



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Игра как средство формирования представлений об окружающем мире
у детей старшего дошкольного возраста
с расстройствами аутистического спектра

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

63,82% авторского текста
Работа Косов к защите
«14» 11 2022г. кр. 15
зав. кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы ОФ – 406/ 102 – 4 – 1
Демешко Мария Ильинична
научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБОКРУЖАЮЩЕММИРЕУДЕТЕЙСТАРШЕГОДОШКОЛЬНОГОВОЗРАС ТАСРАССТРОЙСТВАМИАУТИСТИЧЕСКОГОСПЕКТРА	6
1.1 Определение понятия «представления об окружающем мире» и ихособенностиудетейстаршегодошкольноговозраста.....	6
1.2 Клинико-психолого- педагогическаяхарактеристикадетейдошкольноговозрастасрас стройствамиаутистическогоспектра	13
1.3. Особенности представлений об окружающем мире у детей старшегодошкольноговозрастасрасстройствамиаутистического спектра	21
1.4. Роль игры в формировании представлений об окружающем мире удетей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистическогоспектра.....	24
Выводыпопервойглаве.....	35
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕММИРЕУДЕТЕЙСТАРШЕГОДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА СРАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	37
2.1 Методика изучения состояния представлений об окружающем мире удетей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистическогоспектра.....	37
2.2 Проявление нарушений представлений об окружающем мире у детейстаршегодошкольноговозрастасрасстройствамиаутистичес когоспектра.....	47
2.3 Коррекционная работа по обогащению представлений об окру жающеммирестаршихдошкольниковсрасстройствамиаутистичес	

когоспектра.....	
54	
Выводыповторойглаве.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОКИСПОЛЬЗОВАННЫХИСТОЧНИКОВ.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ1.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ2.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ3.....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ4.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ5.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ6.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ7.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ8.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ9.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: окружающий нас мир велик и уникален. Он очень разнообразен и включает в себя предметное окружение, явления общественной жизни, мир природы. Ознакомление детей с фактами и явлениями окружающего мира – одна из задач умственного развития.

Знания об окружающем мире и опыт, которые приобретает ребенок в процессе обучения и воспитания, увеличиваются, модифицируются, трансформируются в морально – нравственные императивы.

В настоящее время, перед педагогической наукой и практикой определяются новые задачи, отличившиеся обновлением знаний, методик, форм организации деятельности, а также требования к ним.

Анализ научной и методической литературы позволяет установить, что в современной дошкольной образовательной деятельности возникает проблема умственного воспитания дошкольников, ядром, к которой относится ознакомление дошкольника с окружающим миром в ходе познавательного развития и игровой деятельности.

Достижение перечисленных задач развития и образования детей представляется достижимым через применение различных способов и методов обучения и воспитания дошкольников.

Нашим объектом внимания станет проблема изучения знаний и формирования представлений об окружающем мире через игровую деятельность старших дошкольников, имеющих расстройства аутистического спектра. В своем исследовании мы постараемся подойти к обозначенной проблеме с различных точек зрения, проанализировать психолого-педагогическую и иную литературу.

Цель исследования – теоретически изучить и практически показать целесообразность использования игр как средства формирования представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – процесс формирования представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – формирование представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством игры.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и иную литературу по теме исследования.

2. Изучить особенности представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Подобрать и систематизировать игры, направленные на формирование у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра представлений об окружающем мире.

Методы исследования: общетеоретический анализ педагогической и психологической литературы, психолого-педагогический эксперимент.

Экспериментальная база исследования: МБДОУДСН №370 г. Челябинск, в исследовании приняла участие один ребенок старшей группы с расстройством аутистического спектра.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Определение понятия «представления об окружающем мире» и их особенности у детей старшего дошкольного возраста

Изучением понятия "представление" занимались психологи, физиологи, философы и другие исследователи. Рассмотрим несколько подходов к определению этого понятия. Согласно С.Л. Рубинштейну, "представление" является результатом обобщения существенных и несущественных признаков. Оно тесно связано с прошлым опытом человека, но не является простым воспроизведением восприятия. Представление является изменчивым динамическим образованием, которое каждый раз при определенных условиях вновь создается и отражает сложную жизнь личности [40].

Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломови В.А. Пономаренко определяют представление как специфическое образование сознания, которое переходит от сенсорного перцептивного уровня к вербально-логическому уровню. Представление является формой отражения обьективной действительности и представляет собой прогрессивную ступень в когнитивных процессах [17].

Важной характеристикой представлений является их свобода от непосредственного контакта с объектом. Они представляют собой вторичный образ предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств, а могут возникать и существовать на основе образов памяти или воображения. Представления актуализируются в сознании через ассоциации, такие как "способ образ" или "чувств

образ", а также благодаря неосознаваемым механизмам.

Сущность представлений заключается в их обобщенном образе действительности. Этот образ является неполным, фрагментарным, расплывчатым и неустойчивым, однако сохраняет важные особенности окружающего мира, значимые для личности. Конечным результатом представления является образ представления, который проецируется в сферу сознания [32].

В своих научных трудах М.И. Лисина, советский психолог, доктор психологических наук и профессор, отмечает, что начиная с момента рождения ребенка, формируется познавательная направленность, которая помогает ему адаптироваться к новым условиям жизни. По мере взросления у детей возникают поисковые действия, направленные на получение впечатлений об окружающем мире, и это способствует развитию их познавательной активности [16]. Согласно психологам, представление представляет собой чувственный образ объектов и явлений реальности, которые ранее оказывали влияние на чувства [5].

В педагогике представления рассматриваются как уровень познания, который возникает в отсутствие непосредственного контакта с изучаемым объектом [35].

Л.С. Выготский указывал, что задачей дошкольного образования является формирование общего представления о мире природы и обществе, что является непосредственной целью дошкольного воспитания [3].

Современный педагог, в частности В.Д. Шадриков, считал, что процесс познания невозможен без представлений, которые являются промежуточной ступенью познания [39].

Представления – это образы объектов и явлений, которые формируются в памяти без прямого воздействия на органы чувств. Они возникают в результате умственных операций с сенсорными

образами

и служат промежуточным звеном в индивидуальном процессе познания. Представления об окружающем мире включают в себя обобщенные

сведения о свойствах, отношениях и характеристиках объектов и явлений внешней среды. Эти представления формируются на основе

собственного опыта взаимодействия и общения с окружающим миром. Кроме того, представления могут включать в себя знания о различных объектах, живых существах, социальных явлениях, поведенческих нормах и других аспектах окружающего мира.

В дошкольном возрасте у ребенка начинают формироваться представления об окружающем мире, что имеет высокую значимость, поскольку этот период является ключевым этапом развития, определяющим основы нравственности и психического развития личности. Процесс развития представлений об окружающем мире является сложным и длительным, зависящим от развития индивидуальности и накопления жизненного опыта. В этот процесс включаются множество социально-экономических и культурно-исторических факторов, которые отражают индивидуальную историю каждого человека [15].

Согласно ФГОС ДОО представления об окружающем мире для детей старшего дошкольного возраста должны включать в себя знания, умения и навыки, относящиеся к следующим образовательным областям [19]:

1. Природа и экология. Это область включает знания о живых организмах, растительности, животных. Экосистемах, изменении погоды, воздухе, воде и почве, а также понимание экологических проблем и необходимости их решения.

2. Техника и технологии. В эту область входят знания о различных технических устройствах и их функциональных особенностях, а также умение пользоваться техникой.

3. Культура и искусство. Здесь важно, чтобы дети познакомились с мировой культурой и искусством, узнавали о истории и архитектуре

своей страны и других стран, музыке, танцах, кино и т.д.

4. Общество и социальные отношения. В эту область входит знание о правилах поведения в обществе, семье и детском коллективе,

понимание социальных отношений, межличностных взаимодействий и справедливости.

5. Здоровье и безопасность. Это область включает знания о правильном питании, занятиях спортом и физических упражнениях, а также о основах безопасности и оказании первой помощи.

Главная цель познания окружающего мира заключается в формировании у детей целостного восприятия и представления о разнообразных предметах и явлениях реальности, о живой и неживой природе, а также в формировании представлений о социальной среде и ее явлениях. Ребенок должен научиться ориентироваться в природе, объектах, созданных человеком, окружающих явлениях, общественной и собственной жизни.

У детей старшего дошкольного возраста формируются более сложные и абстрактные представления о мире вокруг них по сравнению с детьми младшего дошкольного возраста. Они начинают осознавать, что мир состоит из множества объектов, которые могут быть классифицированы по различным признакам, например, по цвету, форме, размеру, материалу и другим. Дети узнают названия и свойства объектов, а также их функциональное предназначение, то есть для чего они нужны. Кроме того, у старших дошкольников происходят существенные изменения в психическом развитии, обусловленные развитием памяти, восприятия, мышления, внимания и воображения, а также активным овладением речью и накоплением определенного запаса представлений об окружающем мире [28].

Важно отметить, что у детей старшего дошкольного возраста происходит формирование базовых представлений об абстрактных понятиях, таких как время, пространство, количество, отношения и другие.

Они начинают осознавать, что мир не ограничивается только конкретными объектами, включает все абстрактные понятия и связи между ними.

В то же время, игра является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного периода. Она способствует развитию всесторонней личности ребенка, его психических процессов и формированию способности анализировать и осознавать свои действия и поступки. Через игру развивается и речь дошкольников, поскольку дети обмениваются мнениями, обращаются за советами к взрослым и другим источникам информации. Через игровую деятельность развивается эмоционально-волевая сфера, познавательная активность и двигательные функции.

Достижение определенного уровня психического развития к старшему дошкольному возрасту позволяет детям использовать другой, более качественный способ познания мира. Они воспринимают и правильно понимают информацию, передаваемую через образы, слова и действия, а также упорядочивают накопленные представления об окружающем мире. Таким образом, к старшему дошкольному возрасту формируется избирательное отношение к миру, при котором сохраняется стойкий интерес к некоторым объектам явлениям [29].

В соответствии с утверждениями А.В. Запорожца, Н.А. Ветлугиной, В.И. Логиновой, Н.Н. Кондратьевой и П.Г. Саморуковой [10],

взрослые играют значимую роль в формировании отношения детей к миру, поскольку дети часто принимают слова взрослых на веру, не требуя доказательств. Эта особенность детей может быть использована в педагогических целях, для эффективного усвоения ими определенной информации. Сначала

необходимо создать у детей позитивное отношение к передаваемой информации и атмосферу общей привлекательности, которые составляют основу для легкого усвоения знаний [39].

И.М.Сеченов отмечал, что для формирования у детей знаний об окружающем мире важно уделять значительное время наблюдениям, кратким информационным сообщениям, постановке вопросов, выдвижению гипотез и созданию предположений. Кроме того, использование упражнений репродуктивного, продуктивного и творческого характера, исследование предметов, моделирование, экспериментирование и другие методы способствуют формированию механизмов познания объектов окружающей среды. В результате такого подхода дошкольники проявляют стремление искать смыслы в предметах, активизируются новые мотивы познавательной деятельности с объектами и предметами [34].

В психолого-педагогической литературе существуют понятия, объединенные практической направленностью, которые указывают на различные аспекты деятельности и познания окружающего мира: "Представления", "Представления об окружающем мире" и "Окружающий мир". Они отражают способность воспринимать окружающую действительность, анализировать полученный опыт и формировать в сознании образы объектов и явлений окружающей действительности. В представленной таблице (приложение 1) мы систематизировали основные понятия изучаемой области, связанные с формированием знаний, умений и навыков у детей с нормотипичным развитием. Эти понятия охватывают различные аспекты окружающего мира, включая представления, окружающий мир и его компоненты.

Данная таблица помогает систематизировать основные понятия изучаемой области и подчеркивает важность формирования представлений, понимания окружающего мира и осознанного отношения к нему у детей с нормотипичным развитием.

У дошкольников представления об окружающем мире могут проявляться в разнообразных формах, опираясь на различные факторы, такие как генетические особенности, восприятие, воспитание, обучение и

другие. В результате представления значительно различаются у детей, особенно в зависимости от образовательных и культурных контекстов.

Несмотря на индивидуальность представлений, у дошкольников можно выделить общие черты в формировании представлений об окружающем мире. Обычно у дошкольников формируются представления на основе наблюдений и опыта взаимодействия с окружающей средой, в игровых ситуациях, а также через получение информации от родителей, педагогов и других источников. Понимание окружающего мира включает всебя как природные, так и социальные аспекты. Для систематизации и одержания и объема знаний об окружающем мире представлена данная схема (приложение 2), которая помогает визуализировать основные компоненты и предметные области, которые должны быть усвоены детьми в образовательном процессе

Данная схема является полезным инструментом для организации и коррекционных занятий по ознакомлению с окружающим миром. Она помогает структурировать содержание знаний и позволяет педагогам планировать обучение, учитывая различные аспекты окружающей среды.

Представления об окружающем мире являются уровнем познания, который возникает у детей старшего дошкольного возраста в отсутствии непосредственного контакта с изучаемым объектом. Они представляют собой образы объектов и явлений, формирующиеся в памяти без прямого воздействия на органы чувств. Представления возникают в результате умственных операций с сенсорными образами и служат промежуточным звеном в индивидуальном процессе познания.

Развитие представлений об окружающем мире является неотъемлемой частью образовательного процесса в дошкольном

возрасте. Педагогическая работа должна быть направлена на создание условий для разностороннего и разноуровневого развития представлений детей,

стимулирования их активного взаимодействия с окружающей средой и обогащения сенсорного опыта.

Данная глава подчеркивает важность формирования представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста и показывает, что это сложный и многогранный процесс, зависящий от множества факторов. Работа по формированию представлений об окружающем мире должна быть направлена на создание оптимальных условий для развития представлений, которые играют ключевую роль в понимании окружающей среды, социальной адаптации и личностном развитии детей.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа разнообразных неврологических расстройств, которые проявляются в проблемах социального взаимодействия, общения и поведения. Нарушения при расстройствах аутистического спектра (РАС) проявляются в широком диапазоне и могут сильно различаться от человека к человеку [4].

На сегодняшний день отмечается увеличение числа детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Согласно данным современных исследований, диапазон распространенности различных форм аутизма составляет от 4 до 26 случаев на 10000. За последние 10 лет наблюдается заметное увеличение частоты встречаемости РАС. Ведущие специалисты, такие как Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, А.В. Хаустов, указывают на недостаток коммуникативных навыков как одно из основных нарушений,

препятствующих детям с РАС. Эти нарушения проявляются в отставании или полном отсутствии речи, наличии стереотипий, неспособности инициировать и поддерживать социальное взаимодействие или разговор, а также в других специфических особенностях [2].

Современная педагогика описывает различные методические приемы, направленные на развитие различных сфер деятельности в целом частном. В работах таких ученых, как В.М. Башина, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева и С.С. Морозова, распространены методы прикладного анализа поведения, а также такие методы, как АВА-терапия, сенсорная терапия, раннее интенсивное поведенческое вмешательство, способствующие развитию детей и преодолению поведенческих проблем [8].

Согласно Международному классификатору болезней МКБ-11, расстройство аутистического спектра характеризуется постоянным дефицитом способности инициировать и поддерживать социальное взаимодействие и коммуникацию, а также наличием ограниченных, повторяющихся и негибких схем поведения и интересов. Расстройство аутистического спектра обычно проявляется в раннем детстве, но симптомы могут быть неочевидными до тех пор, пока социальные требования превысят ограниченные возможности. Дефициты при РАС достаточно серьезными могут вызывать нарушения в различных сферах функционирования, таких как личная, семейная, социальная, образовательная и профессиональная. Они обычно наблюдаются во всех областях функционирования индивида, но могут варьироваться в зависимости от социального, образовательного и других контекстов.

Люди с РАС могут иметь различные уровни интеллектуального функционирования и языковых способностей.

Некоторые поведенческие проявления, характерные для расстройства аутистического спектра, могут быть связаны с проблемным поведением. Некоторые люди могут проявлять аутоагрессию, то есть направленную на себя агрессию, в то время

как другие могут быть беспроблемными и легкоуправляемыми [8].

В педагогической практике часто используется классификация расстройств аутистического спектра (РАС), предложенная О.С.

Никольской, доктором психологических наук. Эта классификация выделяет 4 группы детей с РАС [24]:

Первая группа характеризуется полной отрешенностью от окружающего. С самого раннего возраста эти дети проявляют чувствительность к изменению места и встрече с новыми людьми. Они часто находятся в пассивном состоянии, созерцают какие-то объекты. В котором угодно из жизни наблюдается потеря всех ранее приобретенных навыков, таких как речь, реакция на обращение, визуальный контакт. Основные жалобы, которые родители детей первой группы высказывают специалистам, связаны с отсутствием речи и неспособностью организовать ребенка: установить взгляд, вызвать ответную улыбку, услышать жалобу или просьбу, получить реакцию на зов, привлечь его внимание к инструкции или добиться выполнения задания. Дети первой группы уже на раннем этапе проявляют наибольший дискомфорт и нарушение активности. В период выраженных симптомов синдрома дискомфорта постепенно уходит в прошлое, так как они радикально строят компенсаторную защиту от окружающего мира: не идентифицируются с ним и избегают активного взаимодействия. РАС у этих детей проявляется наиболее глубоко и выражается в полной отрешенности от окружающего мира.

Вторая группа детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется активным отвержением. Они проявляют множественные стереотипные движения, речевые и тактильные стереотипии. Чувство самосохранения у них нарушено, и они испытывают множественные страхи, а также выраженное чувство "феномена тождества". Этот вид аутизма часто сочетается с шизофренией, эпилепсией и другими расстройствами центральной нервной системы. Дети второй группы изначально более активны и менее уязвимы в контактах с окружающей средой. Их аутизм проявляется уже не как отрешенность, а как неприятие большей

части мира любых контактов, которые они считают неприемлемыми.

Родители этих

детей чаще всего обращаются в первый раз с жалобами на задержку психического развития, особенно в развитии речи, и только позже они сообщают о других трудностях. В жалобах родителей прочие проблемы уступают второму плану, так как они уже приспособились и притерпелись ко многому. Ребенку же научились сохранять особые условия жизни, прежде всего строго соблюдение установленного жизненного стереотипа, который включает обстановку, привычные действия, распорядок дня и способы контакта с близкими. Характерными особенностями могут быть избирательность в одежде, фиксированные маршруты прогулок, предпочтение определенным занятиям и предметам, а также строгий ритуал во взаимоотношениях с близкими. Кроме того, существуют многочисленные требования и запреты, невыполнение которых приводит к нарушениям в поведении ребенка.

Третья группа детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется захваченностью аутистическими интересами. Их интересы и занятия имеют абстрактный характер, а также проявляются сверхценные пристрастия. Они могут проявлять агрессию в отношении родных и близких, а их страхи имеют бредоподобный характер [24].

Дети третьей группы легче всего отличить по внешним проявлениям, особенно по способам аутистической защиты. Они больше не выглядят трезвенными или отчаянно отвергающими окружающее, а скорее полностью поглощены своими собственными устойчивыми интересами, которые проявляются в стереотипной форме. В данном случае родители обращаются за помощью к специалистам не из-за отставания в развитии речи или интеллекта, а из-за трудностей во взаимодействии с ребенком, его крайней конфликтностью и невозможностью учесть интересы других. Дети этой группы поглощены одними интересами

ив течении многих лет. Они могут говорить на одну тему, рисовать или играть один тот же сюжет. Родителей часто беспокоит, что ребенку

нравится, когда его ругают, и он старается сделать все наперекор. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными или асоциальными явлениями.

Четвертая группа детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется чрезвычайными трудностями в организации общения и взаимодействия. С самого раннего детства они проявляют высокую уязвимость, боязливость и низкий фон настроения. Даже незначительные изменения в окружающей обстановке вызывают у них усиление страха. Дети этой группы часто являются замедленными и неуверенными, что проявляется в повышенной привязанности к матери. Их аутизм имеет более легкую форму [24].

В данной группе на первый план выходит не защита, а повышенная уязвимость и заторможенность в контактах. Дети испытывают трудности в развитии форм общения, сосредоточенности и организации своих действий. Аутизм в этом случае не предстает как странный побег от мира или его отвержение, и не сопровождается поглощенностью определенными аутистическими интересами. Здесь проблема становится ясной: дефицит возможностей в организации взаимодействия с другими людьми. Поэтому родители таких детей обращаются с жалобами не только на трудности в эмоциональном контакте, но и на общую задержку психического развития [24].

Модели аутистического поведения, представленные в группах детского аутизма, являются ориентирами для психологической диагностики. Они помогают определить глубину и качество нарушения контакта ребенка с миром, что характерно для детского аутизма. Однако при оценке тяжести состояния и прогноза

необходимо понимать, что ребенок все еще находится в процессе развития, даже если он испытывает серьезные трудности. В рамках одной группы детей с аутистическими проблемами, сравнимой по тяжести и качеству, могут наблюдаться индивидуальные

различия в стремлении установить более активные и сложные отношения с миром. Наш подход к выделению групп не подразумевает их рассмотрение как отдельных форм детского аутизма, а скорее является ориентацией внепрерывном спектре нарушений, связанных с возможностью ребенка активно взаимодействовать с людьми и окружающими обстоятельствами [24].

В отечественной литературе, В.В. Лебединский также рассматривал аутизм как искаженный вариант нарушенного развития. При аутизме наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к появлению новых патологических состояний [15].

В.В. Лебединский отметил, что у детей с аутизмом часто наблюдается нарушение ориентации во времени, отрыв от реальности, изоляция от окружающего мира, пассивность и повышенная чувствительность в контактах с средой. Их поведение характеризуется выраженной стереотипностью и однообразием. Они стремятся сохранять привычное состояние в окружающей обстановке, например, предпочитают употреблять одну и ту же пищу или носить одежду. Любые попытки нарушить эти стереотипы вызывают у них тревогу, агрессию или самоагрессию.

У детей с РАС наблюдаются особенности в моторике. Их позы, движения и мимика могут быть необычными и вычурными. Они часто ходят на цыпочках. Движения могут быть неуклюжими, угловатыми, замедленными и плохо координированными. Они лишены пластичности, что создает впечатление "деревянности" или "марионеточности".

В области речи проявление РАС включает уменьшение речевого контакта. Иногда ребенок полностью прекращает использование речи (

мутизм) и не реагирует на речь окружающих. Речь может быть бедной, состоять из коротких штампов или отдельных слов. Она также может быть

формально правильной или литературной. Главная особенность речи у детей с аутизмом – это ее автономность и недостаток использования для диалога. Ранний детский аутизм, как правило, проявляется в возрасте от 3 до 5 лет.

Согласно Л.Ф.Обуховой, расстройства аутистического спектра (РАС) проявляются в различных сенсорных ощущениях, от избегания сенсорной стимуляции до постоянного поиска таких стимуляций. У большинства детей с РАС наблюдаются проблемы, связанные с разными видами двигательной активности, и особое внимание уделяется мелкой моторике. У людей с РАС часто возникают трудности с мотивацией, и хотя некоторые дети легко включаются в социальные ценности, есть те, чья мотивационная структура слишком сложна для даже высококвалифицированных специалистов. В таких случаях требуется больше времени и усилий со стороны всех участников воспитательного процесса для нахождения подхода к ребенку [4].

Современные исследования ученых позволяют рассматривать не только детский аутизм, но и широкий спектр расстройств аутистического спектра. Происхождение расстройства аутистического спектра оказывает влияние на характер динамики нарушения психического развития у ребенка, определяет сопутствующие трудности и влияет на прогноз социального развития. Однако, независимо от этиологии, степень нарушения психического развития при аутизме может значительно варьироваться. У многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, но расстройства аутистического спектра также обнаруживаются у детей с нормальными или даже высокими уровнями интеллектуального развития. Иногда дети с выраженным аутизмом могут проявлять избирательную одаренность. Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического

аспектра разнообразна и обширна, поскольку они могут иметь разные уровни интеллектуальных способностей. С увеличением профессионализма

специалистов, таких как коррекционные педагоги, психологи и медицинские работники, РАС более точно дифференцируется и выделяется из других нарушений, связанных с интеллектуальными нарушениями, задержкой психического развития и детской шизофренией [4].

Таким образом, нарушения при расстройствах аутистического спектра (РАС) проявляются в широком диапазоне и могут сильно различаться от человека к человеку:

1. Социальные и коммуникативные нарушения. Это может быть отсутствие контакта глазами, затруднения в установлении контакта с другими людьми, нарушения в сфер не вербальной коммуникации, затруднения в использовании жестов и мимики, нарушения речи и языкового развития.

2. Ограниченность интересов и поведения. Это может включать повторяющееся и стереотипное поведение, жесткие и ограниченные интересы, стремление к соблюдению рутины и предсказуемости, а также повышенную чувствительность к изменениям в окружающей среде.

3. Затруднения в информационной обработке. Это может включать трудности в абстрактном мышлении, ограниченность в понимании социальных норм и правил, нарушения в обработке сенсорных впечатлений (чувствительность к звукам, свету, запахам и т.д.).

4. Повышенная тревожность и стрессовая реакция. Дети с РАС могут испытывать трудности в адаптации к новым ситуациям и изменениям

в рутине, что может приводить к повышенной тревожности и стрессу.

5. Нарушения в моторике. Это может включать затруднения в выполнении мелких движений (например, письмо), неуклюжее движение или затруднения в выполнении сложных движений.

Каждый человек с РАС уникален и имеет свои индивидуальные особенности

обенности проявления нарушений. Поэтому важно осуществлять

индивидуальный подход к каждому ребенку и учитывать его потребности и интересы.

Современные ученые в поисках причины возникновения аутизма, считают, что ни одно отдельно нарушение нельзя рассматривать как единую причину, вызывающую различные по симптоматике и степени тяжести аутистические расстройства. Изучив специальную литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что большинство ученых признают, что основой аутизма является нарушение ЦНС, однако их происхождение установить очень сложно.

Педагогическая работа с детьми с РАС должна быть основана на индивидуальном подходе и учете их особенностей. Рекомендуется использовать структурированные и предсказуемые задания, дать время на адаптацию к новым ситуациям, использовать визуальные подсказки и инструменты поддержки коммуникации. Важно создать безопасную и поддерживающую среду, где дети могут развивать свои навыки и интересы.

1.3. Особенности представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Нами было определено, что представление – это наглядный чувственный образ предметов и ситуаций действительности, данный сознанию, сопровождающийся чувством отсутствия того, что представляется. Различают представления памяти и воображения. Существуют представления осязательные, визуальные, слуховые, обонятельные и др. Для определения особенностей представлений об окружающем мире у детей с аутистическими расстройствами, необходимо изучать их

мотивацию к исследованию предметов и явлений окружающей действительности, а также их сенсорную сферу и чувственный опыт. Это обосновывается тем, что на ранних стадиях развития ребенок познает мир путем активного взаимодействия, проводя эксперименты и проверяя

объекты с помощью своих сенсорных ощущений (рассматривая, касаясь, пробуя на вкус, что находится в его зоне внимания и ближайшем окружении). С возрастом, освоив сенсорный опыт, дети старшего дошкольного возраста могут обобщать полученные знания на основе выбранных характеристик, определять предметы по их признакам или описывать ряд характеристик данного предмета. Такой метод исследования через пробы и ошибки готовит ребенка как к внутреннему ориентированию [38].

Проблемы и особенности восприятия и понимания окружающего мира у детей с расстройствами аутистического спектра были исследованы такими выдающимися учеными, как Дж. Браунер, Б. Инельдер, Ж. Пиаже, а также отечественными учеными, включая А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, Н. А. Менчинскую, О. С. Никольскую, В. Г. Петрову, И. М. Соловьеву и других [18].

Ученые отмечают, что у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается специфическое формирование представлений об окружающем мире. С раннего возраста они проявляют отсутствие интереса к исследованию окружающей среды и не проявляют любопытства по отношению к новым вещам и событиям. Дети с РАС характеризуются изоляцией от внешнего мира, тревожностью и стереотипным поведением. Они испытывают большую тревогу при попытке сосредоточиться на задаче или организовать целенаправленное поведение. Данным детям свойственно вырабатывать защитные реакции при попытке близких людей внести что-то новое в их жизнь, например, новые игры или предметы. В результате они устанавливают максимально расстояние в отношении взаимодействия с окружающими. Дети с РАС не способны сопереживать, жалеть или уступать, поэтому истинная эмоциональная привязанность к близким людям и окружению не развивается. Многочисленные нарушения в аффективной сфере являются источником серьезных проблем в

поведении и вызывают нарушения высших психических функций [22].

Мы приходим к выводу о том, что при расстройствах аутистического спектра не поражаются отдельные функции, а вызываются патологические изменения в способах взаимодействия с окружающим миром. Это приводит к нарушениям адаптации и затруднениям в использовании знаний и навыков, необходимых для успешного взаимодействия с окружающей средой и окружающими людьми. В связи с этим, дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в дополнительной коррекционной помощи и создании специальных педагогических условий для преодоления этих нарушений. Развитие их когнитивных способностей и последующее социальное развитие зависят от полноценного формирования представлений об окружающем мире.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста расстройствами аутистического спектра могут наблюдаться следующие особенности представлений об окружающем мире [35]:

1. Ограниченность восприятия мира:
 - ограниченность сенсорного опыта и интересов;
 - трудности адаптации к новым ситуациям и изменениям в окружающей среде.
2. Трудности в коммуникации и социализации:
 - недостаточная развитость навыков общения и социальной адаптации;
 - трудности в установлении контакта с окружающими людьми.
3. Особенности мышления:
 - тенденция к конкретному мышлению и затруднения в абстрактном мышлении;
 - трудности в переключении внимания и работе с большим объемом информации.

4. Репетитивное поведение:

- тенденция к рутине и повторению одних и тех же действий и слов;

затруднения в принятии новых решений и изменении поведенческих схем;

5. Трудности в эмоциональной регуляции:

- затруднения в распознавании и выражении эмоций;
- тенденция к эмоциональным взрывам и поведению, связанному с

негативными эмоциями.

1.4. Роль игры в формировании представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

«Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается жизненный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая пытливость и любознательность». В.А. Сухомлинский.

Игра представляет собой основную деятельность детей в дошкольном возрасте, имеющую познавательный характер. Важно отметить, что степень познавательности игры и их польза для ребенка зависят от взрослого.

Исследования ученых Куликовской И.Э., Чумичевой Р.М., Белогурова А.Ю. [14] и других подтверждают сложность дошкольного детства, которое объединяет социально-культурные, психологические и педагогические аспекты. Этот период является ключевым для физического и психического развития ребенка, а также формирования его личности. Сегодня ребенок рассматривается как индивидуальность, требующая любви и уважения, и является активным субъектом воспитания. Общество должно стремиться к успешному и всестороннему развитию

каждого ребенка, включая развитие его творческих способностей, которые являются основой воспитания и обучения.

В этом контексте игровая деятельность играет значительную роль, как показывают исследования (Я.А.Каменский, Н.К.Крупская, Е.И.Тихеева,

М. Монтессори и др.) [5]. Однако, для достижения этой цели необходимо развить познавательную активность дошкольников и стремление познать и расширить существующие представления об окружающем мире. Потребность в познании свойственна детям, и они стремятся удовлетворить ее через свою деятельность.

Необходимо отметить, что организация занятий должна учитывать возрастные особенности ребенка, его индивидуальные особенности и предпочтения. Каждый возрастной период и каждый отдельный случай характеризуются разным уровнем знаний, обусловленным особенностями интеллектуального развития [8].

Обучение детей дошкольного возраста может принимать разные формы, однако наиболее естественным и эффективным способом является обучение через игровую деятельность, основанное на играх и игровых комплексах.

Игры могут различаться по своему содержанию и характерным особенностям, а также по роли, которую они играют в жизни и обучении детей.

К.Д. Ушинский отмечал зависимость содержания детских игр от социального окружения. Он придавал большое значение самостоятельности детей в игре и видел в этом основу глубокого влияния игры на ребенка, но одновременно с этим считал необходимым направлять игровую деятельность, обеспечивая нравственное содержание детских впечатлений. Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка [25].

И группа – предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки – предметы – дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

II группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности.

В Программе воспитания и обучения в детском саду даётся классификация игр дошкольников, она включает в себя следующие игры:

- сюжетно-ролевые,
- театрализованные,
- подвижные,
- дидактические.

В первые годы жизни ребенка, при взаимодействии со взрослыми, развивается игровая деятельность, предшествующая сюжетно-ролевой игре. Этот процесс проходит через несколько этапов [1].

Первый этап – ознакомительная игра, которая возникает у ребенка в возрасте около 1 года. Взрослые организуют предметно-игровую деятельность малыша, предлагая ему различные игрушки и предметы.

На втором этапе, который приходится на период между 1 и 2 годами жизни ребенка, развивается ообразительная игра. В этой игре ребенок сосредотачивается на выявлении специфических свойств предметов и достижении определенных эффектов с их помощью. Взрослые не только называют предметы, но и обращают внимание малыша на их целевое назначение.

Третий этап развития игры приходится на конец второго и начало третьего года жизни ребенка. На этом этапе формируется сюжетно-ообразительная игра, в которой дети начинают активно отражать свои впечатления, полученные в повседневной жизни. Например, они могут баюкать куклу, играя в маму или папу.

Четвертый этап развития игры начинается примерно с 3 лет и продолжается до 7 лет. На этом этапе дети включаются в собственную ролевую игру. Они создают свои сюжеты, исполняют роли

различных персонажей и взаимодействуют друг с другом в ходе игры. Дети развивают фантазию, креативность и социальные навыки, такие как сотрудничество, коммуникация и умение решать конфликты[1].

Сюжетно-ролевые игры создаются самими детьми при некотором руководстве воспитателя. Основой их является детская самостоятельность. Иногда такие игры называют творческими сюжетно-ролевыми, подчеркивая, что дети не просто копируют те или иные действия, а творчески их осмысливают и воспроизводят в создаваемых образах, игровых действиях. Сюжет является главным компонентом сюжетно-ролевой игры. Он представляет собой сферу реальности, которую дети воспроизводят в игровой форме. Содержание игры представляет собой отображение детских характерных моментов деятельности и взаимоотношений с взрослыми. Оно включает предметные отношения, деятельность и поведение между людьми [13].

Сюжетно-ролевые игры классифицируются следующим образом:

1. Игры, основанные на бытовых сюжетах, таких как "дом", "семья", "праздник", "дни рождения" (при этом особое внимание уделяется игре с куклами).

2. Игры, отражающие производственные и общественные темы, связанные с трудом людей (школа, магазин, библиотека, почта, транспортные средства: поезда, самолеты, корабли).

3. Игры, посвященные героическим и патриотическим темам, описывающие подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т.д.).

4. Игры, основанные на литературных произведениях, кино, теле- и радиопередачах, такие как игры "моряков" и "летчиков", игры с персонажами вроде Зайца и Волка, Чебурашки и крокодила Гены (в соответствии с сюжетами мультфильмов, кинофильмов и т.д.).

Продолжительность сюжетной игры зависит от возраста детей:

- в младшем дошкольном возрасте игра длится примерно 10-

15минут;

- в среднем дошкольном возрасте игра может занимать от 40 до 50минут;

- в старшем дошкольном возрасте сюжетные игры могут продолжаться несколько часов или даже дней.

Театрализованные игры. Игры, основанные на драматизации или литературных произведениях. В таких играх дети изображают разыгрывая события и персонажей из конкретного литературного произведения, используя выразительные способы, такие как интонации, мимику и жесты. Игра-драматизация предполагает точное следование тексту произведения в отношении последовательности событий, ролей, поступков героев и речи. Детям необходимо запомнить текст, понять его смысл, развитие событий и характеры литературных героев. Это помогает им глубже почувствовать идею произведения, оценить его художественную ценность и искренне выразить свои чувства. В играх-драматизациях содержание, роли и игровые действия определяются сюжетом и содержанием литературного произведения, сказки и тому подобного. Они имеют сходство с сюжетно-ролевыми играми, поскольку в обоих случаях воспроизводится условное поведение, действия и отношения людей и присутствуют элементы творчества. Особенностью игр-драматизаций является то, что дети исполняют определенные роли в соответствии с сюжетом сказки или рассказа, точно передают последовательность событий [41].

Игры-драматизации помогают детям лучше усвоить содержание литературного произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинно-следственные связи. Роль воспитателя заключается в подборе литературных произведений, имеющих воспитательное значение, сюжет которых детям будет легко усвоить и превратить в игру-драматизацию [6].

Большое значение для развития игры-

драматизации, восприятия характеристик образа и его отражения в роли имеет интерес, проявляемый самим педагогом, и его способность использовать выразительные средства

при чтении или рассказывании. Воспитатель использует различные методы, чтобы помочь детям усвоить содержание игры и войти в образ

персонажей. Он может использовать иллюстрации и литературные произведения, обсуждать характерные черты персонажей и выяснять отношение детей к игре.

Игры-

драматизации играют важную роль в развитии детей дошкольного возраста, помогая им расширить свои познания о литературе, развить логическое мышление, воображение, способность эмпатии и коммуникации. Они также способствуют развитию самооценки, самовыражения и творческих навыков у детей.

Подвижные игры – играют важную роль в физическом развитии детей и развитии их двигательных навыков. В программе воспитания в детском саду для каждой возрастной группы детей предусмотрены подвижные игры, развивающие разные виды движений, такие как бег, прыжки, лазанье и другие, они помогают детям улучшить координацию своих движений и укрепить мышцы опорно-двигательного аппарата. Кроме того, подвижные игры оказывают положительное влияние на нервно-психическое развитие детей и формирование важных качеств личности [9].

Источником подвижных игр с правилами являются народные игры, которые отличаются яркостью замысла, содержательностью, простотой и занимательностью [9].

Правила в подвижных играх обязывают детей подчиняться цели и смыслу игры, а также учиться использовать их в различных условиях. Воспитатель объясняет содержание и правила игры младшим детям по ходу игры, а старшим детям – перед началом. Он следит за тем,

чтобы

все

дети участвовали в игре, выполняя требуемые движения, и предотвращают избыточную активность, которая может вызвать перевозбуждение и утомление.

Старших дошкольников необходимо обучать играть в подвижные игры самостоятельно. Для этого надо развивать у них интерес к этим играм, предоставлять возможность организовывать их на прогулке, в часы досуга, на праздниках и т. д.

Дидактические игры представляют собой специально созданные или адаптированные игры, целью которых является обучение и развитие различных навыков и знаний у детей [37].

В дидактических играх перед детьми ставятся определенные задачи, решение которых требует сосредоточенности, внимания, умственного усилия и умения осмыслить правила и последовательность действий.

Они способствуют развитию ощущений, восприятия, формированию представлений и усвоению знаний у дошкольников об окружающем мире. В процессе дидактических игр дети учатся решать умственные и практические задачи, кроме того, они способствуют развитию нравственных качеств и социальных навыков у детей.

Современные психолого-педагогические школы активно изучают игровую терапию как метод воздействия на психику ребенка с целью его личностного развития и преодоления внутренних конфликтов. В качестве одного из ключевых аспектов этого подхода выделяется выбор игрушек, так как именно через них ребенок проецирует свои эмоциональные состояния и идентифицирует себя. В то же время, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют особую группу, для которых игровая терапия может оказаться затруднительной. Это связано с рядом особенностей их психического развития, таких как страх перед изменениями, желание сохранить чувство постоянства окружающей действительности, реакция на невербальные контакты и своеобразная

эгоцентричность речи в связи с нарушением коммуникативной функции. В коллективных играх ребенок с РАС может следовать паттерну действий своего партнера или оставаться пассивным наблюдателем, что отражает его стремление избежать изменений

и сохранить чувство контроля над окружающим миром. В индивидуальных играх такие дети часто проявляют монотонные и однообразные действия, а также манипуляции с яркими сенсорными раздражителями. Более детальное изучение этих особенностей может помочь в дальнейшей разработке методов игровой терапии, которые будут адаптированы к потребностям детей с РАС и способствовать их личностному развитию [23]. Важной составляющей успешной терапии детей с расстройством аутистического спектра (РАС) является правильный выбор игрушек. Исследования показывают, что многофункциональные и неструктурированные игрушки, такие как кубики, шарики и палочки, вызывают больший интерес у таких детей, чем специализированные игрушки типа машинки и кукол. Однако, для удачной игровой терапии таких детей, необходимо соблюдать определенные условия.

Игровая терапия должна проводиться в комнате, оснащенной всем необходимым оборудованием, так как сама обстановка играет важную роль в процессе терапии. Инструкция проведения терапии детей с РАС должна иметь свободную форму. Ребенок не должен быть ограничен действиями и желаниями, ведь именно так игра становится более эмоционально значимой. Кроме того, педагог-психолог должен обращать внимание ребенка на чувственные аспекты его деятельности и подталкивать его к созданию социального смысла в игре.

Однако, выбор игрушек должен быть здравым и обоснованным. Специалист должен заранее определить функциональное предназначение игрушки и наблюдать за действиями ребенка во время игры. Игрушки могут являться сенсорными раздражителями и вызывать огромный интерес у ребенка. При этом, если не следовать за проходящими

м,ребенокможетсформироватьложныепредставленияо свойствахиг
рушекидажеискаженноепредставлениео действительности[23].

Изучение проблемы игровой терапии детей с РАС показывает, что педагог-психолог в процессе игрового взаимодействия с ребенком имеет несколько задач. Он должен создавать безопасную и спокойную атмосферу для ребенка, помогать ему освоить социально-коммуникативные навыки, а также уметь регулировать свои эмоции. Кроме того, специалист должен учитывать индивидуальные особенности ребенка и анализировать его реакции на различные игры и игрушки [23].

1. Формирование коммуникации (контакта) между специалистом и ребенком, которое является важным аспектом, способствующим благоприятному воздействию на игру и установлению невербального контакта;

2. Объяснение и определение свойств манипулятивных предметов, их сенсорных и функциональных свойств;

3. Создание благоприятной ситуации развития и зоны комфорта для ребенка и для устойчивой совместной деятельности;

4. Наделение игры социально-значимым смыслом;

5. Создание условий вседозволенности и игры, неограниченной в эмоциональном и чувственном плане;

6. Содействие развитию волевых установок в принятии решений и ответственности за свои действия.

Описание условий организации игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра занимались такие исследователи как:

1. Темпл Грандин – автор многих книг статей об аутизме, она описывает инновационный подход к пониманию и обучению детей с РАС. Автор выделяет основные принципы, включающие создание структурированной среды, предсказуемость, использование конкретных целей и индивидуализации подхода при взаимодействии с людьми, име

ющими РАС.

2. СтивенШор–профессор,работающийвобластисоциальныхисследований, и предлагающий использовать игровую деятельность дляобучениясоциальнымнавыками поведению.

3. ЛизаРубин–специалиствобластикоррекционнойработысдетьми с РАС, которая предлагает принципы, включающие использование речевогообщения,невербальнойкоммуникации иинтерактивныхигр.

4. КристоферГилдебрейт– директорпообразовательнойпрограмме вНациональномцентре аутизма, предлагающийиспользованиеструктурированных игр, таких как игра в "светофор", для помощи детям сРАСво определенныхобластях,такихкаксоциальныенавыкииповедение.

5. ЛораШимел–экспертпообучениюииспользованиюигрдлядетей сРАС,котораявыделяетпринципы,включающиеиспользованиеиндивидуализированныхподходовиадаптациюигровыхформатовдля каждого ребенка.

Этиисследователиразработалирядпринциповиподходовкорганизации игровой деятельности для детей с РАС, которые позволяютучитывать особенности их развития, повышать эффективность обучения идостигатьположительныхрезультатоввпроцессекоррекционнойработы.

Е.А.Янушкоописалаорганизациюигровойдеятельностидля дошкольников с РАС, она предполагает создание определенных условий ипринципов,учитывающих особенностиэтих детей[42]:

1. Созданиеспециальнойсредыдляигры;
2. Организацияустойчивогорежимаипредсказуемости:использованиеиерасписанияигр,определенногопорядкаипоследовательности действий,уведомлениео возможныхизменениях;

3. Использование игры для обучения: использование игры для того, чтобы познакомить детей с новыми понятиями и навыками, обучить новым лексическим единицам, социальным нормами т.д.;

4. Использование структурированных форм игр;

5. Использование элементов групповых игр: использование элементов взаимодействия и кооперации в играх для практики коммуникативных и социальных навыков;

6. Определение ясных целей: определение конкретных целей и задач для каждой игры для повышения эффективности обучения;

7. Обеспечение индивидуализации подхода: корректировка задач игрового процесса в соответствии с потребностями и уровнем развития каждого ребенка;

8. Создание необходимых, комфортных условий спокойной игры: создание уютной и спокойной атмосферы и использование специальных техник для снижения стрессового уровня у детей с РАС.

Важно отметить, что организация игровой деятельности для детей с РАС может отличаться от традиционных игровых форматов, но учитывая

их особенности, можно достичь максимальной эффективности и положительных результатов.

Дети с РАС часто испытывают сложности в общении и социализации, что негативно сказывается на их способности формировать представления об окружающем мире. Однако игровая деятельность может сыграть значимую роль в этом процессе [42].

Игра как деятельность представляет собой эффективный метод обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Через игру дети могут учиться без стресса и дискомфорта, одновременно развивая свои социальные и коммуникативные навыки [24].

Для достижения оптимальных результатов и избежания дискомфорта, игровая деятельность должна быть конкретной, реалистичной и адаптированной к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Необходимо учесть специфику и запросы каждого ребенка, для которого игровая деятельность предназначена. Учитывая, что у детей с расстройствами аутистического спектра часто возникают трудности с

абстрактным мышлением и пониманием абстрактных понятий и идей,

в игровых сценариях следует создавать четкую структуру. Действия педагога и ребенка, а также цели и задачи, должны быть простыми и объективными [33].

Игровая деятельность должна быть связана с конкретными объектами и событиями, которые дети могут видеть и ощущать. Например, игра с реалистичными моделями животных, в уменьшенном формате может помочь детям узнать, как они выглядят и какие особенности у каждого животного есть. Игра в магазин позволит детям понять, как функционирует экономическая система, где для покупки товара необходимо использовать деньги [26].

Таким образом, по мнению исследователей игровая деятельность может помочь детям с расстройствами аутистического спектра формировать представления об окружающем мире. Через игру они могут развивать социальные и коммуникативные навыки, а также учиться новому без стресса и дискомфорта.

Выводы по первой главе

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу расстройств, характеризующихся нарушениями в социальном взаимодействии и коммуникации. Одним из проявлений аутизма является повторение одних и тех же действий, ограниченность интересов и нестандартные реакции на внешние стимулы. При этом расстройства аутистического спектра проявляются по-разному, однако все дети с РАС нуждаются в поддержке и принятии.

Ближайшее окружение ребенка, его семья и педагог являются основными помощниками в преодолении трудностей, предоставляя под

держку и адаптируя условия окружающей среды для успешной коррекционной работы с каждым ребенком с РАС, учитывая его

индивидуальные потребности, интеллектуальные, сенсорные и физические возможности.

Необходимым условием для формирования представлений об окружающей действительности у детей с РАС является создание развивающей среды, способной удовлетворить их потребности. Для успешного коррекционно-педагогического воздействия необходимо активно вовлекать ребенка в различные жизненные ситуации в качестве субъекта и объекта отношений со стороны окружающих. Только при таких условиях дошкольник способен проявлять себя как активный участник, поскольку благодаря своей активности происходит переход от внешних отношений к внутренней структуре личности.

Занятия, направленные на ознакомление с окружающим миром, должны включать задания, связанные с изменением окружающей обстановки и изучением предметов, закономерностей, явлений и связей в пространстве, где находится ребенок.

Игра имеет важную роль в формировании представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС, так как является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного периода. Соответствующие исследования подтверждают ее значимость в психическом развитии детей этого возраста. При этом для эффективной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с РАС, создавать адаптированную среду и активно привлекать их к различным жизненным ситуациям. Это позволит детям с РАС развивать свои навыки и способности, а также интегрироваться в общество.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

2.1 Методика изучения состояния представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Для изучения состояния представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра был организован эксперимент. В его участии принял один ребенок с расстройством аутистического спектра, воспитанник старшей группы МБДОУ № 370 г. Челябинска. В качестве диагностического инструментария в соответствии с диагнозом ребенка на основе примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, адаптированной основной образовательной программы образования детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и инновационной программы дошкольного образования «Отрождения дошколы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой, был составлен протокол наблюдений за ребенком в ходе свободной и совместной деятельности, а также план беседы, для оценки сформированности представлений об окружающем мире.

Стоит отметить, что разработка диагностического инструментария в виде протокола наблюдения и плана беседы являлась необходимой частью нашей работы, так как в

современной научной литературе до сих пор не существует единой диагностической методики для дошкольников с расстройствами аутистического спектра для оценки навыков и представлений об окружающем мире.

В зарубежной литературе встречаются исследования которые посвящены изучению состояния представлений о внешнем мире детей с РАС. Однако, данные исследования не были переведены и адаптированы для применения в контексте нашей страны. В качестве примера можно привести работу ФритУ. "Аутизм: превышая теорию мышления"[43].

Существуют отечественные исследования, такие как работа Солдатенковой Е.Н., Федоренко Н.Л. и Хилько А.В. [36], в которой рассматривается развитие представлений о себе у детей с РАС, особенно в отношении формирования представлений о своем теле (телесное "Я") и месте в ближайшем окружении. Исследователи отмечают, что развитие способности к самоузнаванию является одним из ключевых показателей развития системы представлений о себе у детей. Однако такие представления о своем теле и о месте в окружающем их мире часто имеют фрагментарный и неинтегрированный характер. Их способности взаимодействия с ближайшим окружением ограничены и стереотипны, и наблюдается недостаточное ориентирование на партнерское взаимодействие. Некоторые дети с РАС также не проявляют особого внимания к близким взрослым, не обращаются за помощью и не реагируют на их отсутствие.

Для описания системного контроля представлений об окружающем мире специалист должен учитывать особенности специфики восприятия и взаимодействия с окружающим миром ребенка с РАС. Описание включает следующие этапы [24]:

1. Сбор информации о ребенке. Включает себя анкетирование родителей, наблюдение за ребенком в различных ситуациях (дома, в группе, во время занятий), проведение специальных тестов.

2. Оценка уровня развития коммуникативных навыков.

Включает

всебяоценкууровняразвитияпространственногомышления,способн
остик

абстрактному мышлению, пониманию общественных норм и социального взаимодействия.

3. Оценка уровня развития практических навыков. Включает в себя оценку уровня развития навыков самообслуживания, умения работать с различными материалами, умения решать простые задачи и т.д.

4. Оценка уровня развития ограниченных интересов и хобби. Включает в себя оценку уровня заинтересованности ребенка в различных областях знаний и навыков, например, науке, музыке, рисовании, конструировании и т.д.

5. Разработка персонализированного плана помощи и обучения.

На основе данных, полученных на предыдущих этапах, разрабатывается индивидуальный план помощи и обучения ребенка, учитывающий его индивидуальные особенности, уровень развития и потребности.

Рассмотрим программы, на основе которых был разработан диагностический инструментарий исследования. На базе программы «Отрождения до школы» представлены основные компоненты оптимальной организации образовательного процесса. Программа предназначена для детей, не имеющих особых образовательных потребностей, но в нашей работе опираясь на знания общих и специфических закономерностей развития были выделены основные параметры для протокола наблюдения за ребенком старшего дошкольного возраста с РАС и ЗПР.

Программа по ознакомлению с окружающим миром состоит из нескольких разделов, а именно: ознакомление с предметным окружением, природным окружением и экологическое воспитание, ознакомление с социальным окружением. Одним из основных проявлений РАС являются нарушения социального взаимодействия, поэтому при состав

влениипротокोलанаблюдениямысделалиакцентнаобластиознаком
ленияссоциальныммиром.

В программе «Отрождения дошколы» в разделе «социальное окружение» обозначены следующие задачи:

1. Расширять представления о учебных заведениях (детский сад, школа, колледж, вуз). Формировать потребности в получении знаний, стремление к дальнейшему обучению.

2. Продолжать знакомить с культурными явлениями (цирк, библиотека, музей и др.) их атрибутами, значением в жизни общества, связанными с ними профессиями, правилами поведения.

3. Расширять представления о сферах человеческой деятельности (наука, искусство, производство, сельское хозяйство).

4. Обогащать представления детей о профессиях. Рассказывать детям о профессиях воспитателя, учителя, врача, строителя, работника сельского хозяйства, транспорта, торговли, связи и др.; о важности и значимости их труда; о том, что для облегчения труда используется разнообразная техника. Рассказывать о личностных и деловых качествах человека – труженика.

5. Знакомить с трудом людей творческих профессий: художников, писателей, композиторов, мастеров народного декоративно-прикладного искусства; с результатами их труда (картинами, книгами, музыкой, предметами декоративного искусства).

6. Формировать элементарные экологические представления. Развивать представления о том, что человек – часть природы и что он должен беречь, охранять и защищать её.

7. Формировать элементарные представления об истории человечества. Дать первичные знания о многообразии народов мира, расах, национальностях. Знакомить с культурно-историческими особенностями и традициями некоторых народов России.

К концу учебного года ожидаются следующие образовательные результаты освоения программы:

- У детей сформированы первичные представления о себе (знают свое имя и фамилию, возраст, пол, свои интересы – чем им нравится заниматься, что любят и др.).

- Наблюдается положительная самооценка, уверенность в себе, в своих возможностях, умение проявлять инициативу и творчество в детских видах деятельности.

- Отмечается стремление к справедливости, желание «быть хорошим», способность откликаться на переживания близких взрослых, детей.

- Отмечается уважение и чувство принадлежности к своей семье.

- Отмечается уважительное отношение к сверстникам.

- Сформированы представления о родном крае.

- Проявляется интерес к любви к своей родине и стране.

- Сформированы элементарные представления о сути основных государственных праздниках.

- Дети могут иметь некоторые представления об учебных заведениях.

- Дети могут иметь представления о сферах человеческой деятельности.

- Иметь представление о том, как сезонные изменения отражаются на жизни и труде людей.

- Иметь некоторые представления об истории человечества, о том, как жили наши предки.

- Дети могут проявлять настойчивость и целеустремленность в достижении конечного результата, способность сосредоточенно действовать в течение 15-25 минут и другое.

Основными задачами коррекционной работы согласно АООПДО для детей с РАС раннего и дошкольного возраста являются:

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых;

- способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);

- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание),

в дальнейшем – с детьми под контролем взрослых; далее – самостоятельно;

- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

- реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (присоединении и под контролем взрослых);

- развитие игры (игра «справилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к

более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и
использованию
обращения, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому
ребёнок

обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «Досвидания, Павел Петрович!»).

3. Формирование готовности к совместной деятельности с сверстниками:

- формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

- использование игры (социально-имитативной, правилами, сюжетной, ролевой) в качестве цели для коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого и аффективного развития;

- возможность совместных учебных занятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;

- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

- постепенное замещение декларативных форм запоминания процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие

ее эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и другими людьми;

- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции и на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления; - расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;

- обучение основам саморегуляции (возможно только по соответствующему уровню самосознания).

9. Усвоение норм ценностей, принятых в обществе, включая мор

альные и нравственные ценности. Формирование уважительного

отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:

- обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере реформирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации;

- развитие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

- возможность использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);

- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

Основными, общими задачами коррекционной работы согласно АООПДО для детей с ЗПР дошкольного возраста являются:

- Сенсорное развитие: формировать представления о форме, цвете, размере и способах обследования объектов и предметов окружающего мира; формировать сенсорную культуру.

- Развитие познавательно-исследовательской, предметно-практической деятельности: формировать познавательные интересы и познавательные действия ребенка в различных видах деятельности;

развивать познавательно-
исследовательскую (исследование объектов окружающего мира
и экспериментирование с ними) деятельность.

- Формирование элементарных содержательных представлений: освойства и отношения объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, причинах и следствиях); формировать первичные математические представления.

- Формирование целостной картины мира, расширение кругозора: формировать первичные представления о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, об их взаимосвязях и закономерностях; поддержка детской инициативы и самостоятельности в проектной и познавательной деятельности.

Мы разработали протокол наблюдения за дошкольником с расстройствами аутистического спектра (РАС), учитывая анализ вышеупомянутых программ особенностей данного расстройства. Протокол включает в себя набор параметров для наблюдения, каждый из которых характеризуется и сопровождается описанием примеров проявления данного параметра у конкретного ребенка. Протокол представлен в приложении 3.

Для полноценной оценки сформированности представлений об окружающем мире у детей с расстройством аутистического спектра (РАС), важно не только проводить наблюдение, но и осуществлять систематическое общение с ними. Для этой цели мы разработали план беседы (приложение 4), который включает в себя ключевые понятия и термины, используемые при работе с ребенком с РАС (приложение 6).

Стоит отметить, что перед проведением беседы, опираясь на специфику искаженного развития (наличия РАС) у ребенка, специалисту важно:

- установить контакт с ребенком;
- организовать комфортную ситуацию общения с ребенком;

- учесть требования корпорации пространства, в котором проводится беседа;

Для того, чтобы ребенок привык к присутствию нового человека в его ближайшем окружении и вступил в контакт с ним, желательно использовать на протяжении всего времени пребывания рядом с ребенком одну и ту же одежду, чтобы у него сформировался целостный образ нового человека, личные отличительные черты и особенности.

В дальнейшем происходит переход от наблюдения к игре. Входящий специалист может предложить выполнение заданий, направленных на выявление имеющихся у ребенка знаний и навыков.

При составлении характеристики ребенка необходимо учитывать уровень сформированности коммуникативных умений, наличие трудностей при эмоциональном контакте с сверстниками и взрослыми, уровень социальной адаптации. Отмечается отсутствие или наличие выразительной мимики и жестов, характер установления глазного контакта с окружающими, умение проследить взглядом за предметом в процессе деятельности, характер зрительно-моторной координации, сопровождение речью игровых или иных действий, избегание или нехватка телесных контактов (запрос на ласку, объятия).

Таким образом, данные протокола наблюдения и беседы помогают специалистам выявить нарушения представлений об окружающем мире у ребенка с РАС. Важно понимать, что от подробного описания выявленных нарушений и учета всех рекомендаций по организации диагностической методики зависит результат обследования и эффективность проведенной работы.

2.2 Проявление нарушений представлений об окружающем

мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Перейдем к рассмотрению готового протокола наблюдения за ребенком в образовательном процессе, свободной деятельности и в взаимодействии с окружающими ребенком людьми (приложение 7).

Параметр инициативность мы наблюдали в определенных ситуациях, а именно в свободной деятельности ребенка, на занятиях воспитателя и в ходе совместной деятельности с сверстниками на занятиях дефектолога. У ребенка было зафиксировано неумение доводить начатое дело до конца, если кто-то из окружающих людей пытался подключиться к игре. Когда ребенок оставался один в группе и к нему не проявляли особого внимания сверстники и педагоги, он проявлял творческий подход в конструктивной деятельности и игр с любимыми предметами.

Аспекты взаимодействия и коммуникации были рассмотрены совместно с предыдущим параметром. Важными наблюдаемыми проявлениями у ребенка стали эгоцентризм и трудности в понимании двухступенчатой инструкции.

Для оценки параметра сенсорного восприятия были проведены наблюдения за реакцией ребенка на изменения в световых условиях (включение и выключение света в помещении), его реакцией на шум, предпочтениями в отношении материалов игрушки и предметов (проявление отталкивания или агрессии), а также велось наблюдение за визуальным восприятием ребенка. Было замечено, что ребенок реагирует на громкие звуки, реакция проявлялась криком, плачем и отказом от контакта с педагогом (уход от взрослого). Также было отмечено избирательное отношение к игровым активностям, когда ребенку предлагались новые пособия, включая те, которые оснащены липучками, он проявлял трудности в их принятии на протяжении продолжительного времени.

При проведении наблюдений за предыдущим параметром, были учтены следующие аспекты: реакция на новые ситуации, характер моторных действий, уровень активности, регуляция поведения и игровая

деятельность ребенка. Данные были зафиксированы в предварительно разработанном протоколе наблюдения (приложение 7).

Оценка игровой деятельности ребенка проводилась в течение периода длительного времени с целью понимания его предпочтений и характера игр в различных контекстах, таких как свободная игра, игры, предложенные воспитателем с определенными сценариями и коллективным характером, а также игры, предлагаемые учителем-дефектологом (дидактические игры). Было отмечено, что у ребенка наблюдаются ограниченные интересы и стереотипное поведение. Он проявляет заинтересованность только ко определенным игрушкам и предметам, и испытывает трудности в сосредоточении на новых заданиях, не любит задерживаться на одном месте и испытывает трудности в последовательном выполнении задач во время коррекционных занятий.

Ребенок проявляет агрессию, негативизм, демонстративное поведение и аутостимуляцию в ситуациях, когда его привычное окружение изменяется, когда кто-то пытается активно взаимодействовать с ним или когда сверстники пытаются отобрать его любимые и знакомые игрушки. Эти параметры также наблюдались при знакомстве с ребенком, когда он сталкивался с новыми и незнакомыми людьми, что представляло собой существенное изменение в его окружении.

Также отмечено, что у ребенка есть трудности в управлении своими эмоциями, и ему сложно успокоиться самостоятельно. Однако он принимает помощь только от хорошо знакомых взрослых.

На основе вышеупомянутых параметров мы определили, что у ребенка наблюдается чувствительность к интенсивной сенсорной стимуляции.

Мы также наблюдали характер поведения ребенка в группе, его познавательную деятельность и уровень тревожности как во время активных взаимодействий, так и во время свободной деятельности. Особое

внимание уделялось режимным моментам, таким как занятия с воспитателем и учителем дефектологом.

Этот протокол позволит нам систематизировать наблюдения и оценить достижения ребенка в различных областях его развития.

Анализ приведенного готового протокола наблюдения позволил сделать следующие выводы:

1. У ребенка наблюдаются признаки искаженного развития (расстройство аутистического спектра). Он проявляет ограниченные интересы, стереотипное поведение, трудности в коммуникации и социальном взаимодействии.

2. Ребенок нуждается в коррекционной помощи и поддержке. Ему необходимы специальные программы и методики, направленные на развитие социальных навыков, коммуникации, моторики и саморегуляции.

3. Ребенку необходима индивидуальная коррекционно-педагогическая работа с учетом его особенностей и потребностей.

4. Ребенку требуется дальнейшее обследование и диагностика для более точного определения его развития.

5. Ребенок проявляет чувствительность к звукам, свету, текстурам и запахам. Он имеет яркую реакцию на громкие звуки, неприятие определенных тканей на одежде и повышенную светочувствительность. Эти признаки могут указывать на нарушение восприятия и обработки сенсорной информации.

6. Ребенок проявляет яркую реакцию на новые предметы, новые люди и смену обстановки. Он может проявлять агрессию или аутоагрессию, включая отказ от смены окружающей обстановки или незначительных изменений. Это может свидетельствовать о трудностях в адаптации к новым ситуациям и изменениям.

Исходя из этих выводов, можно сказать, что ребенок проявляет нарушения представлений об окружающем мире. Его сенсорные восприятия

и реакция на новые ситуации свидетельствуют о трудностях в понимании и адаптации к окружающему миру. Негативные эмоциональные реакции на сенсорные стимулы также указывают на возможное искажение восприятия окружающей среды.

Для полноценной оценки проявлений нарушений представлений об окружающем мире, следует также учесть приведенные данные проведенной беседы с ребенком (приложение 5).

Далее проанализируем роль каждого из субъектов образовательного процесса в реализации модели коррекционной работы по формированию представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС (таблица 1).

Таблица 1 – Роль субъектов образовательного процесса

Участник	Содержание работ
Логопед	Начальное обследование уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Проведение логопедической диагностики. Проведение логопедических занятий с использованием различных предметов с целью расширения багажа знаний об окружающем мире у ребенка.
Дефектолог	Работа с ребенком как индивидуальная, так и на подгрупповых занятиях по ознакомлению с окружающим миром. Проведение блоков коррекционных занятий направленных на формирование представлений об окружающем мире. Проведение диагностики, наблюдения и беседы с ребенком.
Воспитатель	Проведение консультаций с родителями по рекомендациям коррекционных педагогов, наблюдение, беседа и организация занятий с ребенком.
Родители	Участие в коррекционно-воспитательном процессе.
Музыкальный руководитель	Проведение с ребенком музыкальных игр, направленных на коммуникативное развитие. Развитие слухового, тактильного восприятия с помощью музыкальных инструментов и музыки.

	на занятиях.
Психолог	Проведение индивидуальных консультаций, развитие психических процессов. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Исходя из представленной таблицы, можно отметить, что в образовательном процессе участвуют различные специалисты, каждый из

которых вносит свой вклад в ознакомление детей с окружающим миром. Однако особую роль в этом процессе играет учитель-дефектолог.

Учитель-дефектолог осуществляет индивидуальную и групповую работу с детьми, направленную на формирование представлений об окружающем мире. Он проводит коррекционные занятия, диагностику, наблюдения и беседы с ребенком. Его работа позволяет развивать у детей навыки восприятия и понимания окружающей среды.

Таким образом, мы выделяем роль учителя-дефектолога в ознакомлении детей с окружающим миром, поскольку его специализация позволяет эффективно проводить коррекционную работу и формировать у детей представления о мире в соответствии с их потребностями и возможностями.

Рассмотрим более подробно работу дефектолога в процессе формирования представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС (рисунок 1).

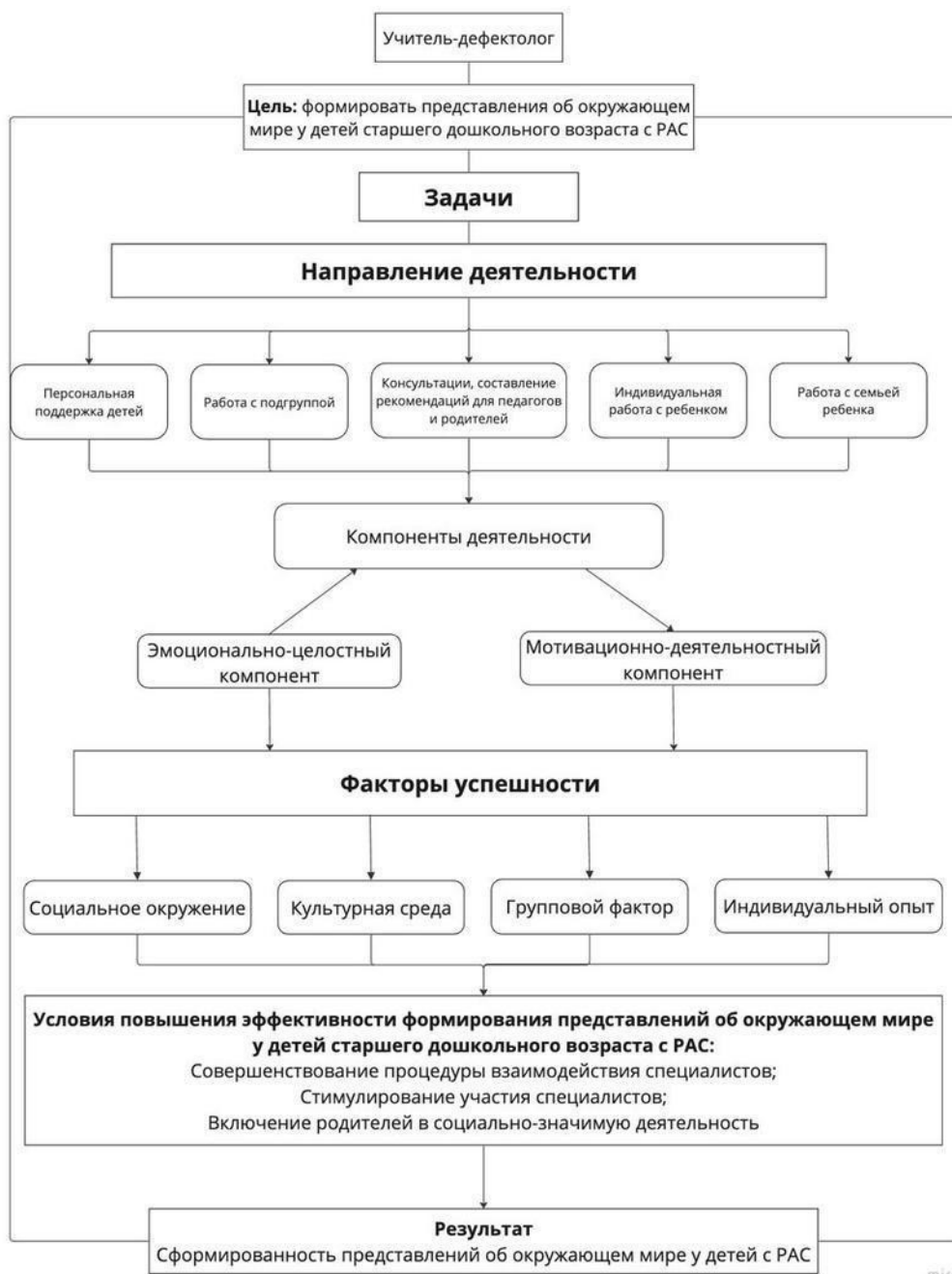


Рисунок 1 – Схема описания коррекционной работы учителя-дефектолога по формированию представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Важно отметить, что дефектолог является одним из ведущих специалистов в дошкольном учреждении, реализующих АООП для

детей сЗПР иАООПдлядетейсРАС.

Положительный результат может быть достигнут лишь в совместной работе участников образовательного процесса, так как это является неизбежным условием для оказания эффективной помощи, поддержки развития детей с РАС в конкретном социальном пространстве.

2.3 Коррекционная работа по обогащению представлений об окружающем мире старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

По результатам проведенного наблюдения и беседы, нами была выявлена необходимость разработки схемы организации коррекционной помощи детям старшего дошкольного возраста с РАС по формированию представлений об окружающем мире с помощью игры (приложение 8). Отличительной особенностью данной схемы является участие всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Мы разработали схему организации коррекционной работы по формированию представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС, в которую включили как обязательную составляющую коммуникативные навыки, игру, с учетом особенностей исследуемой категории детей. А также для каждого педагога, участвующего в коррекционно-развивающей работе, составили индивидуально-тематический план по формированию представлений об окружающем мире у детей с расстройством аутистического спектра.

При выборе игри упражнений, составлении плана занятий были учтены индивидуальные особенности исследуемого ребенка.

Для эффективного формирования представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС необходимо использовать специальные подходы и методики, учитывающие эти особен

ности. К таким подходам относятся, например, практика структурирования для создания непредсказуемых сценариев, использование

визуальных и конкретных материалов для обучения, развития навыков социальной коммуникации и управления эмоциями, применение дидактических игр в коррекционной работе.

Для успешного формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с расстройствами аутистического спектра требуется применение комплексной коррекционно-развивающей работы. Эта работа включает в себя использование игр и упражнений, направленных на развитие эмпатии, социальных навыков и коммуникативных способностей. Игровые упражнения могут быть специально разработаны в соответствии с особенностями детей с расстройствами аутистического спектра. Они должны быть структурированными, предсказуемыми и иметь яркие визуальные компоненты. Такие упражнения помогают детям освоить навыки взаимодействия, развить способность понимать и выражать эмоции, а также улучшить коммуникативные навыки.

Однако, помимо игровых упражнений, создание благоприятной социальной среды является ключевым аспектом успешной работы с детьми с РАС. Важно предоставить детям возможность взаимодействия с сверстниками и получения положительного опыта общения. Это может быть реализовано в образовательном процессе, где ребенок с РАС включается в общий коллектив с поддержкой специалистов.

Прежде чем начинать работу с ребенком, имеющим РАС, специалисту необходимо установить контакт с ребенком и дать ему время на адаптацию к атмосфере, создаваемой педагогом и самим педагогом. В

ажно проявлять терпение, эмпатию и подходить к каждому ребенку с вниманием к его индивидуальным потребностям.

Совокупность комплексной коррекционно-развивающей работы, включающей игровые упражнения и создание благоприятной социальной среды, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка с расстройством аутистического спектра, способствует эффективному

формированию представлений об окружающем мире и развитию социальных навыков у детей дошкольного возраста.

Цель организации коррекционной работы: помощь в адаптации к жизни в обществе и усвоение образовательной программы.

Коррекционная работа с ребенком с расстройством аутистического спектра (РАС) по обогащению представлений об окружающем мире заключается в расширении и углублении понимания ребенком различных аспектов окружающей среды, ее объектов, явлений и отношений, а также развитии навыков наблюдения, анализа и систематизации информации о мире вокруг [21].

Задачи коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), включают себя [7]:

1. Развитие коммуникативных навыков: дети с РАС часто испытывают трудности в общении с окружающими, поэтому основная задача коррекционной работы – развитие навыков коммуникации, в том числе голосовой и невербальной (жестов, мимики).

2. Развитие социальной адаптации: дети с РАС также испытывают трудности в социальных отношениях, поэтому задача коррекционной работы – помочь им научиться устанавливать контакты с другими людьми, адаптироваться к социальным нормам и правилам, развивать эмпатию и другие социальные навыки.

3. Развитие навыков самообслуживания: дети с РАС иногда испытывают трудности в самообслуживании, поэтому задача коррекционной работы – помочь им научиться справляться с такими задачами самообслуживания.

4. Развитие когнитивных навыков: дети с РАС часто испытывают трудности в когнитивных навыках, таких как внимание, память, мышление, поэтому задача коррекционной работы – развить эти навыки, помочь детям

научиться анализировать информацию, принимать быстрые решения и учиться общаться с другими людьми.

5. Уменьшение негативных поведенческих проявлений: дети с РАС могут проявлять негативные поведенческие проявления, такие как агрессия, недоверие, неповиновение, поэтому задача коррекционной работы – помочь им справляться с эмоциями, выражать их адекватно и учиться контролировать свои реакции.

6. Развитие моторных навыков: дети с РАС могут иметь трудности с моторными навыками, поэтому задача коррекционной работы – помочь им улучшить координацию движений, узнать свойства предметов, развивать мелкую моторику и увеличивать двигательную активность.

Содержание коррекционной работы включает создание специальных условий для получения образования детьми с расстройствами аутистического спектра. Для этой категории детей осуществляется адаптация основной программы, а также применение специальных подходов, методов и приемов коррекционной работы. Организация и проведение коррекционных занятий могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

Результатом коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, является повышение качества их жизни и адаптация к обществу и преодолению трудностей в учебной и повседневной жизни.

Ключевые аспекты работы могут включать:

1. Расширение кругозора: Предоставление разнообразных опытов и возможностей для изучения различных областей окружающего мира, таких как природа, животный мир, география, искусство, культура и другие.

2. Сенсорный опыт: Предоставление разнообразных сенсорных стимулов и опытов, которые помогут ребенку исследовать

окружающую среду через зрение, слух, осязание, обоняние и вкус.

3. Развитие навыков наблюдения: Обучение ребенка активному наблюдению за окружающей средой, выявлению и запоминанию деталей, осознанию взаимосвязей и отношений между различными объектами и явлениями.

4. Познавательные задания: Предоставление заданий, игр и упражнений, которые помогут ребенку систематизировать и расширить свои знания об окружающем мире, развивать логическое мышление, абстрактное и пространственное мышление.

5. Визуальные и аудиальные материалы: Использование визуальных и аудиальных материалов, таких как книги, картинки, видео, записи звуков, для представления и объяснения различных аспектов окружающего мира.

6. Интерактивная коммуникация: Содействие развитию коммуникативных навыков и способности ребенка делиться своими представлениями, задавать вопросы и участвовать в диалоге об окружающем мире.

7. Индивидуальный подход: Учет индивидуальных особенностей и потребностей ребенка с РАС, а также адаптация материалов и методов.

8. Практические занятия: Проведение практических занятий и экспериментов, которые позволят ребенку на практике исследовать и узнавать о различных аспектах окружающего мира, таких как выращивание растений, экскурсии, создание моделей и т. д.

9. Использование реальных ситуаций: Интеграция обучения об окружающем мире в реальные ситуации и повседневные задачи ребенка, чтобы он мог применять полученные знания и навыки на практике.

10. Сотрудничество с родителями и специалистами: Включение родителей в процесс коррекционной работы и предоставление им инфор

мации, ресурсов и рекомендаций, чтобы они могли поддерживать обогащение представлений ребенка об окружающем мире и применять эти знания в повседневной жизни.

На данный момент, в области коррекции расстройств аутистического спектра, широко распространены следующие психолого-педагогические подходы: поведенческий подход, подход TEACCH, эмоционально-уровневый подход "Денверская модель раннего вмешательства".

Поведенческий подход, также известный как прикладной анализ поведения ("Applied Behavior Analysis" или "ABA"), впервые был представлен доктором Иваром Ловаасом (Ivar Lovaas) и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе.

Цель данного подхода заключается в формировании социально приемлемого и желаемого поведения в случаях, когда оно отсутствует или имеются нарушения [20]. Подход применим к детям старшего дошкольного возраста (от 1,5 лет и старше) с тяжелыми и осложненными формами аутизма, у которых отмечаются интеллектуальные нарушения.

Организация развивающей предметно-пространственной среды требует особого внимания и предусматривает наличие специально организованного пространства, например, комнаты средних размеров (10-15 м²), разделенной на несколько зон, таких как "зона отдыха", "зона игр", "зона занятий", "зона самостоятельной деятельности" и другие, где размещено только необходимое оборудование.

Активное участие родителей в реализации данного подхода является неотъемлемой частью коррекционной работы с ребенком, при этом они должны соблюдать все принципы поведенческого обучения.

Основное содержание подхода заключается в организации процесса обучения. Центром поведенческой терапии является обучающая ситуация, включающая три взаимосвязанных

компонента: стимул, который запускает поведенческую реакцию; сама поведенческая реакция; стимул в среде, следующий за поведенческой реакцией. Чтобы сформировать необходимый навык у ребенка, необходимо сначала точно описать формируемое

поведение и определить, какой стимул должен запускать это поведение после завершения обучения. Затем определяется, с помощью чего можно вызвать желаемое поведение, т.е. определяется стимул, который помогает вызвать реакцию (физическая помощь, вербальная помощь, жестовая помощь, наглядные стимулы и т.д.) на запускающий стимул.

Постепенно помощь уменьшается, что приводит к возникновению желаемого поведения в ответ на запускающий стимул. Важно учесть, что помощь должна быть постепенно уменьшаемой, а затем исключенной полностью. Для увеличения частоты желаемого поведения используется подкрепление, которое представляет собой стимул, следующий за реакцией. Подкрепление может быть материальным, социальным, а также может включать занятия и различные виды деятельности. Выбор подходящего подкрепляющего стимула основывается на интересах и предпочтениях ребенка.

Однако у подхода также имеются недостатки. Выработанные навыки в процессе коррекционной работы редко переносятся на новые условия, что затрудняет адаптацию ребенка к внешней среде и социализации.

Также существуют сомнения с этической стороны применения данного подхода.

В итоге, поведенческий подход, основанный на прикладном анализе поведения, представляет собой эффективный метод коррекции расстройства аутистического спектра у детей старшего дошкольного возраста. Он направлен на формирование социально приемлемого поведения и требует специальной организации развивающей среды, активного уча

ствия родителей и использования подходящих стимулов и подкрепления.

Однако необходимо учитывать недостатки подхода, связанные с ограниченной переносимостью навыков и этическими соображениями.

TEACCH-подход, разработанный в Университете Северной Каролины в США, является наиболее распространенным в мире подходом. Основная цель этого подхода заключается в создании условий, способствующих достижению самостоятельности и высокого качества

жизни для ребенка и его семьи [11]. В работе с детьми старше 3 лет этот подход может быть применен независимо от степени нарушения, включая как легкую, так и тяжелую формы аутизма. Выступающие на первый план отклонения в развитии связаны с интеллектуальными нарушениями.

Организация развивающей предметно-пространственной среды требует строгого структурирования, которое включает четкое разделение на рабочие и игровые зоны, а также создание видимых границ индивидуального пространства с использованием ленты, рейки, ширмы и других средств. Родители являются обязательными участниками в осуществлении коррекционной работы.

Основной принцип ТЕАССН-подхода состоит в изучении психики ребенка, особенностей его мышления и восприятия. Подход включает структурированное обучение с ясным определением пространства и времени в соответствии с выявленными особенностями. Реализация подхода состоит из трех составляющих: понимания эмоций и их причин, понимания механизмов получения информации и игры. В центре ТЕАССН-подхода лежат упорядоченность действий и определенный ритуализм. Упражнения подбираются таким образом, чтобы они не только развивали определенные навыки, но и учитывали способности ребенка в других сферах.

Однако у подхода также имеются недостатки. Созданная внешняя структура среды может отгораживать ребенка от спонтанных контактов со окружающими людьми, поддерживая его изоляцию [11].

Эмоционально-

уровневый подход является разработкой отечественных ученых из НИИ дефектологии АПН СССР, таких как В.В.Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М.Либлин.

Основная цель этого подхода состоит в коррекции эмоциональной сферы и эмоциональном тонизировании ребенка [12].
Подход может быть

применен с раннего возраста и обычно используется при легких формах аутизма. Основные отклонения в развитии, на которые делается акцент, связаны с нарушениями эффективной сферы.

Организация развивающей предметно-пространственной среды предполагает создание особой и комфортной среды для ребенка. Однако вотличие от двух предыдущих подходов, требования к организации среды не так жесткие. Родители могут быть вовлечены в процесс коррекционной работы, но их участие не является обязательным.

Основное содержание эмоционально-уровневого подхода основано на уровне организации базальной системы эмоциональной регуляции. Работа по этому подходу проводится поэтапно. Первый этап коррекции направлен на установление эмоционального контакта между ребенком и взрослым. Педагог постепенно включает в имеющуюся у ребенка аутистическую стимуляцию, чтобы вовлечь его в совместно разделенное удовольствие и тонизировать его. Затем следуют три этапа, которые могут быть реализованы параллельно: стимуляция активности, направленной на взаимодействие; снятие страхов и купирование агрессии, самоагрессии, негативизма и других отрицательных форм поведения. Для достижения этих целей используются конкретные методы и инструменты, такие как эмоционально-смысловой комментарий, психодрама, совместное рисование, расписания и другие. Работа по коррекции завершается формированием целенаправленного поведения.

Одним из недостатков эмоционально-уровневого подхода является его игнорирование когнитивных нарушений в структуре дефекта

детей

саутизмом. Подход так же не уделяет должного внимания организации поведения ребенка и не рассматривает его как самостоятельную проблему социализации [12]. Это может быть ограничением в достижении полной интеграции ребенка в общество и развитии его социальных навыков.

Несмотря на некоторые недостатки, эмоционально-уровневый подход

может быть полезным для коррекции эмоциональной сферы у детей с легкими формами аутизма. Он акцентирует внимание на эмоциональной регуляции и взаимодействии с ребенком на эмоциональном уровне, что может способствовать улучшению его эмоционального благополучия и качества жизни.

Денверская система раннего вмешательства. Денверская система раннего вмешательства (Denver Early Intervention Program – DEIP) – это система поддержки и обучения, предназначенная для детей с задержками в развитии до шести лет. Программа была разработана в 1970-х годах в Денвере, Колорадо, и с тех пор стала популярной во всем мире [31].

Главной целью DEIP является помощь детям, которые имеют задержку в развитии, в достижении максимального уровня функционирования. Система включает в себя индивидуальное и комплексное обучение, к которым привлекаются специалисты различных областей, включая развивающего педагога, логопеда, психолога, физиотерапевта, а также специалиста по работе с родителями.

DEIP использует разнообразные методы обучения, включая игровые и коммуникативные подходы. Оценка развития ребенка проводится на регулярной основе, чтобы разработать индивидуальный план оказания помощи и поддержки. Родители также участвуют в процессе обучения и получают рекомендации и советы по тому, как поддержать своего ребенка в повседневной жизни.

Этот подход к раннему вмешательству может повысить шансы детей на успешное будущее, улучшить их качество жизни, а также уменьшить возможные негативные последствия задержек в развитии.

Наряду с рассмотренными коррекционными подходами, существуют также вспомогательные подходы и методы, к которым относятся:

- Метод сенсорной интеграции;
- «Игровое время» (Floortime/DIR);

- Терапия ежедневной жизнью;
- Система коммуникации обменом изображениями (PECS).

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, коррекционная работа должна направляться на коррекцию нарушений развития детей с расстройствами аутистического спектра. Ее целью является обеспечение

разностороннего развития этих детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, а также их социальной адаптации [27].

Научные и теоретические основы формирования осознанного отношения к социоприродному окружению были определены учеными, такими как Н.Ф. Виноградова, С.Н. Николаева, А.А. Плешаков и другими. Они отобрали соответствующее содержание и выявили наиболее эффективные методы и формы воспитательно-образовательной работы с детьми [30].

Однако, по мнению Дыбиной О.В., педагогам следует уделять особое внимание следующим аспектам при ознакомлении детей с окружающим миром:

- Необходимо включать занятия максимальное количество действий, а не ограничиваться только монологом-рассказом о предметах и явлениях действительности. Например, дети могут посидеть на стуле или диване, надеть одежду и походить в ней, пригласить маму или угостить бабушку и т.д.

- Не следует перегружать детей большим количеством вопросов.
- Организация работы с детьми не должна ограничиваться только формой познавательных занятий.

При ознакомлении детей с окружающим миром необходимо учитывать их психологические особенности, выбирать соответствующие

формы, средства, методы и приемы взаимодействия, чтобы сделать процесс более доступным и результативным.

В старшей группе, для ознакомления с окружающим миром, можно использовать игры-занятия и дидактические игры, где игровое правило регулирует действия и взаимоотношения детей, а достижение цели игры является правильным решением задач. Важно создать атмосферу, позволяющую каждому ребенку проявить свою активность по отношению к окружающему миру. Занятия по ознакомлению с окружающим миром включают в себя:

- Ознакомление с явлениями социальной жизни.
- Ознакомление с предметным миром, созданным человеком.
- Ознакомление с явлениями живой и неживой природы.

Для стимуляции активности детей в процессе познания окружающего мира могут быть использованы различные дидактические игры. Они могут проводиться как в совместной деятельности детей и взрослого, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Следует отметить, что важно придерживаться принципов, которые способствуют формированию осознанного отношения детей к социоприродному окружению. Эти принципы включают:

Активность и практическое взаимодействие детей с окружающим миром. Дети должны иметь возможность не только слушать о предметах и явлениях, но и сами участвовать в действиях, которые позволяют им более полно осознать окружающую их реальность.

Соразмерность и адаптация содержания и методов к особенностям развития детей с расстройствами аутистического спектра. Важно учитывать индивидуальные потребности и способности каждого ребенка и выбирать подходящие формы взаимодействия, чтобы обеспечить их успешное участие в процессе ознакомления с окружающим миром.

Создание атмосферы взаимодействия, которая стимулирует активность и самостоятельность детей. Важно создать доверительные отношения, где дети чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать свои мысли и идеи, а также исследовать и экспериментировать со окружающими объектами.

Сочетание игровых и дидактических форм обучения. Игра является эффективным средством формирования представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Она позволяет детям активно взаимодействовать со окружающими объектами, развивать социальные навыки и приобретать знания через практическую деятельность.

Нами была предложена методология коррекционной работы по обогащению представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Вся коррекционно-развивающая работа была проведена в соответствии с календарно-тематическим планированием ДОО.

Занятия в рамках учебной работы проводились три раза в неделю, фронтально два раза, индивидуально одно в неделю.

Методология коррекционной помощи в нашей работе представлена путем систематизации комплекса игр. Для удобства работы нами был предложен календарно-тематический план с определением сроков рассматриваемой примерной темы (в соответствии с документацией ДОО), приведены примеры игр и игровых упражнений, а также расписаны коррекционные задачи (приложение 9).

Календарно-тематический план содержит годовой календарный учебный график. Каждому учебному месяцу присвоена учебная тема

ДОО. Опираясь на эти данные, мы отобрали игры и упражнения, которые позволяют не только раскрыть тему учебной недели, но и решить

коррекционные задачи в соответствии с образовательной программой, утвержденной на базе ДОО.

Игры и игровые упражнения перечислены в назывном порядке, так как специалист, работающий по плану, первоначально должен опираться на коррекционные задачи, которые решаются посредством самих игровых действий или упражнений. Это означает, что при работе мы не ограничиваемся перечисленными играми и игровыми упражнениями в рамках текущей недели и можем составлять по аналогии сценарии игр, реализующих поставленные коррекционные задачи текущей недели учебного месяца.

Важно отметить, что в независимости от года обучения в конкретной ДОО темы учебных недель остаются неизменными, потому что они регламентированы данной организацией. Специалист, работающий в этой организации, не может изменять ход и последовательность тем в годовом календарном учебном графике, но имеет право расширять перечень игр и игровых упражнений в соответствии с темой недели учебного месяца. Следовательно, сроки реализации и темы программы остаются неизменными.

Представленный план может помочь специалистам, работающим с детьми с РАС, грамотно выстроить коррекционную работу по обогащению представлений об окружающем мире, опираясь на коррекционные задачи, а примеры игр и упражнений служат шаблоном, по которому выстраивается данная работа.

Выводы повторой главе

Для формирования представлений о окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС необходимо правильно подобрать методику изучения состояния представлений о окружающем мире, выявить, каким образом проявляются нарушения представлений

окружающем мире, и на основе выявленных нарушений составить коррекционную работу по обогащению представлений об окружающем мире.

Так как игра является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста, она стала основой коррекционной работы по обогащению представлений об окружающем мире старших дошкольников в РАС.

Основной целью коррекционной работы является формирование осознанного отношения детей к социоприродному окружению. Для достижения этой цели были выработаны методические и теоретические основы, а также составлено календарно-тематическое планирование.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу расстройств, характеризующихся в первую очередь нарушениями социального взаимодействия и коммуникации. Ближайшее окружение ребенка, его семья и педагоги, являются основными помощниками в преодолении трудностей, предоставляя поддержку и адаптируя условия окружающей среды для успешной коррекционной работы с каждым ребенком с РАС, учитывая его индивидуальные потребности

Игра занимает важное место в формировании представлений о окружающем мире у детей дошкольного возраста и является ведущей деятельностью.

Методика изучения состояния представлений о окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС строится на основе АООП для данной категории детей и учитывает интеллектуальный уровень конкретного ребенка.

В качестве диагностического инструментария целесообразным является использование протокола наблюдения за ребенком и беседа с ним для выявления проявлений нарушений представлений о окружающем мире. Важно отметить, что перед проведением диагностического исследования необходимо установление контакта с ребенком, учитывая специфику его искаженного развития.

Для работы по обогащению представлений о окружающем мире нами была описана методология коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС с помощью систематизации комплекса игр. Для удобства работы нами был предложен календарно-тематический план с определением сроков рассматриваемой примерной темой (в соответствии с документацией ДОО),

приведены примеры игр и игровых упражнений, атакжерасписаныкоррекционныезадачи.

Календарно-тематическое планирование было разработано с учетом возможностей детей данного возраста и их индивидуальных потребностей. Оно предусматривало проведение игр и игровых упражнений, которые соответствовали выбранной теме недели и коррекционным задачам. Такой подход позволял обеспечить максимальную активность и вовлеченность детей в процесс познания окружающего мира.

Игры и игровые упражнения выполняли важную роль в коррекционной работе. Они создавали благоприятную атмосферу, где дети могли проявить свою активность, развить социальные навыки и приобрести знания через практическую деятельность. В процессе игр и упражнений дети развивали творческое мышление, усваивали новые знания и умения, а также повышали свою мотивацию к обучению.

Таким образом, коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра осуществлялась с целью формирования осознанного отношения к социоприродному окружению. В результате такой работы дети получали возможность активно познавать и взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои навыки и учиться через практическую деятельность. Для того чтобы игра стала средством формирования представлений об окружающем мире у старших дошкольников с РАС, специалистам необходимо выстроить коррекционную работу, помогающую отразить цели и задачи АООП, которые в свою очередь аргументируют целесообразность использования игры как средства формирования представлений об окружающем мире.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белобрыкина, О.А. Периодизация детской игры в антропологической перспективе / О.А. Белобрыкина // Вестник ТГПУ. – Томск, 2005. – № 1(45). – С. 20-22.

2. Богдашина О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие / О. Б. Богдашина; ФГБОУ ВПО «Краснояр. Гос. Пед. ун-т им. В.П. Астафьева», Междунар. Ин-т аутизма. – Красноярск, 2015. – 178 с. – ISBN 978-5-85981-805-1

3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо : Смысл, 2005. – 512 с. – ISBN 5-699-13731-9

4. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – Санкт-Петербург : ИСПиП, 1998. – 312 с. – ISBN 5-8179-0002-5

5. Гонина, О.О. Психология дошкольного возраста: учебники и практикум для академического бакалавриата / О.О. Гонина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 415 с. – ISBN 978-5-534-16367-4

6. Губанова Н.Ф. Полихудожественные возможности игры-драматизации в формировании творчества дошкольников / Н.Ф. Губанова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – Москва, 2012. – №1.

7. Давыдова Н.И. Специфика коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Современное дошкольное образование. – Москва, 2018. – №3. – С. 68–71.

8. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара

Делани;пер.сангл.В.Дегтяревой;поднауч.Ред.С.Анисимова.– 2-
еизд.–Екатеринбург:РамаПублишинг, 2016.–272с.–ISBN978-5-91743-
064-5

9. Жуков М.Н. Подвижные игры : Учеб. для студ. пед. вузов. / М.Н.Жуков.–Москва :Академия,2000.– 160с.– ISBN5-7695-0669-5

10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды В 2-х т. Т. 1.Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – Москва : Педагогика,1986.–227с.

11. Зюмалла Р.Обучениеисопровождениедетейсаутизмомпопрограмме ТЕАССН / Р. Зюмалла. – Перевод с немецкого: А. Ладисов, О.Игольников.–Минск:Общественноеобъединение«Белорусскаяассоциацияпомощидетям-инвалидамимолодыминвалидам»,2005.–55с.

12. Комплексный подход в преодолении нарушений речи у детей

срасстройствамиаутистическогоспектра/Е.Г.Чигинцева,И.И.Сунагатуллина, Е. В. Исаева, Л. С. Аболмасова // Russian Journal of Education and Psychology.–2018.–№3.–С.28-51

13. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова.– Изд. 3-е. – Ростов н/Д. :Феникс,2008.–251с.–ISBN978-5-222-26337-2

14. Куликовская И.Э. Теоретические основы дошкольного образования/И.Э.Куликовская,Р.М.Чумичева,А.Ю.Белогуров.–Москва :КноРус, 2021.–170с.–ISBN978-5-406-01691-6.

15. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования /В.В. Лебединский. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2011. – 144 с. –ISBN978-5-7695-8071-0

16. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И.Лисина.–Санкт-Петербург:Питер,2009.–318с.–ISBN978–5–388–00493–2

17. Маклаков А.Г. Общая психология/А.Г.Маклаков.–Санкт-Петербург:Питер,2001.–592с.–ISBN5-272-00062-5

18. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме / Н.А.Мальтинская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». –2017. – № S11. – С. 53–61. – URL:<https://e-koncept.ru/2017/470137.htm>(датаобращения: 04.01.2023).

19. Министерство образования и науки РФ. Приказ от 17 октября2013г.№1155«Обутверждениифедеральногогосударственног ообразовательногостандартадошкольногообразования»[Электронн ыйресурс]//СайтМинистерстваобразованияинаукиРФ.URL:<https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/>(датао бращения: 16.11.2022).

20. МихиреваД.Е.МетодАВА-терапииивработесдетьмисрасстройствамиаутистическогоспектра/Д. Е.Михирева,Л.С.Дмитриевских // Вестник Курганского государственного университета. –Курган,2018.–№ 4 (51).–С.41–43.

21. МорозоваТ.И.Аутизм:методическиерекомендацииипокорре кционнойработе:материалыкспецкурсу/Т.И.Морозоваподред.С.А.М орозова.–Москва: Сигнал,2014.–247 с.

22. МорозоваТ.И.Отклонениявречевомразвитиипридетскомау тизмеипринципыхкоррекции//Аутизм:метод.Рек.Покоррекционно йработе / подред.С.А.Морозова.–Москва,2002.–С.88-109.

23. НикитскаяЕ.Н.Социализациядетейссиндромомраннегодетс когоаутизмапосредствомигровойтерапии/Е.А.Никитская,Д.П.Булхо ва // Евразийский Союз Ученых. – Санкт-Петербург, 2020. –№1-5. –С.70-73.

24. НикольскаяО.С.Аутичныйребенок.Путипомощи/О.С.Николь ская,Е.Р.Баенская,М.М.Либнинг.–8- еизд.–Москва:Теревинф,2014.–288с.–ISBN978-5-4212-0060-4

25. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144с.

26. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров – Москва: Росс. Пед. Агентство, 1996. – ISBN 5-86825-18-4

27. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: Одобрен решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 18 марта 2022 г. – Москва, 2022.

28. Программа «Детство» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Child.pdf>. (Дата обращения: 10.12.2022).

29. Программа «Юный эколог». [Электронный ресурс]. URL: <http://books.google.ru/books?id=fIJPOf57LHUC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>. (Дата обращения: 07.10.2022).

30. Прокопова А.В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста готовности к нравственно ориентированной деятельности в природе / А.В. Прокопова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – Москва, 2012. – №1.

31. Роджерс С.Д. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / С.Д. Роджерс, Д. Доусон, Л. А. Висмара. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – ISBN 978-5-91743-067-6

32. Рудик П.А. Психология / П.А. Рудик. – Москва: Ф. и С., 1958. – 59

C.

33. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми / П. Сансон. – Москва : Теревинф, 2008. – 85 с. – ISBN 978-2-914862-96-7

34. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – Москва : АСТ, 2014. – 350 с. – ISBN 978-5-17-088036-2

35. Слостенин В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2013. – 496 с. – ISBN 978-5-7695-9649-0

36. Солдатенкова Е. Н. Развитие представлений о себе как механизм социализации детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Солдатенкова, Н. П. Федоренко, А. В. Хилько // Аутизм и нарушения развития. 2009. Том 7. № 1. С. 13–26.

37. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова – Минск : Народнаясвета, 1976. – 219 с.

38. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2001. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-0034-4

39. Шадриков В. Д. От индивидуальности к индивидуальности / В. Д. Шадриков. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 240 с. – ISBN 978-5-9270-0157-6

40. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении : учебное пособие для вузов / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. – Москва : Просвещение, 1990. – 142 с. – ISBN 5-09-003061-8

41. Шалахова Е. С. Театрализованные игры для дошкольников /

Е.С.Шалахова//Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – Москва, 2012. – №1.

42. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2015. – 190 с. – ISBN 978-5-4212-0250-9

43. Frith U. Autism: beyond "theory of mind" / U. Frith, F. Happe // Cognition. – 1994. – Apr-Jun. – Vol. 50, № 1-3. – P. 115-132.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Основные понятия представлений об окружающем

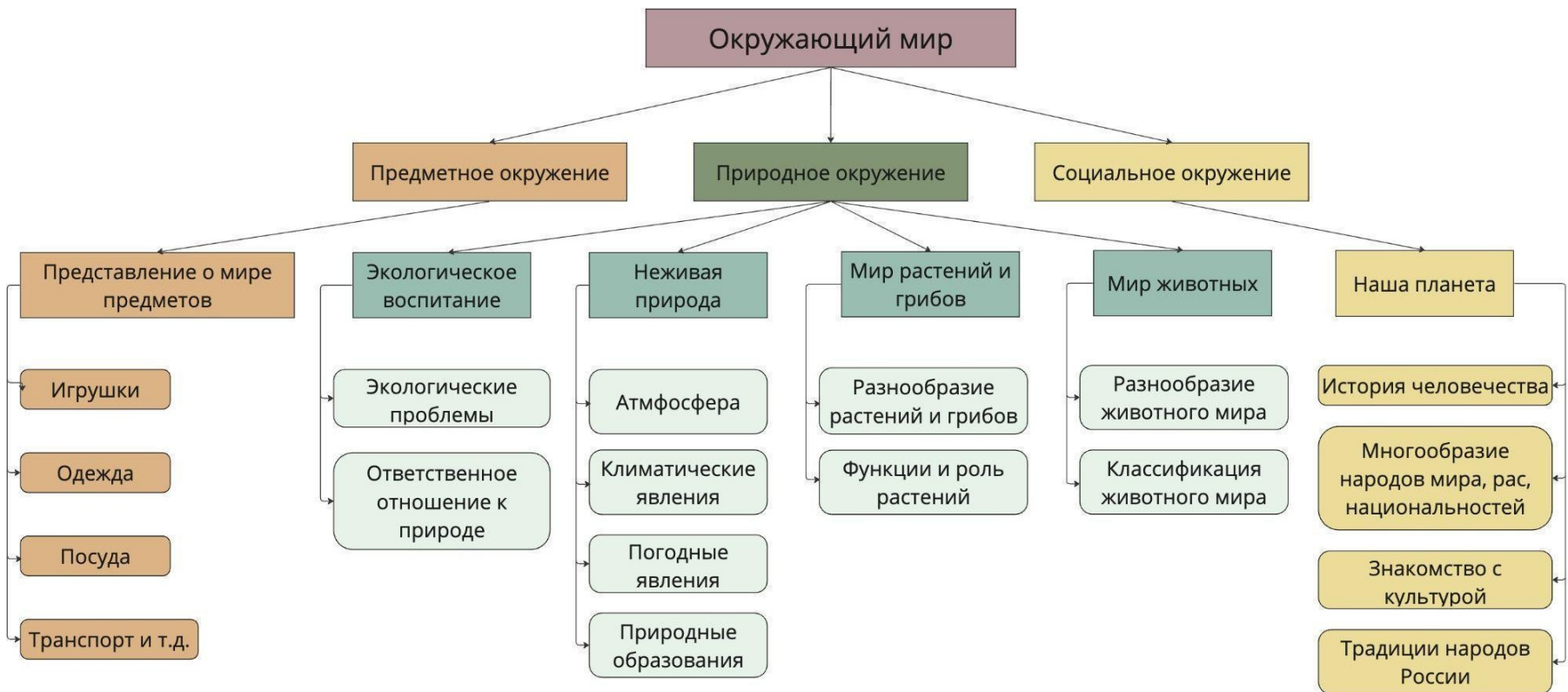
мире Таблица 1.1 – Основные понятия представлений об окружающе

м мире

Понятие	Пример знаний/умений/навыков для детей с нормотипичным развитием
Представления	Формирование понятий, образов и идей на основе восприятия, опыта и информации; Интерпретация и понимание окружающей действительности; Отражение социального мира и мира природы на основе восприятия и сенсорного опыта; Формирование системы знаний и убеждений [5].
Представления об окружающем мире	Формирование представлений о различных аспектах окружающего мира: природе, человеке, культуре, технологиях и т.д.; Использование опыта взаимодействия с окружающей средой для формирования представлений; Понимание и интерпретация происходящих процессов и явлений; Развитие индивидуальных и общественных представлений об окружающем мире [5].
Окружающий мир	Понимание и осознание комплекса природных и социокультурных элементов, составляющих окружающий мир; Знание о природных компонентах окружающего мира: воздух, вода, почва, растительный и животный мир; Понимание влияния окружающего мира на здоровье, развитие и благополучие человека; Осознание социального компонента окружающего мира: стиль жизни, общество, культура и история; Понимание актуальности и важности проблем окружающей среды и их решений в современном обществе [5].

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Содержание и объем знаний об окружающем мире



miro

Рисунок 2.1 – Содержание и объем знаний об окружающем мире

pe

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол наблюдения за дошкольником с

РАС Таблица 4.1-

Протокол наблюдения за дошкольником с РАС

Параметр	Характеристика	Примеры проявления
1	2	3
Инициативность	Отсутствие инициативности	Неумение найти себе дело, доводить начатое до конца, проявление творческого подхода, выдумки в решении какой-либо задачи
Взаимодействие	Сниженная социальная активность	Избегание групповых занятий, неинициативность в общении с другими детьми
Коммуникация	Ограниченная речь или отсутствие	Отсутствие речи вообще, повторение слов или фраз без смысла, трудности в понимании простых указаний
Сенсорное восприятие	Чувствительность к звукам, свету, текстурам и запахам	Реакция на громкие звуки (плач, крик), неприятие определенных тканей на одежде, избегание яркого света
Реакция на новизну	Проявление реакций на новые предметы, новых людей, смену обстановки	Яркая реакция, в том числе отказная на смену окружающей обстановки или незначительные изменения
Моторика	Трудности в моторной координации и манипуляциях	Неумелое владение карандашом или кистью, затруднения при попытке самостоятельно одеться или

		разобраться вигрушках
Двигательная сторможенность	Заторможенность реакцийилиизбыточны йтемповколичестве действий	Действия раньше сигнала,быстрое возбуждение,замедлен ное успокоение,быстрая утомляемость

Продолжение таблицы 4.1

1	2	3
Регуляция поведения	Повышенная активность или обратная пассивность	Чрезмерное двигательное возбуждение, резкая реакция на изменения в окружении, нежелание принимать участие в играх или занятиях
Игровая деятельность	Ограниченные интересы истеротипное поведение	Фиксация на определенных игрушках или предметах, монотонное повторение одних и тех же действий в игре
Концентрация внимания	Трудности в сосредоточении на задании	Легкое отвлечение внимания, невозможность долго сидеть на одном месте, сложности с последовательностью выполнения задач
Агрессия	Проявление какой-либо формы агрессии	Физическая, скрытая, вербальная, мимическая агрессия, аутоагрессия
Негативизм	Проявление негативных реакций	Уход в «отказ», отказ даже от интересной для всех деятельности
Демонстративность	Экспрессивное выражение эмоций	Отворачивается спиной во время выполнения совместных заданий, стремление привлечь на себя внимание в ущерб организации занятия, нетерпеливость
Аутостимуляция	Повторяющиеся движения или звуковые стимуляции	Постоянное махание руками, бесцельное хождение вокруг, повторение одного и того же слова или звука

Продолжение таблицы 4.1

1	2	3
Адаптивные навыки	Трудности в самообслуживании и исследовании режима дня	Несамостоятельность в одевании, неспособность использовать приборы для еды, с опротивлением изменению привычного распорядка дня
Эмоциональная регуляция	Трудности в управлении эмоциями и выражении чувств	Частые и неадекватные эмоциональные реакции (плач, злость, тревога), ограниченный набор эмоций (отсутствие улыбки, радости)
Самостоятельность	Зависимость от посторонней помощи	Неспособность самостоятельно пользоваться туалетом, неспособность одеваться без помощи взрослого, требует непрерывного контроля и направления
Сенсорные перегрузки	Чувствительность к интенсивной сенсорной стимуляции	Плач или раздражение при сильных запахах, звуках или прикосновениях, избегание мест с большим скоплением людей или шумных пространств
Поведение в группе	Изоляция от других детей и непонимание социальных правил	Предпочтение игры в одиночестве, отсутствие желания делиться игрушками или взаимодействовать с другими детьми

Познавательная активность	Ограниченные интересы и повторяющиеся действия	Фиксация на одной теме или предмете, повторение одних и тех же вопросов или фраз, затруднения в усвоении новой информации Избегание умственных усилий
---------------------------	--	--

Продолжение таблицы 4.1

1	2	3
Саморегуляция	Трудности в контроле своих действий и поведения	Импульсивность, непредсказуемые реакции, неспособность сдерживать себя, возможные эпизоды агрессии или самоагрессии
Адаптация к изменениям	Сопротивление или стресс при изменении обстановки	Трудности в переключении с одной деятельности на другую, сопротивление изменению места или режима, проявление беспокойства при изменении обстановки
Тревожность	Проявление тревожности	Неожиданное вздрагивание, стремление уединиться или скрыться, отстраненный взгляд

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

План беседы в рамках диагностического
обследования ребенка с

РАС

1. Введение. Приветствие ребенка, установление доверительных отношений. Если у ребенка отсутствует инициативность в коммуникации или нет речи, то необходимо заранее подобрать приемлемые и комфортные для него средства альтернативной коммуникации.

2. Разъяснение темы беседы и ее цели. Объяснение ребенку, что мы будем говорить о нем самом, о его семье и о том, что происходит в мире вокруг него. Учет речевого состояния ребенка, продолжается на всех этапах беседы, а также средства альтернативной коммуникации должны быть одинаковыми и подобраны с одними и теми же требованиями.

3. Обсуждение представлений о себе. Задание: попросить ребенка рассказать о себе (освоено имени, возрасте, хобби, увлечениях), поинтересоваться, какие качества он приписывает себе, как он оценивает свои действия и поведение в обществе в том числе с использованием средств альтернативной коммуникации, предметов заместителей, игрушек, карточек, лэпбуков. Важно быть терпеливым и не прерывать ребенка в его ответах.

4. Беседа о семье. Задание: попросить ребенка рассказать о своей семье, составе семьи, ролях каждого члена семьи, какие чувства он испытывает к своим родным. Важно учитывать особенности восприятия и понимания мира ребенком с расстройством аутистического спектра,

поэтому стоит использовать доступную форму общения (рисование, игры, визуальные пособия).

5. Обсуждение социальных явлений. Задание: поговорить с ребенком о том, что такое школа, детский сад, и поинтересоваться, что он знает об этих местах и какие ассоциации у него вызывают. Для улучшения контакта

можно использовать игры-ролевые модели, в которых ребенок будет играть роль ученика или ребенка, который ходит в детский сад.

б. Заключение. Подведение итогов беседы, поощрение ребенка (лучшим поощрением для ребенка в процессе коррекционного обучения будет продолжение игры, педагог должен организовать деятельность так, чтобы игра, рисование, конструирование, рассматривание или другие действия ребенка мог продолжить после общения с педагогом), выказывание благодарности за интересный разговор, прощание. Стоит обратить внимание на то, что беседу нужно проводить в спокойной и знакомой обстановке для ребенка, чтобы он мог чувствовать себя комфортно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Конспект проведенной

беседы Таблица 6.1 – Конспект проведенной

беседы

Части занятия	Деятельность педагога	Деятельность ребенка
Введение	- Приветствие ребенка «Здравствуй!» - показ карточки «будем говорить»	- Ответ на приветствие «Привет»- Взаимодействие с педагогом через средства альтернативной коммуникации (карточка «Привет»)
Разъяснение темы	- Объяснение цели беседы, показ карточек «Я», «Семья» «Детский сад»	- Внимательное слушание объяснения педагога. Взаимодействие с педагогом через средства альтернативной коммуникации
Обсуждение представлений о себе	- Задание: рассказать о себе и своих качествах Поддержка и терпеливое прослушивание ребенка	- Рассказ о себе (имя, возраст, хобби, увлечения) Ответы на вопросы о себе и своих качествах с помощью карточек
Беседа о семье	- Задание: рассказать о семье и ролях членов семьи Использование игры на липучках	- Рассказ о семье (состав, роли членов семьи) с помощью карточек
Обсуждение социальных явлений	- Задание: поговорить о детском саду Использование игровых моделей и игрушек на липучках	- Разговор о детском саду Игра в роли ребенка, который ходит в детский сад

<p>Заключение</p>	<p>- Подведение итогов беседы Поощрение ребенка Благодарность за разговор Прощание «Спасибо, мы с тобой поговорили о многом, сейчас наш разговор подошел к концу, возьми эти игры, и мы пойдем в группу».</p>	<p>- Продолжение игры Принятие поощрения</p>
-------------------	---	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Основные понятия используемые в работе с ребенком с

РАС Таблица 7.1-

Основные понятия используемые в работе с ребенком с РАС

Понятие	Определение	Пример
Аутоагрессия	Агрессия, направленная на себя (покусывание своих рук, удары себя по голове и др.)	Ребенок с РАС может наносить себе удары по лицу во время стрессовой ситуации или кусать свои руки в ответ на негативные эмоции
Альтернативная коммуникация	Неязыковой метод общения, используемый людьми с ОВЗ или затруднениями в восприятии	Ребенок с РАС может использовать жесты, картинки, символы или специальные коммуникаторы для выражения своих мыслей, чувств и желаний
Аутостимуляция	Повторяющиеся действия, направленные на получение сенсорных ощущений и исправление эмоциональным напряжением	Ребенок с РАС может повторять ритмичные движения тела, как раскачивание или марширование на месте, для получения сенсорных стимуляций
Поощрения	Способы стимулирования желательного поведения ребенка	Ребенок получает похвалу или награду, например, стикер или маленький подарок, за успешное выполнение задачи или достижение определенных результатов
Стереотипия	Устойчивое, бесцельное повторение движений, слов или фраз во время стресса или для снятия стресса	Ребенок с РАС может многократно повторять одно и то же движение, например, раскачивание из стороны в сторону, для создания комфорта

		форта и успокоения
--	--	--------------------

Продолжение таблицы 7.1

Эхолалия	Повторение или эхочуждого речи других людей без явного смысла или цели. Это явление, при котором человек автоматически повторяет слова или фразы, услышанные от других людей или внешних источников, таких как радио, телевизор или запись. Эхолалия может быть проявлением различных психических или неврологических состояний.	У детей с РАС эхолалия может проявляться в мимикрии или повторении слов или фраз, произнесенных другими людьми, без понимания значения этих слов. У взрослых эхолалия может быть связана с некоторыми неврологическими состояниями, такими как синдром Туретта или синдром стереотипного движения.
----------	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Готовый протокол наблюдения

Таблица 8.1 – Готовый протокол наблюдения

Параметр	Характеристика	Примеры проявления
1	2	3
Инициативность	Отсутствие инициативности	Неумение доводить начатое до конца, проявление творческого подхода в конструктивной деятельности и игровыми предметами
Взаимодействие	Сниженная социальная активность	Избегание групповых занятий, неинициативность в общении с другими детьми, избегание активного взаимодействия с другими детьми в режимных моментах и на подгрупповых занятиях учителя-дефектолога
Коммуникация	Ограниченная речь или отсутствие	Отсутствие самостоятельной речи, эхолалия, трудности в понимании двухступенчатых инструкций
Сенсорное восприятие	Чувствительность к звукам, свету, текстурам и запахам	Реакция на громкие звуки (плач, крик, отказ), неприятие определенных тканей на одежде, неприятие пособий, имеющих своеобразные текстуры (незнакомые ранее ребенку), нежелание пользоваться клейким материалом (наклейки), повышенная светочувствительность

		ИЗВУКОЧУВСТВИТЕЛЬНОСТ ь
--	--	----------------------------

Продолжение таблицы 8.1

1	2	3
Реакция на новизну	Проявление реакций на новые предметы, новых людей, смену обстановки	Яркая реакция (агрессия, аутоагрессия), в том числе отказная на смену окружающей обстановки или незначительные изменения
Моторика	Трудности в моторной координации и манипуляциях	Неумелое владение карандашом или кистью, проявления моторной неловкости и нескоординированности движений
Двигательная ретардация	Заторможенные реакции или избыточный темп в количестве действий	Действия раньше сигнала, быстрое возбуждение, замедленное успокоение, быстрая утомляемость
Регуляция поведения	Повышенная активность или обратная пассивность	Чрезмерное двигательное возбуждение, резкая реакция на изменения в окружении, частое проявление нежелания принимать участие в совместных играх с сверстниками или занятиях
Игровая деятельность	Ограниченные интересы и стереотипное поведение	Фиксация внимания и увлеченность определенными игрушками и предметами, монотонное повторение одних и тех же действий в игре
Концентрация внимания	Трудности в сосредоточении на задании	Легкое отвлечение внимания, невозможность долго сидеть на одном месте, сложности последовательностью выполнения задач в процессе коррекционных занятий

Агрессия	Проявление какой-либо формы агрессии	Физическая, скрытая, вербальная, мимическая агрессия, аутоагрессия
----------	--------------------------------------	--

Продолжение таблицы 8.1

1	2	3
Негативизм	Проявление негативных реакций	Уход в "отказ", отказ даже от интересной для все деятельности
Демонстративность	Экспрессивное выражение эмоций	Отворачивается спиной во время выполнения совместных заданий, стремление обратить на себя внимание в ущерб организации занятия, нетерпеливость
Ауто стимуляция	Повторяющиеся движения или звуковые стимуляции	Постоянное махание руками, бесцельное хождение вокруг, повторение одного и того же слова или звука при перевозбуждении
Адаптивные навыки	Трудности в самообслуживании и следовании режиму дня	Сопротивление изменению привычного распорядка дня
Эмоциональная регуляция	Трудности в управлении эмоциями и выражении чувств	Частые и неадекватные эмоциональные реакции (плач, злость, тревога), ограниченный набор эмоций (отсутствии улыбки, радости)
Самостоятельность	Зависимость от посторонней помощи	Зависимость от посторонней помощи наблюдается, но принятие помощи ребенком допускается только от определенных хорошо знакомых взрослых
Сенсорные перегрузки	Чувствительность к интенсивной сенсорной стимуляции	Плач или раздражение при сильных запахах, звуках или прикосновениях, избегание мест с большим скоплением людей или шумных пространств

Продолжение таблицы 8.1

1	2	3
Поведение в группе	Изоляция от других детей и непонимание социальных правил	Предпочтение игры в одиночестве, отсутствие желания поделиться игрушками или взаимодействовать с другими детьми
Познавательная активность	Ограниченные интересы и повторяющиеся действия	Фиксация на одной теме или предмете, повторение одних и тех же вопросов или фраз, затруднения в усвоении новой информации Избегание умственных усилий
Саморегуляция	Трудности в контроле своих действий и поведения	Импульсивность, непредсказуемые реакции, неспособность сдерживать себя, возможные эпизоды агрессии или самоагрессии
Адаптация к изменениям	Соппротивление или стресс при изменении обстановки	Трудности в переключении с одной деятельности на другую, сопротивление изменению места или режима, проявление беспокойства при изменении обстановки
Тревожность	Проявление тревожности	Неожиданное вздрагивание, стремление уединиться или скрыться, отстраненный взгляд

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Схема организации коррекционной работы по формированию представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС

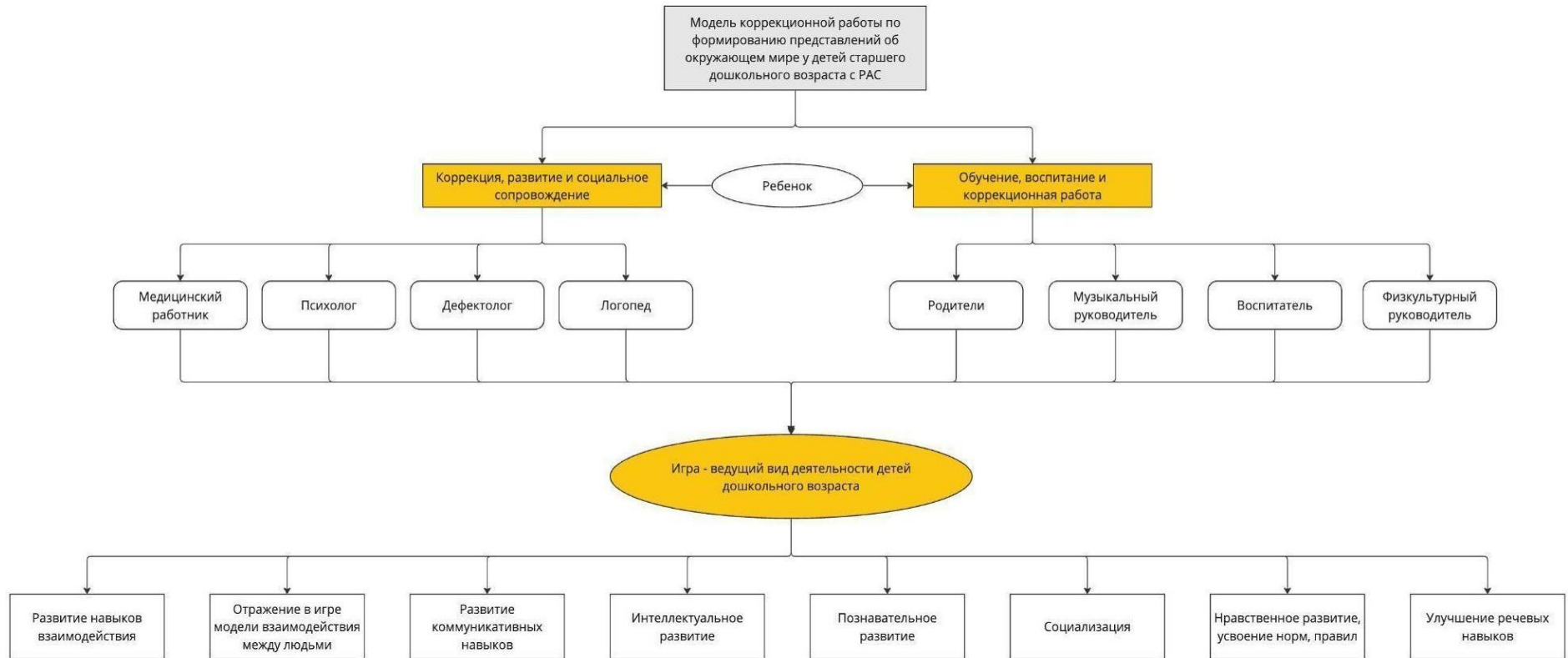


Рисунок 9.1 – Схема организации коррекционной работы по формированию представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с РАС

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Тематический план программы педагогической работы на базе ДОО Таб

лица 10.1-Тематический план программы педагогической работы на базе ДОО

Сроки	Примерные темы	Игры и игровые упражнения	Коррекционные задачи
1	2	3	4
1-я неделя сентября	Диагностика «Досвидания, лето», «День знаний», - тема определяется в соответствии с возрастом детей		
2-я неделя сентября	Диагностика «День рождения города»		
3-я неделя сентября	«Урожай». Овощи	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игра «Чудесный мешочек» Игра «Собираем урожай» и т.д.	Уточнение представлений детей об овощах, расширение и систематизация знаний по теме
4-я неделя сентября	«Урожай». Фрукты	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игра «Чудесный мешочек» Игра «Собираем урожай» Игра «Ботаническое лото» и т.д.	Уточнение представлений детей о фруктах, расширение и систематизация знаний по теме
1-я неделя октября	«Краски осени». (признаки)	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Какое время года?» Игровое упражнение «Листья» и т.д.	Познакомить детей с признаками осени. Закреплять знания детей о характерных признаках каждого времени года

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
2-я неделя октября	«Краски осени». (признаки, деревья)/ «Откуда хлеб пришел»	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Какое время года?» Игровое упражнение «Листья» Игровое упражнение «Пшеница и хлебобор» Игровое упражнение «Какой хлеб» ит.д.	Обобщить, систематизировать знания и представления ребенка об осени
3-я неделя октября	«Животный мир» Домашние животные.	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Кто где живет?» Игровое упражнение «Кто что любит?» Игровое упражнение «Чей детеныш?» ит.д.	Закреплять знания детей о мире животных, в частности о домашних животных. Учитывать выделять характерные отличительные признаки домашних животных от других видов.
4-я неделя октября	«Животный мир» Домашние птицы.	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Кто где живет?» Игровое упражнение «Кто что любит?» Игровое упражнение «Чей детеныш?» ит.д.	Закреплять знания детей о мире животных, в частности о домашних птицах. Учитывать выделять характерные отличительные признаки домашних птиц от других видов.

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
1-я неделя ноября	«Наш быт»/«Этикет»/«Посуда».	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игра с мячом «Что для чего?» Игровое упражнение «Четвертый лишний» Составление предложений Игровое упражнение «Найди пару» и т.д.	Познакомить детей с предметами быта и их спецификой; Познакомить детей с посудой и кухонными приборами, рассказать специфику использования; Формировать представления детей о предметах, облегчающих труд человека в быту; учить бережно относиться к ним. Закреплять представления о том, что предметы имеют разное назначение. Познакомить и обучить детей правилам этикета.
2-я неделя ноября	«Животный мир». Дикие животные.	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Кто где живет?» Игровое упражнение «Кто что любит?» Игровое упражнение «Чей детеныш?» и т.д.	Закрепление представлений о диких животных, их внешнем виде и отличительных характеристиках

3-я неделя ноября	«Одежда»/«Обувь».	Игровое упражнение «Магазин», Игровое упражнение «Во что ты сегодня дети обут?», Игровое упражнение «Стирка», Игровое упражнение «Узнай по описанию» и т. д.	Закрепление представлений об одежде и обуви, выделены отличительных характеристик
-------------------	-------------------	--	---

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
4-я неделя ноября	«Игрушки».	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Угадай загадку» Игровое упражнение «Что это?» и т.д.	Систематизировать знания детей об игрушках. Закреплять знания по теме, формировать представления о свойствах и отношениях объектов окружающего мира
1-я неделя декабря	«Здравствуй, зимушка-зима!».	Игровое упражнение «"Зимние" слова» Игровое упражнение «Как ая погода зимой?» Игровое упражнение «Как ая елочка?» и т.д.	Расширять представления о зиме у детей
2-я неделя декабря	«Зимующие птицы».	Составление рассказа-описания (сопорой на карточки) Игровое упражнение «Зимующие птицы и т.д.»	Расширять представления о зимующих птицах у детей
3-я неделя декабря	«Новогодний калейдоскоп».	Работа с демонстрационным материалом: сюжетные картинки (Елка, Дети водят хоровод, Ребенок возле елки, Дети играют с Дедом Морозом и т.д.) Игровое упражнение «Новый год» Игровое упражнение «Мешок подарков Деда Мороза» и т.д.	Расширять представления детей о празднике «Новый год»

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
4-я неделя декабря	«Новогодний калейдоскоп».	Работа с демонстрационным материалом: сюжетные картинки (Елка, Дети водят хоровод, Ребенок возле елки, Дети играют с Дедом Морозом и т.д.) Игровое упражнение «Новый год» Игровое упражнение «Мешок подарков Деда Мороза» и т.д.	Расширять представления детей о празднике «Новый год»
3-я неделя января	«Зима. Зимние забавы».	Демонстрационный материал используемый в работе: карточки, сюжетные картинки с изображением санок, лыж, коньков) Игровое упражнение «Отгадай загадку» Игровое упражнение «Сложи картинку» и т.д.	Продолжать знакомить детей с изменениями, которые происходят в природе зимой.
1-я неделя февраля	«Моя семья»	Работа с лепбуком сюжетных картинок и потем, Игровое упражнение «Чьи это предметы?», Игровое упражнение «Живой рассказ» и т.д.	Уточнять и закреплять знания детей о себе и своей семье (имя, фамилия, возраст, домашний адрес, состав семьи)

2-я неделя февраля	«Город мастеров»	Игровое упражнение «Назови профессии», Игровое упражнение «Кому что нужно для работы?» и т.д.	Формировать представления о профессиях.
--------------------	------------------	--	---

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
3-я неделя февраля	«Наши защитники»	Игровое упражнение «М ылетчики», Игровое упражнение «Кому что нужно», Игровое упражнение «Составь рассказ» и т.д.	Знакомить детей с военными профессиями (летчик, танкист, ракетчик, пограничник)
4-я неделя февраля	«Мебель»	Игровое упражнение «Что изменилось», Игра «Мебель для куклы Тани» и т.д.	Уточнять и расширять знания детей об предметах мебели. Учить согласовывать в роде прилагательные с существительными.
1-я неделя марта	«Женский день»	Игровое упражнение «Какая?», Составление рассказа (по опорным картинкам) о празднике 8 марта, Рисование «Цветы для мамы», Игровое упражнение «Солнечным зайчиком» и т.д.	Учить детей составлять рассказ на тему «8 Марта» (с опорой на картинку, по представлению) Развивать произвольную память, мышление, координацию движений.
2-я неделя марта	«Транспорт». Виды транспорта.	Игровое упражнение «Плывет, едет, летит», Игровое упражнение «1-3-5», Игровое упражнение «Что это?» и т.д.	Формировать представления о транспорте и видах транспорта
3-я неделя марта	«Азбука безопасности»/ «Транспорт на улицах города»	Игровое упражнение «Азбука безопасности», Игровое упражнение «Светофор», Игра «Паровоз» и т.д.	Познакомить детей с правилами дорожного движения, поведением на улицах города и вблизи дорог, обобщить

			знания одорожныхзнаках
--	--	--	------------------------

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
4-я неделя марта	«Весна шагает по планете»	Игровое упражнение «Узнай по описанию» Игровое упражнение «Какое время года?» Игровое упражнение «Цветы» и т.д.	Познакомить детей с признаками весны. Закреплять знания детей о характерных признаках каждого времени года
1-я неделя апреля	«Мой дом, мой город, моя страна, моя планета (космос)» – тема определяется в соответствии с возрастом детей.	Игровое упражнение «Дом и ворота» Игровое упражнение «Городок» Игровое упражнение «Космос» Игровое упражнение «Иди домой» и т.д.	Закреплять знания детей о частях дома, назначении комнат; о своем городе и главных достопримечательностях; о космосе
2-я неделя апреля	«Встречаем птиц».	Игра «Повтори не ошибись», Игровое упражнение «Отгадай загадки», Игровое упражнение «Назови птенца (птенцов)» и т.д.	Расширять представления детей о перелетных птицах, знакомить с особенностями жизни разных птиц
3-я неделя апреля	«Народная культура и традиции»/«Дружба»/«Миром правит доброта».	Игра «Кто такой друг?» Игра «Родина Матушка», Игра «Путешествие в Африку» и т.д.	Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми, закреплять представления детей о народной культуре и традициях народов мира

4-я неделя апреля	«Волшебница вода»(водоемы, рыбы).	Игровое упражнение «Повторине ошибись», Игровое упражнение «Отгадай загадки», Игровое упражнение «Сложикартинку», Игра «Аквариум», Игровое упражнение «1-3-5-10»	Обобщать материал по теме, активизировать словарь, развивать умение составлять рассказ по плану
-------------------	-----------------------------------	--	---

Продолжение таблицы 10.1

1	2	3	4
1-я неделя мая	«Первоцветы»/«Праздник весны и труда».	Игровое упражнение «Н а волшебной полянке», Игра «Найди лишнее», Игровое упражнение «Составь по образцу», Игровое упражнение «Повтори не ошибись» и т.д.	Расширять словарь по теме (первоцветы, подснежник, крокус, нарцисс, тюльпан, гиацинт, ветреница, ландыш, одуванчик, первый весенний цветок), совершенствовать грамматический строй речи
2-я неделя мая	«Мир природы»/«Насекомые»/«Маленькие исследователи».	Игровое упражнение «Отгадай загадку», Игровое упражнение «Налугу», Игровое упражнение «Узнай по описанию» и т.д.	Обобщать материал по теме, развивать произвольную память, воспитывать бережное отношение к природе
3-я неделя мая	Диагностика «Здоровей-ка»/«Быть здоровым хотим»		
4-я неделя мая	Диагностика «До свидания, детский сад. Здравствуй школа», «Вот мы как и стали большие», - тема определяется в соответствии с возрастом детей		