер, и состоит в точном воспроизведении, какого - либо предметного действия. В современных источниках литературы имеется описание некоторых исследований символической игры у детей с нормой развития и различными нарушениями развития. Некоторые из них [3,52] касаются игры детей с РАС, и подтверждают, что при аутизме отмечаются нарушения символической игры в свободных и структурированных ситуациях.

По мнению авторов, причина трудности символической игры у аутичных детей в недостатке воображения и фантазии. Beyer J., Gammeltoft L. [67] отмечают, что некоторые дети с аутизмом могут манипулировать с предметом так, как если бы он был чем-то еще (палочка используется как меч) 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.

В заключение хочется отметить, что все дети рождаются со способностью к игре, но развитие игровой деятельности у детей с аутизмом всегда имеет особенности. Предметная игра доступная практически при любой форме аутизма, также имеет отличия, в связи значимостью именного сенсорного компонента для таких детей. Аутичные черты накладывают тяжелый отпечаток на характер отобразительной и сюжетной игры - это повторяемость сюжета, отрицание новшеств, стремление к игре в одиночестве. При наблюдении за аутичными детьми, очевидно, что ребенок не только не может играть с другими детьми, но и испытывает трудности в одиночной игре.

Для обретения навыков сюжетно-ролевой игры требуется обучение, самостоятельно ребенок с аутизмом может не достигнуть этой ступени развития. Обучение игре и совершенствование игровой деятельности начинается постепенно, в зависимости от уже имеющихся навыков, с использованием различных методик, соразмерно тяжести аутичного расстройства. Необходимо сочетание игры с обучающими занятиями, начиная от самых простых игр, итоговой целью игровой иерархии становится самостоятельная спонтанная игра, без поддержки взрослых.

1.3. Обзор методик по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Игровые методики *Son Rice* и *Floortime*

Методика Floortime разработана профессором Стенли Гринспеном в 1979 году, в рамках концепции DIR. Методика *Floortime* отводит маме и папе ребенка с аутизмом главные роли, в отличие от ряда других программ, в основе которых лежит работа профессионалов.

Концепция методики Floortime ставит развитие уникальности личности ребенка – на первое место, основываясь на гипотезе о том, что, работая с эмоциональными, или аффективными, выражениями, мы можем положительно влиять на основные способности, ответственные речь, мышление и общение, даже при наличии серьезных проблем.

При работе с ребенком следует учитывать его индивидуальность, подбирать способы настраивания контакта в соответствии с особенностями нервной системы ребенка. Взаимодействие с ребенком не имеет заранее спланированной схемы, используются естественные интересы и эмоции.

Для этого взрослый подхватывает стереотипную заинтересованность ребенка, двигаясь к цели – построение двухсторонней коммуникации между ребенком и взрослым. Специалист или родитель на начальном этапе, после наблюдения, старается подключиться к игре ребенка. Если он бежит от стены к стене, можно начать бегать вместе с ним, не вступая в активный контакт, результатом часто будет улыбка на лице ребенка. Задача взрослого дать понять, что он не помеха игре. На втором этапе, возможно, внести новую сюжетную линию - а давай по другому!. Например, бежим от стены к стене и перепрыгиваем яму (можно это сопровождать возгласом - «ой ямка!»), а в следующий раз возьмем с собой куклу, она тоже будет бежать и прыгать, а потом может упасть в ямку, а мы ее вытащим, потянем как репку.

Как отмечают исследователи, присоединение при этом предполагает не формальное воспроизведение активности ребенка, а разделение с ним удовольствия от значимых для него действий и впечатлений и определение на этой основе доступного ребенку уровня и форм инициации игрового взаимодействия [42].

Стереотипная игра не преследует своей основной целью обучению ребенка, освоению новых знаний, основная цель стереотипной игры, успокоение ребенка, создание комфортной обстановки, принятие педагога.

Специалист, игровой терапевт не приносит в деятельность ребенка новые идеи для игры, а развивает игру ребенка, при этом задает вопросы, как

будто не понимая, что случилось, тем самым побуждая ребенка объяснять, уточнять, мыслить, и делать выводы. В случае, если ребенок обрывает коммуникацию, специалист может проявить активность в предложении новых идей игры. Даже если ребенок играет, используя агрессивные моменты, ему не стоит препятствовать. Таким образом, у ребенка, проживаются негативные эмоции, а игровой терапевт помогает обыграть эти действия и прийти к контролю над ними, не бояться их.

Цель методики Floortime – создание базы для здорового гармоничного развития. При помощи этой методики дети овладевают основными компетенциями, недостающими или нарушенными в процессе их онтогенеза: способностью выражать свои чувства к окружающим, двухканальному общению (возможно, сперва жестами, потом словами) и, к мышлению в логическом, креативном, творческом виде.

Виды игр в рамках Floortime

- Спонтанная игра.
- Частично структурированная игра.
- Занятия по развитию сенсорной сферы.
- Занятия по развитию моторики.

Игровая домашняя методика Son Rice, авторами которой в 1970 годах стали Самария Кауфман и Бари Кауфман, в процессе поиска путей взаимодействия с собственным сыном. Методика основывается на положительном психическом отношении взрослых, желании войти в контакт, установление комфортной благоприятной обстановки для детей. От ребенка не требуют соответствовать стандартам окружающего мира, взрослые пытаются войти в мир аутичного ребенка и вместе с ним выбраться из проблем аутизма, найти выход к окружающему миру людей. Основная идея программы использовать игровую терапию для развития отношений с ребенком, имеющим аутичные проблемы.

Основные принципы методики: [17]

- обучение происходит через игру, ребенок получает информацию, знания через свои пристрастия в игровой форме используется мотивация и желание быть со значимым взрослым, что приводит к осмысленному взаимодействию при общении;

-безусловная любовь к ребенку, принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его особенностями и странностями, без желания переделать ребенка под свои ожидания и мечты;

-мотивация для общения и устойчивый интерес у ребенка к занятиям, формируется на основе заинтересованности взрослого, не через принуждение;

-повторять за стереотипным поведением играми ребенка, умение взрослых играть в стереотипные игры ребенка, безотказное средство, для установления и поддержания контакта, разделение интересов ребенка способно вдохновить его на общение и обучение.

- создание благоприятной и безопасной обстановки для занятий, оптимистичное отношение, без критики и оценки взрослого дают ребенку ощущение спокойствия, радости, благоприятствуют обучению и развитию, ограничивают перевозбуждение.

Методика имеет социально направленный характер, неоднократно подвергалась критике за отсутствие научно доказанной эффективности. Считается, что она не подходит для коррекции детей с сильно выраженными аффективными вспышками, для сложных расстройств аутизма, и для коррекции детей старше 5 лет. Полагаем основные принципы методики помогут создать теплый эмоциональный фон при обучении ребенка, но необходимо сочетание с другими методами для прогресса в обучении и развитии ребенка.

На основе методики Floortime и Son Rice разработаны несколько похожих методик, например, проект P.L.A.Y. с большим акцентом на сотрудничество с родителями.

Ряд специалистов не исключают возможность при обучении ребенка игре применять методы АВА терапии,

АВА терапия. Прикладной анализ поведения - один из самых популярных методов поддержки при аутизме, базирующийся на выявлении причин, оказывающих влияющих на поведение и использование этих факторов для регулирования поведения. Область использования АВА - терапии чрезвычайно многообразна: от коррекции нежелательных поведенческих действий, работы со стереотипиями и обучения простейшим социальным навыкам до возможности обучения школьным академическим знаниям.

Пример использования АВА терапии описан в исследовании, проведенном в Новой Англии в 2005 году.(NECC, 2005 год). Для обучения аутичных детей творческой игре ученые использовали видеомоделирование в сочетании с игровой терапией и прикладным анализом поведения (АВА), чтобы поощрить символические игры, подтолкнуть развитие моторных навыков, когнитивного мышления, навыков решения проблем и социального взаимодействия. Группе участников, состоящей из 200 аутичных учащихся, исследователи продемонстрировали ряд видеороликов, изображавших детей, которые играли в символические/воображаемые игры с игрушками. После просмотра видеосюжетов, аутичных детей поощряли к тому, чтобы они копировали поведение детей на экране. Значительному количеству учащихся удалось скопировать поведение символической игры после просмотра видеосюжетов.

Полагаем, АВА терапия в первую очередь нацелена на коррекцию нежелательного поведения, и не является игровой методикой в чистом виде, но некоторые ее методы (подкрепление желательного поведения, игнорирование нежелательного поведения) могут быть использованы в различных других методиках.

Принципы игровых методик Floortime, Son Rice и АВА терапии о начале взаимодействия на основе стереотипной игры, одобрения, создания

положительного эмоционального фона, принципа подкрепления используются также во многих других игровых методиках, описанных далее, в настоящей работе.

Игры с сенсорной интеграцией

Сенсорика берет своё название от латинского слова *senser* – «ощущение». Речь идёт об ощущениях, которые поступают от внешних раздражителей. Умение распознавать эти ощущения, анализировать их и оперировать полученными данными называется сенсорным развитием. Оно отвечает за первичный контакт с реальностью, который происходит с участием конкретных объектов.

Для успешного развития любого ребенка важна его способность принимать поступающую информацию извне, в том числе от своего тела, обрабатывать ее и действовать в соответствии с этой информацией.

Дети с аутизмом могут испытывать самые разнообразные сенсорные проблемы: сенсорная гиперчувствительность, пониженная чувствительность, фрагментарное восприятие, сенсорная дефензивность, сенсорная перегрузка. Сенсорные игры дают возможность ребенку с аутизмом получить необходимые чувственные ощущения (зрительные, слуховые, тактильные, двигательные, обонятельные, вкусовые), сбалансировать свои отношения с окружающим миром.

Учитывая, что сенсорный компонент необычайно значим для аутичного ребенка, актуальность изучения свойств предметов сохраняется и в старшем дошкольном возрасте и может быть использована для совместных игр [66].

В последнее время в коррекционной работе с детьми с аутизмом широко развивается, и используется метод сенсорной интеграции, направленный на получение ребенком целостного сенсорного восприятия окружающего мира.

Сенсорная интеграция это одна из важнейших функций нервной системы, которая связывает сигналы различных органов чувств в целостную картину мира.

Проведение сенсорных игр с аутичным ребенком не только способствует восстановлению его сенсорных нарушений, но и может дать новые прекрасные возможности для установления контакта с ним. Во время сенсорной игры ребенок испытывает удовольствие, которое можно наблюдать и во внешнем виде ребенка, удовольствие отражается даже в мимике лица.

Такое отношение к сенсорным играм вполне объяснимо, даже взрослым людям нравится гладить мягкую кошку, шуршать осенними листьями, принимать ванну наполненную пенной.

Специально организованные сенсорные игры преследуют определенную цель и задачи: усилить, гармонизировать, и развить обработку сенсорных стимулов, создание положительного эмоционального настроения и переживание приятных ощущений совместно с взрослым, обучение первым условностям в игре, создание устойчивого контакта, внесение в игру новых социальных смыслов, получение новой сенсорной информации, проявление интереса к окружающему миру.

Виды сенсорных игр многообразны:

- игры с водой,
- игры с пластичными предметами (пластилин, тесто, глина),
- игры с сыпучими предметами (крупками, песком),
- игры со звуками и ритмами,
- игры с движениями и тактильными ощущениями.

Играя вместе с ребенком, в такие игры радуемся сами, и радуем ребенка, восторгаемся мыльными пузырями, боимся шуршащей мышки. Показываем различные формы взаимодействия, и расширяем представления

об окружающем мире. Развитие игры происходит либо посредством разнообразия впечатлений, либо путем проведения сюжетной линии. Играя в сенсорные игры, не забываем о театральном эффекте, ребенок с аутизмом может не понимать наших слов и не ярких эмоций, поэтому играем, как плохой актер, преувеличивая наш восторг, удивление, страх и т.д. Примеры и виды сенсорных игр представлены в приложении к работе. (Приложение 1)

При проведении сенсорных игр остаются актуальными рекомендации о постепенном и дозированном введении новшеств, не настаивать, если игра вызвала протест, и явно не понравилась, аккуратно предлагать изменения.

В дальнейшем при коррекционных занятиях с ребенком сенсорные игры могут быть приятным завершением для обучающих занятий и заменять собой материальное (сладкое) вознаграждение.

Положительным моментом сенсорных игр является их универсальность, для большинства игр не требуется специального оборудования, навыков и знаний, такие игры могут организовываться и специалистом дефектологом и воспитателем и родителями, иными членами семьи.

Разделяя с ребенком эти положительные моменты, мы получаем доверие ребенка, имеем возможность изменять игру, предлагать новую, эмоционально комментировать ситуацию, а это уже следующий шаг для развития особенных детей.

Терапевтические игры (психодрама)

Длительное время считалось, что основы психологических нарушений у детей и способы помощи следует искать в обучении и воспитании. Игра ребёнка оставалась в тени. Впервые в психотерапии она была использована З. Фрейдом. На основании наблюдений за игрой Ганса он определил, что трудности мальчика связаны с эмоциональной сферой, и дал свои

рекомендации о том, как родителям реагировать на поведение сына. Маленькие дети не обладают достаточными языковыми возможностями, когнитивными навыками, чтобы использовать для общения такие абстрактные сущности, как слова (Piaget, 1951). В книге "Дети и война" Фрейд (1944) обращает внимание на особенности реагирования детей на бомбёжку Лондона. Пережитое они выражали в игре: под завывание сирен сбрасывали "бомбы" на построенные из кубиков дома, спасали раненых, снова строили, снова сбрасывали, снова пожары, разруха и жертвы - и так несколько недель. По наблюдениям А. Фрейда, в отличие от взрослых, дети не испытывали потребности рассказать о том, что они пережили.

И в наше мирное время у детей есть множество впечатлений и страхов, аутичные дети не исключение. Внутренний мир ребенка с аутизмом бывает окрашен в серые краски, дискомфорта, одиночества и непонимания. Это проявляется во внешнем проявлении- капризы, истерики, негативизм

Периоды дискомфорта, непонимания окружающими встречаются и у взрослых, что нельзя считать психическим отклонением, избавление от неприятной ситуации происходит путем агрессивных всплесков- человек срывается на крик, ругается, плачет.

Положительное отношение взрослых и близких малыша не всегда может исправить ситуацию, а самостоятельно исправить положение ребенок не может, недостаточно сформирован контроль над эмоциями, поведение ребенка (крики, кидание игрушек, падание на пол) не умышленно. Помочь мгновенно ребенку не просто, для разных детей подойдут разные методы, придется искать подходящий метод, и сохранять спокойствие, понять причину вспышки.

Одним из способов достичь состояния психического равновесия ребенку может стать терапевтическая игра.

Игровая терапия (англ. play therapy) — метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что

игра оказывает сильное влияние на развитие личности. В качестве психотерапевтического средства игра стала использоваться в нач. 1920-х гг. в форме игровых инсценировок-драматизаций предложенная Я. Морено).

Цели терапевтической игры с аутичным ребенком:

- помочь ребенку снять накопившееся напряжение;
- сгладить аффективные вспышки;
- научить выражать эмоции допустимым образом.

Достижение психического равновесия необходимо для общения, продолжения и закрепления новых знаний, игр, для посещения ребенком детских садов, образовательных секций.

Особенность терапевтической игры является наличие ведущего (психолога, педагога), выявление скрытых страхов ребенка, поддержка ребенка в моменты выражения эмоций и чувств, при этом не допускать агрессии в отношении людей и животных, не допускать опасных действий для ребенка и окружающих.

Вместо того чтобы ударить себя или окружающих, можно бить подушку, а можно даже наклеить на нее злую рожицу и поколотить ее, вместо стуков игрушкой по полу, можно стучать молотком по доске с гвоздями, плевание можно заменить плеванием в салфетку.

Ребенок, выплескивая негативные эмоции, избавляется от напряжения, страхи постепенно меркнут, теряют свою силу и интенсивность, в результате он успокаивается, и появляется возможность для его дальнейшего развития. Терапевтическая игра дает возможность вывести страх на поверхность, для понимания страха ребенка необходимо пристальное наблюдение за поведением ребенка, в том числе при проведении занятий и игр.

Основная схема классической терапевтической игры (психодрамы)- это воспроизведение впечатления, подобного травмирующему, с постепенным нагнетанием напряжения, кульминацией и благополучным разрешением в конце. В процессе такой игры ребенок на пике эмоций чувствует смелость, и

может начать действовать, так как не действовал раньше и сопровождать свои действия речью.

Поскольку страхи аутичного ребенка разнообразны, то и варианты работы проигрывания психодрамы тоже очень индивидуальны.

Конечно, главная задача при проигрывании пугающего впечатления привести к положительной развязке (скорее всего с неоднократным повторением), с положительной оценкой и комментарием завершения.

Имеется в практике история, когда мальчик 6 лет боялся унитаза, и никак не хотел учиться пользоваться таким благом цивилизации, используя только горшок. Страх предположительно возник после усаживания на унитаз с применением силы со стороны папы мальчика, в стремлении привить навыки соответствующие возрасту. В ходе проигрывания страшной ситуации, на унитаз усаживали мишку, который очень боялся, но его хвалили, держали за руку, а потом подружились с унитазом, нарисовали смываемым маркером глазки и улыбку. Проблема не решилась за один раз, потребовалось многократное повторение ситуации, на унитазе посидели почти все игрушки. Постепенно ситуация перестала волновать ребенка и он научился пользоваться туалетом по взрослому.

При работе с аутичным ребенком и специалисты, и родители внимательно наблюдают за ребенком, его реакциями, особенностями для предотвращения появления и закрепления новых страхов.

Совместное (сюжетное) рисование

Совместное рисование - особый игровой метод, в ходе которого взрослый вместе с ребенком рисует различные предметы, ситуации из жизни ребенка и его семьи, природы, окружающего мира, при этом сопровождая свои действия эмоциональными комментариями[66].

Такая совместная работа не преследует основной цели развитие графических навыков и обучение технике академического рисунка. Целью в данном случае является сосредоточение внимания, понимания ситуации.

Занятие творчеством несет в себе функцию реабилитации, воздействуя на эстетический вкус и активизируя познание детей.

Многие родители аутичных детей жалуются на нежелание детей рассматривать картинки, рисовать, слушать истории, правила поведения. Совместное рисование один из способов установить эмоциональный контакт обучить ребенка правилам поведения, расширить знания об окружающем мире, нарисовать свою книжку и т.д.

Как пишет Никольская О.С. в своей книге - «Если мама сама начнет рисовать своего сына (техника исполнения при этом совершенно не имеет значения) и рассказывать, как он собирался на прогулку, какую куртку надел, как побежал кататься с горки, то ребенок непременно обратит внимание на рисунок. Он может выслушать всю историю до конца, глядя, как события развиваются перед ним на рисунке, а может время от времени уходить, погружаясь ненадолго в свои занятия, а затем снова возвращаться и продолжать слушать, и смотреть на то, что мама для него рисует» [42 С. 238].

Возможности совместного рисования значительны – это пробуждение активности ребенка, знакомство с окружающим миром и обогащение этих представлений, и очень важное, это перенос полученных знаний в реальную жизнь.

В моей практике работы с аутичным ребенком именно совместное рисование, стало базой и основой всего дальнейшего обучения ребенка.

На первом этапе устанавливается контакт, и происходит рисование значимых для ребенка предметов, затем переходим к рисованию по просьбе (по заказу ребенка). При этом если есть возможность, ожидаем просьбы нарисовать определенный предмет (героя). На этом этапе важно проявить терпение, в моем случае пришлось примерно 2 месяца рисовать героев мультфильма «Фиксики». Затем пробуем изменить, и дополнить рисунок,

используем различные материалы для рисования, разные размеры бумаги. При нашем совместном рисовании с моим ребенком, он обожает рисовать на больших листах бумаги. И в заключение вовлекаем ребенка в процесс рисования, забываем дорисовать важную деталь (шляпку), предлагаем развитие сюжета.

Оформляем нарисованные книжки из жизни ребенка, его рисунки рассматриваем, вешаем на стену и холодильник, в моем случае ребенок сам приносит рисунок, и просит повесить рисунок, рассказывая, что он нарисовал. Восхищаемся, опять театрализованно, творчеством ребенка, придаем значимость и важность его творениям.

Рисуем сюжет сказок, из книжек которые ребенок не хочет слушать, а можно еще вырезать героев и проигрывать всю сказку. Рисуем, как прошел день ребенка, что дает возможность освоить значения слов – «сначала» и «потом», (примеры сюжетов прилагаются в Приложении №2).

Рисовать можно и времена года и город с улицами и адресом дома, где живет ребенок, так запоем свой домашний адрес.

При правильном подходе обычно удается вызвать у аутичного ребенка интерес к рисованию, что способствует взаимодействию с взрослым, комфортному ощущению и понятию ценности его творческой деятельности, развитию моторных навыков, расширению общих знаний.

Сказкотерапия

Сказкотерапия – метод используемые в практической психологии, благодаря которому, специалист, применяя особые ресурсы сказки, способствует развитию самосознание у людей, позволяет стать обрести себя, построить доверительные, эмоциональные отношения с окружающими.

Каким образом, сказкотерапии удастся снимать остроту психологической проблемы?

Сказка это место встречи человека с самим собой, потому что иносказание, заложенное в содержании сказки, выступает не только окном в

волшебный мир, но и зеркалом отражения собственных, скрытых, возможно не осознанных переживаний.

Метафора сказки благодаря присущим ей особым качествам становится приемом для выстраивания взаимопонимания между людьми, взрослыми и маленькими детьми.

Сказка не содержит явных нравоучений, конспектов морали, регламентаций действий в спорных ситуациях, рекомендаций поступков, сказочная мораль имеет не прямое действие, усвоение необходимых знаний для ребенка происходит незаметно, в процессе переживаний за героев.

Метод сказкотерапии имеет свои возрастные предпочтения, оговорки. При проработке метода: дети должны разграничивать волшебную реальность от действительности, понимать, что эти субстанции имеют отличия. Как следует из наблюдения, указанный навык формируется у ребенка к среднему дошкольному возрасту (3,5 - 4 года), но, учитывая, индивидуальные особенности развития ребенка, этот период может отличаться на несколько (1-3 года) лет.

Сказочные истории помогают выполнению нескольких задач в психологии:

- ❖ Диагностическая задача, выявляет уже существующие жизненные установки, модели поведения (пример инструкции: «придумай сказку о маленькой девочке», «придумай любую сказку»). Затем психолог проводит анализ сказки, проявляя основной жизненный сценарий маленького пациента, так можно увидеть, моменты, которые в обычной жизни ребенок не проговаривает.
- ❖ Терапевтическая (коррекционная) задача использует народно-фольклорные сказки, или совместное сочинение, подвергая ее некоторые моменты драматизации и показывая выход из нее.
- ❖ Прогностическая задача, помогает сформировать план возможного развития событий, на основе раскрытия диагностической сказки.

- ❖ Развивающая задача, воспроизводя сказку ребенок, особенно с особенностями развития, тренирует свою память, мышление, творчество, социальное взаимодействие.

Сочетая разные методы и задачи в сказкотерапии, есть шанс оказать помощь ребенку почувствовать многие ситуации, с которыми возможно столкновение во взрослой жизни, что существенно расширяет его способности адаптации, возможности взаимодействия с окружающим миром другими детьми, что важно для ребенка имеющего нарушения социального взаимодействия.

В случае моей практики с аутичным ребенком сказкотерапия выросла из совместного рисования, и в первую очередь, была нацелена на развитие памяти, речи, внимания, а не на проработку страхов и проблем ребенка.

Частая жалоба родителей, на которую указывалось ранее, это нежелание аутичных детей читать книжку, даже с картинками, и слушать сказки. В нашем случае с Тимуром, в его 3 года, было также, при попытке прочтения сказки из книжки, он закрывал уши, пролистывал страницы, выхватывал книжку, и даже мог ее выкинуть. Сказку «Красная шапочка» пришлось создавать самим, герои сказки, вырезанные из книжки, были озвучены голосами нашей семьи, и все снято на видео, с добавлением музыки. Результат превзошел все ожидания, Тимур смотрел сказку много, много раз. Бумажных героев я отдала ему после просмотра, в результате он стал играть с героями сказки из бумаги, проговаривать все их диалоги, я подключалась к этому процессу, и выступала, то в роли бабушки, то внучки. Вырезанные из бумаги герои потерялись, и в результате Тимур сам нарисовал новых героев сказки, а также играл без бумажных картинок, сам наряжался красной шапочкой, мама изображала бабушку. Да при проигрывании сказки, также приходилось очень многократно повторять понравившиеся ему моменты, конкретно диалог между волком и красной шапочкой про большие зубы. Затем, насытившись этой игрой, мы перешли к русским народным сказкам, а затем к стихам Чуковского, рассказам Носова Н.Н. Благодаря ожившим

героям нарисованных сказок, Тимур выучил наизусть «Муху Цокотуху, Тараканище» и многие другие сюжеты (видеозапись сказок в Приложении 3). После просмотра и игры в сказку, в автомобиле мы слушали с ним аудиосказки, иногда в другой интерпретации, что помогало уже ему без опоры на картинки воспринимать сюжет. Спустя некоторое время Тимур стал сам рассматривать книжки со сказками, иногда проговаривая услышанный текст. А на самых последних занятиях Тимур смог сам придумывать простые сказки.

Сегодня никого не надо убеждать в том, что сказкотерапия имеет серьезную перспективу. Используя метафорические ресурсы сказки, она позволяет развивать самосознание человека и строить особые уровни социального взаимодействия, то есть преследует вполне гуманистические цели, притом воздействует мягко и ненасильственно, но результативно.

Признанная в качестве метода в начале 1990-х годов, сказкотерапия начала стремительно развиваться, и завоевывать все большее признание специалистов, равно как и получать все более широкое распространение на практике. В настоящее время ее используют не только собственно психологи, но также педагоги и врачи, что говорит о просторе возможностей метода [12].

Групповые (спортивные) игровые занятия.

Групповые занятия одно из направлений игротерапии для детей, имеющих аутичные расстройства. В групповых занятиях принимают участие дети, которые в ходе индивидуальных занятий научились принимать родителей в свои игры. На основе принятия значимых взрослых в свою игру строится принятие других детей в игровую деятельность.

Основные цели и задачи групповых игровых занятий:

- создание условий и формирование у детей мотивации к взаимодействию;
- формирование образа себя через игровое взаимодействие с детьми и

взрослыми;

- стимуляция собственной игровой, коммуникативной, речевой активности;
- развитие произвольной регуляции поведения;
- развитие зрительного и слухового внимания.

У большинства детей с аутизмом нарушена регуляция мышечной деятельности, что ведет к потере контроля за движением, появляются проблемы формирования произвольного двигательного акт, нарушаются функции координации и равновесия, ориентация в пространстве. Для коррекции таких нарушений на игровых занятиях применяются хороводные игры, сенсорные, ритмические, игры по правилам, сюжетно-ролевые игры, элементы спортивных игр. Дети учатся здороваться друг с другом, взаимодействовать прикосновениями, смотрят, как другие дети выполняют задания. Это могут быть игры, где под музыку дети бегают, эстафеты, упражнения на релаксацию. Дети привыкают, что в группе может быть весело и интересно.

Наши наблюдения показали, что даже простые игры с мячом в группе вызывают затруднения у детей с аутизмом, отсутствует навык ловить мяч, передавать мяч другим детям, на физкультурных занятиях дети с аутизмом не могут выполнить ряд определенных движений по команде, не различают адресную инструкцию тренера, отказываются от участия в игровых эстафетах.

Коллективные игры представляют сложность для детей с аутизмом, так как предполагают их включение во взаимодействие со сверстниками. Эти игры используются, после проведения достаточно долгой индивидуальной подготовительной работы и, конечно, при желании самого ребенка.

Групповые игры помогают решить сразу несколько важных коррекционных задач: улучшить моторные навыки, координацию и концентрацию, развить физическую силу и выносливость, улучшить навыки социализации, повысить мотивацию и уверенность в себе, дисциплинированность.

У ребенка с РАС могут быть хорошие физические данные, как пишет мама аутиста Марина Кришталь «Их основные проблемы - не слабые выносливость или гибкость, а непонимание указаний, правил и социальной составляющей спортивных занятий» [29 С.66].

Именно поэтому для успешного включения ребенка с РАС в групповую игру необходимо начинать с индивидуальной проработки основных спортивных игровых навыков и понимания инструкций тренера. Затем подключать парные или коллективные тренировки. Партнерами по игре могут стать, как обычные дети, так дети с особенностями развития.

Специалисту или тренеру, проводящему групповые игры нужно знать специфику проблем конкретного ребенка и способы его мотивации. Возможно, на первых занятиях понадобится помощь ассистента и родителей, которые показывая личным примером, правильность упражнения привлекают внимание к такой деятельности своих детей.

В начале организации групповых игр целесообразно проводить игры на знакомство и установление контактов, при возможности сохранять коррекционную составляющую занятия.

На первом этапе отрабатываются совсем простые правила поведения, которые непривычны для ребенка с РАС (приветствие, пожатие руки, знакомство).

На втором этапе вводятся простые упражнения бег по кругу (хорошо усваивается детьми аутистами), изменение положения тела при беге (бег боком, спиной вперед), ползание, перекатывание. Отрабатывается умение остановиться, и переключаться по команде.

На третьем этапе детям предлагаются простые групповые игры, например, «кошки мышки», эстафеты.

Не рекомендовано часто видоизменять игры, лучше усложнять задания, для придания уверенности в своих силах, и создания чувства безопасности игры.

До окончания занятия и до ритуала построения и прощания целесообразно провести упражнения на релаксацию, умение расслабляться после выполнения упражнений, также очень важный навык, требующий тренировки для особенных детей.

Если не сдаваться из-за неудач на первых занятиях, то коллективные игры помогут ребенку не только укрепить физическую форму, но и социализироваться в образовательной среде, наладить контакты с другими детьми. Для детей с хорошими физическими данными занятия спортом могут стать одним из хороших вариантов интеграции в социум.

Выводы по первой главе

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.

За последние десятилетия было проведено некоторое количество исследований, посвященных проблеме развития игровых навыков у детей с РАС. Большая часть исследований проведена зарубежными специалистами. Все исследователи пришли к выводу, что все дети с РАС имеют сложности с овладением сюжетно-ролевой игры. Исследования показали характерные для детей с аутизмом специфические нарушения и недостаточный уровень развития общих и символических навыков.

А именно, формирование игровой деятельности у аутичных детей имеет свои особенности, отличие имеется, как и от нормально развивающихся сверстников, так и от сверстников с интеллектуальными нарушениями. Большинство исследователей пришли к выводу о том, что

аутичных детей характеризуют низкий уровень качества сформированности игровых навыков.

Дети с аутизмом играют искаженно, резюмируя можно вывести основные особенности (проблемы) игровой деятельности:

- застревание на изучение сенсорных свойств предметов;
- негативизм при предложении новых игр и игрушек,
- стереотипная игра;
- трудности в развитии сюжетно ролевой и символической игры,
- трудности объяснения и понимания правил игры, взаимодействия с другими детьми.

Но не стоит замечать лишь отрицательные стороны отношения к игрушкам и предметам. Выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложаться в основу проведения с ним сенсорных игр, дающих новые толчки к развитию ребенка.

Для аутичных детей, так же, как и для детей, развивающихся в норме, игра имеет существенную значимость. Отсутствие полновесной игровой деятельности тормозит развитие детей с РАС, их навыки творчества, исследования, ограничивает почву для тренировки гибкости мышления, воображения. Развитие игровых навыков оказывает положительный эффект на поведение ребенка, его действия становятся разнообразнее, их исследовательские начинания получают свое последующее развитие.

Как следует из описания особенностей игровой деятельности аутичных детей, без специального обучения сюжетно-ролевая игра у аутичного ребенка может не возникнуть совсем, требуется обучение, создание специальных условий. Знание последовательности появления новых игр помогает в работе с детьми, имеющими те или иные нарушения, есть возможность видеть застревание, пропуски в продвижении. Для педагога и психолога и родителя стоит задача определить, что для ребенка важно в той или иной игре, разделить с ним его интересы, определить смысл игры, и возможно предложить ему другую игру или продолжение, подтолкнуть его к освоению

нашего интересного мира, для такого взаимодействия существуют, и разрабатываются новые игровые методики.

Многие авторы считают, что альтернативы игровым занятиям не существует, так как именно эта форма работы адекватна и возрасту ребенка и самой сути аутичного расстройства. [27]. Игра дает возможность для формирования интереса к жизни и простым житейским сюжетам, понимания ребенком распорядка собственного дня и событиям в социальной жизни.

При коррекционной работе с детьми рассматриваемой категории, нацеленной на формирование сюжетно-ролевой игры, является направленность на закономерность нормального онтогенеза в детской игре.

Так как дети с аутизмом имеют особенности развития, это обязывает применение конкретизации в методах и задачах при осуществлении игровой деятельности. Развитие игровой деятельности проходит постепенно от этапа совместного переживания и ухода от аутостимуляций к развитию сюжета, примерки положительных и отрицательных ролей.

Игровая деятельность аутичного ребенка, становится базой для обучения речи, для обучения социальному поведению, развитию когнитивных способностей, моторики, эмоциональному воспитанию, так как путь через игру, этот тот путь, который понятен, и доступен любому ребенку.

Прохождение и освоение всех игровых стадий позволит ребенку с аутизмом более успешно перейти к стадии учебы в начальной школе, адаптации к взрослой жизни.

Глава II. Экспериментальное исследование игровой деятельности старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

2.1 Организация и методология изучения игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

При проведении констатирующего эксперимента нами была поставлена цель выявления и описания объективных особенностей игровой деятельности у старших дошкольников, имеющих расстройства аутичного спектра.

Базой для проведения эксперимента послужил частный детский центр «Муми-дом», специализирующийся на психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (г. Красноярск).

При проведении констатирующего эксперимента принимали участие группа из 7 детей (6 мальчиков и 1 девочка) старшего дошкольного возраста, имеющих расстройства аутичного спектра. Все выбранные для эксперимента дети, посещаю индивидуальные или групповые занятия в детском центре «Муми дом», не проявляют агрессии к окружающим. 100% испытуемых используют для общения устную речь, имеют сохранный интеллект. Все дети проживают с родителями в благоприятной домашней обстановке.

Таблица 1. Состав участников эксперимента.

№	Имя	Возраст	Посещение ДОУ	Диагноз
1	Андрей	6,0	Посещает на весь день	Нарушение эмоционально-волевой сферы у детей по типу РАС
2	Богдан	7,8	Посещает на весь день	РАС
3	Коля	7,0	Посещает, на неполный день	Атипичный аутизм
4	Настя	6,8	Посещает, на неполный день	РАС
5	Тимофей	6,3	Посещает, на неполный день	РАС
6	Тимур	6,7	Посещает на весь день	Атипичный аутизм
7	Ярослав	6,9	Посещает на весь день	РАС

Констатирующий эксперимент проводился с учетом общих принципов для проведения данного вида эксперимента:

- индивидуального подхода и комплексности (учет индивидуальных особенностей и особенностей экспериментальной группы);
- наглядности, эмоциональности (игровая форма, применение ярких пособий, игрушек, положительный настрой всех участников);
- принципа системности, (анализ и поиск взаимосвязи первичных и вторичных дефектов);
- принципа комплексности (участие всех специалистов в сотрудничестве);
- принципа сочетания методов, метода эксперимента с другими методами исследования.

Констатирующий эксперимент проводился после установления положительного эмоционального контакта с детьми и родителями, в соответствии с требованиями об объективном наблюдении, фиксации результатов.

Исследуемыми параметрами констатирующего эксперимента в процессе свободной и организованной игры являлись:

- развитость основных игровых навыков, характерных для ясельного возраста (навык игры одним предметом, упорядочивание нескольких предметов);
- имеющиеся навыки игры с социальным характером по простым правилам (укачивание куклы в коляске, кормление игрушки);
- возможность параллельной игры ;
- навыки использования предметов заместителей;
- навыки простых сюжетных игр (игра в магазин, доктора);
- сформированность навыков сюжетно-ролевой игры, в том числе проигрывание сюжетов из знакомых сказок, совершая последовательные действия;
- возможность принимать участия в спортивных и коллективных играх.

При проведении исследования, в сочетании с констатирующим экспериментом, мы воспользовались методом изучения и анализа

документации, методом: наблюдения; вербально-коммуникативными методами: беседы, опроса и анкетирования.

Анализ документации (медицинских карт, характеристик, имеющихся заключений врачей) проведен с целью подтверждения сведений о наличии расстройства аутистического спектра у детей и отсутствии либо наличии иных сопутствующих заболеваний. В процессе анкетирования, опроса родителей и беседы с детьми достигнута цель по формированию экспериментальной группы, отвечающей заявленным требованиям, и получена первичная информация об особенностях аутистического расстройства индивидуально по каждому ребенку. В результате была сформирована экспериментальная группа из 7 детей 6,5-7,5 лет с расстройствами аутистического спектра.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что общепринятые стандартизированные программы по диагностированию уровня навыков игры у детей с расстройствами аутистического спектра в педагогике и специальной психологии не разработаны, и не утверждены нормативными правовыми документами. Полагаем, это связано с не очень продолжительным временем, уделяемом в России изучению аутизма, по сравнению с зарубежными странами, множественной вариативностью развития ребенка, имеющего аутистические особенности.

В отечественной литературе имеются описания оценок уровня сформированности игровой деятельности для детей с нормой развития. Нашли свое отражение в специальной литературе индивидуальные приемы для развития игровых навыков у детей, в том числе с РАС (В.М. Башина, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, А.В. Хаустов) [6, 31, 42, 59].

Для исследования в рамках нашего констатирующего эксперимента нами выбрана методика Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, предложенная Хаустовым А.В. [59], как наиболее подробная, проработанная и простая в применении.

До начала проведения эксперимента, после определения методики и базы эксперимента, определен его план, включающий:

- отбор детей, участвующих в эксперименте;
- обследование имеющихся игровых навыков в экспериментальной группе;
- рассмотрение результатов эксперимента в количественном и качественном измерении;
- обобщение полученных результатов, формирование выводов об особенностях становления игровых навыков у детей с РАС, последующая разработка рекомендаций и планов коррекционной работы.

В соответствии с выбранной методикой проведенный констатирующий эксперимент включал 4 этапа.

На первом этапе проводился первичный сбор и фиксирование информации: изучение медицинских документов и сопутствующих документов (характеристик, логопедических заключений в случае их наличия). После этого проведен опрос родителей в виде анкетирования, наблюдение и индивидуальная беседа с детьми. При проведении беседы с родителями выявляются особенности игровой деятельности детей. Анкета для родителей состоит из вопросов об используемых ребенком игрушках, способах игры и способах коммуникации, поведении и социальном взаимодействии в процессе игры. (Приложение 4 Анкета)

В результате завершения первого этапа отобрано 7 человек детей имеющих расстройства аутистического спектра (6 мальчиков и 1 девочка)

На втором этапе в процессе наблюдения свободной игровой ситуации изучалась текущее состояние игровых навыков. В соответствии с методикой Хаустова А.В. второй этап состоял из нескольких подпунктов:

- подготовка игрового поля, выбор, расположение игровых материалов;
- проведение самой игры, под наблюдением взрослого (при этом отмечаем выбранные игрушки, поведение в процессе игры, взаимоотношение с присутствующим взрослым;

- проведение свободной игры в присутствии группы детей (обращаем внимание на проявление инициативы контактов, интереса к другим детям, присутствие совместных игровых действий).

Вся полученная информация фиксируется и записывается. Результатом наблюдения за неструктурированной игрой становятся выводы об уровне актуального развития игровых навыков, изложенные в протоколе наблюдения (Приложение 5)

Третий этап предполагает создание структурированной (организованной) игровой ситуации, с целью выявления зоны ближайшего развития игровой деятельности, постановка задач для коррекционной работы.

При построении организованной игры взрослый начинает игру, показывает ребенку новые возможности игровых предметов по уровню выше, чем испытуемый продемонстрировал на предыдущем этапе. Взрослый отмечает действия ребенка его способность повторить игровые действия, его понимание ситуации, способность принимать помощь, доводить действие до конечной цели.

Особенностью третьего этапа является тандем ребенка и педагога.

Педагогом оцениваются навыки:

- игры имитации;
- навыки упрощенных социальных игр;
- навыки параллельных игр;
- навыки игр в кругу;
- навыки игр, предполагающих переход хода и умения ждать своей очереди.
- умение соблюдать простые правила, сотрудничать, умение делиться.

Четвертый этап предназначен для обобщения результатов, занесения данных в таблицы, затем аналитику результатов и подведение итогов, т.е. уровня игровых навыков сформированных у ребенка.

Для оценки результатов нами использована таблица возрастных нормативов, предложенная Хаустовым А.В., Хаустовой И.М. [59] в своем исследовании, где изложены основные показатели развития игры (социально-

игровых навыков) в возрасте от 0 до 7 лет при норме онтогенеза и таблица, содержащая нормативные баллы, соответствующие возрасту ребенка в норме развития. (Приложение 6)

Оценка игровых навыков проводилась отдельно по каждому ребенку, с занесением оценки зрелости каждого этапа развития в таблицу (оценка -0, 1 или 2), где «0» это отсутствие навыка, «1» - частичное присутствие навыка, «2»- сформированный навык. Итоговая сумма полученных оценочных баллов сравнивалась с итоговой суммой нормативных баллов с учетом возраста ребенка. В итоге нами получен примерный возрастной эквивалент уровня развития испытуемого ребенка и его соответствие нормативному развитию.

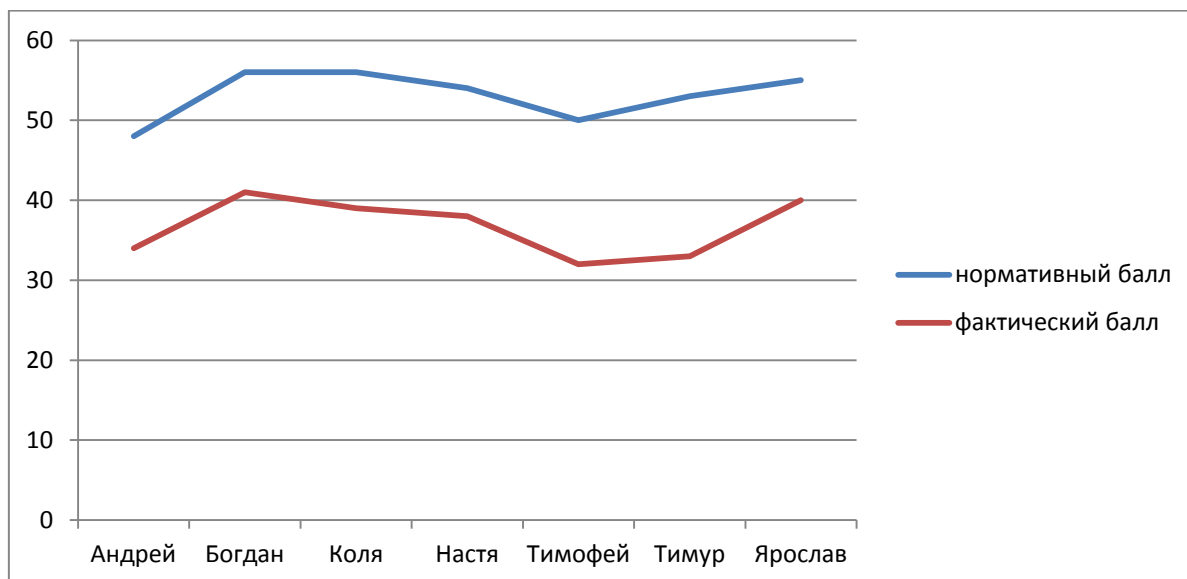
Результаты обследования в наглядной форме представлены в виде таблицы и графика.

Таблица 2. Соотнесение количества набранных баллов с нормативными данными

Параметры исследования	Испытуемые дети (возраст)						
	Андрей	Богдан	Коля	Настя	Тимофей	Тимур	Ярослав
	6 лет	7 лет 8 мес.	7 лет	6 лет 8 мес.	6 лет 3 мес.	6 лет 7 мес.	6 лет 9 мес.
Количество баллов по нормативам возраста участников (норма)	48	56	56	54	50	53	55
Количество фактически набранных баллов (факт)	34	41	39	38	32	33	40
Уровень игрового возрастного развития в соответствии с набранными балами	4 года 3 мес.	5 лет 2 мес.	4 года 8 мес.	4 года 9 мес.	4 года	4 года 3 мес.	5 лет

Как видно из таблицы участники набрали баллы от 32 до 40, при этом норма для их возраста 48-56, из этого следует, что у всех участников эксперимента

в полном объеме качество игровых навыков не сформировано и ниже в среднем на 30 % от норматива.



2.2 Изучение полученных результатов исследования игровых компетенций у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Как следует из результатов исследования, у всех детей 100% сформированность игровых навыков не соответствует фактическому возрасту, ниже на 1,5-2 года.

При этом у всех участников эксперимента имеются игровые навыки, характерные для возраста 1-3 лет:

- взаимодействие с близким взрослым и навык улыбки;
- навык манипулирования одним предметом и упорядочивание нескольких предметов (строить дом из кубиков, собирать пазлы);
- игра в простые игры с социальным характером;
- параллельная игра;
- использует примеры заместители.

Частично имеются игровые навыки, характерные для 4-5 лет:

- игра повторяющие сюжеты простых жизненных ситуаций (игра в магазин, доктора);

- проигрывают сюжеты из знакомых сказок, мультфильмов, совершая последовательные действия;
- соблюдают простые правила в коллективных играх (в том числе ожидание своей очереди, переход хода).

Ролевая игра была неустойчива, после начала игры, дети могли выполнять свою роль и не ориентироваться на партнера, на его ответы и действия. Например, повторяя особо запомнившиеся фразы из мультиков, не допуская иных вариаций ответа.

Тимур на вопрос- Сколько стоит мороженное ? всегда отвечал - 15 копеек. (из мультлика Белка и Стрелка озорная семейка), а также отвечал на вопрос только про мороженное. При этом ему не важна была реакция партнеров по игре, ему важно было повторить монологом фразу из мультлика.

К нашему удивлению около трети детей с трудом включались в игру «хоровод», стараясь вырваться из круга, падать, показывая, что не хотят тесного контакта, не хотят держаться за руки.

При проведении игры с элементами простой эстафеты, почти всем детям потребовалась помощь взрослого для соблюдения правил игры, также потребовалось неоднократное повторение правил совместно с ассистирующим взрослым и физической подсказкой. При смене правил эстафеты, все дети не успевали следить за изменениями, продолжали выполнять предыдущие правила. Кроме словесного объяснения требовалось неоднократное совместное повторение. Большинство детей не ориентировались на победу в игре, не старались выиграть, и обогнать соперника. При эстафетах с предметами (мячом, палочками) дети теряли, забывали предметы.

При игре в простую настольную игру с игральным кубиком и фишками, половина детей не желали следовать числу, выпавшему на кубике, а хотели переставлять фишки в соответствии со своими желаниями, опять же не придавая значения условию выигрыша - первым добраться до конца игры.

Андрей кидая кубик, всегда повторял фразу- Хоть бы шесть, услышанную ранее при проведении игры, и имеющую для него яркую эмоциональную окраску.

Очень хорошо, все дети (100%) включились в игру «Кошки-Мышки», с удовольствием убегали от проснувшейся кошки, легко поняли, и приняли усложнение условий игры (будить кошку, прятаться в домике). Однако не все дети соглашались при проигрыше становиться кошкой (ловом). Аналогично с игрой «Наступи лисе на хвост» дети активно включились, бегали за лисой наступали на хвост (лента), но 3 из 7 детей не соглашались на смену роли.

6 из 7 детей легко удалось заинтересовать совместным рисование, при этом был предоставлен самостоятельный выбор цвета краски, 3 из 7 детей не принимали рисование пальцами, имея повышенную чувствительность, рисовали только кисточками.

Из наблюдения стало понятно, что самостоятельное следование изменяющимся правилам, без дополнительной подсказки и повторения навыка на данном этапе невозможно.

Таким образом, у 80% процентов, т.е. у большинства детей выявлено частичное формирование навыков социальной игры, игр с простыми правилами.

Сюжетно –ролевая игра на зачаточном уровне, дети способны определиться с понравившейся ролью, но организовать и проиграть более-менее сложную игровую ситуацию нет. Игра в данном случае ограничивается несколькими наборами фраз, в основном повторяющихся. Дети не ориентированы на реакцию партнера и развитие сюжета. При проведении спортивных игр дети не стремятся победить, участники не придают значения выигрышу, не стараются сделать движения быстрее, запомнить очередность и предлагаемые повторения. Отказываются от повторения некоторых движений. При играх в кругу (катание мяча, машинки), стараются нарушить круг, даже в случае организации игры в кругу, не стоя, а сидя на полу, могут

закрывать одежду, прятаться за взрослого участника, отворачиваться от круга.

При проведении игр имели значение сенсорные особенности детей, неприятие музыки, света или наоборот темноты, тактильные ощущения (не все согласны привязать хвост лисы, закрыть повязкой глаза).

Тем не менее, несмотря на игнорирование некоторых игровых ролей, и игровых заданий, у всех детей проявляется интерес к игровой деятельности, большинство заданий они способны выполнить самостоятельно или при организационной помощи ассистирующего взрослого, при повторении игр и привыкании к ситуации психологически готовы к сотрудничеству и партнерству.

Выводы по второй главе

Анализ результатов эксперимента, его количественный и качественной стороны позволили сделать выводы об особенностях игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра. Основное отличие игровых навыков у детей с РАС от нормотипичных сверстников заключается в запаздывании формирования игровых навыков, характерных для старших дошкольников. У всех детей, принимающих участие в эксперименте, игровые навыки имеют особенности. Все дети независимо от диагноза интересуются игрой, способны к постепенному усложнению игровых ситуаций, обучение более сложным играм возможно при стимулировании интереса, яркого эмоционального подкрепления, введения элементов стереотипной игры.

У 100% участников полностью окончено формирование самых простых игровых навыков, в норме которые формируются у детей ясельных групп (1-3 года). Также все дети продемонстрировали частичную зрелость игровых умений, характерных для 5-6 лет это соблюдение простых правил, способность проиграть знакомые сюжеты из сказок, использование

специфичной речи персонажа, совершения различных игровых действий принадлежащих проигрываемому персонажу.

Все испытуемые дети не проявили игровых навыков характерных для детей 7 лет, а именно отсутствует режиссерская игра, социальные игры по правилам невозможны без участия взрослого ассистента, игра-драматизация затруднена, в связи с нежеланием детей брать на себя некоторые роли, данный вид игры им оказался недоступен.

Анализ проведенного наблюдения позволяет выделить зону ближайшего развития для детей – это развитие и закрепление навыков сформированных у детей 5-7 лет с нормой развития. Одной из первоочередных задач в коррекционной работе становится становление умения игры по правилам, спортивных игр, в том числе с переходом ходов и навыков социально-ролевой игры. Данная коррекционная работа необходима не только для включения игровой деятельности в полном объеме, но и для компенсации иных своеобразных особенностей детей с аутизмом. Это является важным элементом развития, так как после наступления младшего школьного возраста основной ведущей деятельностью для всех детей должна стать учебная деятельность, а дети с особенностями аутичного развития не проходят стадию игровой деятельности в достаточном объеме. Переключение на учебную деятельность сложно даже для ребенка, успешно усваивающего обязательные навыки и умения, а для детей рассматриваемой нами категории эта сложность перехода к учебе значительно возрастает. При этом даже в групповых занятиях необходимо ориентироваться на индивидуальные особенности ребенка и стараться учитывать его привычки страхи и пристрастия. Полагаем, не следует полностью исключать раздражающие моменты игры (свет, звук) следует постепенно приучать ребенка к возможным встречам с неприятными моментами.

Из выше изложенного следует вывод о важности и необходимости направленной коррекционной игровой работы с детьми, имеющими признаки

РАС. Данная коррекционная направленность не менее важна, чем медикаментозное, физио -лечение и обучение бытовым навыкам.

Используя игру для коррекции развития детей с аутизмом, мы способствуем их психическому развитию, преодолению замкнутости, стереотипности и улучшения социального взаимодействия

Глава 3. Методические рекомендации по проведению коррекционной работы с целью развития игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

3.1 Теоретические основы организации процесса коррекционной работы по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Изучив литературные источники, и анализируя опыт проведенного констатирующего эксперимента, мы приходим к выводу, что коррекционная работа с детьми с РАС должна строиться на базе онтогенетического метода. При разработке программы учтены методические рекомендации по развитию навыков социальной игры А.В. Хаустова [57,58]

Составление плана коррекционной работы по развитию игровой деятельности у старших дошкольников, имеющих аутистические отклонения, состоит из развития игровых навыков и должно опираться на общепедагогические принципы развития и специальные принципы модели DIR, Floortime, Son-Rise. С учетом прикладного анализа поведения (АВА) для закрепления достигнутых результатов.

К общепедагогическим принципам можно отнести.

- Принцип индивидуальности, который предполагает до начала коррекционной работы, изучение особенностей каждого ребенка и выработку стратегий в соответствии с полученными сведениями;
- Принцип эмоционального взаимодействия, то есть создание комфортных условий для понимания и принятия друг другом всех участников коррекционного процесса;
- Принцип разнообразия подходов к коррекции ребенка. Многообразие особенностей характера и личности ребенка требует междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств, в том числе

изменению выбранных методик после достижения промежуточных результатов;

- Принцип взаимодействия с ближайшим окружением ребенка. Наиболее высоких показателей в развитии ребенка можно достичь только при двухканальном взаимодействии с его близкими взрослыми, учитывая не только информацию, но и вопросы, поступающие от родителей.
- Принцип равного уважения всех участников образовательного процесса, позиционируя ребенка, и его близких равноправными субъектами педагогических отношений, каждому дается возможность внести свои личные предложения в ход игровых занятий;
- Принцип взаимодействия всех специалистов, принимающих участие в коррекционном процессе.

К специальным принципам можно отнести.

- Поэтапное обучение с учетом зоны ближайшего развития, имеющегося уровня развития ребенка и имеющихся навыков (от простого к сложному);
- Привлечение эмоционально значимого взрослого для участия в программе коррекции;
- Учет своеобразной обработки сенсорной информации;
- Комбинирование методик, применение алгоритма научения (методики АВА) в совокупности с эмоциональной поддержкой и сенсорной интеграцией;
- Закрепление главной роли за близким окружением ребенка в процессе развития.

В процессе коррекционной работы по развитию игровой деятельности рассматриваемой нами группы детей, исходя из опыта, проведенного

эксперимента предлагаем учитывать ряд условий для повышения продуктивности работы:

- стереотипные интересы и особенности обработки сенсорной информации ребенка;
- при групповой работе применять знакомые предметы и игрушки, с которыми ребенок познакомился на индивидуальной работе;
- проводить игры с прогнозируемым периодом длительности по времени и знакомым окончанием, придумать ритуалы приветствия и прощания (возможно невербальные), использовать визуальное расписание игр;
- использовать для начала освоения сюжетно-ролевой игры простые, знакомые сказки (например, колобок);
- уделять внимание невербальному взаимодействию (как более доступном);
- постоянно повторять освоенные игровые навыки для их закрепления.

Для коррекционной работы используются методы: подкрепления нужного поведения, использование многообразия игр, помощь и подсказка, ступенчатое обучение, закрепление результата.

Итогом коррекционной работы должны стать не только формирование игровой деятельности в приближении к возрастному нормативу, но и формирование навыков социального взаимодействия в процессе игры, пробудить интерес к внешнему миру, давать толчок речевому развитию и подготовить ребенка к следующему этапу ведущей деятельности- обучению и освоению новых знаний.

3.2 Методические рекомендации для специалистов ДОО комбинированного вида и родителей по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с РАС

Методические рекомендации носят конкретный характер и рассчитаны на применение, как специалистами ДОО в своей ежедневной работе, так и близкими ребенка в домашней обстановке.

При формировании игровых навыков из которых происходит формирование игровой деятельности придерживаемся определенной последовательности

1 шаг. Индивидуальная работа (педагог и ребенок):

- начало игры,
- присоединение педагога к игре,
- структурированная игра (педагог не директивно, своими игровыми действиями провоцирует ребенка на совершение формируемых игровых действий, выстраивание их в логической последовательности),
- завершение игры.



2 шаг. Малая группа (2-3 ребенка, педагог и тьютер) повтор игры, отработанной ранее на индивидуальном занятии, основное взаимодействие между детьми и взрослыми



3 шаг. Малая группа (2-3 ребенка, педагог и тьютер) повтор игры, отработанной ранее на индивидуальном занятии, взаимодействие между детьми, взрослые оказывают поддержку и помощь

1. Игровая деятельность: творческая игра.

Ответственный специалист: воспитатель, психолог, дефектолог, родители.

Периодичность занятий: 2-3 занятия в неделю.

Длительность: 1 год.

Место проведения занятий: игровая зона в ДООУ, кабинет психолога, домашняя обстановка.

Примерный игровой материал: предметы используемые ребенком в стереотипной игре, кубики, простые конструкторы, наборы машинок, куклы (изображающие мальчиков и девочек), игрушечная посуда, мебель.

Описание процесса формирования:

- Для начала развития сюжетной игры нужно научить ребенка перейти через привычный шаблон и проводить действие с игровым материалом различными действиями, прийти к импровизации в зависимости от игровой ситуации. Используя созданный благоприятный эмоциональный фон, направляем ребенка на возможности расширения уже знакомых ему игровых действий и привнесение в игру новых предметов. Пути усложнения игровых действий: усложнение за счет введения в игру дополнительных составляющих игрушки (большего количества машинок, деталей, разных по размеру кубиков); усложнение за счет присоединения других действий с игрушкой. Пример игры. Ребенок сам не только выстраивает машинки в ряд, но и выбирает материал для гаража (предлагаем кубики или конструктор?), ребенок кормит пупса, а затем укладывает спать в кроватку, так как пупс закапризничал и хочет спать); усложнение за счет введения организационных стадий игры (ребенок сам достает машинку из коробки, несет ее к месту игры, открывает, сам подбирает пассажиров). Реализация навыка проходит в свободной игровой ситуации по последовательности формирования игрового навыка (подключение к свободной игре ребенка, совместная игра, внесение изменений и препятствий в привычный ход игры, завершение игры).

- Приобретение навыка символических действий с «одушевленной» игрушкой. Обучение навыку игры с пупсом или куклой проводится в два шага: обучение переносу сформированных игровых функциональных действий, совершаемых ребенком, на куклу (угощаем куклу мороженым), обучение действия от лица куклы (кукла угощает мороженым педагога). Педагог благодарит куклу (вкусное мороженное, холодное).
- Формирование навыка развития сюжета в игре путем последовательных символических действий. Для формирования данного навыка педагог планирует игру, начало активности игры остается за ребенком, педагог оказывает помощь в подборе игрового материала, его расположении, вызывая инициативу игры у ребенка. Педагог поощряет инициативу ребенка, эмоционально озвучивая игровые действия. По ходу игры педагог помогает развитию сюжета, уточняя вопросами суть происходящего, присоединяясь к игре со второй игрушкой, показывая ребенку вариации развития сюжета, с предложением повторить игровые действия. По мере угасания интереса ребенка к предлагаемой ситуации в игре, игра завершается.

Пример игры. Ребенок катает машинки, педагог подкатывает машинку с куклами, спрашивает: куда поедут куклы? (можно предложить место поездки, зная интересы ребенка, это может быть: бассейн, магазин, дача). По пути у машины ломается колесо, педагог уточняет, что можно сделать? Ребенок совместно с взрослым ремонтирует колесо машинки (стучит молотком, крутит отверткой), куклы движимые педагогом радуются, прыгают, целуют ребенка. Предлагаем повторить сюжет, перекладывая инициативу на ребенка. Итогом формирования навыка творческой игры должно стать осознание ребенком вариативности одной и той же игры, умение придумать и поменять вариант.

2. Игровая деятельность: социальная игра.

Ответственный специалист: воспитатель, тьютер, при участии педагога-психолога, музыкального руководителя, физкультурного работника.

Периодичность занятий: 2- 3 занятия в неделю.

Длительность: 2 года.

Место проведения занятий: игровая зона в ДООУ, кабинет психолога, домашняя обстановка.

Примерный игровой материал: простые настольные игры, лото, кубики, простые конструкторы, наборы машинок, куклы (изображающие мальчиков и девочек), игрушечная посуда, мебель, краски, бумаги.

Описание процесса формирования: В ходе работы над формированием навыков социальной игры последовательность смены формы работы сохраняется (индивидуальная – в малой подгруппе – групповая). Содержание занятия: структурированная игра, инициированная педагогом.

- Формирование навыков параллельной игры, умение выполнять игровые действия рядом с другим ребенком, используя собственный и общий набор игрушек.

Пример игры. Дети строят башню из кубиков, имея небольшой собственный объем игрового материала, педагог предлагает коробку с общими кубиками, поочередно предлагая кубики детям, затем оставляет коробку в непосредственной близости от игрового поля.

- Формирование навыка игры в кругу, выполняя синхронные действия. Пример игры. Хороводные игры, сопровождаемые музыкой, стихами и песенками (каравай, надувайся пузырь). Одновременно прививаем привычку держаться за руки, держать круг и петь хором.

Пример игра «Карусель». Игроки берутся за руки, встают в круг, начинают медленно, затем быстро двигаться по кругу. Ведущий читает стишок - «Еле, еле закрутились карусели, и потом, потом, потом все бегом, бегом, бегом, тише, тише, помогите, карусель остановите»

- Развитие навыков имитации, преследует своей целью сформировать основные умения имитации игровых действий (отдельных и последовательных). Начинаем от имитации простого действия с одним предметом, усложняя задачу. Например, ребенок с игрушечной лошадкой,

изображает, как она скачет, повторяя действия взрослого. Ребенок заводит лошадку в домик. Ребенок катает на лошадке куклу, затем заводит лошадку в домик.

- 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.

Пример игры: катание с горки по очереди, простые настольные игры (можно предложить нарисовать на большом куске бумаге игру «ходилку», предоставить право выбора фишек) простые эстафеты, с передачей предмета, парные эстафеты с одним предметом. Например, два ребенка или пара ребенок взрослый несут один предмет, и не должны его уронить. В малой группе детям раздаются игрушечные музыкальные инструменты (барабан, маракасы, ксилофон) Выбор инструмента можно предоставить ребенку и предлагается играть по очереди, ведущий называет имя играющего, а затем все играют вместе, играют поочередно, играют то громко и то тихо.

- Формирование навыка игры с правилами игрового сотрудничества, умение сотрудничать (умение делиться игровым материалом) для достижения общей цели. Постройка вместе домика из конструктора, каждый ребенок получает деталь от дома и при помощи взрослого делает свой вклад в строительства дома, дети вместе собирают куклу гулять на улице, вместе рисуют рисунок на большом формате бумаги ,возможно с помощью ассистента. Пример рисуем осень, педагог рисует ствол дерева, отпечатками пальчиков все дети рисуют листики на дереве, по своему желанию выбирая цвет листиков, кто не хочет пачкать пальчики, рисует кисточкой. Совместный труд размещаем на видном месте.

3.Игровая деятельность: сюжетно-ролевая игра.

Ответственный специалист: педагог, дефектолог, тьютер, при участии педагога-психолога.

Периодичность занятий: 2 занятия в неделю.

Длительность: 2 года.

Место проведения занятий: игровая зона в ДООУ, кабинет психолога, домашняя обстановка.

Примерный игровой материал: мягкие игрушки, изображающие животных, игрушечные автомобили (полицейский автомобиль, пожарная машина), куклы (изображающие мальчиков и девочек, детей), игрушечная посуда, мебель, костюмированная одежда, бумага, карандаши, краски.

Описание процесса формирования:

- 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. Начинать проще с проигрывания простых известных сказок, где ребенку известен весь ход и окончание сюжета: колобок, красная шапочка, пузырь соломинка и лапоть. Возможно сразу после просмотра мультика, когда впечатления от просмотра еще яркие. Ребенку известно, что волк съест красную шапочку, что она идет через лес и т.д. На первом этапе играем с помощью игрушки, предоставляем ребенку выбор сказочного персонажа, затем переходим к выполнению роли самим ребенком. На втором этапе разыгрываем известные сюжеты, предлагая вариант развития и роль ребенку.

Игра в доктора. Кукла бежала и упала и у нее теперь царапина, (рисуем красным маркером), звоним доктору, приходит доктор с мазью, смывает ватным диском нарисованную царапину. Кукла танцует, ей теперь не больно.

Игра в полицейского. Злой персонаж (игрушка волк) хулиганит, обижает маленького зайчика, дергает за ушки, звоним в полицию, приезжает полицейская машина (озвучиваем сирену) и увозит хулигана, закрываем плохую игрушку в шкаф. Расширяем вариант развития концовки игры, предлагаем ребенку решить, как накажем плохую игрушку.

Игра в магазин включает в себя: поход в магазин (имитируем раскладку товаров и ценники), выбор продуктов на салат, складывание в пакет выбранного товара, расчет и беседа с продавцов. Пример, взрослый-продавец, ребенок- покупатель подходит к полкам с товаром, выбирает продукты, идет к кассе здоровается, (при этом возможна помощь ассистента) продавец называет цену – три монетки, у ребенка есть заранее приготовленный кошелек с деньгами. Ребенок считает и расплачивается, монетки звенят. Прощаемся с продавцом. Если есть необходимость можно воспользоваться помощью ассистента, который, помогает ребенку, за руку подводит к импровизированному магазину, помогает достать пакет расплатиться и т.д.

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)?.

Можно снять на видео, проигрывание ребенком (детьми) сказки и организовать совместный просмотр, что очень нравится детям

Игровая деятельность: коллективные игры (спортивные игры).

Ответственный специалист: физкультурный работник, при участии тьютера, педагога-психолога.

Периодичность занятий: 1-2 занятие в неделю.

Длительность: 2 года.

Место проведения занятий: игровая зона в ДОУ, зал для занятий физкультурой, игровая площадка на улице.

Примерный игровой материал: мячики, скакалки, скамейка, элементы костюмов животных (ушки, маски, хвост), элементы спортивного инвентаря.

Описание процесса формирования:

- Формирование внимания, ориентации в пространстве, координации действий, согласованности действий с другими детьми. Умения слышать, и слушаться команды. Развитие выносливости. Игры проводятся после установления контакта и знакомства между детьми.

Начало коллективных игр и завершение нужно сопровождать особыми ритуалами. Например, приветствие: вербальное (привет команда) и невербальное (объятия, пожимания рук, перекрещивание рук).

На самых первых занятиях детей обучаем умению строиться, и расходиться, слушать команды тренера, бегать по кругу, переключаться на другое занятие, ложиться и расслабляться

Примеры игр:

Игра «Молекулы». Все дети бегают хаотично, затем ведущий сообщает, а теперь здороваемся ручками, ножками, животиками. Дети должны собраться вместе и соприкоснуться частями тела.

Игра «Наступи лисе на хвост». У ведущего привязан длинный хвост, он бегают по залу, задача детей наступить на хвост и оторвать хвост лисе и стать ловом.

Игра «Волк и зайчики» ведущий волк спит в домике, зайчики бегают и будят волка, самые смелые подходят близко и хлопают по спине лова, тот неожиданно просыпается.

Игра «Рыбалка». Игра со скакалкой на выносливость и координацию движений. В нее можно играть очень большой группой (5-10 человек).

Перед началом игры выбирается водящий. Все ребята становятся в круг, а водящий в центр круга со скакалкой в руках. Он начинает вращать скакалку так, чтобы та скользила по полу, делая круг за кругом под ногами играющих.

Игроки подпрыгивают, стараясь, чтобы она не задела кого-либо из них

- Формирование имитации простых спортивных игр, футбол, хоккей (с пластмассовыми клюшками и шайбой). Начинаем с простого бега по кругу, умения остановиться, изменить ход движения. Дети учатся запоминать и

принимать правила, взаимодействовать друг с другом. Попадание мячиком пусть и в импровизированные ворота сопровождаем проявлениями бурных эмоций «Гол!!!» прыгаем, радуемся, кричим, обнимаемся вместе с детьми, сперва не акцентируем внимание на проигравшем. Но затем называем победителя -«Ваня победил!» Очень нравится детям играть в импровизированный хоккей, с пластмассовыми клюшками и шайбой.

Педагог наблюдает за действиями детей, учит слышать команды, регулирует нагрузку и возможность выигрыша, нацеливает на правильное выполнение упражнений, учит расслабляться после физических упражнений (встряхивать руки, ноги, потягиваться).

Заключение

Исследование отличий игровой деятельности старших дошкольников с аутичными расстройствами, проведенное нами, несет в себе практическую и теоретическую ценность для решения актуального вопроса сопровождения и коррекции детей с особенностями развития и в частности развития игровой деятельности, на базе которых возможно построить дальнейшее обучение. Об актуальности говорит рост детей с выявленными расстройствами аутистического спектра, и неполнота практических исследований, позволяющих специалистам ДОУ, тьютерам и родителям квалифицировано проводить занятия с детьми, имеющими аутичные расстройства. Учитывая изложенную проблему, проведенное исследование мы посвятили теоретическому и практическому поиску эффективных и доступных средств развития навыков игры и формирования игровой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Целью исследования, в связи с выявленной проблемой, стала разработка доступных методических рекомендаций по построению коррекционной работы по формированию игровой деятельности с детьми, имеющими аутистические проблемы. Для достижения цели нами были пройдены следующие этапы:

1. Анализ и обобщение теоретических исследований по выявленной проблеме становления игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра отражен в первой главе исследования.
2. Описание игровых методик, применяющихся для формирования игровой деятельности, с учетом имеющихся практических значений, также отражены во второй части первой главы исследования.
3. Организация констатирующего эксперимента, который предполагал выбор методики для изучения сформированности игровой деятельности у детей исследуемой группы, описан во второй главе исследования. Нами выбрана методика А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой разработанная для оценки имеющихся игровых навыков у детей с особенностями в развитии. Методика

Хаустовых предполагала диагностику навыков, необходимых для ведения различных видов игры и выполнялась в два этапа. Диагностика и сбор необходимых данных для эксперимента проведены с помощью эмпирических методов наблюдения, опроса и анкетирования. В начале диагностики исследовалась свободная игра ребенка, затем организованная игра, что позволяло выявить уровень ближайшего развития ребенка. Анализ и качественному сравнению подлежали результаты полученного исследования о сформированности игровых навыков детей. Анализ полученных данных эксперимента выявил: имеющиеся игровые навыки у дошкольников с РАС не соответствуют биологическому возрасту и приходятся на возрастной промежуток 3-5 лет; в сравнении с аналогичной возрастной группой у 100% детей с РАС имеются особенности игровой деятельности (не полностью сформированы навыки функциональной и символической игры, навык творческого развития сюжета, имитации и удерживания внимания; не достаточно сформированный навык социальных игр; не устойчив навык удержания принятой роли; отсутствует интерес к игре с переходом ходов; не имеется навык игры с правилами; не доступен навык пантомимической и режиссерской игры; не сформирован навык коллективных и спортивных игр.

4. Методические рекомендации, описанные нами в третьей главе исследования, являются итогом решения главной цели исследования, поставленной нами. Мы представили теоретическое и практическое описание процесса коррекционной работы с игровой деятельностью, необходимой ребенку с РАС для подъема на следующий уровень его жизни- социализация и обучение в школьном коллективе. Рекомендации предназначены для педагогов (воспитателей) работающих ежедневно с детьми в ДОУ, музыкальных и физкультурных работников, участвующих в систематических занятиях с детьми, сопровождающих лиц и родителей детей с аутичными расстройствами.

Гипотеза, сформированная в начале нашего исследования, о том что - специфика игровой деятельности у дошкольников, с расстройствами

аутистического спектра, имеет отличия от нормально развивающихся сверстников, которые проявляются:

- в недостаточности навыков творческой и социальной игры;
 - в несформированности навыка подражания, концентрации внимания, навыка выбора и удержания игровой роли;
 - в отсутствии интереса к ролевым играм, к играм по правилам,
 - в сосредоточении интересов на уровне стереотипной и предметной игры;
 - в отсутствии навыков режиссерской игры и игры драматизации,
- нашла свое подтверждение.

Таким образом, мы пришли к выводу, что группа старших дошкольники с расстройствами аутистического спектра имеет особенности игровой деятельности, отличающие их от других групп детей. В планировании ежедневной коррекционной работы в рамках дошкольной организации специалистам ДОО необходимо учитывать описанные отличия. Рекомендации, благодаря простоте их применения, могут быть использованы родителями в домашней обстановке, при организации игр в семейном кругу.

Вовлечение родителей дошкольников в процесс коррекционной работы имеет огромное значение. Поскольку конечной целью коррекционного пути будет обеспечение дошкольникам с РАС возможности поступления в общеобразовательную школу по месту жительства, очевидно, что без совместных усилий педагогического коллектива детского сада и семьи данной цели достигнуть невозможно.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации // Российская газета. 2012. № 303.
2. Аутизм// Интернет источник: <http://www.autisminrussia.ru/>
3. Алыко Т.Н., Григорьева Н.К., Докунина Т.В., Игумнов С.А., Кононенко И.А., Третьяк И.Г. Психологическое развитие детей 5-6-летнего возраста с синдромом аутизма и особенности игрового процесса // Оториноларингология. Восточная Европа. 2011. № 4 (5). С. 80-88.
4. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психотерапия страхов у детей с аутизмом средствами игры-драматизации // Научный поиск. 2017. № 1.1. С. 53-58.
5. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика. М.: Терениф, 2017. 768 с.
6. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 236 с.
7. Барбина В.Д. Применение игровых технологий в коррекции нарушений у детей с РАС. //Студент и наука (гуманитарный цикл). Материалы международной науч.-практич. конф., Магнитогорск, 2021. С. 289-294.
8. Башина В.М., Красноперова М.Г., Симашкова Н.В., Классификация расстройств аутистического спектра у детей//Аутизм и нарушения развития. 2003. №2 С. 2-9.
9. Болдыш Н.В. Использование сенсорной комнаты в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционной-реабилитационной работы. 2014 №3. С. 40-54.
10. Вавилова О.С. Игра, как метод коррекции эмоционально-волевой сферы и поведенческих расстройств у детей с аутизмом// Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2015. № 2. С. 18-22.
11. Василькова Ж.Г. Клиническая психология детей и подростков. Учебное пособие. Красноярск, 2015. 278 с.

12. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию, или избушка, избушка, повернись ко мне передом. М.: Генезис, 2011. 260 с.
13. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М.: Независимая фирма Класс, 2007. 80 с.
14. Воскресенская С.А. Иванов М.В. Патологические формы игровой деятельности как диагностический маркер психопатологических нарушений в раннем детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. №3. С 61-70.
15. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 479 с.
16. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им.А.И. Герцена //Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С.56-79
17. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития - 2017. Том. 15, № 4] с.35-41 Портал психологических изданийPsyJournals.ru-
https://psyjournals.ru/autism/2017/n4/gomozova_full.shtml
- 18.Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 15–35. DOI: 10.17759/ cpse.2021100102
19. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. М.: Терениф, 2016. 600 с.
20. Дутчак В. И. Организация процесса обучения основным двигательным навыкам детей с расстройствами аутичного спектра //Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы междунар. науч.-практич. конф./ Под научной редакцией Ю.В. Богинской. 2017. С. 106-109.
21. Захарова И.Ю., Е.В. Моржина. Игровая педагогика. М.: Теревинф, 2020.151 с.

22. Зворыгина Е.В. Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления (ранний возраст) // Дошкольное воспитание. 1981. №12 С.38-45.
23. Каган В.Е. Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981. 206 с.
24. Кац Л.И., Тюлина В.Б. Игротерапия в коррекционной работе с детьми, имеющими РАС // Аутизм и нарушения развития. 2015. №3.С .21-30.
25. Кириченко Л. Н. Игра-основа познания аутичного ребенка // <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2020/05/30/>
26. Кондрат Е.С. Роль музыкального искусства в обучении детей с расстройством аутистического спектра в ДМШ и ДШИ // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика / под ред. : Е.В. Аликина. М.: 2021. Спец. Выпуск, С. 113– 117. - ISBN 978-5-98594-691-8
27. Коновалова Т.В. Особенности развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников с расстройствами аутистического спектра//В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. Материалы VII междунар. науч.-практич. конф./ под ред. А.И. Ахулковой. 2020. С. 195-198.
28. Короткова Н.А. Сюжетно-ролевая игра старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. 2006 №4. С.44-45.
29. Кришталь (Слепян) М. Ода физкультуре, или почему спорт необходим в комплексной программе занятий для ребенка с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2018. №1 С. 61-68.
30. "Клинические рекомендации "Расстройства аутистического спектра" (утв. Минздравом России 2020 год) <https://cr.minzdrav.gov.ru/manuals>
31. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушением общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
32. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
33. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
34. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры//Психологическая наука и образование 1996. №3. С.19-31.

35. Лисина В.М. Общение, личность и психика ребенка. М.: НПО МОДЭК, 2007. 384 с.
36. Лодинова О.А. Игра как метод коррекции эмоционального развития детей с аутизмом//Научный альманах. 2017 №6-1 (32) С.143-146.
37. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма. Перевод с английского Л.Г. Бородиной.// Аутизм и нарушения развития. 2016 Т.14 №3 (52). С.42-48.
38. Никитин Б.С. Развивающие игры / Б.С. Никитин. М.: Просвет, 2008.120 с.
39. Никитская Е.А. Социализация детей с синдромом раннего детского аутизма посредством игровой терапии// Евразийский союз ученых. 2020. № 1-5 (70). С. 31-34.
40. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма// Альманах института коррекционной педагогики. 2014 №18. <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/>
41. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 1. С. 140— 152
42. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2018. 282 с.
43. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей . пер.с англ. Н.Л. Холмогоровой. М. :Терениф, 2019. 236 с.
44. Обухова Л.Ф. Детская психология. 2-е изд., стереотип. / Л.Ф. Обухова. - М.: Тривола, 2006. 360 с.
45. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А. Панфилова. -М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2010. 160с.
46. Пласкунова Э.В. Социализация детей с аутизмом в процессе игровой деятельности на уроках адаптивной физической культуры//Аутизм и нарушения развития. 2009. №1. С. 64-68.

47. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. Под общей редакцией А.А. Реана. 2002.
48. Резерфорд М.Д. Когнитивные основы притворной игры при аутизме // Аутизм и нарушения развития. 2009. №33. С. 289-290.
49. Рубенштейн С.Л. Теории игры // СПб.: Основы общей психологии, 1998 <https://www.psyoffice.ru/2339-9-rubin01-index.html>
50. Смирнова Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 73-77.
51. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2: М.: Эксмо-Пресс, 2000 . 464 с.
52. Спиваковская, А. С. Игра – это серьезно. М.: Педагогика, 1981. 144 с.
53. Спилманн В., Портер Л.М. Модель вынужденной адаптации детей с аутизмом к навязываемым ориентирам в детской обучающей среде. Рискованная игра в развивающую башню Дженга // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 2 (63). С. 18—33.
54. Ставерова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. М.: Владос .2020. 143с.
55. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. Избр. произв. в 5-ти / Т.1. Киев: Рад.школа, 1979. 686 с.
56. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей./Под ред. А.В Запорожца. М.: Просвещение, 2006. 196 с.
57. 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.
58. 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.

59. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра//Практика управления ДООУ.- 2013.№1. С.31-40.
60. Хейзинга Й. Человек играющий. М.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2017.416 с.
61. Черепкова Н.В. Особенности психического развития детей с ранним детским аутизмом// Science Time. 2014. № 12. С. 606-613.
62. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. -М.: Владос, 2011. 368 с.
63. Шунькина А.В., Репин В.Ф., Ткаченко О.Н. Использование методики АВА в физическом воспитании детей, страдающих аутизмом//Бюллетень медицинских Интернет-конференций (ISSN 224-6150). 2014 том 4 №5.
64. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
65. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей// Дошкольное воспитание. 1960. №3. С.48-52.
66. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. М.:Теревинф, 2019 132 с..
67. Beyer J., Gammeltoft L. Autism and play// Jessica Kingsley, 2000
68. Lewis V., Boucher J The test of pretend play// London, The phsyhological corporation& 1998.
69. Lowe M., Costello A.J. Symbolic play test// Windsor% BFER – Nelson& 1989.
70. L. Wing The autistic spectrum// London: Constabl, 1996.
71. Sherratt D., Peter M. Developing play and drama in children with ASD // London: David Fulson publishers, 2002.

Примеры сенсорных и иных игр

Игра с крупами.

Набираем крупы в емкость.
Погружаем ручки, шевелим
Пальчиками, закапываем клад.
Откапываем клад экскаватором.
Сыпем на тарелку, слушаем звуки



Игра с водой.

Играем в бассейн (аквапарк).
В большую емкость набираем
Воду (можно использовать гель).
Куклы купаются, делаем горку
(из гофрированной трубы)
получается аквапарк, собирается
очередь из маленьких игрушек.
Игрушки катаются с горки
соблюдая очередность.
Делаем пену (можно цветную),
моем посуду.



Игры со льдом

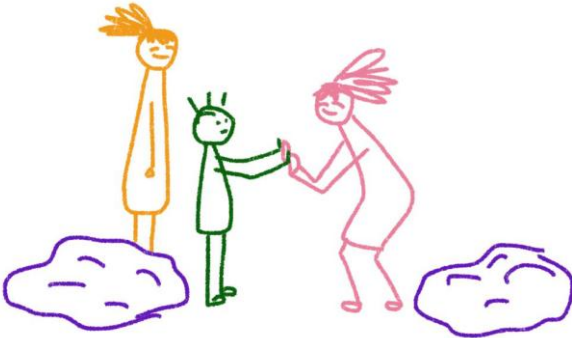
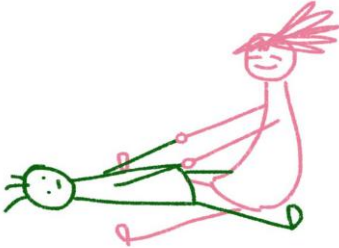
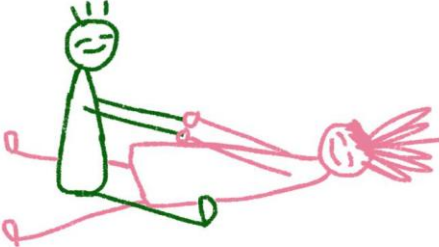

Замораживает лед разного цвета и формы. Достаем, кладем в стеклянный стакан, держим в ложке над свечкой

**Игры с красками**

Рисуем ладошками и ножками на большом куске бумаги (обоев)



Сенсомоторные игры

<p style="text-align: center;">Толкалки</p> <p>Взрослый выставляет согнутые в локтях руки вперед, ладони направлены вперед [стартовая поза]. Ребенок располагает свои руки так же. Их ладони касаются. Очередь взрослого: 1-2-3, толкает ребенка, тот падает на подушку. Можно сопроводить возгласом «бух!» или аналогичным</p> <p>Очередь ребенка: ребенок встал и коснулся рук взрослого, взрослый говорит «твоя очередь» и падает сам. Когда снова наступает очередь ребенка, взрослый ждет минимального давления на свои руки, чтобы упасть.</p>	
<p style="text-align: center;">Тянем-потянем</p> <p>Взрослый и ребенок садятся на пол друг напротив друга, ноги вытянуты вперед и в стороны держатся за руки.</p> <p>Взрослый опускает ребенка на пол спиной, а потом тянет на себя со словами «тянем-потянем», когда ребенок поднимается, взрослый ложится спиной на пол.</p> <p>Взрослый говорит «тяги», (если не тянет) подталкивает руки ребенка, поднимаясь и одновременно опуская ребенка на пол.</p> <p>Взрослый ждет на полу, как только ребенок применяет хоть немного силы, взрослый поднимается</p> <p>Постепенно взрослый будет все больше сопротивляться, провоцируя ребенка на применения большего усилия.</p>	 
<p style="text-align: center;">Поймай рыбку</p> <p>Взрослый и ребенок садятся друг напротив друга. Если необходим ассистент, он садится за ребенком.</p> <p>Ребенок держит руки разведенными. Взрослый складывает свои ладони вместе и помещает их между разведенных рук ребенка.</p> <p>Задача ребенка –свести руки (хлопнуть) и поймать ладони взрослого</p> <p>Если поймал –взрослый его щекочет, если нет, ребенок снова разводит руки и повторяет попытку.</p> <p>Ассистент помогает разводить руки (ставить в стартовую позицию), первые несколько раз помогает хлопнуть.</p> <p>Повтор: взрослый снова складывает ладони и располагает между собой и ребенком. Спрашивает «еще?». Если да, то ребенок должен развести руки (вернуть их в стартовую позицию).</p>	

Примеры других игр

Игра в доктора



Простая эстафета

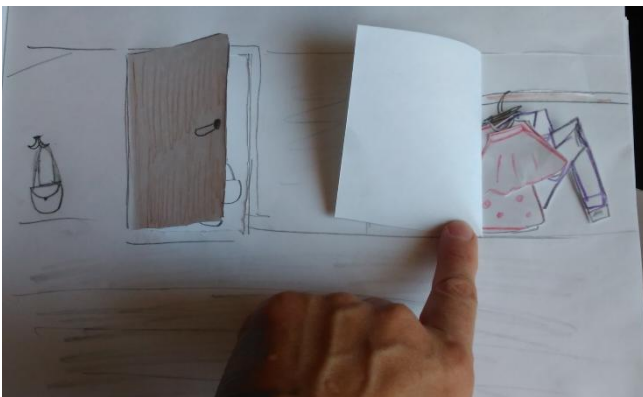


Игра в чаепитие, из пластилина лепим пончики



Примеры сюжетов для совместного рисования

1. Рисуем свою семью, и свою квартиру. Изучаем, что семья делает на кухне, что лежит в холодильнике, шкафу, кто спит в какой кровати, что можно положить в стиральную машину



2. Рисуем, как прошел день.

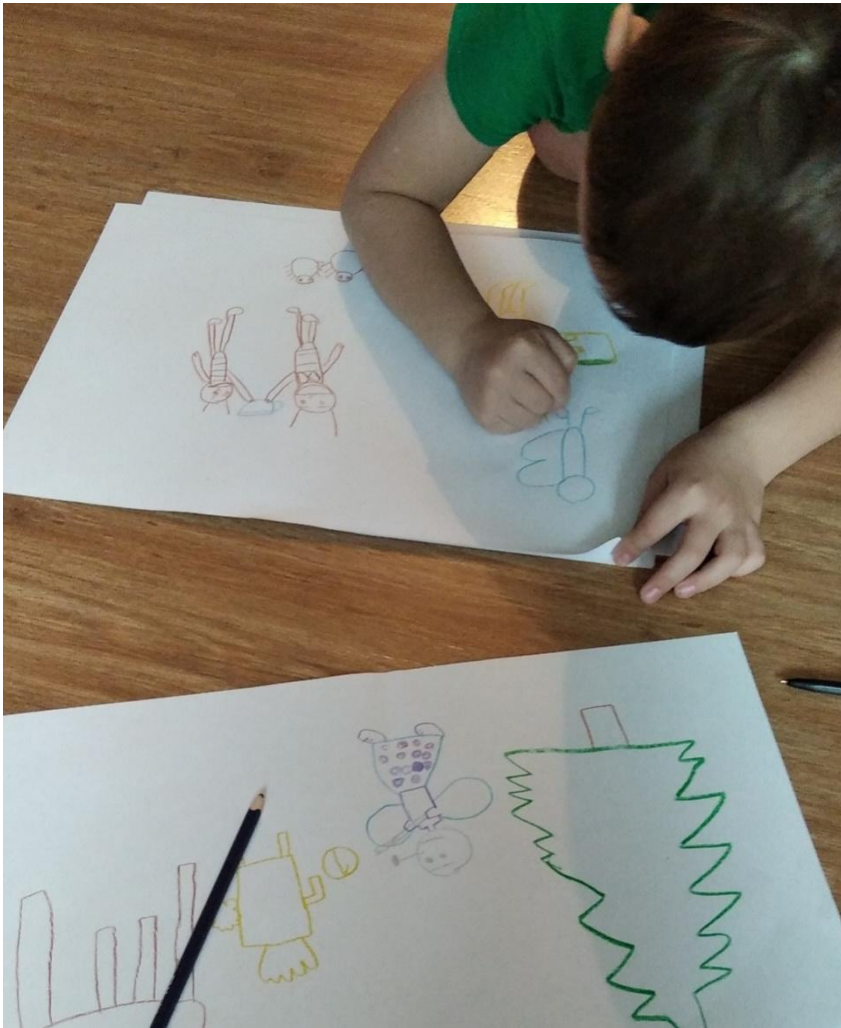
Пример рисунка, как ребенок провел день на даче. Ярко выражены впечатления от встречи с пауком

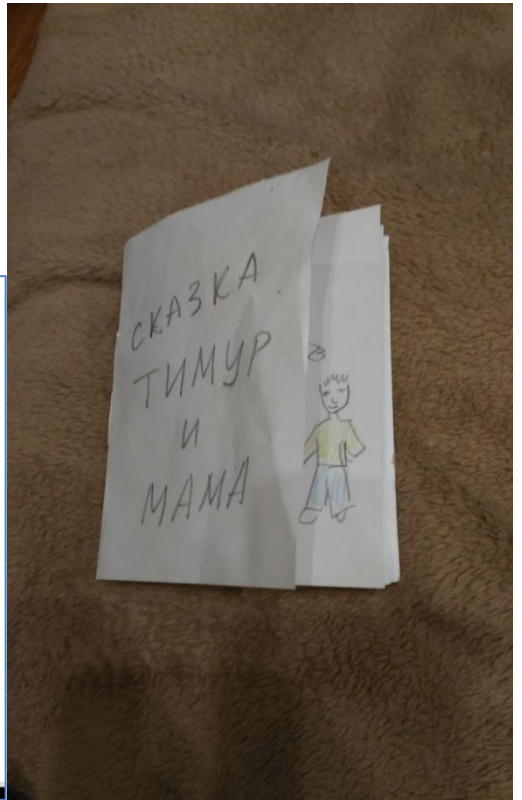


3. Рисуем после просмотра или прослушивания сказки

Нарисованы сказки «Репка», «Муха цокотуха» и «Три поросенка»







4.

5. Оформляем книжки, выставку рисунков. Просим ребенка помочь с выбором рисунков для выставки. Подписываем вместе рисунки



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/нет7. 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 7. Нормативные баллы.

Возрастной эквивалент (годы)	Количество баллов соответствующих норме развития ребенка
0,5	4
1	8
1,5	12
2	16
2,5	20
3	24
3,5	28
4	32
4,5	36
5	40
5,5	44
6	48
6,5	52
7	56

Результаты констатирующего эксперимента (оценка качества сформированности игровых навыков у детей с РАС).

0- Навык не сформирован

1- Навык сформирован частично

2- Навык сформирован

Возраст ребенка		Игровые навыки	Испытуемые						
			Андрей	Богдан	Коля	Настя	Тимофей	Тимур	Ярослав
1 год	6 мес	Улыбается при взаимодействии с близким человеком	2	2	2	2	2	2	2
		Манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и т.д.)	2	2	2	2	2	2	2
	12 мес	Манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (например, строит башню из кубиков.)	2	2	2	2	2	2	2
		Играет в простые социальные игры с предсказуемыми действиями со взрослым (например, ладушки.)	2	2	2	2	2	2	2
2 год	18 мес.	Выполняет функциональные действия с различными игрушками и бытовыми предметами.	2	2	2	2	2	2	2
		Играет рядом с другим ребенком с собственным набором игровых материалов (параллельная игра).	2	2	2	2	2	2	2
	24 мес	Имитирует игровые действия других детей.	2	2	2	2	2	2	2
		Появляется символическая игра: ребенок начинает использовать предметы- заместители (например, палочку вместо ложки).	2	2	2	2	2	2	2
3 год	30 мес.	Совершает несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, кормит, возит, моет и т.д.).	2	2	2	2	1	1	2
		Начинает делиться игрушками и играть в игры с переходом ходов (например, строит башню вместе со взрослым, поочередно устанавливая кубики).	1	2	2	2	1	1	2
	36 мес	Приписывает кукле собственные желания в символической игре.	1	2	2	2	0	1	2

		Начинает принимать на себя роли взрослых (например, мамы, папы, воспитательницы), но не называет их словесно.	1	2	2	2	1	1	2
4 год	42 мес	Совершает игровые действия, отражающие эпизоды из личной жизни (игры «семья», «детский сад»).	1	2	2	2	1	1	2
		Ребенок широко использует предметы- заместители; совершает игровые действия с воображаемыми объектами (например, крутит несуществующий руль).	1	1	1	2	1	1	2
	48 мес	Совершает несколько последовательных символических действий, объединенных в единую логическую цепочку (сюжетная игра).	1	1	1	1	1	1	1
		Называет свою роль и роли партнеров по игре.	1	1	1	1	1	1	1
5 год	54 мес	Соблюдает правила в простых играх.	0	1	1	1	1	1	1
		Делится игрушками по собственной инициативе, играет в игры с переходом ходов без напоминаний	1	1	1	1	1	0	1
	60 мес	Проигрывает прочитанные рассказы, показанные картинки, мультфильмы, события общественной жизни	1	1	1	1	1	2	1
		Принимает на себя разнообразные роли: папы, доктора, водителя, повара и т.д.; называет их	1	1	1	1	1	1	1
6 год	66 мес	Ребенок совершает разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли	1	1	1	1	1	1	2
		Начинает использовать специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре	1	1	1	1	1	1	2
	72 мес	Берет на себя роль другого ребенка	1	1	1	1	1	1	1
		Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в т.ч. речь ребенка в игре носит явно ролевой характер	1	1	1	1	1	1	1

7 год	78 мес	Четко следует социальным правилам в ролевой игре	1	1	1	0	1	0	0
		Свободно играет в режиссерские игры	0	1	0	0	0	0	0
	84 мес	Свободно играет в игры-драматизации	0	1	1	0	0	0	0
		Свободно играет в игры с правилами	1	1	0	0	0	1	0
Сумма баллов:			34	41	39	38	32	33	40