

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ТУРИЗМА И КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ
КАФЕДРА ДИЗАЙНА И ТЕХНОЛОГИЙ

ОТЧЕТ
ПО УЧЕБНОЙ НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ
(ПОЛУЧЕНИЕ ПЕРВИЧНЫХ НАВЫКОВ НИР)

Студент
гр. БПО2-24-ИИ1



А.А. Емашова

Руководитель,
д-р техн. наук, профессор



И.А. Шеромова

Владивосток 2026

ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ТУРИЗМА И КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ
КАФЕДРА ДИЗАЙНА И ТЕХНОЛОГИЙ

УТВЕРЖДАЮ
И.О. зав. кафедрой ДЗТ
_____ Туговикова О.Ф.
«____» _____ 2026г.

ЗАДАНИЕ
на учебную научно-исследовательскую практику
(получение первичных навыков НИР)

Студенту Емашовой Анастасии Андреевне гр. БПО2-24-ИИ1

1. Место прохождения практики ФГБОУ ВО «ВВГУ», ИТКИ, Кафедра ДЗТ, г. Владивосток в соответствии с приказом по университету № 1770-а от 23. 06. 2026 г.
2. Сроки прохождения практики
с 06.07.2026 по 26.07.2026 г.
3. Срок сдачи отчета 23.07.2026 г.
4. Тема исследовательской работы: Использование игровых технологий в работе с детьми с особенностями развития

Задачи, которые должны быть решены при выполнении исследования:

- 1) Определить цель и задачи исследования, основные методы, необходимые для их достижения.
- 2) Выполнить анализ теоретических материалов по теме исследовательской работы и выбрать методы эмпирического исследования.
- 3) Провести эмпирическое исследование по теме исследовательской работы в соответствии с выбранными методами исследования.
- 4) Сформулировать общие выводы по результатам эмпирического исследования.
- 5) Подготовить и оформить отчет по практике в соответствии с действующими во ВВГУ требованиями.
- 6) По результатам исследования подготовить доклад для выступления на научной конференции.

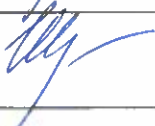
Дата выдачи задания «03» июля 2026 г.

Руководитель _____ И.А. Шеромова
подпись

Студент _____ А.А. Емашова

РАБОЧИЙ ГРАФИК (ПЛАН)
прохождения учебной научно-исследовательской практики
(получение первичных навыков НИР)

Студент гр. БПО2-24-ИИ1 Емашова Анастасия Андреевна направляется для прохождения учебной научно-исследовательской практики (получение первичных навыков НИР) на кафедру Дизайна и технологий ВВГУ с 06.07.2026 по 26.07.2026 г.

Содержание выполняемых работ по программе	Сроки выполнения		Отметка о выполнении	Подпись руководителя
	Начало	Окончание		
Проведение организационного собрания: - ознакомление с особенностями прохождения практики; - согласование рабочего графика (плана) практики; - получение индивидуального задания на практику.	03.07.2026	03.07.2026	Вполнено	
1. Определение объекта и предмета, целей и задач исследования.	06.07.2026	6.07.2026	Вполнено	
2. Анализ теоретических материалов по теме исследовательской работы и выбор методов эмпирического исследования	7.07.2026	11.07.2026	Вполнено	
3. Проведение эмпирического исследования по теме исследовательской работы и анализ полученных результатов	12.07.2026	17.07.2026	Вполнено	
4. Формулирование общих выводов по результатам эмпирического исследования и разработка рекомендаций по их применению на практике	18.07.2026	20.07.2026	Вполнено	
5. Написание отчёта по практике	21.07.2026	23.07.2026	Вполнено	
6. Сдача отчёта по практике руководителю практики	23.07.2026	26.07.2026	Вполнено	

Студент-практикант

 А.А. Емашова

Руководитель практики

 И.А. Шеромова

Содержание

Введение	3
1 Теоретические аспекты коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС	5
1.1 Понятие и сущность коррекционно-педагогической деятельности, категории детей с ограниченными возможностями здоровья	5
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)	14
1.3 Игровые технологии в коррекционно-педагогической работе с детьми с РАС: понятие игропедагогики, классификация игр, анализ опыта применения.....	24
2 Практическая разработка комплекса игровых технологий для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра	32
2.1 Теоретическое обоснование и структура разработанного комплекса игровых упражнений	32
2.2 Методические рекомендации по проведению игровых занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	39
2.3 Анализ эффективности разработанного комплекса на основе литературных данных	45
Заключение	51
Список использованных источников	54
Приложение А (Сценарии игровых занятий)	56

Введение

Учебная научно-исследовательская практика входит в Блок 2 «Практики» учебного плана ОПОП по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Изобразительное искусство и игропедагогика. Проходит с 06.07.2026 по 26.07.2026 г. Данная учебная практика является связующим звеном между теоретическими знаниями, полученными на дисциплинах учебного плана ОПОП и практической деятельностью по внедрению этих знаний в профессиональную деятельность при формировании компетенций УК-1 и ОПК-9.

Целью учебной научно-исследовательской практики является формирование и развитие профессиональных навыков и умений в области исследовательской работы, формирование компетенций поиска, критического анализа и синтеза информации с применением системного подхода для решения поставленных задач.

Основной задачей практики является проведение теоретических и эмпирических исследований в соответствии с темой исследовательской работы, предложенной руководителем практики.

Тема исследовательской работы: Использование игровых технологий в работе с детьми с особенностями развития (с акцентом на детей с расстройствами аутистического спектра).

Актуальность исследования. В современной системе образования наблюдается устойчивый рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). По данным Всемирной организации здравоохранения, РАС диагностируется у 1 из 100 детей в мире. В Российской Федерации также отмечается неуклонное увеличение выявляемости данной категории, что требует поиска эффективных методов коррекционно-педагогической работы [1].

Традиционные дидактические методы обучения зачастую оказываются малоэффективными при работе с детьми с РАС из-за низкой мотивации, быстрой пресыщаемости и трудностей восприятия абстрактных инструкций. Особую значимость приобретают игровые технологии, которые позволяют создать естественную, безопасную и мотивирующую среду для развития ребенка. Однако, несмотря на имеющиеся наработки, проблема системного применения игровых технологий в работе с детьми с РАС остается недостаточно разработанной: отсутствуют четкие практические рекомендации по поэтапному формированию игровой деятельности — от установления контакта через сенсорные игры к развитию подражания и речевой активности.

Актуальность исследования обусловлена:

- ростом числа детей с РАС и необходимостью поиска эффективных методов их обучения и социализации;
- спецификой игровой деятельности детей с аутизмом, требующей целенаправленного формирования;
- недостаточной разработанностью практических рекомендаций по применению игровых технологий в работе с данной категорией детей.

Объект исследования: процесс коррекционно-педагогической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Предмет исследования: игровые методы и приемы в коррекционно-педагогической деятельности при работе с детьми с РАС.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать комплекс игровых упражнений для работы с детьми с РАС.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- 1) Раскрыть сущность и содержание коррекционно-педагогической деятельности, дать психолого-педагогическую характеристику детей с РАС.
- 2) Проанализировать игровые технологии и методы, применяемые в работе с детьми с аутизмом, изучить опыт их использования.
- 3) Разработать поэтапный комплекс игровых упражнений (сенсорные → коммуникативные → сюжетно-ролевые игры) для детей с РАС.
- 4) Сформулировать методические рекомендации по проведению игровых занятий и провести анализ эффективности разработанного комплекса на основе данных научно-методической литературы.

Методы исследования. Основной метод исследования теоретической части работы — библиографический (анализ специальной литературы и интернет-источников). В эмпирической части работы использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, систематизация и обобщение теоретических данных, классификация игровых технологий, проектирование методического комплекса упражнений.

Структура отчета состоит из: введения, 2 разделов, заключения, списка использованных источников, 1 приложения. Отчет изложен на 70 страницах. Список литературы состоит из 14 наименований. Отчет включает в себя 4 таблицы.

1 Теоретические аспекты коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС

1.1 Понятие и сущность коррекционно-педагогической деятельности, категории детей с ограниченными возможностями здоровья

Коррекционно-педагогическая деятельность представляет собой целенаправленный, системно организованный процесс взаимодействия педагога и ребенка, ориентированный на преодоление или ослабление имеющихся нарушений развития, формирование компенсаторных механизмов и успешную социализацию ребенка в обществе. Данный вид профессиональной деятельности является неотъемлемой составной частью системы специального образования и реализуется в рамках комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех возрастных этапах [1].

Специфика коррекционно-педагогической деятельности заключается в том, что она направлена не столько на передачу знаний, умений и навыков (хотя это тоже важно), сколько на коррекцию вторичных отклонений в развитии, возникающих вследствие первичного нарушения, и на создание условий для максимально возможного развития потенциальных способностей ребенка. Это означает, что педагог работает не с дефектом как таковым, а с его последствиями — нарушениями высших психических функций, трудностями социализации и коммуникации, эмоционально-волевыми расстройствами.

В структуре коррекционно-педагогической деятельности принято выделять пять взаимосвязанных компонентов, образующих единую систему:

1) Субъекты процесса. Основными субъектами являются педагог (дефектолог, игропедагог, воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог) и ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Важно подчеркнуть, что коррекционно-педагогический процесс носит субъект-субъектный характер: обе стороны являются активными участниками взаимодействия. При этом активность ребенка должна быть поддержана и направлена педагогом, который создает условия для проявления инициативы и самостоятельности.

2) Цель деятельности. Главная стратегическая цель коррекционно-педагогической работы — коррекция нарушений развития, социализация ребенка и формирование у него коммуникативных и познавательных навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе. Конкретные цели и задачи определяются индивидуально для каждого ребенка в зависимости от структуры дефекта, возраста и особых образовательных потребностей. К тактическим целям относятся: развитие эмоционально-личностной сферы, формирование произвольной регуляции деятельности, активизация познавательной деятельности, развитие речи и коммуникативных навыков.

3) Средства деятельности. В арсенале педагога находятся разнообразные средства: коррекционно-развивающие технологии, игровые методы, визуальная поддержка (карточки, пиктограммы, расписания), дидактические материалы, индивидуальные программы, технические средства обучения. Ключевым требованием к выбору средств является их соответствие актуальному уровню развития ребенка и его особым образовательным потребностям [4].

4) Условия реализации. Эффективность коррекционно-педагогической деятельности во многом зависит от условий, в которых она осуществляется. К важнейшим условиям относятся: создание безопасной, структурированной и мотивирующей среды; организация четкого режима и расписания занятий; обеспечение доступности пространства и материалов; сотрудничество с родителями и другими специалистами; использование визуальных и сенсорных опор для детей с нарушениями восприятия.

5) Результат деятельности. Результативность коррекционно-педагогической работы оценивается по положительной динамике в развитии ребенка, которая проявляется в улучшении коммуникативных навыков, повышении познавательной активности, развитии самостоятельности, снижении тревожности и расширении социальных контактов. Динамика может быть различной в зависимости от тяжести нарушения и индивидуальных особенностей ребенка, однако любое положительное изменение, даже незначительное, является значимым результатом.

Существует несколько категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

Категория детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) объединяет детей, имеющих различные нарушения физического и (или) психического развития, которые препятствуют получению образования без создания специальных условий. В соответствии с Психолого-педагогической классификацией, разработанной в Институте коррекционной педагогики РАО, выделяются следующие основные категории детей с ОВЗ:

1) Дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие). Характеризуются частичной или полной потерей слуха, что приводит к трудностям восприятия речи и общения, задержке речевого развития, специфическим особенностям познавательной деятельности. Коррекционная работа направлена на развитие слухового восприятия, остаточного слуха, формирование устной и письменной речи, использование дактильной и жестовой речи.

2) Дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией). Нарушения зрения затрудняют восприятие окружающего мира, формирование пространственных представлений, развитие мелкой моторики. В коррекционной работе используются тифлопедагогические методы, специальные

дидактические материалы, рельефно-графические пособия, а также активизируются сохранные анализаторы (слух, осязание).

3) Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Эта категория включает детей с общим недоразвитием речи (ОНР), фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН), заиканием, алалией, дизартрией и другими речевыми нарушениями. У детей с ТНР отмечаются трудности звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, несформированность грамматического строя речи, что затрудняет коммуникацию и обучение. Коррекционная работа ведется логопедом и включает развитие всех компонентов речи, артикуляционную гимнастику, дыхательные и голосовые упражнения.

4) Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Данная категория включает детей с детским церебральным параличом (ДЦП), врожденными и приобретенными деформациями опорно-двигательного аппарата. Основные трудности связаны с ограничением двигательной активности, нарушением координации движений, иногда — сопутствующими нарушениями интеллекта и речи. Коррекция направлена на развитие моторики, формирование навыков самообслуживания, использование адаптивных технических средств.

5) Дети с задержкой психического развития (ЗПР). Для этой категории характерно замедленное формирование высших психических функций, неравномерность развития познавательных процессов, трудности усвоения учебного материала. Причины ЗПР — органическая недостаточность центральной нервной системы, соматические заболевания, социально-педагогическая запущенность. Коррекционная работа включает развитие познавательной сферы, формирование произвольной регуляции деятельности, расширение кругозора, развитие эмоционального интеллекта.

6) Дети с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Характеризуются стойкими нарушениями познавательной деятельности, снижением способности к обобщению и абстрагированию, конкретностью мышления, замедленным формированием навыков и умений. Коррекционная работа направлена на формирование элементарных учебных навыков, навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентировки, развитие эмоционально-личностной сферы [7].

7) Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Это особая группа детей, характеризующаяся качественными нарушениями социального взаимодействия и коммуникации, ограниченными и повторяющимися паттернами поведения, спецификой сенсорного восприятия (подробно рассматривается в подразделе 1.2) [3].

8) Дети со сложными (множественными) нарушениями развития. Данная категория включает детей, у которых сочетаются два и более нарушения (например, нарушения слуха

и зрения, интеллектуальные нарушения и двигательные нарушения). Коррекционная работа с такими детьми требует комплексного подхода, участия нескольких специалистов и разработки индивидуальных программ, учитывающих всю структуру дефекта [7].

Каждая из перечисленных категорий имеет специфические особые образовательные потребности, требующие учета при организации коррекционно-педагогической работы.

Организация коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), осуществляется в соответствии с рядом нормативно-правовых документов, определяющих их право на образование и создание специальных условий.

На федеральном уровне базовым документом является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Закон гарантирует право лиц с ОВЗ на получение качественного образования без дискриминации, а также закрепляет обязательства государства по созданию необходимых специальных условий. Согласно закону, к таким условиям относятся использование специальных образовательных программ и методов обучения, специальных технических средств, проведение коррекционных занятий и другие меры, без которых невозможно освоение образовательных программ.

Ключевым документом, конкретизирующим требования к образованию детей с ОВЗ, является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ). Данный стандарт определяет требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП). Предметом его регулирования являются все категории детей с ОВЗ, в том числе и дети с РАС, для которых разработаны отдельные варианты стандарта.

Для детей с расстройствами аутистического спектра ФГОС НОО ОВЗ предусматривает четыре варианта адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП), которые маркируются как варианты 8.1, 8.2, 8.3 и 8.4. Выбор варианта зависит от уровня психофизического развития ребенка и его особых образовательных потребностей :

– Вариант 8.1 предназначен для детей с РАС, уровень развития которых близок к возрастной норме. Обучение по этому варианту предполагает, что ребенок достигнет к моменту завершения начальной школы результатов, полностью соответствующих требованиям к образованию сверстников.

– Вариант 8.2 адресован детям с РАС, у которых выявлена задержка психического развития (ЗПР). Он предполагает пролонгированные сроки обучения, а итоговые достижения обучающихся должны быть приближены к норме.

– Вариант 8.3 предназначен для обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью. Сроки обучения также пролонгированы, а итоговые результаты значительно снижены по сравнению с нормой.

– Вариант 8.4 ориентирован на детей с РАС, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), в том числе с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью. Для этого варианта разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР) с максимальным упором на формирование жизненных компетенций.

Важно отметить, что переход от варианта 8.1 к варианту 8.4 характеризуется возрастанием доли компонента «жизненная компетенция» в содержании образования и, соответственно, редукцией академического компонента. На основе данных вариантов АООП в образовательных организациях разрабатываются адаптированные образовательные программы (АОП) для конкретного ребенка с РАС.

Современная нормативно-правовая база, в первую очередь ФГОС НОО ОВЗ, предоставляет гибкую систему вариантов обучения для детей с РАС, что позволяет учитывать их разнородные образовательные потребности и выстраивать адекватный коррекционно-педагогический маршрут.

Под особыми образовательными потребностями понимаются «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка в процессе обучения» [3]. Осознание этих потребностей является основой для выбора адекватных методов, приемов и технологий коррекционной работы. В контексте настоящего исследования особый интерес представляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), что обусловлено как ростом числа таких детей, так и сложностью коррекционной работы с ними [2][6].

Эффективность коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается соблюдением системы принципов — основных требований и положений, определяющих деятельность педагога [1]. В специальной педагогике выделяются две группы принципов: общепедагогические (применимые ко всем детям) и специфические (учитывающие особые образовательные потребности детей с ОВЗ) [1][3].

К числу основных принципов коррекционно-педагогической деятельности относятся:

1) Принцип коррекционной направленности обучения, воспитания и развития. Данный принцип является ведущим в специальной педагогике. Он предполагает, что все педагогические мероприятия должны быть направлены не только на передачу знаний, но и на коррекцию вторичных отклонений в развитии, возникающих вследствие первичного нарушения. Коррекционная направленность пронизывает все компоненты образовательного процесса: содержание, методы, формы организации и средства обучения.

2) Принцип взаимосвязи и взаимозависимости коррекции вторичных отклонений и компенсации дефекта. Коррекция нарушений и компенсация недостатков развития рассматриваются как единый процесс. Педагог не только помогает ребенку преодолеть трудности, но и создает условия для максимальной реализации его сохранных функций и потенциальных возможностей. Например, у ребенка с РАС сенсорная гиперчувствительность (трудность) может компенсироваться развитием интереса к визуальным стимулам (сохранная функция), что становится основой для установления контакта через игру.

3) Принцип комплексного (клинико-генетического, нейрофизиологического, психологического, педагогического) подхода. Коррекционная работа должна строиться на основе всестороннего изучения ребенка: его медицинского диагноза, психологических особенностей, уровня развития познавательных процессов, социальной ситуации развития. Только такой подход позволяет разработать адекватную индивидуальную программу коррекции. В работах Д.Б. Эльконина и И.В. Дубровиной подчеркивается, что «эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы» [3].

4) Принцип единства диагностики и коррекции. Данный принцип реализуется в двух аспектах. Во-первых, коррекционной работе обязательно предшествует этап комплексного диагностического обследования, на основании которого формулируются цели и задачи коррекции. Во-вторых, в процессе самой коррекционной работы осуществляется постоянный контроль динамики изменений, что позволяет вносить необходимые коррективы в программу. Как отмечает Д.Б. Эльконин, «самые точные, глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических коррекционных мероприятий» [3].

5) Принцип дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Дифференциация предполагает группировку детей по сходным нарушениям и создание для них адекватных условий обучения. Индивидуализация означает ориентацию на индивидуальные особенности каждого ребенка: его клиническую форму патологии, уровень развития, особые образовательные потребности, темп усвоения материала,

личностные качества [1]. В работе с детьми с РАС этот принцип приобретает особое значение, так как каждый ребенок с аутизмом имеет уникальную структуру дефекта.

6) Принцип системности развития психической деятельности. Коррекционная работа должна быть направлена не на отдельные функции (память, внимание, речь), а на их системную организацию, на развитие всей психической деятельности ребенка в целом. Это означает, что коррекционные упражнения должны затрагивать одновременно несколько психических процессов, способствуя их взаимосвязи и интеграции [3].

7) Принцип деятельности. Коррекционная работа осуществляется через организацию активной деятельности ребенка (игровой, учебной, предметно-практической). Именно в деятельности формируются и развиваются психические функции. Для детей с РАС ведущим видом деятельности, через который происходит коррекция, становится игра, так как она является наиболее естественной и доступной формой активности.

8) Принцип нормативности развития — ориентация на возрастные нормы развития при определении целей и задач коррекции, а также на зону ближайшего развития ребенка. Этот принцип предполагает, что коррекционная работа ведется не только на актуальном уровне, но и в зоне ближайшего развития — с помощью взрослого ребенок осваивает действия, которые в дальнейшем сможет выполнять самостоятельно [3].

9) Принцип наглядности и доступности. В специальной педагогике наглядность приобретает особое значение, так как у детей с ОВЗ часто страдает абстрактное мышление и словесно-логическое восприятие. Использование яркой, красочной наглядности, визуальных опор, предметных и образных средств делает обучение доступным и понятным для ребенка [4]. Для детей с РАС визуальная поддержка (карточки, пиктограммы, расписания) становится обязательным условием организации любого занятия.

10) Принцип частой смены видов деятельности и профилактики утомления. Дети с ОВЗ, особенно с РАС, отличаются быстрой истощаемостью и пресыщаемостью. Поэтому в коррекционной работе необходимо чередовать умственную и практическую деятельность, использовать динамические паузы, релаксационные упражнения, чередовать сложные и простые задания.

11) Принцип постоянного поощрения и создания ситуации успеха. Для формирования положительной мотивации и веры в собственные силы важно поощрять даже самые незначительные успехи ребенка. Положительное подкрепление (похвала, эмоциональная поддержка, жетоны, стикеры) является основным условием поддержания интереса к коррекционным занятиям.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с ОВЗ реализуется по нескольким взаимосвязанным направлениям, каждое из которых решает конкретные коррекционные задачи.

1) Диагностическое направление. Обеспечивает своевременное выявление детей с ОВЗ, проведение их комплексного обследования (медицинского, психологического, педагогического, социального) и подготовку рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи. Включает первичную диагностику, углубленную диагностику актуального уровня развития и определение зоны ближайшего развития ребенка [5].

2) Коррекционно-развивающее направление. Является основным и включает следующие поднаправления:

- Развитие сенсомоторной сферы — формирование восприятия, овладение сенсорными эталонами (цвет, форма, величина), развитие тактильной, зрительной, слуховой чувствительности. Используются игры и упражнения на различение свойств предметов, игры с крупами, водой, песком, конструкторами.

- Развитие высших психических функций — внимания, памяти, мышления, речи. Включает упражнения на запоминание, классификацию, обобщение, установление причинно-следственных связей. Используются дидактические игры, головоломки, логические задания.

- Развитие коммуникативных навыков — формирование умения вступать в контакт, поддерживать диалог, использовать вербальные и невербальные средства общения. Особенно важно для детей с РАС и нарушениями речи. Реализуется через коммуникативные игры, ролевые ситуации, занятия с использованием карточек PECS [6].

- Формирование социальных навыков и социализация — развитие умения взаимодействовать в коллективе, соблюдать правила поведения, осваивать социальные роли. Реализуется через сюжетно-ролевые игры, коллективные занятия, экскурсии.

- Развитие эмоционально-личностной сферы — формирование адекватной самооценки, снижение тревожности, развитие способности к эмоциональной регуляции. Используются арт-терапия, игры на выражение эмоций, релаксационные упражнения.

- Развитие познавательной мотивации — формирование интереса к обучению и познанию окружающего мира [6].

3) Консультативное направление. Обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ОВЗ и их семей, консультирование родителей и педагогов по вопросам воспитания, обучения и коррекции развития.

4) Информационно-просветительское направление. Разъяснительная работа со всеми участниками образовательного процесса — педагогами, родителями, сверстниками — об особенностях развития детей с ОВЗ и способах эффективного взаимодействия с ними.

Особое значение в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ, особенно с РАС, приобретают игровые технологии. Как отмечает Е.А. Янушко, «игра — это первая форма социального взаимодействия, доступная ребенку, и именно через игру можно установить контакт с аутичным ребенком, преодолеть его страхи и начать работу по развитию коммуникативных навыков».

В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.

Игровые технологии выполняют следующие функции в коррекционном процессе:

- развлекательная — пробуждение интереса, создание положительного эмоционального фона;
- коммуникативная — освоение искусства общения, развитие вербальных и невербальных средств взаимодействия;
- диагностическая — выявление в процессе игры отклонений от нормативного развития, уровня сформированности навыков;
- коррекционная — коррекция структурных изменений личности, преодоление нарушений;
- социализации — усвоение норм межличностного общения, правил поведения в обществе;
- игротерапевтическая — преодоление различных трудностей (тревожности, страхов, агрессии).

При подборе игровых технологий для детей с ОВЗ необходимо учитывать следующие требования:

- структуру дефекта ребенка;
- соответствие игрового материала актуальному уровню развития ребенка;
- соответствие коррекционной цели занятия;
- использование ярких, впечатляющих пособий;
- постепенное усложнение игрового материала (от простого к сложному);
- принцип смены видов деятельности (для профилактики утомления);
- соответствие пособий гигиеническим требованиям и безопасность.

В работе с детьми с РАС игровые технологии становятся не просто средством обучения, но и способом установления эмоционального контакта, создания доверительной атмосферы, снижения уровня тревожности. Именно в игре ребенок с аутизмом может безопасно освоить новые способы взаимодействия, не испытывая страха перед прямым обучением [1].

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений психического развития, характеризующихся качественными изменениями в сфере социального взаимодействия, коммуникации, а также ограниченными и стереотипными паттернами поведения, интересов и деятельности. Как отмечают исследователи, «эти проблемы становятся наиболее заметными после 1 года и к 2–2,5 годам ребенка» [4]. Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей, что требует дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе.

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие (первазивные) расстройства развития» и включают три диагностические категории: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5) [2]. Четких границ между указанными диагностическими категориями нет, что обусловлено непрерывным спектром проявлений аутизма. Эта классификация имеет ограниченное применение в образовательных целях, поскольку не отражает индивидуальных образовательных потребностей ребенка.

В современной клинической практике (в соответствии с DSM-5 — Диагностическим и статистическим руководством по психическим расстройствам, 5-я редакция) выделяют три уровня тяжести РАС, определяемые степенью необходимой поддержки [1]:

- Уровень 1 (требуется поддержка) — ребенок может говорить полными предложениями, вступать в контакт, но испытывает заметные трудности в социальном взаимодействии, негибкость поведения, трудности переключения между занятиями. Без поддержки наблюдаются проблемы в организации и планировании деятельности.

- Уровень 2 (требуется значительная поддержка) — ребенок испытывает выраженные трудности вербальной и невербальной коммуникации, даже при наличии речи его социальные взаимодействия ограничены. Поведение характеризуется частыми стереотипиями и трудностями адаптации к изменениям.

– Уровень 3 (требуется очень значительная поддержка) — ребенок испытывает крайне тяжелые трудности в социальном взаимодействии, речь минимальна или отсутствует, поведение характеризуется выраженными стереотипиями и ритуалами, экстремальной реакцией на изменения в окружающей среде.

В отечественной специальной педагогике и психологии наиболее широкое применение нашла классификация, предложенная О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, в основе которой лежат характер и степень нарушений взаимодействия ребенка с внешней средой и тип самого аутизма. Данная классификация выделяет четыре группы детей с РАС, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения, доступными формами социальных контактов, способами аутостимуляции и уровнем психоречевого развития [4].

Важно подчеркнуть, что выделение групп не является жесткой диагностической категорией: в процессе коррекционной работы ребенок может переходить из одной группы в другую по мере развития его компетенций и социальных навыков. Однако знание типичных особенностей каждой группы позволяет педагогу выстраивать адекватную стратегию коррекционного воздействия.

Характеристика групп детей с РАС (по О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг):

Группа I — дети с отрешенностью от внешнего мира

Это наиболее тяжелая форма аутизма, характеризующаяся максимальной отрешенностью ребенка от происходящего вокруг. Дети этой группы проявляют выраженную пассивность по отношению к любым сенсорным раздражителям и окружающим людям [2][4][5].

Ключевые особенности поведения:

– Отсутствие или минимальная реакция на внешние стимулы. Ребенок может не реагировать на громкие звуки, яркий свет, прикосновения, обращение по имени. Однако при этом у него может наблюдаться повышенная чувствительность к отдельным, очень специфическим стимулам (например, к определенным звукам или запахам), что проявляется в виде страхов или избегания [2][5].

– Отсутствие зрительного контакта. Ребенок не смотрит в глаза, его взгляд устремлен "сквозь" людей или в пустоту. Взгляд может быть направлен на какие-то незначительные детали окружающей обстановки [5].

– «Полевое» поведение — ребенок хаотично перемещается в пространстве, не имея видимой цели, может совершать однообразные движения (бег по кругу, раскачивание,

взмахи руками). Его действия не направлены на взаимодействие с предметами по их функциональному назначению [2, 5].

- Полное отсутствие потребности в социальных контактах. Ребенок не проявляет интереса к другим людям, не ищет контакта со взрослыми и сверстниками, не реагирует на их присутствие [4].

Речь и коммуникация:

- Характерен мутизм — полное отсутствие активной речи. Ребенок может не произносить ни одного слова, хотя в некоторых случаях могут сохраняться отдельные вокализации или лепетные звуки [4, 6].

- Отсутствие понимания обращенной речи в ее коммуникативной функции. Ребенок может не выполнять простые инструкции, не реагировать на просьбы и вопросы [5].

- Пассивная речь, если она сохранена, представляет собой автономные высказывания, не направленные на собеседника [4].

Особенности игровой деятельности:

- Игровая деятельность отсутствует или представлена стереотипными манипуляциями с предметами (верчение, перебирание, постукивание) без учета их функционального назначения [1].

- Игрушки не используются по назначению, предпочтение отдается неигровым предметам (веревки, палочки, части одежды) [5].

- Отсутствует интерес к совместным играм со взрослыми и сверстниками [1].

Прогноз и возможности обучения:

- Наихудший прогноз среди всех групп РАС. Возможно формирование элементарных навыков самообслуживания при условии длительной и систематической коррекционной работы [4].

- Освоение адаптированных образовательных программ возможно по вариантам АООП 8.3 (интеллектуальные нарушения) или 8.4 (тяжелые множественные нарушения развития) [1].

Стратегия коррекционной работы:

Работа с детьми I группы начинается с установления базового эмоционального контакта через сенсорные стимулы, значимые для ребенка. Педагог следует за ребенком, использует метод параллельной имитации, присоединяется к его стереотипным действиям, постепенно внося в них элементы взаимодействия. Основная задача — "зацепить" внимание ребенка, вызвать хотя бы кратковременный интерес к взрослому [4, 6]

Группа II — дети с активным отвержением внешней среды

Дети этой группы, в отличие от I группы, активно реагируют на внешние раздражители, но эта реакция носит характер активного отторжения, страха или агрессии. Они чрезвычайно чувствительны к любым изменениям в привычной среде и реагируют на них бурными эмоциональными срывами.

Ключевые особенности поведения:

- Выраженная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам. Ребенок может испытывать дискомфорт даже от незначительных изменений в окружающей среде: новый звук, запах, прикосновение, изменение освещения могут вызвать бурную негативную реакцию [5].

- Активное отторжение мира через аутостимуляции и стереотипии. Ребенок использует однообразные повторяющиеся действия (раскачивание, верчение предметов, хождение по кругу) как способ защиты от чрезмерно интенсивных внешних воздействий. Эти стереотипии выполняют компенсаторную функцию, помогая ребенку снизить уровень тревоги [4, 5].

- Требовательность к стереотипной среде. Ребенок жестко требует соблюдения привычного распорядка, одних и тех же маршрутов, одной и той же пищи, одной и той же одежды. Любое нарушение ритуала вызывает сильный стресс и аффективную вспышку [2, 5].

- Наличие немотивированных страхов. Ребенок может бояться самых неожиданных объектов и ситуаций: звука пылесоса, воды, темноты, прохожих на улице. Страхи часто не поддаются логическому объяснению и не связаны с реальной угрозой [4].

- Автономная игра. Ребенок играет в одиночестве, не допуская сверстников или даже взрослых к своим играм. Игровые действия часто носят стереотипный, ритуализированный характер [1, 5].

Речь и коммуникация:

- Речь носит штамповый характер. Ребенок часто использует заученные фразы из мультфильмов, книг, реплики взрослых, не всегда соответствующие ситуации [4, 6].

- Характерны эхолалии — дословное повторение услышанных фраз (иногда с той же интонацией). Ребенок может повторять вопрос взрослого вместо того, чтобы ответить на него [4, 5].

- Фразы часто строятся в инфинитиве («Пить», «Идти гулять») или от третьего лица («Саша хочет есть»).

- Использование местоимений "я" и "ты" может быть нарушено: ребенок называет себя "ты" или по имени [5].

Особенности игровой деятельности:

– Игра носит стереотипный, ритуализированный характер. Ребенок может многократно повторять одни и те же действия с одними и теми же предметами, не внося в них изменений [7].

– Наблюдается "застывание" на стадии предметно-манипулятивной игры, отсутствие перехода к сюжетно-ролевой [5].

– Игрушки используются ограниченно, часто в ущерб их функциональному назначению. Например, ребенок может раскладывать машинки в строгой последовательности по цвету, а не катать их [5].

Прогноз и возможности обучения:

– При условии длительной и правильно организованной коррекционной работы возможно обучение в школе (начальных классах) [4].

– Однако сформированные навыки часто оказываются жестко привязанными к конкретной ситуации и не переносятся на новые условия.

– Освоение адаптированных образовательных программ возможно по вариантам АООП 8.2 (с нарушениями психического развития) или 8.3 (с интеллектуальными нарушениями) [1].

Стратегия коррекционной работы:

Работа с детьми II группы требует особого внимания к созданию стабильной, предсказуемой среды. Важно соблюдать строгий распорядок дня, заранее предупреждать ребенка о любых изменениях (с использованием визуальных расписаний). Коррекционная работа начинается с сенсорных игр, снижающих тревожность (игры с водой, песком, сыпучими материалами). Постепенно, через присоединение к стереотипным действиям ребенка, педагог пытается ввести элементы социального взаимодействия [4][6].

Группа III — дети с замещением внешнего мира (захваченность собственными интересами)

Дети этой группы, в отличие от первых двух, уже способны к некоторым формам контакта с окружающим миром, однако этот контакт носит крайне избирательный, односторонний характер. Они не столько взаимодействуют с миром, сколько "захвачены" собственными узкими, интенсивными интересами, которые полностью поглощают их внимание [2][4][5].

Ключевые особенности поведения:

– Выраженная конфликтность и быстрая истощаемость. Ребенок может быть вполне контактен в ситуациях, касающихся его интересов, но проявляет резкое неприятие, агрессию или уход, когда его пытаются переключить на что-то другое [2][5].

- Наличие немотивированных страхов, часто связанных с фантазийными образами или событиями, которых ребенок боится, но при этом постоянно о них говорит [4].

- Стереотипные увлечения (энциклопедические знания в узкой области). Ребенок может знать все о динозаврах, космосе, поездах, марках автомобилей и т.п., но при этом его знания носят формальный, отрывочный характер — он запоминает факты, но не понимает причинно-следственных связей [5].

- Внешне ребенок может выглядеть "странным": его монологи не соответствуют ситуации, он не замечает реакции собеседника, его мимика и жесты часто неадекватны [5].

Речь и коммуникация:

- Речь безадресная, не направлена на собеседника. Ребенок может произносить длинные, сложные монологи на интересующую его тему, но при этом не ждет ответа и не смотрит на слушателя [4, 6].

- Взгляд "сквозь" человека — ребенок не фиксирует взгляд на собеседнике, его глаза могут быть устремлены в сторону или на какой-то предмет [5].

- Развернутый монолог, но не диалог. Ребенок может говорить много и подробно, но не способен поддержать диалог, ответить на вопрос по существу, вступить в обсуждение [5].

Особенности игровой деятельности:

- Игра носит односторонний, ритуализированный характер, отражающий увлечения ребенка. Например, ребенок может часами раскладывать предметы по определенной системе, строить сложные конструкции, но без включения социальных сценариев [1, 7].

- Ребенок не принимает роли других людей в игре, не способен к ролевому диалогу [5].

- В игре может проявляться агрессия или аутоагрессия в ответ на попытки изменить ход игры [5].

Прогноз и возможности обучения:

- При условии правильно организованной коррекционной работы и постоянной поддержки возможно обучение в массовой школе (в классах с тьютором или в ресурсных классах) [1, 4].

- Ребенок может успешно осваивать образовательные программы при условии, что его интересы учитываются и используются как мотивационный стимул [1].

- Освоение адаптированных образовательных программ возможно по вариантам АООП 8.1 (для детей с РАС без интеллектуальных нарушений) или 8.2 (с нарушениями психического развития) [1, 2].

Стратегия коррекционной работы:

Работа с детьми III группы строится вокруг их интересов. Педагог использует узкие увлечения ребенка как "мостик" для установления контакта и постепенного расширения репертуара взаимодействия. Важно включать ребенка в диалог, используя его интересную тему, а затем постепенно переводить разговор на другие области. Развивается способность к диалогу и пониманию контекста общения [4, 6].

Группа IV — дети со свертормозимостью средой (повышенная ранимость)

Это наиболее легкая форма РАС в рамках данной классификации. Дети этой группы обладают достаточно высоким интеллектуальным потенциалом и могут быть вполне адаптированы в быту, однако отличаются повышенной ранимостью, сензитивностью и свертормозимостью в социальных контактах [2, 4, [5].

Ключевые особенности поведения:

- Сензитивность, повышенная ранимость в контактах. Ребенок очень чувствителен к настроению, тону голоса, мимике собеседника, может легко "выключаться" при любом дискомфорте [2, 5].
- Симбиотическая связь с близкими. Ребенок очень привязан к матери или другому значимому взрослому, его присутствие является условием комфорта и активности ребенка. Отрыв от близкого человека может вызвать сильный стресс [4, 5].
- Трудности организации взаимодействия, растерянность в социальных ситуациях. Ребенок не знает, как инициировать контакт, как поддерживать разговор, как вести себя в незнакомой ситуации [5].
- Внешне поведение может казаться "заторможенным", неуверенным. Ребенок часто ищет поддержки и одобрения у взрослого [5].

Речь и коммуникация:

- Визуальный контакт непостоянен и прерывист. Ребенок может смотреть в глаза, но часто отводит взгляд при дискомфорте [5].
- Речь может носить затухающий характер — ребенок начинает говорить, но затем "запинается", теряет мысль, особенно при обращении к незнакомым людям [4, 5].
- Речь часто правильная, грамматически оформленная, но бедная в эмоциональном плане [5].

Особенности игровой деятельности:

- Игра может быть достаточно развита, включать сюжетные элементы, но при этом ребенок предпочитает играть один или с одним хорошо знакомым партнером [1, 7].
- Включение в игру с незнакомыми детьми вызывает тревогу и уход [5].

Прогноз и возможности обучения:

– Наиболее благоприятный прогноз среди всех групп. При наличии специальной поддержки и индивидуального подхода ребенок может успешно обучаться в массовой школе [1, 4].

– Возможно освоение вариантов АООП 8.1 (для детей с РАС без интеллектуальных нарушений) с дополнительной психолого-педагогической поддержкой [1, 2].

Стратегия коррекционной работы:

Работа с детьми IV группы строится на создании ситуации успеха и поддержки. Важно дозировать нагрузку, избегать ситуаций, провоцирующих тревогу. Развитие социальных навыков идет через игровые ситуации, ролевые игры, моделирование социальных сценариев в безопасной обстановке. Акцент делается на развитие уверенности, самостоятельности и коммуникативной компетенции.

Как следует из приведенной классификации, каждая группа детей с РАС имеет свои специфические особенности, требующие дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе. Однако, несмотря на различия, для всех детей с аутизмом характерны три основные группы нарушений, которые выступают в качестве диагностических критериев и определяют специфику коррекционной работы [4, 6]:

1) Качественные нарушения социального взаимодействия:

– Трудности инициации контакта. Ребенок не обращается к другим, не иницирует общение, не зовет на помощь, не делится впечатлениями.

– Отсутствие или ограниченность ответа на социальные инициативы других. Ребенок может не реагировать на обращение, уходить от контакта, не включаться в совместную деятельность.

– Непонимание подтекста и контекста происходящего. Ребенок не улавливает социальных сигналов, мимики, интонаций, не понимает шуток, сарказма, иронии.

– Неспособность к диалогу. Ребенок не может поддержать разговор, задать вопрос, ответить по существу.

2) Качественные нарушения коммуникации:

– Дефицит речевых и неречевых средств общения. Ребенок может не использовать жесты, указательный жест, мимику для передачи своих мыслей и чувств.

– Эхолалии — дословное повторение услышанных фраз (характерно для II и III групп).

– Использование речевых штампов. Речь ребенка состоит из заученных фраз, не всегда соответствующих ситуации.

– Отсутствие потребности в вербальном контакте либо речь, не направленная на собеседника (характерно для I и III групп).

3) Ограниченные и повторяющиеся паттерны поведения, интересов и видов деятельности:

- Стереотипные движения и действия: раскачивание, взмахи руками, верчение предметов, хождение по кругу, бег на месте (характерно для I и II групп).
- Жесткое следование ритуалам и правилам, сопротивление переменам. Любое изменение в привычной среде или расписании вызывает стресс и аффективные реакции (особенно у II и IV групп).
- Узкие и интенсивные интересы, часто носящие асоциальный или фантазийный характер (характерно для III группы).
- Сенсорная гипер- или гипочувствительность. Ребенок может быть сверхчувствителен к звукам, свету, прикосновениям (II группа) или, наоборот, искать интенсивные сенсорные стимулы (I группа).

Помимо указанных нарушений, у детей с РАС часто наблюдаются:

- Выраженный сенсорный дискомфорт — ребенок может испытывать физическую боль от громких звуков, яркого света, прикосновений к определенным материалам.
- Страхи — особенно у детей II группы, страхи могут быть непредсказуемыми и немотивированными.
- Фиксация на неприятных и отталкивающих впечатлениях (у детей III группы) — ребенок может постоянно возвращаться к травмирующим событиям, несмотря на попытки переключить его внимание.
- Быстрая истощаемость и пресыщаемость в любой деятельности — ребенок не может долго удерживать внимание на одном занятии.

Эти особенности создают серьезные барьеры в обучении и социализации ребенка, требуя поиска особых, нетрадиционных подходов к коррекционно-развивающей работе.

У детей с РАС игровая деятельность в ее социально-нормативных формах не возникает спонтанно. Как подчеркивают исследователи, «у детей с РАС доминируют стереотипные манипуляции с предметами, сенсорные игры, направленные на получение специфических ощущений, а сюжетно-ролевая игра либо отсутствует, либо сводится к многократному проигрыванию одних и тех же эпизодов».

Это обусловлено несколькими причинами:

- Дефицит подражательных способностей. Дети с РАС не умеют копировать действия взрослых и сверстников, что является основой для возникновения игры. Имитация не возникает спонтанно и требует целенаправленного обучения.

– Трудности понимания социальных смыслов и эмоциональных состояний других людей. Ребенок не понимает, зачем другим детям играть вместе, не видит в этом смысла и удовольствия.

– Низкая познавательная активность. Дети с РАС часто не проявляют любопытства к новым предметам и ситуациям, что ограничивает их игровой репертуар [2].

– Преобладание сенсорных игр над сюжетными. Ребенок получает удовольствие от тактильных, зрительных, слуховых ощущений (например, пересыпание крупы, разрывание бумаги, вращение предметов), но не от социального взаимодействия [5].

Специфика игровой деятельности детей с РАС представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности игровой деятельности детей с РАС в зависимости от группы (по О.С. Никольской)

Группа	Характер игровой деятельности	Преобладающие формы игры
I группа	Игровая деятельность отсутствует или представлена стереотипными манипуляциями с предметами	Сенсорные игры, направленные на получение ощущений (верчение, постукивание, перебирание)
II группа	Автономная, ритуализированная игра, повторение одних и тех же действий	Сенсорные игры и стереотипные манипуляции; игра часто носит защитный характер
III группа	Односторонняя игра, отражающая узкие интересы ребенка, без включения социальных ролей	Конструктивные игры, систематизация предметов, "интеллектуальные" игры без социального контекста
IV группа	Сюжетная игра может присутствовать, но ребенок предпочитает играть один или с хорошо знакомым партнером	Сюжетно-ролевая игра с ограниченным числом участников, часто с повторением одного и того же сценария

Психолого-педагогическая характеристика детей с РАС позволяет выделить их особые образовательные потребности — потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации познавательных и эмоционально-волевых возможностей ребенка в процессе обучения и социализации.

К числу таких потребностей относятся:

1) Необходимость целенаправленного формирования эмоционального контакта со взрослым. Дети с РАС не иницируют контакт и не отвечают на социальные инициативы. Коррекционная работа должна начинаться с установления базового эмоционального контакта через сенсорные стимулы и совместные действия.

2) Потребность в визуальной поддержке и структурировании деятельности. Дети с РАС лучше воспринимают и запоминают зрительную информацию. Использование визуальных расписаний, карточек PECS, пиктограмм делает обучение доступным и предсказуемым для ребенка.

3) Необходимость сенсорной адаптации образовательной среды. Сенсорная гиперчувствительность детей с РАС требует создания специальных условий: снижения уровня шума, использования мягкого освещения, исключения резких запахов, создания "уголков уединения".

4) Потребность в поэтапном обучении подражанию как основе игрового взаимодействия. Дети с РАС не умеют подражать спонтанно. Обучение имитации должно идти от простейших действий с предметами к имитации движений тела, затем к имитации звуков и слов.

5) Необходимость дифференцированного и индивидуализированного подхода. Каждый ребенок с РАС уникален по структуре дефекта и уровню развития. Коррекционная программа должна быть разработана индивидуально с учетом его актуального уровня развития и группы РАС.

6) Потребность в организации игровой деятельности как основы коррекции. Игра является наиболее естественной и доступной формой взаимодействия для ребенка с РАС. Через игру формируются коммуникативные навыки, развиваются подражание и речь.

Эти потребности определяют направления и методы коррекционно-педагогической работы, в том числе выбор и организацию игровых технологий, что будет рассмотрено в следующем подразделе.

1.3 Игровые технологии в коррекционно-педагогической работе с детьми с РАС: понятие игропедагогики, классификация игр, анализ опыта применения

В современной педагогической науке все более утверждается понимание игры не просто как метода обучения, а как самостоятельной педагогической категории, требующей системного изучения и практического применения. Это направление получило название игропедагогика — раздел педагогической науки, направленный на теоретическое обоснование и практическую разработку игровых технологий, предназначенных для внедрения в образовательный процесс [4].

Как отмечает Е.Н. Скуратова, «игропедагогика — это книга для родителей, педагогов, которые стремятся раскрыть потенциал личности своих учеников» [3]. В более широком смысле игропедагогика представляет собой интегративное направление, рассматривающее игру как универсальный инструмент развития, обучения и коррекции, применимый на всех возрастных этапах и в различных образовательных контекстах.

Важно различать близкие, но не тождественные понятия:

–Игропедагогика — теоретическая и методологическая основа, раздел педагогики, разрабатывающий принципы, закономерности и технологии использования игры в образовании.

–Игровые технологии — конкретные последовательности действий педагога по отбору, разработке, подготовке игр, включению учащихся в игровую деятельность и подведению итогов.

–Игрофикация (геймификация) — внедрение игровых технологий в образовательный процесс с целью получения неигровых результатов (например, повышения мотивации, усвоения знаний).

–Игропрактика — комплекс интерактивных форматов, подходов и методик, направленных на достижение конкретных практических целей через игровое взаимодействие [4].

Как подчеркивает кандидат педагогических наук Е.К. Кудрявцева, «игровые технологии и механики — это инструменты игропрактики», при этом «геймификацией специалисты называют системное создание особой игровой реальности, в которой могут запускаться серьёзные процессы, только оформленные как игровые». Важнейшим отличием педагогической игры от развлечения или квази-игры является наличие четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата.

Специалисты в области игропедагогики разрабатывают методики, позволяющие анализировать игровое поведение ребенка, определять, на каком этапе развития он находится, и подбирать соответствующие игры. Особую ценность представляет подход, при котором игра рассматривается не как набор разрозненных упражнений, а как система, основанная на понимании закономерностей развития ребенка и ступеней установления эмоционального контакта.

Игровые технологии представляют собой организацию педагогического процесса в форме различных игр, обладающих четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. В отличие от игры как развлечения, педагогическая игра имеет существенный признак — познавательную направленность и возможность обоснования, выделения в явном виде образовательного результата [4].

В контексте работы с детьми с РАС игровые технологии приобретают особое значение. Как отмечается в методической литературе, «игровые технологии не являются развлечением и отдыхом, а это способ обучения, первый шаг социализации ребёнка в обществе, деятельность для реализации творчества и некий метод терапии». Целью применения игровых технологий в работе с детьми с РАС является создание эмоционально-

положительного настроения и социального взаимодействия, обучение ребенка специальным поведенческим навыкам.

Функции игровых технологий в коррекционной работе:

- 1) Развлекательная — создание комфортной, безопасной атмосферы, пробуждение интереса к взаимодействию.
- 2) Коммуникативная — освоение способов взаимодействия, развитие вербальных и невербальных средств общения.
- 3) Диагностическая — выявление уровня развития ребенка, его возможностей и трудностей в процессе игровой деятельности.
- 4) Социализирующая — приобщение к нормам и ценностям, освоение социальных ролей и правил поведения.
- 5) Коррекционная — преодоление нарушений развития, формирование компенсаторных механизмов.
- 6) Функция самореализации — проявление творческого потенциала, переживание ситуации успеха.

Как отмечает Е.К. Кудрявцева, «первичная функция игры — самопознание (для ребёнка на одном уровне, для взрослого — на другом), вторая функция — социализация, третья — эмоциональная включённость, четвёртая функция — развлечение». При этом в педагогической игре развлекательное начало служит фоном для выполнения учебных и коррекционных задач, а не самоцелью [4].

Особенности игровой деятельности детей с РАС требуют специального учета при подборе игровых технологий. Исследователи выделяют следующие характерные черты:

–Застывание на стадии предметной игры, отсутствие перехода к сюжетно-ролевой. Ребенок может многократно повторять одни и те же манипуляции с предметами, не придавая им игрового смысла.

–Отказ от действия с предметами в соответствии их функциональным назначением. Игрушки используются не по назначению: ребенок может вертеть машинку, рассматривать колесо, но не катать её.

–Незаинтересованность игрушками и игровыми предметами. Ребенок может игнорировать яркие, привлекательные игрушки, предпочитая неигровые предметы (веревки, палочки, пуговицы).

–Отсутствие интереса к игре с другими детьми. Ребенок предпочитает одиночную игру, не вступает во взаимодействие со сверстниками, не приглашает их в игру.

–Затруднение в использовании предметов-заместителей. Ребенок не может условно заменить один предмет другим (палочка вместо ложки, кубик вместо хлеба), что является важнейшей предпосылкой сюжетно-ролевой игры.

–Преобладание стереотипных манипуляций, отсутствие социальной направленности игры. Действия ребенка носят однообразный, ритуализированный характер и не направлены на взаимодействие с другими [7].

Как отмечает Е.А. Янушко, в игре аутичного ребенка «доминируют стереотипные манипуляции с предметами, сенсорные игры, направленные на получение специфических ощущений, а сюжетно-ролевая игра либо отсутствует, либо сводится к многократному проигрыванию одних и тех же эпизодов» [6]. Это обусловлено дефицитом подражательных способностей, трудностями понимания социальных смыслов и низкой познавательной активностью.

Для систематизации игровых технологий, применяемых в работе с детьми с РАС, целесообразно использовать классификацию по целям, содержанию и педагогическим задачам. В педагогической науке под игровыми технологиями понимается обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [1].

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

–Обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие — направлены на формирование и закрепление знаний, умений и навыков. Примеры: игра «Найди четвертый лишний», блоки Дьенеша.

–Познавательные, воспитательные, развивающие — ориентированы на развитие психических процессов, мотивации, творческих способностей. Примеры: пальчиковые тренажеры, игра «Подбери по смыслу», пазлы.

–Репродуктивные, продуктивные, творческие — предполагают воспроизведение образцов или создание нового продукта («Волшебные кляксы», «Лоскутное одеяло»).

–Коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические — направлены на развитие общения, выявление уровня развития, формирование социальных навыков [8].

В современной теории и практике выделяются также следующие функции игровых технологий в коррекционной работе:

–Развлекательная — создание комфортной, безопасной атмосферы, пробуждение интереса к взаимодействию.

–Коммуникативная — освоение способов взаимодействия, развитие вербальных и невербальных средств общения.

–Диагностическая — выявление уровня развития ребенка, его возможностей и трудностей в процессе игровой деятельности.

–Социализирующая — приобщение к нормам и ценностям, освоение социальных ролей и правил поведения.

–Коррекционная — преодоление нарушений развития, формирование компенсаторных механизмов.

–Игротерапевтическая — снятие эмоционального напряжения, преодоление страхов и тревожности [1, 6].

Для детей с РАС особое значение приобретает классификация по игровой среде и методике:

–Сенсорные игры — игры с водой, песком, крупами, светом, звуками. Направлены на установление первичного эмоционального контакта, снижение тревожности, получение новой сенсорной информации.

–Коммуникативные игры — игры, стимулирующие зрительный контакт, реакцию на имя, развитие подражания. Примеры: «Ку-ку», «Ручки», «Отойди и подойди», «Хоровод» [1, 6].

–Игры с правилами — формирование понимания инструкций, развитие произвольности. Примеры: простые настольные игры с визуальными опорами, лото.

–Элементы сюжетно-ролевой игры — стимуляция речевой активности, освоение социальных сценариев («Накорми куклу», «Покорми друга»).

–Нейроигры и кинезиоупражнения — развитие межполушарных связей, внимания, познавательной активности («Хлопни мимо», «Зеркало», «Перекрестная ходьба») [5].

–Интерактивные игры — компьютерные программы, интерактивные доски, мультимедийные презентации с интерактивными элементами.

При подборе игровых технологий для детей с РАС необходимо учитывать ряд требований, обеспечивающих эффективность коррекционного воздействия:

1) Соответствие игры возрасту ребенка или его актуальному уровню развития. Игровое задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным для выполнения.

2) Учет структуры дефекта и индивидуальных особенностей. Игры подбираются в соответствии с уровнем актуального развития, с учетом результатов диагностики, структуры дефекта, индивидуальных особенностей, с постепенным усложнением материала, в соответствии с коррекционными задачами.

3) Постепенное усложнение игрового материала. Переход от простых заданий к более сложным должен осуществляться только после освоения предыдущего этапа.

4) Связь содержания игры с системой знаний ребенка. Игровые задания должны опираться на уже имеющиеся у ребенка представления об окружающем мире.

5) Соответствие коррекционной цели занятия. Каждая игра должна быть направлена на решение конкретной коррекционной задачи.

6) Учет принципа смены видов деятельности. Чередование умственной и практической деятельности, использование динамических пауз предотвращают наступление переутомления.

7) Использование ярких, безопасных материалов и игрушек. Игрушки и пособия должны соответствовать гигиеническим требованиям и быть безопасными для ребенка [6].

8) Учет стереотипных игр ребенка. Стереотипная игра аутичного ребенка в начале коррекционной работы может стать основой построения взаимодействия с ним. Отталкивайтесь от предпочтений ребенка и от вашего педагогического чутья [6][8].

Важно также учитывать, что реакция на одну и ту же игру у разных детей с РАС может быть различной. Как отмечают специалисты, «не бойтесь пробовать! В случае, если ребенок принял предложенное, постараться развить ситуацию, если же возникла реакция отторжения, следует остановить игру. От вас потребуется определенная гибкость, позволяющая действовать в зависимости от развития событий» [6][8].

Анализ современной практики показывает, что в настоящее время активно разрабатываются и внедряются различные подходы к использованию игровых технологий в работе с детьми с РАС. Наиболее известные и доказавшие свою эффективность модели представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Современные подходы к использованию игровых технологий в работе с детьми с РАС

Подход	Авторы/разработчики	Основные принципы	Особенности игрового взаимодействия
Денверская модель раннего вмешательства (ESDM)	Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара	Раннее начало (с 14–30 мес.), комплексность, вовлечение родителей, научная обоснованность	Игра является основным форматом взаимодействия. Стратегии трансформируют повседневные дела в эффективные техники игрового обучения. Рекомендована клиническими рекомендациями Минздрава РФ [9, 11].
Тренинг ключевых реакций (PRT®)	Линн и Роберт Когель (Калифорнийский университет) [10]	Основан на прикладном анализе поведения и психологии развития	Взаимодействие в игровой среде, поощрение значимого социального поведения, поощрение всегда связано с логикой ситуации. Рекомендован клиническими рекомендациями Минздрава РФ для развития речевых навыков у детей 2–6 лет [10].

Продолжение таблицы 2

Подход	Авторы/разработчики	Основные принципы	Особенности игрового взаимодействия
Сенсорно-интегративный подход	Э. Джин Айрес	Воздействие сразу на несколько анализаторных систем (вестибулярную, проприоцептивную, тактильную, зрительную, слуховую)	Игровые упражнения на улучшение обработки сенсорной информации. Проводится в игровой форме, включает упражнения на развитие чувства равновесия, координации, осязания [13, 14].
Игровая педагогика (Центр лечебной педагогики)	И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина	Концепция игровых эпох, ступени установления эмоционального контакта	Анализ игрового поведения ребенка, определение этапа развития, подбор соответствующих игр. Возможность составления индивидуальной программы игровых занятий [4].
Нейропсихологические игры	—	Воздействие на базовые составляющие психической деятельности (регуляцию, пространственные представления, межполушарное взаимодействие)	Игры направлены на развитие мышления, внимания, памяти. Примеры: «Лабиринт-следопыт», «Конструктор-копировальщик», «Сложи узор», «Волшебные мешочки» [5].

Эффективность игровых подходов подтверждается исследованиями. Например, в ходе апробации Денверской модели раннего вмешательства дети продемонстрировали улучшение навыков во всех областях возрастного развития. Наибольшие изменения показателей выявляются в областях рецептивной коммуникации (увеличение навыков в среднем на 40%), игры (рост на 30%), когнитивных навыков (рост на 30,5%) [9, 12].

Сенсорно-интегративный подход показал свою эффективность в работе с детьми с РАС, так как более 70% детей с аутизмом имеют нарушения сенсорной обработки информации. Игровые упражнения на развитие тактильных, проприоцептивных, вестибулярных ощущений способствуют снижению тревожности, улучшению двигательных и когнитивных функций [13, 14].

Как отмечают специалисты, у ребенка с РАС всегда есть любимые игры – одна или несколько. В таких играх ребенок может часами манипулировать предметами, совершая повторяющиеся странные действия (стереотипии). Главные особенности стереотипных игр:

–Цель и логика игры, смысл производимых действий часто непонятны для окружающих.

–В этой игре подразумевается единственный участник – сам ребенок.

–Повторяемость — ребенок раз за разом совершает один и тот же набор действий и манипуляций.

–Неизменность — раз установившись, игра остается одинаковой на протяжении очень длительного времени.

–Длительность — ребенок может играть в такую игру годами.

Стереотипная игра аутичного ребенка в начале коррекционной работы может стать основой построения взаимодействия с ним [6, 8]. Педагог может присоединиться к стереотипной игре ребенка, выполняя те же действия рядом с ним (параллельная имитация), затем постепенно вносить в игру небольшие изменения, привлекая внимание ребенка. Это позволяет установить эмоциональный контакт и создать основу для дальнейшего коррекционного взаимодействия.

Игровые технологии в работе с детьми с РАС представляют собой систему методов и приемов, направленных на установление эмоционального контакта, развитие коммуникативных навыков и познавательной активности. Их эффективность определяется не отдельными играми, а системностью применения с учетом индивидуальных особенностей ребенка, соблюдением последовательности и поэтапности формирования игровой деятельности, а также созданием безопасной, мотивирующей и предсказуемой игровой среды.

Анализ существующего опыта показывает, что наиболее эффективными являются подходы, интегрирующие игровое взаимодействие с научно обоснованными коррекционными методами: Денверская модель раннего вмешательства (ESDM), тренинг ключевых реакций (PRT), сенсорно-интегративный подход, игровая педагогика и нейропсихологические игры. Данные подходы доказали свою эффективность в формировании коммуникативных навыков, развитии подражания, стимуляции речевой активности и социальной адаптации детей с РАС.

2 Практическая работа по использованию игровых технологий в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра

2.1 Теоретическое обоснование и структура разработанного комплекса игровых упражнений

На основе анализа теоретических источников, представленного в первой главе настоящей работы, была разработана авторская модель поэтапного применения игровых технологий в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В отличие от эмпирического исследования, предполагающего непосредственную работу с детьми, данная практическая часть носит проектно-методический характер и представляет собой систематизацию существующих научных подходов с целью создания готового к применению методического продукта [1, 3, 4].

Актуальность разработки такого комплекса обусловлена несколькими факторами, выявленными в ходе теоретического анализа [1, 3, 4, 8]:

1) Фрагментарность существующих рекомендаций. Большинство имеющихся в литературе описаний игровых технологий для детей с РАС носят разрозненный характер: предлагаются отдельные игры или упражнения, но отсутствует система, объединяющая их в единый коррекционный маршрут [1, 3, 8].

2) Отсутствие учета онтогенетической последовательности. Как показывает анализ источников, многие методические рекомендации не учитывают необходимость поэтапного формирования игровой деятельности в соответствии с онтогенезом игры — от простейших сенсорных манипуляций к функциональной игре и затем к сюжетно-ролевой [1, 4, 8].

3) Необходимость специального обучения игре. Специалисты в области специальной педагогики единодушно отмечают, что дети с РАС нуждаются в «специальном обучении игре», поскольку игра у них не возникает спонтанно, а требует целенаправленного формирования [1, 4, 6].

4) Потребность в практическом инструменте. Педагоги и специалисты, работающие с детьми с РАС, испытывают потребность в четких, пошаговых методических материалах, которые можно было бы использовать в повседневной практике [3, 4, 8].

Разработанный комплекс призван восполнить указанные пробелы. Его логика выстроена в соответствии с этапами формирования игровой деятельности у детей с РАС, выделенными в работах О.С. Никольской, Е.А. Янушко и других исследователей [1, 4, 6, 8]:

– Этап 1. Установление эмоционального контакта через сенсорные игры, значимые для ребенка.

– Этап 2. Формирование подражательных способностей через коммуникативные игры и параллельную имитацию.

– Этап 3. Стимуляция речевой активности через элементы сюжетно-ролевой игры.

Комплекс игровых упражнений базируется на следующих теоретических положениях, подтвержденных в научной литературе:

1) Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина. Согласно данной теории, игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, именно в ней наиболее интенсивно развиваются психические функции и формируются личностные новообразования [1, 8]. Для детей с РАС, у которых игра не возникает спонтанно, она должна целенаправленно формироваться в процессе коррекционной работы. Как отмечает Д.Б. Эльконин, «игра возникает не спонтанно, а под влиянием воспитания и обучения» [8]. Это положение является ключевым для обоснования необходимости специальной работы по формированию игровой деятельности у детей с РАС.

2) Концепция игровых эпох (И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина). Развитие игры в онтогенезе проходит определенные ступени: сенсорно-манипулятивная игра (исследование свойств предметов) → функциональная игра (использование предметов по назначению) → предсимволическая игра (элементы замещения) → символическая игра (развернутая сюжетно-ролевая игра) [1, 4]. Каждая ступень должна быть освоена ребенком для перехода к следующей. У детей с РАС наблюдается «застывание» на ранних ступенях (сенсорно-манипулятивная игра), что требует специальной работы по «проживанию» каждой ступени.

3) Подходы к коррекции аутизма (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Е.А. Янушко). Согласно работам ведущих специалистов в области коррекции детского аутизма, работа с ребенком с РАС должна выстраиваться в строгой последовательности [4, 6, 8]:

– Первый шаг — установление эмоционального контакта. Педагог должен «присоединиться» к ребенку, используя значимые для него сенсорные стимулы, не оказывая давления и не вторгаясь в его пространство [6, 8].

– Второй шаг — формирование способности к подражанию. Через метод параллельной имитации педагог создает условия для того, чтобы ребенок начал копировать его действия [3, 6].

– Третий шаг — стимуляция речевой активности. После того как контакт установлен и подражание сформировано, можно вводить элементы сюжетно-ролевой игры, стимулирующие речь [4, 6].

4) Принцип параллельной имитации. Данный метод, описанный в работах Е.А. Янушко и других специалистов, предполагает, что педагог выполняет действия рядом с ребенком, используя те же предметы, не требуя от ребенка немедленного повторения [3, 6]. Это позволяет избежать стрессовых реакций и создать условия для естественного

возникновения подражания. В процессе параллельной имитации ребенок наблюдает за действиями взрослого и постепенно начинает их копировать, не испытывая давления извне [3].

5) Принципы сенсорной интеграции (Э. Джин Айрес). Для детей с РАС, имеющих специфические сенсорные нарушения (гипер- или гипочувствительность), коррекционная работа должна включать сенсорно-ориентированные методы [2, 8]. Игры с водой, крупами, песком, светом, звуками позволяют ребенку получать дозированную сенсорную стимуляцию, что способствует снижению тревожности и улучшению обработки сенсорной информации [2, 8].

Комплекс игровых упражнений включает три последовательных блока, соответствующих этапам формирования игровой деятельности у детей с РАС, выделенным в теоретической части исследования [1, 4, 6, 8]. Каждый блок решает конкретные коррекционные задачи и создает основу для перехода к следующему этапу.

Структура комплекса отражена в таблице 3.

Таблица 3 – Структура разработанного комплекса игровых упражнений

Блок	Название	Основная цель	Ключевые задачи	Кол-во игр
Блок 1	Сенсорные игры (установление контакта)	Установление первичного эмоционального контакта, снижение тревожности	Создание безопасной среды; выявление предпочитаемых сенсорных стимулов; формирование положительного эмоционального фона; стимуляция первых попыток совместного взаимодействия	3–4
Блок 2	Коммуникативные игры (развитие подражания)	Развитие подражательных способностей как основы социального взаимодействия	Активизация подражательной деятельности; формирование устойчивого зрительного контакта; стимуляция реакции на имя; развитие слухового внимания; поощрение вокализаций	4–5
Блок 3	Элементы сюжетно-ролевой игры (стимуляция речи)	Формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры, стимуляция речевой активности	Формирование понимания игрового сюжета; развитие способности принимать игровую роль; стимуляция речевой активности; развитие диалогической речи	3–4

Важно подчеркнуть, что переход от одного блока к следующему осуществляется не автоматически, а только после того, как ребенок освоил задания предыдущего блока. Как отмечают специалисты, «нельзя торопить ребенка, так как это может вызвать стресс и отторжение» [6]. Каждый ребенок продвигается в своем темпе, и педагог должен чутко реагировать на его состояние и готовность к усложнению заданий.

Характеристика блока 1. Сенсорные игры (установление контакта)

Цель блока: установление первичного эмоционального контакта с ребенком, снижение уровня тревожности, формирование интереса к совместной деятельности со взрослым через значимые для ребенка сенсорные стимулы.

Задачи блока:

- 1) Создание безопасной, предсказуемой игровой среды.
- 2) Выявление предпочитаемых сенсорных стимулов ребенка (тактильных, зрительных, слуховых, вестибулярных).
- 3) Формирование положительного эмоционального фона в присутствии взрослого.
- 4) Стимуляция первых попыток совместного взаимодействия (совместное действие, взгляд в сторону взрослого) [1, 6, 8].

Обоснование выбора сенсорных игр для начального этапа:

Выбор сенсорных игр в качестве первого этапа обусловлен спецификой детей с РАС. Как отмечается в исследованиях, «более 70% детей с РАС имеют нарушения сенсорной обработки информации, что проявляется в гипер- или гипочувствительности к сенсорным стимулам» [2]. Для таких детей сенсорные игры являются наиболее естественной и доступной формой взаимодействия, так как они:

- Не требуют речевого общения, что снижает тревожность [6].
- Опираются на сильные стороны ребенка (интерес к сенсорным ощущениям) [2].
- Позволяют педагогу «присоединиться» к деятельности ребенка, не вторгаясь в его пространство [6].
- Создают положительные эмоции, которые становятся основой для установления контакта [1, 8].

Содержание блока 1:

Блок включает 3–4 сенсорные игры, выстроенные в логике от простых манипуляций к более сложным действиям с привлечением взрослого:

1) Игра «Волшебный мешочек» — тактильная игра с мешочком, наполненным крупой и мелкими предметами. Педагог показывает ребенку мешочек, перебирает его руками, комментируя свои действия. Ребенок наблюдает, затем может потрогать мешочек самостоятельно [1].

2) Игра «Рисование на песке» — сенсорно-творческая игра с манной крупой на подносе. Педагог рисует пальцем линии, круги, точки, побуждая ребенка повторять или просто наблюдать. Действия выполняются медленно, ритмично, с паузами.

3) Игра «Цветная вода» — сенсорно-зрительная игра с водой и пищевыми красителями. Педагог демонстрирует, как вода меняет цвет при добавлении красителя, побуждая ребенка к совместному наблюдению [8].

Ожидаемые результаты блока 1: ребенок провел в игровой комнате 20–25 минут без выраженного стресса. Зафиксирован хотя бы кратковременный зрительный контакт с педагогом. Ребенок заинтересовался хотя бы одним из предложенных сенсорных материалов. Положительная эмоциональная реакция на совместное действие.

Характеристика блока 2. Коммуникативные игры (развитие подражания)

Цель блока: развитие подражательных способностей как основы социального взаимодействия, стимуляция зрительного контакта и реакции на обращение, формирование первичных навыков вербальной и невербальной коммуникации [6].

Задачи блока:

- 1) Активизация подражательной деятельности (от простейших движений к действиям с предметами).
- 2) Формирование устойчивого зрительного контакта со взрослым через игровое взаимодействие.
- 3) Стимуляция реакции на имя и простые инструкции.
- 4) Развитие слухового внимания и фонематического восприятия.
- 5) Поощрение любых попыток речевой активности (вокализации, лепет, отдельные звуки).

Обоснование выбора коммуникативных игр для второго этапа:

После установления первичного контакта через сенсорные игры, следующим шагом является формирование подражательных способностей. Как отмечает Е.А. Янушко, «для ребенка с аутизмом способность к подражанию является ключевым навыком, позволяющим ему осваивать новые способы действия и взаимодействия». Подражание формируется в строгой последовательности [3]:

- 1) Имитация действий с предметами (катание мяча, стучание кубиком) — наиболее простой уровень, так как ребенок видит и предмет, и действие.
- 2) Имитация движений тела (хлопки, топание, повороты головы) — более сложный уровень, требующий зрительного внимания к телу взрослого.
- 3) Имитация звуков и слов — высший уровень, подготавливающий речевую активность [3][6].

Содержание блока 2:

Блок включает 4–5 коммуникативных игр, выстроенных в логике от имитации действий с предметами к имитации движений тела и звуков:

- 1) Игра «Делай как я с игрушкой» — педагог выполняет простое действие с предметом (катает мяч, стучит кубиком), побуждая ребенка к повторению. Используется метод «рука в руке» при необходимости [3, 6].

2) Игра «Дай — на» — формирование простейшей коммуникативной цепочки «запрос — ответ» через обмен предметом [6].

3) Игра «Покажи, как я» — подражание крупным движениям (хлопки, топание, повороты) с одновременным проговариванием.

4) Игра «Зеркало» — совершенствование имитации через наблюдение за мимикой и движениями педагога в зеркале.

5) Игра «Телефон» — стимуляция речевой активности через простую речевую формулу приветствия [6].

Ожидаемые результаты блока 2: Зафиксировано увеличение количества попыток подражания. Отмечено улучшение зрительного контакта (частота и длительность). Появилась реакция на имя (поворот головы, взгляд). Зафиксированы попытки вокализаций и звукоподражаний [1, 3, 6].

Характеристика блока 3. Элементы сюжетно-ролевой игры (стимуляция речевой активности)

Цель блока: формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры как высшей формы игровой деятельности, стимуляция речевой активности через включение ребенка в несложные игровые сценарии, развитие диалогической речи.

Задачи блока:

1) Формирование понимания игрового сюжета и последовательности действий в рамках простого сценария.

2) Развитие способности принимать игровую роль и выполнять соответствующие действия.

3) Стимуляция речевой активности через речевое сопровождение игровых действий (звукоподражания, отдельные слова, простые фразы).

4) Закрепление навыков социального взаимодействия в игровой ситуации.

5) Развитие способности использовать предметы-заместители и понимать символический характер игры [8].

Обоснование выбора элементов сюжетно-ролевой игры для третьего этапа:

Сюжетно-ролевая игра является высшей формой игровой деятельности, в которой ребенок осваивает социальные роли и отношения. Как отмечает Д.Б. Эльконин, «именно в сюжетно-ролевой игре происходит наиболее интенсивное развитие коммуникативных навыков, воображения и произвольной регуляции поведения» [8]. Однако для детей с РАС сюжетно-ролевая игра не возникает спонтанно. Как подчеркивает О.С. Никольская, «у детей с РАС доминируют стереотипные манипуляции с предметами, а сюжетно-ролевая

игра либо отсутствует, либо сводится к многократному проигрыванию одних и тех же эпизодов» [4].

Поэтому на данном этапе ставится задача не полного освоения сюжетно-ролевой игры, а формирования ее предпосылок — понимания последовательности действий в рамках простого сценария, использования предметов по назначению, появления элементов диалога [1, 4].

Содержание блока 3:

Блок включает 3–4 игры, выстроенных вокруг одного бытового сценария (например, «Накорми мишку»):

1) Игра «Накорми мишку» — формирование последовательности действий (взять тарелку → налить суп → взять ложку → покормить) с речевым сопровождением [6].

2) Игра «Напоим мишку чаем» — расширение сюжетной цепочки, введение новых слов и фраз [6].

3) Игра «Уложим мишку спать» — завершение сюжетной цепочки, введение слов «баю-бай», «спи» [1, 6].

4) Игра «Что сказал мишка?» — стимуляция диалогической речи через игровой диалог с персонажем [6].

Ожидаемые результаты блока 3:

Ребенок выполнил последовательность из 3–4 игровых действий в рамках одного сценария; Зафиксировано использование хотя бы одного-двух слов или звукоподражаний в игровом контексте; Отмечена положительная эмоциональная реакция на игрового персонажа и совместную деятельность; Зафиксировано понимание простых инструкций и визуальных подсказок [1].

В приложении А представлены подробные сценарии трех игровых занятий, разработанных в рамках практической части исследования. Сценарии составлены в соответствии с принципами поэтапности (от сенсорных игр к коммуникативным и элементам сюжетно-ролевой игры), доступности и эмоциональной вовлеченности, обоснованными в теоретической части работы.

Каждый сценарий включает следующие структурные элементы: цель и задачи занятия; продолжительность; необходимые материалы и оборудование; подробный ход занятия (с указанием действий педагога и ожидаемых реакций ребенка); диагностические маркеры для фиксации результатов.

Сценарии носят рекомендательный характер и могут быть адаптированы под индивидуальные особенности конкретного ребенка с учетом его группы РАС (по классификации О.С. Никольской), актуального уровня развития и сенсорных

предпочтений. Представленные игры являются базовыми и могут быть дополнены или видоизменены в зависимости от задач коррекционной работы.

2.2 Методические рекомендации по проведению игровых занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра

На основе анализа теоретических источников и обобщения практического опыта, описанного в научно-методической литературе, были сформулированы методические рекомендации по организации и проведению игровых занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра. Данные рекомендации представляют собой систематизированный свод правил и принципов, которые должны учитываться при практической реализации разработанного комплекса игровых упражнений.

Эффективность игровых занятий с детьми с РАС обеспечивается соблюдением системы принципов, вытекающих из теоретических основ коррекционной педагогики и специальной психологии. В таблице 4 представлены основные принципы с указанием их практической реализации.

Таблица 4 – Принципы организации игровых занятий с детьми с РАС

Принцип	Содержание принципа	Практическая реализация
Принцип учета актуального уровня развития	Игровые задания должны соответствовать актуальному уровню развития ребенка и находиться в зоне его ближайшего развития	Предварительная диагностика; подбор игр с учетом группы РАС (по классификации О.С. Никольской); постепенное усложнение заданий [
Принцип отсутствия принуждения	Ребенок не должен испытывать давления; педагог следует за его интересами и темпом	Принятие любой реакции ребенка; использование параллельной имитации; отказ от требований «посмотри на меня», «сделай как я»
Принцип создания безопасной и предсказуемой среды	Среда должна быть стабильной, структурированной и безопасной для ребенка	Использование визуального расписания; соблюдение ритуалов начала и окончания занятия; зонирование пространства; снижение сенсорной нагрузки [6]
Принцип постепенного усложнения	Переход от простых игр к более сложным осуществляется только после освоения предыдущего этапа	Логика: сенсорные игры → коммуникативные игры → элементы сюжетно-ролевой игры; каждый этап осваивается полностью перед переходом к следующему
Принцип эмоциональной вовлеченности взрослого	Педагог является активным участником игры, передает ребенку положительные эмоции	Использование яркой мимики, интонаций; проявление искреннего интереса к игре; эмоциональное подкрепление успехов ребенка [6]
Принцип визуальной поддержки	Визуальная информация воспринимается детьми с РАС легче вербальной	Использование карточек PECS, пиктограмм, визуальных расписаний; карточки-подсказки для каждого этапа занятия [6][8]

Продолжение таблицы 4

Принцип	Содержание принципа	Практическая реализация
Принцип дозирования нагрузки	Дети с РАС быстро истощаются, нуждаются в частой смене деятельности	Продолжительность занятия 20–25 минут; чередование умственной и практической деятельности; наличие динамических пауз [1, 3]
Принцип поощрения и создания ситуации успеха	Положительное подкрепление является основным условием поддержания интереса	Поощрение даже незначительных успехов; использование жетонов, стикеров; эмоциональная похвала [4,6]

Для проведения игровых занятий с детьми с РАС необходимо соблюдать требования к оборудованию и материалам, которые обеспечивают безопасность, доступность и эффективность коррекционного воздействия.

Требования к помещению:

1) Безопасность. Помещение должно быть безопасным для ребенка: отсутствие острых углов, мелких деталей, опасных предметов. Мебель должна быть устойчивой и соответствовать росту ребенка.

2) Структурированность. Пространство должно быть четко организовано: игровая зона, зона для занятий за столом, зона для отдыха. Каждая зона должна иметь четкие границы (например, коврик, стол).

3) Снижение сенсорной нагрузки. Приглушенное освещение, отсутствие громких звуков (по возможности), нейтральные цвета стен, минимум отвлекающих стимулов.

4) Наличие «безопасного уголка». Место, где ребенок может уединиться при перегрузке (палатка, ширма, мягкий домик).

Требования к игрушкам и материалам:

1) Безопасность. Игрушки должны быть изготовлены из безопасных материалов, не иметь острых краев и мелких легко отделяющихся деталей.

2) Яркость и привлекательность. Использование ярких, но не кричащих цветов; игрушки должны вызывать интерес у ребенка.

3) Разнообразие сенсорных свойств. Наличие игрушек и материалов с различной текстурой (гладкие, шершавые, мягкие, твердые), звуковым сопровождением, световыми эффектами.

4) Соответствие возрасту и уровню развития. Игрушки должны соответствовать актуальному уровню развития ребенка, но при этом иметь потенциал для усложнения.

5) Возможность использования в разных целях. Игрушки должны позволять как сенсорные манипуляции, так и функциональное использование и элементы сюжетной игры.

Рекомендуемый набор материалов для занятий:

- Для сенсорных игр: подносы с крупами (манка, рис, фасоль), емкости с водой, пищевые красители, тактильные мешочки, светодиодные палочки, колокольчики, ткани разной фактуры.

- Для коммуникативных игр: мягкие игрушки (зайка, мишка, собачка), мячи, платки, карточки PECS с изображением действий (хлопай, топай, прыгай), зеркало.

- Для элементов сюжетно-ролевой игры: игрушечная посуда, муляжи продуктов, кровать для игрушек, куклы, мягкие игрушки.

- Для поощрения: жетоны, стикеры, небольшие призы.

Как отмечают исследователи, для детей с РАС важна предсказуемость и ритуализация деятельности. Каждое занятие должно начинаться и заканчиваться одинаковым ритуалом, который становится для ребенка сигналом начала или окончания взаимодействия.

Рекомендации по организации начала занятия:

- 1) Использование визуального расписания. Перед началом занятия педагог показывает ребенку карточки-расписание, на которых изображены все этапы занятия (например: «приветствие → игра → завершение»). Это создает у ребенка ощущение предсказуемости и снижает тревожность.

- 2) Единый ритуал приветствия. Каждое занятие начинается с одинакового ритуала: педагог приветствует ребенка спокойным голосом, использует доброжелательную мимику. Ритуал может включать приветствие через игрушку («Здравствуй, Саша! Я зайка!»).

- 3) Постепенное включение в деятельность. Не следует требовать от ребенка немедленного включения в игру. Педагог начинает играть рядом с ребенком (параллельная имитация), постепенно привлекая его внимание.

Рекомендации по организации окончания занятия:

- 1) Заблаговременное предупреждение. За 2–3 минуты до окончания занятия педагог подает сигнал (например, звенит колокольчиком) и показывает карточку «Занятие закончено». Это позволяет ребенку подготовиться к завершению.

- 2) Ритуал прощания. Каждое занятие завершается одинаковым ритуалом: педагог подводит краткий итог («Мы сегодня хорошо играли!»), прощается с ребенком и через игрушку («Мишка говорит: пока-пока!»).

- 3) Совместная уборка. По возможности ребенок участвует в уборке игрушек на место. Если ребенок не участвует, педагог убирает сам, но комментирует свои действия.

- 4) Положительное завершение. Даже если занятие прошло неидеально, важно завершить его на положительной ноте, поощрив ребенка за участие.

Взаимодействие с ребенком с РАС в процессе игрового занятия требует от педагога особых навыков и понимания специфики коммуникации данной категории детей. На основе анализа литературы выделяются следующие ключевые аспекты взаимодействия:

1) Использование метода параллельной имитации

Как отмечает Е.А. Янушко, метод параллельной имитации является одним из наиболее эффективных способов установления контакта с ребенком с РАС [6, 8]. Суть метода заключается в том, что педагог садится рядом с ребенком и начинает выполнять те же действия, что и ребенок, используя аналогичные предметы.

Практические рекомендации по использованию метода:

- Педагог не требует от ребенка повторения, не смотрит на него пристально, не комментирует его действия.

- Педагог выполняет действия рядом с ребенком, создавая ситуацию «мы делаем одно и то же».

- Постепенно педагог вносит небольшие изменения в свои действия, привлекая внимание ребенка.

- Когда ребенок начинает замечать действия педагога, можно переходить к более активным формам взаимодействия.

Пример: Ребенок катает машинку по столу. Педагог берет другую машинку и начинает катать ее рядом, не вмешиваясь в действия ребенка. Через некоторое время педагог меняет траекторию движения, делая круги, и издает звук «ж-ж-ж». Если ребенок обращает внимание, педагог может предложить ребенку свою машинку [6].

2) Присоединение к стереотипной игре ребенка

Как было отмечено в подразделе 1.3, у детей с РАС часто наблюдаются стереотипные игры, которые могут длиться годами [6, 8]. Вместо того чтобы пытаться «переключить» ребенка на другую деятельность, педагог может использовать стереотипную игру как основу для установления контакта.

Практические рекомендации:

- Педагог наблюдает за стереотипной игрой ребенка, выявляет ее особенности (какие предметы использует, какие действия совершает).

- Педагог подбирает аналогичные предметы и начинает выполнять те же действия рядом с ребенком.

- Постепенно педагог вносит в игру небольшие изменения (например, меняет цвет предмета, добавляет новое действие).

- Когда ребенок принимает изменения, можно начинать вводить элементы социального взаимодействия.

3) Использование невербальных средств коммуникации

Учитывая, что у многих детей с РАС речь отсутствует или ограничена, педагог должен активно использовать невербальные средства коммуникации [1, 6, 8].

Рекомендации по использованию невербальных средств:

–Мимика и интонация. Педагог использует яркую, выразительную мимику, улыбку, изменяет интонацию голоса для привлечения внимания ребенка и передачи эмоций [6].

–Жесты. Используются простые, понятные жесты: «дай», «на», «пока-пока», указательный жест. Жесты должны быть четкими и сопровождаться речью [8].

–Визуальные опоры. Используются карточки PECS, пиктограммы, визуальные расписания. Все карточки должны быть крупными, яркими, с четким изображением [6, 8].

–Тактильный контакт. Используется осторожно, только если ребенок принимает прикосновения. Метод «рука в руке» помогает выполнить действие вместе с ребенком [3].

4) Речевое сопровождение игровых действий

Речь педагога в процессе игрового занятия должна быть специально организована:

–Краткость и простота. Фразы должны быть короткими, простыми, содержать ключевые слова («Дай мяч», «Пей, мишка», «Ам-ам»).

–Повторяемость. Одни и те же фразы повторяются на каждом занятии, в одинаковых игровых ситуациях. Это помогает ребенку устанавливать связь между словом и действием.

–Эмоциональная окраска. Речь должна быть эмоционально окрашена, но не крикливой. Используются интонации удивления, радости, одобрения [4, 6].

–Сопровождение действий. Педагог комментирует свои действия и действия ребенка («Я катаю мяч», «Ты положил кубик»).

На основе анализа литературы выделяются следующие методические приемы, которые могут быть использованы в процессе игровых занятий с детьми с РАС:

1) Прием «коммуникативной цепочки с ошибкой»

Суть приема: педагог намеренно создает игровую ситуацию, в которой ребенку необходимо использовать коммуникативное средство (жест, слово, взгляд) для достижения цели [6, 8].

Пример: Педагог ставит перед ребенком две емкости — одну с любимым лакомством (или игрушкой), другую пустую. Педагог протягивает ребенку ложку и ждет. Если ребенок хочет получить лакомство, ему нужно показать (жестом, взглядом, словом), какую емкость выбрать. Когда ребенок показывает, педагог дает ему желаемое и эмоционально подкрепляет успех [6].

2) Прием «комментированного действия»

Педагог выполняет действия вместе с ребенком, комментируя каждый шаг. Прием помогает ребенку понять последовательность действий и установить связь между словом и действием.

Пример: «Сейчас мы нальем суп в тарелку. Буль-буль! Теперь возьмем ложку. Покормим мишку. Ам-ам!».

3) Прием «выбора»

Ребенку предлагается выбор из двух-трех предметов. Это дает ребенку ощущение контроля над ситуацией и стимулирует коммуникативную активность [4].

Пример: «Ты хочешь играть с мячом или с машинкой?» (карточки или предметы перед ребенком). Ребенок показывает на выбранный предмет [8].

4) Прием «неожиданного изменения»

Педагог вносит в привычную игру небольшие изменения, чтобы привлечь внимание ребенка и стимулировать его реакцию [6, 8].

Пример: В игре «Цветная вода» педагог неожиданно меняет цвет, добавляя новый краситель. Если ребенок замечает изменение, педагог эмоционально реагирует: «Ой! Вода стала синяя!» [6].

Как было показано в подразделе 1.2, дети с РАС представляют собой неоднородную группу. Методические рекомендации должны учитывать индивидуальные особенности ребенка, в первую очередь его группу по классификации О.С. Никольской.

Рекомендации для работы с детьми I группы (отрешенность от внешнего мира):

- Занятия начинаются с простейших сенсорных игр, направленных на «привлечение» внимания ребенка.

- Педагог использует яркие, интенсивные сенсорные стимулы, но дозирует их.

- Взаимодействие строится на параллельной имитации, педагог не требует от ребенка активного участия.

- Важно фиксировать даже минимальные проявления интереса [1][4][6].

Рекомендации для работы с детьми II группы (активное отвержение внешней среды):

- Особое внимание уделяется созданию стабильной, предсказуемой среды.

- Занятия начинаются с игр, снижающих тревожность (игры с водой, песком).

- Педагог следует за ритуалами ребенка, не пытаясь их разрушить.

- Важно соблюдать строгий распорядок занятия, предупреждать о любых изменениях [4, 6].

Рекомендации для работы с детьми III группы (захваченность интересами):

- Игры строятся вокруг интересов ребенка (используются как «мостик» для контакта).

–Педагог постепенно расширяет репертуар игр, включая элементы социального взаимодействия.

–Важно развивать диалогическую речь, используя интересные для ребенка темы [4].

Рекомендации для работы с детьми IV группы (повышенная ранимость):

–Создание ситуации успеха и поддержки.

–Постепенное усложнение игровых заданий, но без резких переходов.

–Развитие уверенности и самостоятельности через игровые ситуации.

–Акцент на развитие социальных навыков и коммуникативной компетенции [4][6].

Предложенные методические рекомендации представляют собой систематизированный свод правил и приемов, основанных на анализе теоретических источников. Они учитывают специфику работы с детьми с РАС, их особые образовательные потребности и индивидуальные особенности.

2.3 Анализ эффективности разработанного комплекса на основе литературных данных

Поскольку настоящее исследование носит теоретико-проектный характер, оценка эффективности разработанного комплекса игровых упражнений осуществляется на основе анализа и обобщения данных, представленных в научно-методической литературе. В отличие от эмпирического исследования, предполагающего непосредственное измерение динамики у конкретных детей, данный подход позволяет определить потенциальную эффективность разработанного комплекса через сопоставление с доказанными результатами применения аналогичных игровых технологий в коррекционной работе с детьми с РАС [1, 3, 4, 6, 8].

Анализ строится на следующих основаниях:

1) Сопоставление целей разработанного комплекса с результатами, зафиксированными в научных исследованиях по применению игровых технологий в работе с детьми с РАС.

2) Сравнение методических подходов (сенсорные игры → коммуникативные игры → элементы сюжетно-ролевой игры) с апробированными программами, описанными в литературе.

3) Анализ динамики, зафиксированной в исследованиях, по критериям, аналогичным выделенным в настоящей работе (зрительный контакт, подражание, речевая активность).

В качестве источников для анализа используются:

- результаты экспериментальных исследований и квази-экспериментальных дизайнов [1, 3];
- описание практических проектов и программ коррекционной работы [4, 8];
- обобщение опыта педагогов и специалистов [6, 8].

На основе анализа литературных источников можно выделить следующие общие эффекты применения игровых технологий в работе с детьми с РАС, которые подтверждают целесообразность разработанного комплекса.

1) Развитие социально-коммуникативных навыков

Как отмечается в исследовании, опубликованном в журнале «Infancy», «игровые навыки играют опосредующую роль в связи между сенсорным поиском и развитием языка/социально-коммуникативных навыков у детей раннего возраста». Установлено, что более высокие показатели предметной игры (object play) полностью опосредовали связь между сенсорным поиском и лучшим развитием языка, а также меньшими социально-коммуникативными трудностями [1]. Это означает, что игра является не просто сопутствующей активностью, а важнейшим механизмом, через который сенсорная активность ребенка трансформируется в коммуникативное развитие.

В другом исследовании, проведенном в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством М.М. Либлинг и Н.С. Гращенковой, отмечается, что «в рамках игровых занятий дети с тяжелыми формами аутизма (1–2 группы по классификации О.С. Никольской) демонстрировали оперативное подражание, принятие изменений в игровых шаблонах, интерес к эмоциям другого и готовность к игре со сверстниками» [9]. Особенно важно, что эти изменения наблюдались у детей, которые ранее не проявляли интереса к социальному взаимодействию. Исследователи подчеркивают: «первые изменения проявились уже после нескольких игр. Дети не только наблюдали за действиями педагога, но и стали непроизвольно подражать. Со временем они начали улыбаться, играя с лицом взрослого («щечки», «носик», «ку-ку»), с готовностью шли на игровые занятия; возникала и совершенствовалась способность к подражанию и самоконтролю» [10].

2) Развитие подражательных способностей

Формирование подражания является одной из ключевых задач разработанного комплекса (Блок 2). Литературные данные подтверждают эффективность игровых методов для достижения этой цели. Как отмечают исследователи, «наибольшую эффективность показала программа "Игровой каскад", в рамках которой игровые занятия выстраивались в логическую цепочку взаимосвязанных игр». В результате у детей с тяжелыми формами РАС была зафиксирована «готовность к подражанию в игре, чего прежде достичь не удавалось» [12].

В работе А.В. Хаустова также подчеркивается, что «при обследовании и формировании игровых навыков у детей с РАС необходимо соблюдать последовательность развития навыков игры в онтогенезе» [8]. Предложенная в настоящей работе логика «сенсорные игры → коммуникативные игры → элементы сюжетно-ролевой игры» соответствует этой последовательности, что повышает вероятность ее эффективности.

3) Развитие речевой активности

Как показывает анализ литературы, игровые технологии являются эффективным инструментом стимуляции речевой активности у детей с РАС. Исследование, посвященное особенностям обучения навыкам вербальной коммуникации младших школьников с РАС, показало, что «игровые методы являются эффективным практико-ориентированным инструментом для развития коммуникативных навыков». Авторы отмечают, что «они позволяют детям приобретать коммуникативный опыт через специально организованные игры и смоделированные ситуации взаимодействия, включая упражнения по вербальной имитации и комментированию» [2].

В практическом пособии по игровой терапии подчеркивается, что сюжетно-ролевые игры (соответствующие Блоку 3 разработанного комплекса) «способствуют развитию навыков командной работы, умению слушать друг друга и уважать мнения сверстников». В процессе таких игр «дети активно используют речь, взаимодействуют друг с другом, проявляют инициативу и применяют новые слова и фразы в контексте игры» [5].

Как показано в теоретической части (подраздел 1.2), у детей с РАС часто наблюдаются выраженные сенсорные нарушения — гипер- или гипочувствительность к сенсорным стимулам. Сенсорные игры (с водой, песком, крупами, светом, звуками) являются естественным и безопасным способом взаимодействия с ребенком на начальном этапе коррекционной работы [1, 4].

Литературные данные подтверждают эффективность сенсорных игр для решения следующих задач:

Установление эмоционального контакта.

Согласно исследованию, опубликованному в журнале «Молодой ученый», «стереотипные игры часто помогают детям с РАС чувствовать себя более комфортно, так как они основаны на повторении и предсказуемости, а сенсорные игры предлагают возможность исследовать различные текстуры и элементы окружения, что положительно сказывается на эмоциональном и психическом состоянии ребенка». Сенсорные игры выступают как «основной источник развития для детей с расстройствами аутистического спектра, предоставляя им подходящие инструменты для взаимодействия с миром» [1].

Снижение тревожности. Как отмечается в методических рекомендациях по организации «Утреннего круга» для детей с РАС, «сенсорные игры дают прекрасную возможность установления контакта с детьми. Мы исходим из положения, что мир предметов и их свойств значим для аутичного ребенка, привлекает его внимание и интерес». В процессе таких игр дети усваивают важные для развития представления об окружающем, а также получают возможность эмоциональной разрядки [8].

Формирование предпосылок для совместной деятельности. Исследователи подчеркивают, что «игровая деятельность в песочнице дает детям возможность моделировать ситуации из своей жизни, выражая при этом свои переживания и эмоции через манипуляции с песком и игрушками» [1]. Это создает основу для перехода к более сложным формам взаимодействия — коммуникативным играм.

Коммуникативные игры, направленные на развитие подражания, зрительного контакта и реакции на имя, являются ключевым звеном разработанного комплекса. Анализ литературы показывает их высокую эффективность.

Развитие подражательных способностей. В исследовании Н.С. Гращенковой и М.М. Либлинг (Институт коррекционной педагогики РАО) отмечается, что «в рамках игровых занятий дети с тяжелыми формами аутизма (1–2 группы по классификации О.С. Никольской) демонстрировали оперативное подражание, принятие изменений в игровых шаблонах, интерес к эмоциям другого и готовность к игре со сверстниками». Особенно важно, что «первые изменения проявились уже после нескольких игр. Дети не только наблюдали за действиями педагога, но и стали непроизвольно подражать. Со временем они начали улыбаться, играя с лицом взрослого («щечки», «носик», «ку-ку»), с готовностью шли на игровые занятия; возникала и совершенствовалась способность к подражанию и самоконтролю» [12].

Формирование коммуникативных навыков. Как показано в исследовании с участием 30 детей с РАС (5–7 лет), «применение игровых методов способствует активизации речевой деятельности, формированию инициативного общения и развитию способности к саморегуляции. В ходе игры ребенок учится слушать собеседника, реагировать на его высказывания, соблюдать правила диалога и использовать речь как средство взаимодействия». В экспериментальной группе (игровые методы) показатели когнитивной вовлеченности выросли с 45% до 80%, понимания правил — с 40% до 75%, количество инициативных коммуникаций — с 3 до 9 [3].

В практическом опыте педагогов также подчеркивается, что «коммуникативные игры — это совместная деятельность обучающихся, способ самовыражения, взаимного сотрудничества, где ученики находятся на равных, стараются учитывать интересы и

способности друг друга». Использование игр «Телефон», «Сундучок», «Скажи по-другому» стимулирует инициативу и самостоятельность детей [2].

Установление зрительного контакта. В работе по организации «Утреннего круга» отмечается, что «все берутся за руки. В этот момент дети учатся тактильно взаимодействовать друг с другом и педагогом, налаживать зрительный контакт». Ритмические игры с элементами подражания способствуют формированию эмоционального контакта через присоединение к действию [8].

Элементы сюжетно-ролевой игры направлены на стимуляцию речевой активности и формирование предпосылок социального взаимодействия. Литературные данные подтверждают их значимость.

Стимуляция речевой активности. Исследование, посвященное обучению навыкам вербальной коммуникации младших школьников с РАС, показало, что «игровые методы являются эффективным практико-ориентированным инструментом для развития коммуникативных навыков. Они позволяют детям приобретать коммуникативный опыт через специально организованные игры и смоделированные ситуации взаимодействия, включая упражнения по вербальной имитации и комментированию, игровые ситуации, имитационные и отобразительные игры» [9].

Развитие социальных навыков. Как отмечает А.М. Кулешова, «ролевые игры, где дети берут на себя различные роли, помогают развить эмпатию и понимание других людей». В процессе таких игр «дети могут получить возможность выстраивать отношения со сверстниками, находясь в окружении знакомых и комфортных объектов игры» [1].

Создание основы для социализации. В исследовании Н.С. Гращенковой и М.М. Либлинг описывается опыт проведения «сюжетно-ролевых игр со спонтанным выстраиванием сюжета и использованием предметов-заместителей в работе с детьми с аутизмом старшего дошкольного возраста». Игровые средства позволяют «последовательно решать коррекционные задачи, значимые для преодоления трудностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра в общении, повышения возможностей их социализации и вовлечения в начальные этапы обучения» [12].

Сравнительные исследования подтверждают преимущество игровых методов перед традиционными. В эксперименте М.А. Кумара и П. Нагалакшми (2023) с участием 50 детей с РАС (6–12 лет) было доказано, что «кинестетические перцептивно-интегративные игры значительно улучшили зрительное восприятие ($P = 0,042$) и успеваемость ($P = 0,001$) по сравнению с традиционной трудотерапией». Авторы делают вывод, что «игровое вмешательство может использоваться как новая терапевтическая модальность при лечении

детей с РАС и другими формами расстройств, имеющих дефицит зрительного восприятия и академических навыков» [4].

Исследование, проведенное на платформе «MiEmo» с участием 19 детей с РАС, показало высокую оценку usability (SUS) — 86,88 для детей со средним уровнем функционирования и 96,75 для детей с высоким уровнем функционирования. Терапевты отметили, что «мультимодальная обратная связь, особенно музыка и цвет, усиливает распознавание эмоций, и дети хорошо реагировали на интеграцию этих сенсорных сигналов» [5].

На основе анализа литературных данных можно сделать следующие выводы об эффективности разработанного комплекса:

1) Сенсорные игры (Блок 1) являются эффективным средством установления эмоционального контакта, снижения тревожности и создания основы для дальнейшего взаимодействия [1, 4, 8].

2) Коммуникативные игры (Блок 2) доказали свою эффективность в формировании подражательных способностей, зрительного контакта и коммуникативных навыков. Подтверждением служат как экспериментальные исследования, так и практический опыт.

3) Элементы сюжетно-ролевой игры (Блок 3) способствуют стимуляции речевой активности, развитию социальных навыков и социализации [1, 9, 12].

4) Системный подход, интегрирующий все три блока, позволяет последовательно решать коррекционные задачи и обеспечивать более стабильный прогресс по сравнению с фрагментарным применением игр [3, 12].

Заключение

В настоящем отчете представлены результаты учебной научно-исследовательской практики, выполненной в рамках направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Изобразительное искусство и игропедагогика». Тема исследовательской работы: «Использование игровых технологий в работе с детьми с особенностями развития (с акцентом на детей с расстройствами аутистического спектра)».

Целью исследования являлось теоретическое обоснование и разработка практических рекомендаций (комплекса игровых упражнений) по использованию игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС. Поставленная цель была достигнута в ходе решения следующих задач:

1) Раскрыта сущность и содержание коррекционно-педагогической деятельности, дана психолого-педагогическая характеристика детей с РАС. Установлено, что коррекционно-педагогическая деятельность представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия педагога и ребенка, направленный на преодоление нарушений развития, формирование компенсаторных механизмов и социализацию. Дети с РАС являются одной из наиболее сложных и быстро растущих категорий детей с ОВЗ. В работе представлена классификация групп детей с РАС по О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг (I–IV группы), выделены их ключевые особенности и общие для всех групп нарушения: качественные нарушения социального взаимодействия, коммуникации, ограниченные и повторяющиеся паттерны поведения. Сформулированы особые образовательные потребности детей с РАС: необходимость целенаправленного формирования эмоционального контакта, потребность в визуальной поддержке и структурировании деятельности, необходимость сенсорной адаптации образовательной среды, потребность в поэтапном обучении подражанию.

2) Проанализированы игровые технологии и методы, применяемые в работе с детьми с аутизмом, изучен опыт их использования. В работе представлено понятие игропедагогики как интегративного направления, рассматривающего игру как универсальный инструмент развития, обучения и коррекции. Разработана классификация игровых технологий по целям и содержанию: сенсорные игры (установление контакта, снижение тревожности), коммуникативные игры (стимуляция зрительного контакта, развитие подражания), игры с правилами (формирование понимания инструкций), элементы сюжетно-ролевой игры (стимуляция речевой активности), нейроигры и кинезиоупражнения (развитие познавательной активности), арт-терапевтические игры. Проведен анализ существующего опыта применения игровых технологий: Денверская

модель раннего вмешательства (ESDM), тренинг ключевых реакций (PRT®), сенсорно-интегративный подход (Э. Джин Айрес), игровая педагогика (И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина), нейропсихологические игры. Выявлены принципы успешного применения игровых технологий: отсутствие принуждения, постепенное усложнение, использование ярких безопасных материалов, четкая организация игрового пространства, эмоциональная вовлеченность взрослого.

3) Разработан поэтапный комплекс игровых упражнений для детей с РАС, включающий три последовательных блока, соответствующих этапам формирования игровой деятельности:

- Блок 1. Сенсорные игры (установление контакта) — направлен на снижение тревожности, создание положительного эмоционального фона, выявление предпочитаемых сенсорных стимулов, формирование интереса к совместной деятельности со взрослым. Включает игры: «Волшебный мешочек», «Рисование на песке», «Цветная вода».

- Блок 2. Коммуникативные игры (развитие подражания) — направлен на активизацию подражательной деятельности (от простейших движений к действиям с предметами), формирование устойчивого зрительного контакта, стимуляцию реакции на имя и простые инструкции, развитие слухового внимания. Включает игры: «Делай как я с игрушкой», «Дай — на», «Покажи, как я», «Зеркало», «Телефон», «Барабан-эхо».

- Блок 3. Элементы сюжетно-ролевой игры (стимуляция речевой активности) — направлен на формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры, развитие понимания игрового сюжета и последовательности действий, стимуляцию речевой активности через включение ребенка в несложные игровые сценарии. Включает игры: «Накорми мишку», «Напоим мишку чаем», «Уложим мишку спать», «Что сказал мишка?».

Каждый блок содержит 3–4 игровых упражнения с четко определенными целями, необходимыми материалами, описанием хода игры и ожидаемыми результатами. Сценарии занятий представлены в Приложении А.

4) Сформулированы методические рекомендации по проведению игровых занятий с детьми с РАС, включающие: учет актуального уровня развития ребенка; создание безопасной и предсказуемой среды; отсутствие принуждения; постепенное усложнение игровых задач; использование визуальной поддержки; эмоциональную вовлеченность взрослого; дозирование нагрузки; фиксацию результатов. Разработаны рекомендации по организации начала и окончания занятия, использованию метода параллельной имитации, присоединению к стереотипной игре ребенка, применению невербальных средств коммуникации и речевому сопровождению игровых действий.

5) Проведен анализ эффективности разработанного комплекса на основе литературных данных. Сопоставление с результатами научных исследований показало:

- сенсорные игры являются эффективным средством установления эмоционального контакта, снижения тревожности и создания основы для дальнейшего взаимодействия;
- коммуникативные игры доказали свою эффективность в формировании подражательных способностей, зрительного контакта и коммуникативных навыков;
- элементы сюжетно-ролевой игры способствуют стимуляции речевой активности, развитию социальных навыков и социализации;
- системный подход, интегрирующий все три блока, позволяет последовательно решать коррекционные задачи и обеспечивать более стабильный прогресс по сравнению с фрагментарным применением игр.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и обобщении научно-методического материала по проблеме применения игровых технологий в работе с детьми с РАС, а также в обосновании необходимости поэтапного подхода к формированию игровой деятельности у данной категории детей. Предложенная структура комплекса (сенсорные → коммуникативные → сюжетно-ролевые игры) соответствует онтогенетической последовательности развития игры и учитывает особые образовательные потребности детей с РАС.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный комплекс игровых упражнений и методические рекомендации могут быть использованы педагогами, дефектологами, игропедагогами, воспитателями в реальной коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС. Представленные материалы позволяют специалистам выстраивать коррекционный процесс в логике от установления контакта через развитие подражания к стимуляции речевой активности, что соответствует современным требованиям к организации коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей.

В ходе выполнения учебной научно-исследовательской практики были сформированы и развиты профессиональные навыки и умения в области исследовательской работы, закреплены компетенции поиска, критического анализа и синтеза информации с применением системного подхода для решения поставленных задач. Результаты исследования могут служить основой для дальнейшей работы по совершенствованию методик применения игровых технологий в коррекционной педагогике.

Список использованных источников

- 1) Носкова О.Е. Использование игровых технологий в работе с детьми с РАС: презентация к занятию / О.Е. Носкова. — Текст: электронный // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-igrovyyh-tehnologij-v-rabote-s-detmi-s-ras-7878996.html> (дата обращения 15.06.2026).
- 2) Межведомственный практико-ориентированный семинар «Игровые технологии в работе с детьми с РАС»: материалы семинара / 2026 г. — Текст: электронный. — URL: <https://www.cpmss-irk.ru/news-ru/1164-23-aprelya-2026-goda-proveden-mezhvedomstvennyj-praktiko-orientirovannyj-seminar-igrovyte-tehnologii-v-rabote-s-detmi-s-ras.html> (дата обращения 20.06.2026).
- 3) Боголюбова-Кузнецова Д.В. Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы: методическое пособие / Д.В. Боголюбова-Кузнецова, Ю.И. Каздым, О.В. Караневская, Е.О. Харламова. — М.: Центр лечебной педагогики «Особое детство», 2025. — Текст: электронный. — URL: <https://ccp.org.ru/tsentr-lechebnoj-pedagogiki-osoboe-detstvo-razrabotal-metodicheskoe-posobie-po-razvitiyu-kommunikativnyh-navykov-doshkolnikov-s-ras-4> (дата обращения 20.06.2026).
- 4) Акулова А.Н. Использование игровых технологий при обучении детей с ОВЗ: методическая разработка / А.Н. Акулова, Т.Ф. Назукина. — МАОУ Школа «Флагман», 2025. — Текст: электронный // Мультиурок. — URL: <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-igrovykh-tehnologhii-pri-obuchienii-dietiei-s-ovz.html> (дата обращения 15.06.2026).
- 5) Захарова И.Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. — М.: Теревинф, 2025. — 320 с.
- 6) Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. — М.: Теревинф, 2024. — 312 с.
- 7) Головина И.П. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в игровой деятельности через параллельную имитацию / И.П. Головина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024 — URL: <https://moluch.ru/archive/545/119216> (дата обращения 20.06.2026).
- 8) Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Д. Айрес; пер. с англ. Ю. Даре. — 5-е изд. — М.: Теревинф, 2018. — 272 с.
- 9) Бурханова Т.В. Сенсорная интеграция: теоретические основы, виды нарушений и прикладное применение в коррекционной практике / Т.В. Бурханова. — Текст: электронный // Арт-Талант. — URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/122217-sensornaya-integraciya-teoreticheskie-osnovy-vidy-narusheniy-i-prikladnoe-primenenie-v-korrekcionnoy-praktike> (дата обращения 20.06.2026).

10) Таряник О.С. Система использования метода сенсорной интеграции в работе учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра / О.С. Таряник. — Текст: электронный // Учительский журнал. — URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/23/articles/3279> (дата обращения 20.06.2026).

11) Висторопская С.Н. Особенности развития игровой деятельности у ребенка с расстройством аутистического спектра / С.Н. Висторопская, К.С. Приступчик. — Текст: электронный // КиберЛенинка. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-igrovyoy-deyatelnosti-u-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения 15.06.2026).

12) Ветрова Т.Ю. Зимние забавы: сценарий воспитательского часа для обучающихся с РАС / Т.Ю. Ветрова, Т.М. Михайлова. — Текст: электронный // Рязанский институт развития образования. — URL: <https://www.rirorzn.ru/publication/nachalnaya-shkola/zimnie-zabavy-Vetrova2025/> (дата обращения 20.06.2026).

13) Хаустов А.В. Методика обследования игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. — М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2020. — 48 с.

14) Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: Этюды о логике ребенка / Ж. Пиаже. — Текст: электронный [PDF-скан]. — URL: https://logoped-defectolog.1c-umi.ru/images/cms/data/zhan_piazhe_rech_i_myshlenie_rebenka.pdf (дата обращения 26.06.2026).

Приложение А

(обязательное)

Сценарии игровых занятий по использованию игровых технологий в работе с детьми с РАС

Сценарий занятия 1. Сенсорные игры (установление контакта)

Цель занятия: установление первичного эмоционального контакта с ребенком, снижение уровня тревожности, формирование интереса к совместной деятельности со взрослым через значимые для ребенка сенсорные стимулы.

Задачи занятия:

- 1) Создание безопасной, предсказуемой игровой среды.
- 2) Выявление предпочитаемых сенсорных стимулов ребенка (тактильных, зрительных, слуховых, вестибулярных).
- 3) Формирование положительного эмоционального фона в присутствии взрослого.
- 4) Стимуляция первых попыток совместного взаимодействия (совместное действие, взгляд в сторону взрослого).

Продолжительность: 20–25 минут (с учетом быстрой истощаемости детей с РАС).

Материалы и оборудование:

- тактильные коробки с крупами (манка, рис, фасоль) – 2–3 шт.;
- поднос с манной крупой;
- прозрачные емкости с водой (3–4 шт.);
- пищевые красители (красный, синий, желтый);
- пипетки или ложки;
- мягкий мешочек из ткани с завязками, наполненный крупой;
- светодиодная палочка или небольшой фонарик;
- колокольчик;
- салфетки.

Ход занятия

Часть 1. Ритуал приветствия (3–5 минут)

Действия педагога:

- 1) Педагог садится на ковер или за стол рядом с ребенком на расстоянии, комфортном для ребенка (не вторгаясь в его личное пространство).
- 2) Приветствует ребенка тихим, спокойным голосом: «Здравствуй, Саша!» – с доброжелательной улыбкой.
- 3) Если ребенок не проявляет интереса, педагог достает светодиодную палочку и медленно водит ею в воздухе, привлекая внимание.

4) Педагог произносит: «Смотри, как красиво! Это для тебя». Кладёт палочку рядом с ребенком, но не требует, чтобы он её взял.

5) Пауза 30–40 секунд для наблюдения за реакцией ребенка.

Ожидаемая реакция ребенка: ребенок может проигнорировать приветствие, но его взгляд может зафиксироваться на светящемся предмете.

Диагностический маркер: фиксация взгляда на предмете, реакция на голос.

Часть 2. Сенсорные игры (основная часть, 15–20 минут)

Игра 1. «Волшебный мешочек»

Цель: развитие тактильной чувствительности, снижение тревожности, привлечение внимания ребенка к рукам и голосу взрослого.

Материалы: мешочек с крупой и мелкими предметами внутри (например, камешки, фигурки).

Действия педагога:

1) Педагог садится рядом с ребенком, кладет мешочек перед собой.

2) Начинает медленно перебирать мешочек руками, сопровождая действия комментариями: «Какой мешочек... шуршит... приятный... гладкий».

3) Через 1–2 минуты педагог предлагает ребенку: «Потрогай, какой мешочек!» – кладет мешочек ближе к ребенку.

4) Если ребенок не проявляет интереса, педагог продолжает играть с мешочком рядом, используя метод параллельной имитации (делает вид, что играет сам с собой, но с яркими эмоциями: «Ой, какой! Шуршит!»).

Важно: не требовать от ребенка повторения! Задача – вызвать любопытство.

Ожидаемая реакция: ребенок может начать наблюдать за руками педагога, затем протянуть руку и дотронуться до мешочка. Возможна быстрая потеря интереса – это нормально.

Диагностический маркер: наличие/отсутствие интереса к предмету, попытка потрогать, длительность удержания внимания.

Игра 2. «Рисование на песке»

Цель: стимуляция тактильных ощущений, развитие мелкой моторики, создание ситуации совместного действия.

Материалы: поднос с манной крупой.

Действия педагога:

1) Педагог ставит поднос перед ребенком и садится напротив.

2) Погружает пальцы в крупу и начинает рисовать линии, круги, точки, комментируя: «Рисую линию... длинную... теперь круг...».

3) Важно, чтобы движения были медленными и ритмичными.

4) Через 1–2 минуты педагог делает паузу, смотрит на ребенка с улыбкой: «А ты хочешь попробовать?» – и протягивает руку к подносу.

5) Если ребенок не реагирует, педагог берет руку ребенка (если ребенок позволяет) и проводит его пальцем по крупе, рисуя простую линию: «Смотри, как мы рисуем вместе!»

6) Если ребенок отстраняется, педагог продолжает рисовать рядом, периодически останавливаясь и глядя на ребенка.

Важно: принимать любую реакцию ребенка – даже простое наблюдение.

Ожидаемая реакция: ребенок может начать повторять движения пальцами по крупе, может просто смотреть. Допустимо, если ребенок начнет разбрасывать крупу – это тоже исследовательское поведение, которое следует мягко направлять.

Диагностический маркер: принятие совместного действия, длительность контакта с материалом.

Игра 3. «Цветная вода»

Цель: привлечение внимания к ярким цветам и движению воды, создание положительных эмоций.

Материалы: прозрачные емкости с водой, пищевые красители, пипетки.

Действия педагога:

1) Педагог ставит перед ребенком прозрачную емкость с водой.

2) На глазах у ребенка добавляет в воду несколько капель красного красителя, медленно размешивает: «Смотри, водичка была прозрачная... а теперь стала красная! Как красиво!»

3) Педагог повторяет с синим и желтым цветом, каждый раз давая ребенку время посмотреть.

4) Предлагает ребенку самому добавить краситель: «Попробуй, капни капельку!» – если ребенок не берет пипетку, педагог выполняет действие сам, но с паузой, чтобы ребенок мог наблюдать.

5) Заканчивает игру показом смешивания цветов: красный + желтый = оранжевый.

Важно: не более 2–3 изменений цвета за занятие, чтобы не перегружать ребенка.

Ожидаемая реакция: ребенок может зафиксировать взгляд на изменении цвета, может улыбнуться, может попытаться повторить действие.

Диагностический маркер: эмоциональная реакция (улыбка, вокализация), попытка совместного действия.

Часть 3. Завершение и ритуал прощания (3–5 минут)

Действия педагога:

1) За 2–3 минуты до окончания педагог подает сигнал – звенит колокольчиком: «Занятие заканчивается».

2) Педагог вместе с ребенком (или рядом с ребенком, если он не участвует) убирает игровые материалы в коробку: «Мы сегодня хорошо играли. Давай уберем игрушки на место».

3) Педагог подводит краткий итог: «Мы сегодня трогали мешочек, рисовали на песке, делали цветную воду. Молодец!»

4) Прощание: педагог машет рукой и говорит: «Пока-пока, Саша! До свидания!» – с доброжелательной улыбкой. Если ребенок не отвечает, педагог машет рукой сам и произносит: «До встречи!»

Ожидаемая реакция: ребенок может игнорировать прощание, но важно, чтобы он привыкал к ритуалу завершения.

Диагностический маркер: реакция на сигнал об окончании, принятие завершения занятия.

Диагностические маркеры занятия

В ходе занятия педагог фиксирует следующие поведенческие проявления ребенка (заносятся в протокол наблюдения):

1) Зрительный контакт: количество и длительность взгляда в глаза педагогу (от 0 до 3 баллов).

2) Реакция на имя: поворот головы, взгляд, остановка действия (от 0 до 3 баллов).

3) Подражание: попытки повторить действия педагога с предметами (от 0 до 3 баллов).

4) Положительные эмоции: улыбка, вокализация, смех.

5) Уровень тревожности: наличие/отсутствие стрессовых реакций (плач, уход, агрессия).

Эти данные используются для построения следующего занятия и оценки динамики (подраздел 2.3).

Сценарий занятия 2. Коммуникативные игры (развитие подражания)

Цель занятия: развитие подражательных способностей как основы социального взаимодействия, стимуляция зрительного контакта и реакции на обращение, формирование первичных навыков вербальной и невербальной коммуникации.

Задачи занятия:

1) Активизация подражательной деятельности (от простейших движений к действиям с предметами).

2) Формирование устойчивого зрительного контакта со взрослым через игровое взаимодействие.

3) Стимуляция реакции на имя и простые инструкции.

4) Развитие слухового внимания и фонематического восприятия.

5) Поощрение любых попыток речевой активности (вокализации, лепет, отдельные звуки).

Продолжительность: 20–25 минут (с учетом быстрой истощаемости и удерживания внимания через смену деятельности).

Материалы и оборудование:

- мягкие игрушки (зайка, мишка) – 2–3 шт.;
- мяч среднего размера;
- платок или шарф;
- колокольчик;
- карточки PECS с действиями («хлопай», «топай», «прыгай»);
- бубен или маракасы;
- зеркало (настольное или напольное);
- поощрительные стикеры или жетоны;
- салфетки.

Ход занятия

Часть 1. Ритуал приветствия (3–5 минут)

Действия педагога:

1) Педагог начинает занятие с уже знакомого ребенку ритуала: садится напротив ребенка (или рядом, в зависимости от комфорта ребенка) на том же расстоянии, что и на первом занятии.

2) Приветствует ребенка спокойным голосом: «Здравствуй, Саша!» – с доброжелательной улыбкой. Делает паузу 3–5 секунд, ожидая возможной реакции.

3) Достает игрушку (зайку) и от его лица приветствует ребенка: «Здравствуй, Саша! Я зайка. А ты кто?» – делает паузу.

4) Если ребенок не отвечает, педагог продолжает: «Это Саша! Зайка говорит: "Привет, Саша!"». Протягивает зайку к ребенку, но не требует, чтобы тот его взял.

5) Педагог побуждает ребенка к действию: «Помаши зайке рукой!» – сам выполняет жест и ждет 3–5 секунд. Если ребенок не повторяет, педагог выполняет жест еще раз, более выразительно.

Важно: сохранять доброжелательную интонацию, не требовать ответа, принимать любую реакцию ребенка. Если ребенок отворачивается – педагог продолжает говорить с игрушкой, но на расстоянии, не вторгаясь в пространство ребенка.

Диагностический маркер: фиксация взгляда на игрушке, реакция на обращение (имя), попытка повторить жест.

Часть 2. Игры на подражание действиям с предметами (8–10 минут)

Игра 2.1. «Делай как я с игрушкой»

Цель: развитие подражания действиям взрослого с предметами, формирование связи между словом и действием.

Материалы: две одинаковые игрушки (например, мячи или машинки) – одна для педагога, одна для ребенка.

Действия педагога:

1) Педагог садится напротив ребенка на расстоянии вытянутой руки. Кладет перед собой игрушку и точно такую же перед ребенком.

2) Педагог берет свою игрушку и выполняет простое действие: катает мяч по столу со звуком «ж-ж-ж» (или стучит кубиком по столу «тук-тук»).

3) Педагог комментирует: «Я катаю мяч. Ж-ж-ж!».

4) Затем педагог указывает на игрушку ребенка и говорит: «Теперь ты!» – и показывает жест (протягивает руку к игрушке ребенка, но не берет её).

5) Если ребенок не повторяет действие, педагог через 5–7 секунд выполняет действие рукой ребенка (метод «рука в руке»): осторожно берет руку ребенка и вместе с ним катает мяч, произнося «ж-ж-ж».

6) После выполнения педагог эмоционально хвалит: «Молодец, Саша! Ты покатал мяч!» – и дает стикер или жетон.

Важно: если ребенок сопротивляется, не настаивать на «рука в руке», а вернуться к параллельной имитации – педагог продолжает играть своей игрушкой, делая это выразительно и эмоционально, чтобы привлечь внимание.

Варианты действий: стучать кубиком по столу («тук-тук»), потрясти погремушкой («динь-динь»), нажать кнопку игрушки, покормить куклу ложкой.

Ожидаемая реакция: ребенок может начать повторять действие после педагога (сначала неуклюже, затем более осознанно), может просто наблюдать.

Диагностический маркер: количество попыток подражания действиям с предметами (от 0 до 3).

Игра 2.2. «Дай – на» (обмен действиями)

Цель: формирование простейшей коммуникативной цепочки «запрос — ответ», развитие подражания в диалоге.

Материалы: мяч или любая другая привлекательная игрушка.

Действия педагога:

1) Педагог берет мяч, протягивает его ребенку со словом «На!» – и отчетливым жестом раскрытой ладони.

2) Если ребенок берет мяч, педагог через 5–7 секунд протягивает раскрытую ладонь к ребенку и говорит: «Дай!» – с вопросительной интонацией.

3) Если ребенок не понимает, педагог аккуратно берет мяч из руки ребенка, произнося: «Спасибо, дал мяч!» – и затем снова протягивает его со словом «На!».

4) Педагог повторяет цикл 3–4 раза, постепенно увеличивая паузу между словом и действием.

5) На следующем этапе педагог меняет очередность: сначала просит «Дай!», затем после получения отдает «На!».

Важно: использовать четкую артикуляцию и выделять интонацией ключевые слова «дай» и «на». Поощрять любую попытку ребенка протянуть руку или издать звук.

Ожидаемая реакция: ребенок начинает понимать связь между словом и действием, может протягивать руку в ответ на просьбу.

Диагностический маркер: понимание инструкций «дай» и «на», использование жестов.

Часть 3. Игры с подражанием крупным движениям (5–7 минут)

Игра 2.3. «Покажи, как я»

Цель: развитие общей моторики через подражание, активизация эмоционального отклика, закрепление связи между словом и движением.

Материалы: карточки с действиями (хлопай, топай, прыгай).

Действия педагога:

1) Педагог становится напротив ребенка (или рядом, если ребенку так комфортнее).

2) Выполняет крупное движение с одновременным проговариванием:

– Хлопает в ладоши со словами: «Хлоп-хлоп!». Показывает карточку с действием «хлопай».

– Топает ногой со словами: «Топ-топ!». Показывает карточку «топай».

– Крутит головой со словами: «Сова-большая голова – поворот головой. У-у-у!».

3) После каждого движения педагог смотрит на ребенка с улыбкой и говорит: «А теперь ты!» – и показывает на ребенка.

4) Если ребенок не повторяет, педагог выполняет действие снова, более медленно и выразительно.

5) Если ребенок выполняет хотя бы приблизительно, педагог эмоционально хвалит: «Молодец! Ты похлопал!» – и дает стикер.

Важно: использовать яркую мимику, улыбку, поощрять любую попытку, даже если движение выполнено неточно.

Ожидаемая реакция: ребенок начинает повторять движения, сначала с задержкой, затем быстрее.

Диагностический маркер: количество попыток подражания крупным движениям.

Игра 2.4. «Зеркало»

Цель: совершенствование имитации, развитие внимания к лицу и мимике педагога.

Материалы: зеркало.

Действия педагога:

1) Педагог встает перед зеркалом вместе с ребенком (или садится перед настольным зеркалом).

2) Педагог говорит: «Я – зеркало. Покажи, что я делаю!».

3) Выполняет простые движения: поднимает руки, хмурит брови, улыбается, кивает головой, открывает рот.

4) После каждого движения смотрит на ребенка и побуждает повторить: «Теперь ты!».

5) Можно упростить: педагог показывает карточку с изображением действия («хлопай», «топай») и выполняет его, а ребенок повторяет.

Важно: Зеркало помогает ребенку видеть свое лицо и лицо педагога одновременно, что снижает тревожность при зрительном контакте.

Ожидаемая реакция: ребенок начинает повторять мимику и движения педагога, появляется интерес к своему отражению.

Диагностический маркер: количество попыток подражания мимике, длительность зрительного контакта через зеркало.

Часть 4. Речевая стимуляция через игру (5–7 минут)

Игра 2.5. «Телефон»

Цель: научить по подражанию отвечать на звонок и использовать простую речевую формулу приветствия.

Материалы: игрушечный телефон.

Действия педагога:

1) Педагог берет игрушечный телефон, подносит к уху и говорит: «Алло! Привет! Это Саша?».

2) Кладёт трубку и говорит ребенку: «Теперь ты!» – протягивает телефон ребенку.

3) Если ребенок не говорит, педагог выполняет действие вместе с ребенком (берет его руку и подносит трубку к уху), произносит «Алло!» и ждет.

4) Затем усложняет: «Алло! Как дела?», «Алло! Пока!».

5) Поощряет любую вокализацию или попытку произнести звук.

Важно: использовать яркую интонацию, поощрять любое звукоподражание.

Ожидаемая реакция: ребенок может начать произносить «алло», «привет», «пока» или просто издавать звуки.

Диагностический маркер: количество речевых проявлений (вокализации, слова, фразы).

Игра 2.6. «Барабан-эхо»

Цель: развитие слухового внимания, имитация слогов и простых ритмов.

Материалы: бубен или стол.

Действия педагога:

1) Педагог стучит по столу (или по бубну) и произносит слог: «Та-та-та!».

2) Показывает на ребенка и говорит: «Теперь ты! Та-та-та!».

3) Если ребенок не повторяет, педагог выполняет действие снова, более выразительно.

4) Постепенно усложняет: «Та-то-ту!», «Ба-бо-бу!», «Тук-тук-тук!».

5) Поощряет любую попытку издать звук, даже если это просто стук по столу.

Вариант: стучать по разным предметам и называть звуки: «Дзынь-дзынь» (по стакану), «Бам-бам» (по коробке).

Ожидаемая реакция: ребенок начинает повторять ритм и простые слоги, сначала приблизительно, затем точнее.

Диагностический маркер: количество и качество звукоподражаний, ритмичность.

Часть 5. Завершение и ритуал прощания (3–5 минут)

Действия педагога:

1) За 2–3 минуты до окончания педагог показывает ребенку карточку-пиктограмму «Занятие закончено» и звенит колокольчиком: «Занятие заканчивается».

2) Педагог вместе с ребенком (или рядом с ним, если ребенок не участвует) убирает игрушки в коробку: «Мы сегодня хлопали, топали, играли с зайкой. Давай уберем игрушки».

3) Педагог подводит краткий итог: «Мы сегодня хорошо играли! Молодец, Саша!».

4) Прощание проводится через игрушку: «Зайка говорит тебе: пока-пока! До свидания, Саша!».

5) Педагог машет рукой и улыбается.

Важно: сохранять доброжелательный тон, не требовать ответа на прощание.

Диагностические маркеры занятия

В ходе занятия педагог фиксирует следующие параметры (заносятся в протокол наблюдения):

1) Количество попыток подражания: действия с предметами, крупные движения, звуки (от 0 до 3 баллов).

2) Зрительный контакт: частота и длительность взгляда в глаза педагогу (от 0 до 3 баллов).

3) Реакция на имя: поворот головы, взгляд, остановка действия (от 0 до 3 баллов).

4) Речевая активность: количество и качество вокализаций, звукоподражаний, отдельных слов (от 0 до 3 баллов).

5) Положительные эмоции: улыбка, смех, вокализация (фиксируется наличие/отсутствие).

Сценарий занятия 3. Элементы сюжетно-ролевой игры (стимуляция речевой активности)

Цель занятия: формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры как высшей формы игровой деятельности, стимуляция речевой активности через включение ребенка в несложные игровые сценарии, развитие диалогической речи.

Задачи занятия:

1) Формирование понимания игрового сюжета и последовательности действий в рамках простого сценария.

2) Развитие способности принимать игровую роль и выполнять соответствующие действия.

3) Стимуляция речевой активности через речевое сопровождение игровых действий (звукоподражания, отдельные слова, простые фразы).

4) Закрепление навыков социального взаимодействия в игровой ситуации.

5) Развитие способности использовать предметы-заместители и понимать символический характер игры.

Продолжительность: 20–25 минут (с учетом быстрой истощаемости детей с РАС).

Материалы и оборудование:

- мягкая игрушка (мишка или зайка) – основной персонаж;
- игрушечная посуда: тарелка, ложка, чашка, кастрюлька;

- муляжи продуктов (овощи, фрукты, хлеб) или их заменители (кубики, шарики);
- кровать для игрушки (коробка с мягкой тканью);
- карточки PECS с изображением действий: «покорми», «напои», «помой», «спать»;
- визуальное расписание занятия (последовательность карточек);
- карточки-подсказки для диалога («пей», «ам-ам», «бай-бай», «пока»);
- поощрительные жетоны или стикеры;
- салфетки.

Ход занятия

Часть 1. Ритуал приветствия и настрой на занятие (3–5 минут)

Действия педагога:

1) Педагог начинает занятие с уже знакомого ребенку ритуала приветствия: садится напротив ребенка и приветствует его: «Здравствуй, Саша!» – с доброжелательной улыбкой.

2) Педагог вносит игрового персонажа – мягкую игрушку (мишку) – и показывает его ребенку: «Сегодня к нам в гости пришел мишка! Он хочет с тобой играть!».

3) Педагог подносит мишку к ребенку, чтобы он мог его рассмотреть (но не требует, чтобы ребенок взял игрушку).

4) Педагог показывает ребенку карточку-расписание, на которой изображены все этапы занятия: картинки «кормить», «поить», «укладывать спать». Комментирует: «Сейчас мы будем играть с мишкой: кормить, поить, укладывать спать. Вот так (показывает на каждую картинку)».

5) Делает паузу, чтобы ребенок мог рассмотреть карточки.

Важно: Визуальное расписание создает у ребенка ощущение предсказуемости и снижает тревожность. Карточки должны быть крупными и понятными.

Ожидаемая реакция: ребенок может зафиксировать взгляд на мишке, затем на карточках, может улыбнуться.

Диагностический маркер: интерес к персонажу и расписанию, реакция на объяснение.

Часть 2. Освоение сюжетной цепочки действий (10–12 минут)

Игра 3.1. «Накорми мишку»

Цель: формирование последовательности действий в рамках бытового сценария, развитие речи через комментарии и простые фразы, закрепление понимания назначения предметов.

Материалы: игрушечная тарелка, ложка, муляжи еды, карточка «покорми».

Действия педагога:

1) Педагог создает игровую ситуацию: «Мишка голодный. Давай его покормим!». Показывает карточку «покорми».

2) Педагог раскладывает перед ребенком игрушечную тарелку, ложку и муляжи еды (например, шарики из пластилина или овощи).

3) Педагог медленно и четко выполняет каждое действие, комментируя его:

– «Сначала нальем суп в тарелку. Буль-буль!»

– «Теперь возьмем ложку. Вот так!»

– «Покормим мишку. Ам-ам-ам!»

4) После каждого действия педагог делает паузу и смотрит на ребенка.

5) Если ребенок проявляет интерес, педагог предлагает: «Теперь ты покорми мишку!» – и протягивает ложку ребенку.

6) Если ребенок не берет ложку, педагог использует метод «рука в руке»: берет руку ребенка и вместе с ним выполняет действие.

7) После выполнения педагог эмоционально хвалит: «Молодец, Саша! Ты покормил мишку! Ему вкусно! Ам-ам!»

Важно: проговаривать каждое действие короткими, простыми фразами. Поощрять любые звукоподражания ребенка («ам-ам», «ням-ням»).

Диагностический маркер: способность выполнять последовательные действия, использование звукоподражаний.

Игра 3.2. «Напоим мишку чаем»

Цель: расширение сюжетной цепочки, введение новых игровых действий и слов, стимуляция речевой активности через диалог с персонажем.

Материалы: игрушечная чашка, чайник (или кувшин), карточка «напои».

Действия педагога:

1) После завершения кормления педагог переводит сюжет к следующему действию: «Мишка поел. Теперь он хочет пить. Давай напоим его чаем!». Показывает карточку «напои».

2) Педагог комментирует свои действия: «Налей чай в чашку. Бу-бу-бу!».

3) Пододвигает чашку к мишке и говорит: «Пей, мишка!».

4) Затем обращается к ребенку: «Саша, скажи мишке: "Пей!"». Если ребенок не говорит, педагог произносит сам: «Пей, мишка! Вкусный чай!».

5) Педагог поощряет любую попытку ребенка произнести звук или слово («пей», «на», «ча-ча»).

6) После завершения хвалит: «Молодец, Саша! Ты напоил мишку чаем!»

Важно: можно использовать карточку-подсказку с фразой «Пей чай». Если ребенок говорит отдельными словами, взрослый расширяет его высказывание: «Мишка, пей чай!».

Диагностический маркер: использование слов или звукоподражаний в игровом контексте.

Игра 3.3. «Уложим мишку спать»

Цель: завершение сюжетной цепочки, развитие понимания последовательности действий, введение новых слов и фраз.

Материалы: кроватка для игрушки (коробка с мягкой тканью), одеяло, карточка «спать».

Действия педагога:

1) Педагог подводит к завершению игровой ситуации: «Мишка поел, попил чай, теперь он устал. Давай уложим его спать!». Показывает карточку «спать».

2) Педагог берет мишку и произносит: «Баю-бай, мишка, спи!». Качает мишку на руках.

3) Кладёт мишку в кроватку, накрывает одеялом: «Спи, мишка. Баю-бай!».

4) Затем обращается к ребенку: «Саша, покачай мишку!». Если ребенок не берет, педагог качает вместе с ребенком.

5) Побуждает ребенка повторить: «Баю-бай!» или просто издать звук.

6) Завершает: «Мишка спит. Тихо-тихо. Мы хорошо поиграли!».

Важно: создать спокойную атмосферу, говорить тише, чтобы ребенок уловил смену настроения.

Диагностический маркер: выполнение завершающего действия, понимание последовательности.

Часть 3. Стимуляция речевой активности через диалог (5–7 минут)

Игра 3.4. «Что сказал мишка?» (диалог с персонажем)

Цель: научить ребенка отвечать на простые вопросы в игровой ситуации, использовать речевые клише.

Действия педагога:

1) После того как мишка «проснулся» (педагог достает его из кроватки), педагог создает ситуацию для диалога.

2) Педагог берет мишку и говорит от его лица: «Спасибо, Саша, что ты меня покормил и напоил! Мне было вкусно!».

3) Педагог обращается к ребенку: «Саша, скажи мишке: "Пожалуйста"». Если ребенок не говорит, педагог произносит сам: «Пожалуйста, мишка!».

4) Затем педагог продолжает диалог: «Мишка, тебе понравилось, как Саша играл?» – и отвечает за игрушку: «Да, понравилось! Очень хорошо!».

5) Педагог побуждает ребенка к прощанию: «Скажи мишке: "Пока-пока, мишка! Приходи еще!"». Если ребенок не говорит, педагог произносит фразу сам и машет рукой.

Важно: если ребенок пока не говорит, поощряется жест (помахать рукой) или любая вокализация. Не настаивать на точном повторении.

Ожидаемая реакция: ребенок может начать произносить отдельные слова («пока», «спасибо», «привет»), повторять жесты.

Диагностический маркер: количество и качество речевых проявлений в диалоге.

Часть 4. Завершение и ритуал прощания (3–5 минут)

Действия педагога:

1) Педагог показывает карточку «Занятие закончено» и дает условный сигнал (колокольчик или хлопок): «Занятие заканчивается».

2) Вместе с ребенком убирают игрушки на место. Если ребенок не участвует, педагог убирает сам, но комментирует: «Мишка пошел отдыхать. Мы убираем игрушки».

3) Педагог подводит краткий итог: «Мы сегодня играли с мишкой. Кормили, поили, укладывали спать. Хорошо играли! Молодец, Саша!».

4) Педагог прощается через игрушку: «Мишка говорит тебе: пока-пока! До свидания, Саша!» – машет игрушкой.

5) Педагог дает ребенку поощрительный жетон или стикер за участие: «Ты сегодня молодец! Вот тебе награда!».

Важно: сохранять доброжелательный тон, не требовать ответа на прощание.

Диагностические маркеры занятия

В ходе занятия педагог фиксирует следующие параметры (заносятся в протокол наблюдения):

1) Способность выполнять последовательность действий: количество действий в цепочке (от 0 до 3 баллов).

2) Понимание сюжета: использование предметов по назначению, понимание символической игры (от 0 до 3 баллов).

3) Речевая активность: количество и качество речевых проявлений (звукоподражания, слова, простые фразы) (от 0 до 3 баллов).

4) Социальное взаимодействие: умение взаимодействовать с педагогом в рамках игровой ситуации (от 0 до 3 баллов).

5) Положительные эмоции: улыбка, смех, интерес к игре (фиксируется наличие/отсутствие).

Ожидаемые результаты цикла занятий

- 1) Ребенок провел в игровой комнате 20–25 минут без выраженного стресса.
- 2) Зафиксирован хотя бы кратковременный зрительный контакт с педагогом.
- 3) Ребенок заинтересовался хотя бы одним из предложенных сенсорных материалов.
- 4) Положительная эмоциональная реакция на совместное действие.
- 5) Появление попыток подражания действиям и звукам.
- 6) Появление отдельных слов или звукоподражаний в игровом контексте.
- 7) Формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры.