

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения
пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий

Обучающийся

А.О. Полухина
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

д-р пед. наук, профессор О.В. Дыбина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы формирования у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий.

Целью работы является теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность использования игровых заданий в процессе формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

В ходе работы решаются задачи: изучение теоретических основ по проблеме формирования умения пользоваться предметами-заместителями детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра, выявление актуального уровня сформированности умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра. Разработка и апробирование игровых заданий, направленных на формирование умения пользоваться предметами-заместителями детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (21 именованной), 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 10 таблиц. Основной текст работы изложен на 48 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий.....	8
1.1 Особенности игровой деятельности у детей дошкольного возраста в норме и при аутичных расстройствах.....	8
1.2 Особенности игровой деятельности с предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.....	19
Глава 2 Экспериментальное исследование по формированию у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий.....	25
2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями.....	25
2.2 Содержание работы по формированию у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий.....	33
2.3 Изучение динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями.....	41
Заключение.....	45
Список используемой литературы	47
Приложение А Результаты констатирующего эксперимента.....	49
Приложение Б Рабочая тетрадь «Я узнаю мир» (автор О.В. Дыбина).....	51
Приложение В Результаты контрольного эксперимента.....	54

Введение

Настоящее исследование посвящено проблеме формирования у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий. Расстройства аутистического спектра – это комплексные нарушения психического развития, которые характеризуются социальной дезадаптацией и неспособностью к социальному взаимодействию, общению.

Теоретические анализ работ в области специального (дефектологического) образования свидетельствует, что аутичных детей характеризуют специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков. Это в свою очередь оказывает существенное влияние на поведение ребенка, которое становится однообразным, стереотипным (многократные повторения однообразных действий).

Согласно теоретическим позициям психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконина, в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Важнейшим условием развития игры является введение предметов-заместителей. Чем неопределенней функция предмета, тем свободнее ребёнок приписывает ему то или иное значение. Предметы-заместители дети используют для развития игрового сюжета, для обозначения ролей. Одна из задач в игре с предметами-заместителями – не обучение конкретным действиям по образцу, а то, чтобы дети поняли смысл игровой ситуации, которую демонстрировал педагог, проявили интерес к ней, желание воспроизвести в своей игре. Научить детей использовать игровой материал, замещающий недостающие предметы.

В своих работах Д.Б. Эльконин отмечает, что, дети, как правило, в игре предпочитают использовать неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия.

По мнению педагогов и психологов, в частности М.Э. Вайнер, О.А. Степановой, Н.Я. Чутко, в детских играх должен присутствовать «полифункциональный игровой материал, то есть предметы, не имеющие строгого функционального назначения (палочки, кубики и тому подобное), так как готовая игрушка во многом тормозит проявление детской фантазии».

Использование в игре предметов-заместителей у детей стимулирует интеллектуальную активность, развитие наглядно-образного мышления, творческих способностей, умения в будущем пользоваться абстрактными знаками и символами, инициативность, умение самостоятельно принимать решение, опираясь на жизненный опыт.

«Анализ научных исследований и практики образовательной деятельности в детских организациях выявил следующее **противоречие** между необходимостью формирования у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями и недостаточностью использования игровых заданий в данном процессе» [6].

Выявленное противоречие определило **проблему исследования**: какова возможность формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра посредством игровых заданий?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность игровых заданий в процессе формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – процесс формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – игровые задания как средство формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра посредством игровых заданий возможно, если:

- определены показатели умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра
- подобраны игровые задания в соответствии с показателями умений пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра;
- осуществлена поэтапная работа с детьми при активном участии учителя-дефектолога и родителей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования.**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра посредством игровых заданий.

2. Определить диагностические методики и выявить актуальный уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

3. Подобрать и апробировать игровые задания, направленные на формирование умения пользоваться предметами-заместителями детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра, доказать их результативность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- психолого-педагогические исследования детей с расстройствами аутистического спектра (Л. Каннер, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, А.В. Хаустов, Е.А. Янушко, М. Sigman, J.A. Ungerer);
- исследование умения пользоваться предметами-заместителями детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, М.Э. Вайнер, О.А. Степановой, Н.Я. Чутко, Д.Б. Эльконин, L. Brierly, J. Gould, S.R. Yeates, L. Wing);

– исследование игровой деятельности детей и её коррекционно-развивающего воздействия (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, А.В. Хаустов, Е.А. Янушко, S. Baron-Cohen, M. Klein, J. Moreno).

Для достижения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования**: теоретический анализ проблемы исследования; психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: МАОУ ДС № 120 «Сказочный» г. о. Тольятти.

В исследовании принимали участие 5 детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Новизна исследования заключается в подборе игровых заданий в соответствии с показателями сформированности умения пользоваться предметами-заместителями детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе охарактеризованы и уточнены уровни сформированности умения пользоваться предметами-заместителями детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в использовании игровых заданий специалистами дошкольных образовательных организаций в процессе коррекционно-образовательной деятельности с детьми 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра с целью формирования умения пользоваться предметами-заместителями.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (21 именованной), 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 10 таблиц. Основной текст работы изложен на 48 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий

1.1 Особенности игровой деятельности у детей дошкольного возраста в норме и при аутичных расстройствах

«Общепризнано, что игра – ключевой фактор в развитии ребенка. Игровая деятельность имеет большое значение в формировании познавательных процессов. В ходе игры у ребенка активно развиваются основные формы мышления, речь и воображение; совершенствуются исследовательские навыки, формируется связь между образом, словом и его значением, расширяются творческие способности» [7].

«В процессе игры в раннем и дошкольном возрасте происходит становление личностных качеств, формируются особенности характера, эмоционально-волевой сферы, эмпатия, волевая регуляция поведения, действия, коммуникации и социальной перцепции. Во время игры происходит взаимодействие ребенка с окружающим миром, ребенок разыгрывает определенный сюжет и роли, в результате чего он начинает осознавать социальные нормы и правила» [7].

«В ходе онтогенеза параллельно с развитием ребенка меняется и игра» [7].

«Согласно представлениям Л.С. Выготского, Д.Б Эльконина в период младенчества ведущей деятельностью ребенка является непосредственное эмоциональное общение со взрослым. В подобной ситуации первым объектом игры становится сам взрослый» [2]. «По мнению М.И. Лисиной, ситуативно-личностная форма общения преобладает в течение первых 6 месяцев жизни ребенка. В этот период игра представляет собой общение, при котором используется мимика, жесты, вокализации. К концу первого

полугодия начинает формироваться способность к имитации и подражанию, проявляться внимание к эмоциональным реакциям других людей» [3].

«Второе полугодие характеризуется появлением ситуативно-деловой формы общения, у ребенка появляется потребность в сотрудничестве со взрослым, которая осуществляется на базе игры с различными предметами, при этом широко используются разнообразные сенсомоторные схемы, манипуляции с предметами» [3].

«В возрасте 1 -3 лет ведущей становится предметно-манипулятивная деятельность, также основанная на игровых действиях с предметами» [8].

«В отечественной психологии принято выделять три фазы формирования предметной деятельности:

I фаза – свободная манипуляция: ребенок выполняет с предметом любые известные ему действия.

II фаза – функциональные действия: ребенок выполняет действие с предметом, строго соответствующее его функции.

III фаза – символические действия: ребенок использует предмет «свободно», при этом осознает его истинную функцию» [7].

«Переход от манипулятивных действий к функциональным происходит после полутора лет. Приблизительно в два года функциональные действия сменяются символическими» [7].

«Осуществляя предметные действия, ребенок может манипулировать одновременно с несколькими объектами, используя два основных типа действий: соотносящие – их цель состоит в приведении нескольких предметов или их частей в определенные пространственные взаимоотношения (матрешки, пирамидки и так далее.); орудийные – один предмет используется с целью воздействия на другой» [1].

«После двух лет у ребенка появляется сюжетно-отобразительная игра, в которой он воспроизводит отдельные сюжеты повседневной жизни с использованием предметов-заместителей (кубиков, палочек, игрушек). Формируется игра с элементами мнимой ситуации» [1].

«К концу раннего возраста, к трем годам, возникают предпосылки для развития сюжетно-ролевой игры: усложняется организация действий, приобретая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей, действия обобщаются и отделяются от предмета, ребенок в состоянии взять на себя роль другого человека» [1].

«По мнению Д.Б. Эльконина, предметно-манипулятивная деятельность в большей степени направлена на развитие познавательной сферы и ориентировки в сфере предметной действительности, чем на развитие социальных взаимоотношений» [8].

«На следующем этапе онтогенетического развития, в дошкольном возрасте, ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, которая, в большей мере, направлена на развитие личностной сферы, ориентировки в сфере общения, на освоение норм человеческих взаимоотношений» [1].

«Внимание многих исследователей привлекало большое разнообразие видов игры и их постепенное развитие в ходе онтогенеза. Неоднократно предпринимались попытки описания и классификации различных типов игровых паттернов» [7].

«Одна из первых таких попыток была предпринята L. Brierly, J. Gould, S.R. Yeates, L. Wing» [21]. «По мнению этих авторов, на ранних этапах развития ребенка можно выделить три вида игры» [21]:

«Несимволическая – игра, включающая повторяющиеся манипуляции с предметами» [21].

«Стереотипная – символическая игра, характеризующаяся стереотипами, то есть повторяющимися действиями с недостатком новых идей» [20].

«Символическая – игра, включающая действия, которые условно создают впечатление, что отсутствующая вещь присутствует или что произошло какое-то событие» [20]. «Когда ребенок ест понарошку, используя при этом жесты и так далее. К этой группе они также относят

функциональные действия, такие как причесывание волос куклы при помощи кукольной расчески» [21].

«J.A. Ungerer., M. Sigman создали кодовую систему для записи игровых паттернов, основываясь на наблюдении за игрой нормально развивающихся детей» [18]. «Их кодовая схема включала следующие четыре категории» [19]:

«Простая манипуляция: облизывание, размахивание, хлопанье, ощупывание или бросание игрушек и предметов» [19].

«Комбинационная игра включает последовательное комбинирование и выстраивание предметов в ряд или друг на друга, а также использование какого-либо предмета как емкости для другого предмета» [19].

«Функциональная игра, в процессе которой ребенок осуществляет различные действия с игровыми предметами (например, с игрушечной расческой, ложкой, чашкой и так далее.). При этом учитываются функциональные свойства этих объектов» [19]. «Авторы выделяют несколько типов игровых действий, характеризующих функциональную игру ребенка:

- действия, направленные на себя (например, причесывание своих собственных волос игрушечной расческой);
- действия, направленные на куклу (например, причесывание волос куклы);
- действия, направленные на другого человека (например, причесывание волос мамы);
- действия, направленные на предметы (например, размещение чашки на блюде)» [19].

«Символическая игра (symbolic play), включающая:

- замену (substitution play) – использование предметов-заместителей (например, использование банана как телефонной трубки);
- опосредованная игра (agent play) – использование куклы как независимо действующего лица, то есть наделение куклы качествами живого человека (например, поддерживание бутылки в руке у куклы, как если бы она могла пить самостоятельно);

– воображаемую игру (imaginary play) – создание в воображении предметов и людей, не существующих в непосредственном окружении (например, разговор по телефону)» [19].

«В 1987 году S. Baron-Cohen ввел понятие «pretend play» как эквивалент символической игры (symbolic play)» [10]. «Он также выделил четыре вида игры»:

«Сенсомоторная игра, при которой предметы используются безотносительно их функций (например, бросание игрушечного зверька)» [10].

«Упорядочивание – размещение нескольких предметов безотносительно их значения (например, складывание зверей в кучу)» [10].

«Функциональная игра, в которой ребенок использует предметы по подражанию, опираясь на их обычную функцию» [10].

«Символическая игра, в которой ребенок использует предметы-заместители (например, использует пульт от телевизора в качестве телефонной трубки), или приписывает значимые качества объекту, который в действительности их не имеет (например, приписывает продуктам теплоту), наделяет одушевленными качествами игрушки или говорит об отсутствующих предметах так, как если бы они реально существовали» [10].

«V. Lewis, J. Boucher использовали понятия манипулятивная, функциональная и символическая игра, которые соответствовали сенсомоторной, функциональной и символической игре по S. Baron-Cohen» [15]. «Кроме того, V. Lewis и J. Boucher добавили две новые категории: no play, для того чтобы показать отсутствие игры, и переходная игра для записи примеров игры, которые находятся между категориями функциональной и символической игры» [15].

«Наиболее полная классификация типов игры была предложена D. Sherratt и M. Peter, которые выделили следующие формы игры в младенческом, раннем и дошкольном возрасте» [16]:

«Сенсомоторная игра – эта форма игры направлена на исследование различных свойств предметов окружающего мира с использованием каких-либо действий над ними: ощупывания, облизывания, обнюхивания, постукивания» [16]. «Сенсомоторная игра вовлекает ребенка только в одно действие в течение определенного промежутка времени (катание, верчение, кручение, сосание, бросание и так далее.)» [16]. «Сенсомоторная игра преобладает в течение первых шести-восьми месяцев жизни и проявляется одновременно с ранним взаимодействием, когда ребенок взаимодействует в паре с одним взрослым человеком в течение определенного периода времени» [16].

«Комбинационная игра – исследование взаимосвязи между свойствами различных объектов. В комбинационной игре игрушки используются безотносительно их прямого назначения. Игрушки могут быть помещены в ряд, друг на друга, внутри друг друга и так далее» [16]. «Этот тип игры появляется в возрасте от шести до девяти месяцев, когда у ребенка развились стратегии для исследования окружающего мира, и он начинает понимать, что объекты обладают определенными качествами» [16]. «В этом возрасте ребенок также начинает сознавать свои собственные действия и действия других людей. Имитация и подражание – копирование ребенком поведения других людей или использование им предметов без осознания, почему он это делает. Эта игра может быть рассмотрена как социально ориентированный вариант комбинационной игры» [16].

«Функциональная игра – использование объектов в соответствии с их значением. Ребенок может взять игрушечную ложку или чашку и сделать вид, что он ест или пьет» [16]. «Функциональная игра преобладает на втором году жизни. Игровые предметы в этом возрасте используются согласно их функциям. Ребенок сознает, что другие люди обращают внимание на окружающие объекты, и подражает предметно-ориентированному поведению других людей. Такой вид игры свидетельствует об умении подражать, а подражание – очень сложная задача для детей с аутизмом» [16].

«Символическая игра – использование одних предметов с целью изобразить другие. Ребенок обычно использует символическую игру примерно с возраста восемнадцати месяцев. Выделяются три базовые формы символической игры:

- предметная замена (ребенок может вообразить, что брусок — это машина);
- приписывание несуществующих качеств (ребенок может представить, что плюшевый медвежонок - живой);
- воображаемые объекты как реально существующие (например, ребенок воображает, что под кроватью прячется серый волк)» [14].

«Социодраматическая игра – сознательное изображение социальных действий с участием двух и более людей. В процессе социодраматической игры дети изображают простой сюжет, основанный на ежедневных ситуациях, например, понарошку готовят еду для гостя» [14].

«Тематическая символическая игра представляет собой высший уровень сюжетно-ролевой игры. Она является показателем сформированности у ребенка высшего уровня креативного символизма и носит характер спонтанности и взаимодействия» [14].

«Основное различие последних двух форм игры, по мнению N. Kitson состоит в следующем: в социодраматической игре дети совместно обдумывают и решают, что делать, выступая в роли того или иного члена семьи, в то время как в спонтанной символической игре они исходят из позиции «как будто» они и есть те самые люди» [13].

«Изменения игры, происходящие в ходе онтогенеза, с одной стороны, являются следствием уровня развития ребенка, а с другой – его индикатором. Нарушения развития, безусловно, сказываются на особенностях игры. Особенно грубо игра нарушается при аутизме» [7].

«Первое систематическое описание аутистического синдрома было дано Лео Каннером в 1943 году, в котором он подчеркнул ограниченную способность аутичных детей к игре» [7].

«Современные литературные данные свидетельствует о том, что аутичные дети, в большинстве случаев, используют предметы очень негибким и стереотипным способом. Игровая деятельность у этих детей в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, переключиванию предметов, постукиванию предмета о предмет, обнюхиванию, облизыванию, обсасыванию предметов. Это однообразное повторение одних и тех же действий не несет в себе смысловой нагрузки» [7].

«Игра детей с аутизмом часто описывается как механическая, с недостатком естественной тенденции исследовать, с отдельными действиями, которые кажутся изолированными от любого контекста. В игре отсутствует единство, внутренняя логика. Иногда игра сопровождается невнятной аутистической речью, не объединенной с игрой единым смысловым содержанием» [7].

«Символическая игра встречается редко и когда появляется, в ней доминируют определенные темы, связанные с особыми интересами ребенка, например, с характерными телевизионными программами, которыми ребенок озабочен и которые он имитирует. Отмечается отсутствие сюжетности, усложнения игры. Навыки ролевой игры в дошкольном возрасте – слабые или отсутствуют совсем, проявляется неспособность к пантомиме» [7].

«По мнению ряда исследователей К.С. Лебединской, О.С. Никольской и других, игра аутичных детей обычно продиктована скорее привлекательностью объектов и их сенсорными свойствами или тем, как ими можно манипулировать, чем их культурным и символическим значением» [4].

«Многие авторы отмечают, что аутичные дети вовлекаются во множество повторяющихся стереотипных действий, комбинационные действия с объектами формируются позже положенного времени либо не формируются вовсе» [7]. «V. Lewis, J. Boucher считают, что даже аутичные дети с высоким уровнем интеллекта играют специфическими способами»

[15]. «Целенаправленная символическая игра у аутичных детей младшего дошкольного возраста находится на низком уровне или отсутствует» [10]. «По мнению R.P. Hobson, те формы игры, которые требуют участия воображения, оказываются нарушенными в связи с недостаточностью когнитивной сферы аутичного ребенка» [12].

«Некоторые исследования указывают на отсутствие нарушений в «сенсомоторной» или «манипулятивной» игре детей с аутизмом. С другой стороны, авторы отмечают, что аутисты предпочитают повторяющиеся стереотипные действия, а не разнообразное исследовательское поведение с игрушками» [19]. «Отечественные исследователи отмечают задержку и нарушения манипулятивной игры, которые проявляются в виде манипулирования лишь одной игрушкой, неигровыми предметами» [4].

«Исследование J.R. Tilton и D.R. Ottinger, в котором сравнивались аутичные, умственно отсталые и нормально развивающиеся дети, показало относительный недостаток комбинационного использования объектов у аутичных детей» [18]. «Другие исследования не выявили специфических нарушений в «комбинационной» игре аутичных детей при сравнении с нормальными детьми приблизительно того же уровня когнитивного развития» [10].

«Исследования S. Baron-Cohen, J.A. Ungerer, M. Sigman показали, что в функциональной игре аутичных детей нарушений не наблюдается. Вероятно, способность аутистов к точному имитационному использованию объектов, равно как и способность к эхोलалии в речи, или к экспрессивным жестам безотносительно контекста, может создать впечатление, что их функциональное понимание более развито, чем это есть на самом деле» [19].

«В то же время исследования V. Lewis, J. Boucher, M. Sigman, J.A. Ungerer продемонстрировали, что в спонтанных или свободных игровых ситуациях показатели функциональной игры аутичных детей ниже, чем у детей контрольных групп (нормально развивающихся и детей с интеллектуальной недостаточностью). Их исследования показали, что в

большинстве случаев аутичный ребенок использует для игры самые разнообразные неигровые предметы. Если в игре используются игрушки, то, как правило, не по назначению, безотносительно их функциональных свойств» [17].

«По мнению большинства исследователей, у аутистов функциональная игра возникает редко или вообще не возникает без специального обучения. Большинство детей в раннем возрасте не достигает такого высокого уровня имитации, который позволил бы им играть в функциональные игры. Вместо этого они используют комбинационную игру, не обращая внимания на функциональное значение предметов. Например, выстраивают стол и стулья в один ряд, либо строят из них башню» [7].

«Более способные дети с аутизмом все же приобретают некоторые навыки функциональных игр. Однако, при внимательном рассмотрении, можно заметить, что игры сводятся, главным образом, к буквальной имитации сцен из повседневной жизни, при этом они всегда точно копируют одни и те же действия, без изменений, и игра носит стереотипный характер» [7].

«В современной литературе описано большое количество исследований символической игры. Некоторые из них подтверждают, что при аутизме отмечаются нарушения символической игры в свободных и структурированных ситуациях» [15].

«По мнению L. Wing, J Gould только очень небольшое количество детей с аутизмом демонстрируют символическую игру. Их исследования показали, что даже те дети, которые вступали в символическую игру, играли в очень стереотипной манере. Эти дети были безразличны к предложениям других детей в процессе игры. В то же время контрольная группа детей с нарушениями интеллектуального развития показывала спонтанную и разнообразную символическую игру, соответствующую их уровню развития» [21].

«S. Baron-Cohen, A. Leslie также выявили нарушения в символической игре у аутичных детей различного возраста. Согласно теории A. Leslie, способность воображать – намеренное пренебрежение к окружающей действительности, где ребенок одновременно сознает реальную ситуацию и создает образ, как будто это является чем-то еще» [14]. «По мнению авторов, аутичные дети испытывают трудности символической игры в связи с недостатками воображения и трудностью формирования образов объектов» [14].

«J. Beyer, L. Gammeltoft отмечают, что некоторые дети с аутизмом могут манипулировать с предметом так, как если бы он был чем-то еще (палочка используется как сигара) и обращаться с куклой так, как если бы она была живая (гулять с ней, кормить, укладывать спать и так далее.), но они неспособны приписывать кукле настоящую психическую жизнь с ее собственными желаниями и воображением» [11].

«Таким образом, за последние десятилетия было проведено большое количество исследований, посвященных проблеме игры, которые показывают, что аутичных детей характеризуют специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков. В то же время, для аутистов, так же, как и для нормально развивающихся детей, игра имеет огромное значение. Она позволяет развить их исследовательские навыки, символические способности, гибкость мышления, воображения. Это оказывает существенное влияние на поведение ребенка, которое становится менее однообразным, стереотипным и более гибким» [7].

«Игра позволяет раскрыть коммуникативный потенциал аутичного ребенка, направить его развитие в русло социального взаимодействия. В процессе игрового взаимодействия ребенок испытывает эмоции, созвучные с эмоциями других людей. В результате у него формируется эмпатия, способность сопереживать. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие диалоговых навыков ребенка» [7].

«Кроме того, развитие игровой деятельности влечет за собой более глубокое понимание социального мира, формирует у аутичного ребенка способность к восприятию аспектов социального взаимодействия» [7].

«Таким образом, игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер аутичного ребенка. В то же время стоит отметить, что на современном этапе развития отечественной специальной психологии и педагогики не существует общепринятых программ по формированию игровых навыков аутичных детей. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо проводить дальнейшие исследования по данной проблеме» [7].

1.2 Особенности игровой деятельности с предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра

«Аутичные дети любят манипулировать предметами. Через этот этап познания предметного мира проходят в раннем возрасте все дети. Однако в норме на следующем этапе развития ребенка увлеченность миром вещей ослабевает, и на первый план выступают другие ценности, а именно – мир социальных отношений. В норме человек всегда значим для ребенка, с возрастом меняется только стиль и интенсивность общения» [9].

«В отличие от обычных сверстников аутичные дети надолго «застревают» на этапе изучения предметного мира. При этом основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками – привлекательные сенсорные свойства: яркие цвета кубиков, гладкая лакированная поверхность матрешки, звук, с которым неваляшка падает на пол. Именно стремлением извлекать из окружающего разнообразные сенсорные эффекты объясняется активный интерес аутичного ребенка к предметам: ему нравится трогать, вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать, пробовать на вкус. Характерная особенность интереса аутичного ребенка к предметному миру – изменение

порогов чувствительности: его привлекают самые разнообразные, порой совсем для этого не подходящие, предметы и материалы - он пробует на вкус зубную пасту и стиральный порошок, жидкие лекарства и средство для мытья посуды, начинает жевать пластилиновую ягодку. При этом у ребенка часто наблюдается страстное желание завладеть каким-либо предметом – мамиными духами и кремами; таблетками, микстурами и витаминами; молотком и так далее» [9].

«Но вот действовать с предметами в соответствии с функциональным назначением аутичный ребенок часто отказывается, поскольку социальное назначение предмета для него менее важно, нежели его отдельное сенсорное свойство» [9]. «Так, ребенок подбрасывает в воздух молоток, а «забивать гвоздики» категорически не желает. С шелестом перелистывает страницы книги, не пытаясь читать» [9]. «То же самое происходит и с игрушками: ребенок катает кольца от пирамидки, но не хочет собрать ее, разбрасывает кубики и конструктор, отказываясь от строительства и сборки. При этом аутичного ребенка часто удается научить действовать с предметами и игрушками в соответствии с заложенным в них смыслом (собрать пирамидку, построить башню из кубиков, нанизать бусы на нитку), но его не привлекают эти действия, ему больше нравится получение в процессе манипуляций с игрушками разнообразных сенсорных эффектов» [9].

«Однако не следует замечать лишь отрицательные стороны подобного отношения к предметам и игрушкам. Выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложится в основу проведения с ним сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка» [9].

«Сюжетно-ролевая игра – высшая форма развития игры ребенка. Именно в процессе таких игр маленький ребенок может брать на себя разные роли и проживать разнообразные ситуации из социальной жизни» [9]. «В игровом проживании сюжетов из жизни людей ребенок учится договариваться, учитывать желания других, отстаивая в то же время свои

интересы, быть гибким во взаимоотношениях и так далее. Именно в сюжетно-ролевой игре приобретает ребенок очень важный и разнообразный социальный опыт» [9].

«Трудности аутичных детей мешают развитию сюжетно-ролевой игры: ребенок оказывается совершенно беспомощен в ситуации, когда необходимо обсудить правила игры, распределить роли и договориться о совместных действиях. Мало того: если дети приняли ребенка с синдромом аутизма в игру, он начинает действовать в соответствии с собственными представлениями, нарушая ход игры. Негативная реакция на это других детей, которая, скорее всего, последует незамедлительно, травматична для аутичного ребенка» [9].

«Затруднено использование в сюжетно-ролевых играх предметов-заместителей. С одной стороны, у ребенка за многими предметами, которые не имеют фиксированного назначения (палочки, коробочки, шарики) может быть закреплена определенная функция, и он не согласен использовать предмет по-другому. Например, он использует палочки исключительно для того, чтобы втыкать их в диванные подушки в ходе своей стереотипной игры, а вот применить палочки для изготовления пластилинового чупа-чупса или эскимо из конфетки-суфле отказывается» [9]. «С другой стороны, ребенок часто использует предметы и игрушки не по их функциональному назначению, а исходя из собственной логики и предпочтений, и упорствует в этом. Так, он наклеивает пластырь на стену, но заклеить «ранку на лапке у мишки» отказывается; катает по полу барабан, но не желает стучать по нему палочками» [9].

«Развитие сюжетно-ролевой игры аутичного ребенка отличается рядом особенностей. Во-первых, обычно без специальной организации такая игра не возникает. Требуется обучение и создание особых условий для игр» [9]. «Однако даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия – вот ребенок бегает по квартире с пузырьком; увидев мишку, быстро закапывает ему «капли» в нос, озвучив

это действие: «Закапать нос», и бежит дальше; бросает в таз с водой кукол со словами «Бассейн – плавать», после чего принимается переливать воду в бутылку» [9].

«Во-вторых, развивается сюжетно-ролевая игра очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. И лишь после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм других детей. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети» [9].

«S. Baron-Cohen с соавторами выявили нарушения в символической игре у аутичных детей различного возраста [Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1986]. По мнению авторов, аутичные дети испытывают трудности символической игры в связи с недостатками воображения и трудностью формирования образов объектов» [5].

«Наши наблюдения показали, что у детей с аутизмом с тяжелой степенью аффективной дезадаптации наблюдается выраженное недоразвитие игровой, деятельности, что находит отражение в следующих проявлениях:

- отсутствию интереса к игрушкам;
- однообразных манипуляциях с игровыми предметами;
- предпочтении неигровых предметов (палочек, веревочек и пр.)» [5].

«Среди основных причин, тормозящих развитие игровой деятельности у детей с тяжелой степенью аффективной дезадаптации, можно выделить такие, как:

- повышенная чувствительность детей;
- неофобии;
- задержка в овладении статическими функциями, что приводит к недоразвитию предметно-практических манипуляций;
- задержка речевого развития» [5].

«Наблюдаемая с раннего детства сенсорная и эмоциональная гиперестезии у аутичных детей негативно влияет на восприятие ими игрушек. При предъявлении яркой игрушки у ребенка может наблюдаться чрезмерная ориентировочная реакция, сопровождающаяся выраженным возбуждением. В дальнейшем привлечь внимание ребенка к игрушке уже трудно: он не смотрит на нее, не пытается взять в руки» [5].

«В 2,5-3 года у детей увеличиваются стереотипные двигательные разряды и появляются однообразные аутистические игры. Например, кукла у ребенка с аутизмом не вызывает позитивных эмоций и не воспринимается им в качестве образа человека. Ребенок хватается за волосы, катает по столу, вытирает ею пол. Нередко пытается вырвать ей волосы, оторвать руку и пр. Эти реакции многие специалисты и родители оценивают как агрессивные. Однако такие действия ребенка можно рассматривать как результат отсутствия эмоционального отношения к игрушке» [5].

«Некоторые дети пытаются попробовать игрушку «на вкус» или понюхать. Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизать пирамидку. Такие действия с игрушками говорят о неумении ребенка действовать с игрушками, об отсутствии опыта ее использования в соответствии с функциональным назначением» [5]. «У многих детей с аутизмом, наряду с манипуляциями, встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребенок непрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: одевает и раздевает куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, раскидывает и ставит на место предметы. Однако, несмотря на стереотипность и «вычурность» игровых манипуляций у детей с аутизмом, нередко все же можно наблюдать использование неигровых предметов как заместителей других предметов» [5].

«Существенным психологическим признаком игры является одновременное переживание человеком условности и реальности сложившейся ситуации. В условных обстоятельствах, создаваемых определенными правилами, игра дает человеку возможность переживать

удачи, успех, раскрывать свои физические и психические возможности. Эти свойства игры имеют важное психокоррекционное значение, то есть составляют ее психотерапевтический и психокоррекционный потенциал» [5].

«Внедрение игровой терапии в практику психологической коррекции детей с эмоциональными нарушениями было впервые осуществлено представителями психоаналитической школы» [5].

«Игра как метод психотерапии и психокоррекции стала применяться в начале XX века. Одним из родоначальников, использовавших игровые методы в лечении больных, был J. Moreno, который разработал метод психодрамы, направленный на коррекцию взаимоотношений пациентов» [5].

«В 1922 году Морено впервые организовал в Вене лечебный «театр экспромта»; в котором вместе с больными на сцене выступали актеры-профессионалы. Основой лечебного эффекта психодрамы служит катарсис — душевное очищение и облегчение» [5].

«В середине 1920-х годов А. Freud и М. Klein впервые обратились к использованию игры как метода психотерапии детей. Авторами были предложены две формы игровой терапии: направленная и ненаправленная» [5].

«Направленная (директивная) игротерапия предполагает активное участие психолога в игре ребенка, где он направляет и интерпретирует деятельность ребенка» [5]. «Ненаправленная (недирективная) игротерапия проходит в форме свободной игры ребенка, что способствует большему самовыражению, достижению им эмоциональной устойчивости и развитию механизмов саморегуляции» [5].

Таким образом, игровая деятельность у аутичных детей, указывает на специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков, чем характеризуется выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями

Глава 2 Экспериментальное исследование по формированию у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий

2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями

Проанализировав теоретические основы сформированности у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями, провели констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня сформированности умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Показатели и диагностические задания, использованные в констатирующем эксперименте, выделены на основе исследований L. Brierly, J. Gould, D. Sherratt и M. Peter, M. Sigman, J.A. Ungerer., L. Wing, S.R. Yeates, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	Диагностическое задание 1. Несимволическая игра
Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	Диагностическое задание 2. Комбинационная игра
Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	Диагностическое задание 3. Функциональная игра
Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	Диагностическое задание 4. Символическая игра

Диагностическое задание 1. Несимволическая игра.

Цель: выявить уровень сформированности умения пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры.

Оборудование: пирамидка (пластмассовые стаканчики).

Проведение исследования: ребёнку предлагают свободную игру, с пластмассовыми стаканчиками, вложенными друг в друга. Экспериментатор наблюдает за действиями ребёнка с предметами, которые происходят в процессе игры, включая повторяющиеся манипуляции (рассматривание, вращение, постукивание, однотипные действия и так далее) с предметами. Предлагается построить ракету из пирамидки, раскладывая и собирая каждый стаканчик относительно другому (большой, поменьше, ещё меньше, маленький и так далее).

Параметры оценки.

«0» – умение не сформировано. Ребенок никогда не манипулирует с предметами.

«1» – умение сформировано частично. Ребенок манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и так далее).

«2» – умение сформирован полностью. Ребенок всегда манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (строит ракету из стаканчиков, складывает формочки друг в друга).

Протоколы диагностического задания 1 представлены в приложение А, таблице А.1. Количественные результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	1	3	1
Процент %	20 %	60 %	20 %

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что низкий уровень выявлен у одного ребёнка – Дима З. Мальчик не манипулирует с предметами. Проявлял негативизм и агрессию в ходе диагностического задания. Кричал, скидывал предметы со стола.

Средний уровень отмечается у троих детей – Вика М., Вова С., Егор М. Дети манипулируют одним предметом. Вертели, рассматривали предмет с разных сторон. При наглядном показе педагога, выстраивали ракету из стаканчиков, но самостоятельно, затруднялись выполнить постройку. Например, Егор М. рассматривал и манипулировал одним стаканчиком из пирамидки. При просьбе экспериментатора построить ракету, мальчик однотипными действиями путём проб, пытался подобрать пару, стуча о каждый стаканчик, не обращая внимание на размер. При помощи экспериментатора, которую мальчик просил указательным жестом, производя голосовое мычание, ребёнок продолжал выполнять такие же манипулятивные действия с одним из оставшимся стаканчиком из пирамидки. Вова С. рассматривал и собирал стаканчики относительно их размером путём проб: рассматривал, крутил, стучал о каждый стаканчик пытаясь подобрать пару. Мальчик наглядно не соотносил предметы по размеру. При просьбе выставить стаканчики в ряд от большого к маленькому, ребёнок выставлял самый большой и самый маленький стаканчика пирамидки правильно, соответственно размеру, но испытывал затруднения в выставлении порядка с другими стаканчиками, прибегая к помощи взрослого.

Высокий уровень отмечается у одного ребёнка – Алёна Р. Девочка самостоятельно разложил стаканчики на столе по размеру, начиная с маленького. При предложении экспериментатора построить ракету, Алёна Р. собирает её, соединяет каждый стаканчик используя обе руки, в которых упорядочивает относительно размеру предыдущего вставленного стаканчика. При разборе ракеты девочка с легкостью складывает формочки друг в друга.

Диагностическое задание 2. Комбинационная игра.

Цель: выявить уровень сформированности умения пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов.

Оборудование: конструктор (деревянные кубики).

Проведение исследования: ребёнку предлагают свободную игру с кубиками. Экспериментатор наблюдает за действиями ребёнка с предметами, которые происходят в процессе игры: выкладывает ребёнок кубики в ряд, строит из них башню.

Параметры оценки.

«0» – умение не сформировано. Ребенок никогда не пользуется последовательным комбинированием и выстраиванием предметов.

«1» – умение сформировано частично. Ребенок выстраивает из кубиков ряды, строит башни при помощи взрослого.

«2» – умение сформировано полностью. Ребенок использует данное умение (выстраивает из кубиков ряды, строит из кубиков башни).

Протоколы диагностического задания 2 представлены в приложении А, таблице А.2. Количественные результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	0	2	3
Процент %	0 %	40 %	60 %

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что низкого уровня сформированности умения пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов не было выявлено.

Средний уровень сформированности умения выстраивать из кубиков ряды, строить башни выявлен у 2 детей (40 %) – Дима З., Егор М.

Например, Дима З. проявил в начале свободной игры негативизм, но после показа экспериментатора схемы построения башни из кубиков,

мальчик смог выполнить постройку. Егор М. при самостоятельном построении испытывал трудности, указательным жестом просил помощи взрослого. При показе мальчик частично понимал последовательность, но самостоятельного построения не было.

Высокий уровень сформированности умения выявлен у троих детей – Алёна Р., Вова С., Вика М. Дети без труда справились с построением башни и выстраивание кубиков в ряд. Алёна Р. при объяснении задания построить башню, с лёгкостью выполнила построение. Вика М. из-за особенностей зрения выполняла построение башни медленно и аккуратно, не прибегая к помощи взрослого. При вопросе «Вика, что ты строишь?», девочка отвечала: «Башня». Вова С. строил башню, не соблюдая размер, беспорядочно ставя кубики друг на друга, при показе взрослого, что в башне может быть три кубика, мальчик стоял по образцу.

Диагностическое задание 3. Функциональная игра.

Цель: выявить уровень сформированности умения пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением.

Проведение исследования: детям предлагается свободная игра в группе. Экспериментатор в ходе диагностики наблюдает за действиями ребёнка, как играет, использует ли ребёнок игрушки с функциональным значением, подражает ли предметно-ориентированному поведению окружающих его людей.

Параметры оценки.

«0» – умение не сформировано. Ребёнок никогда не использует предметы с их функциональным назначением.

«1» – умение сформировано частично. Ребёнок иногда использует предметы с их функциональным назначением, осуществляет различные действия с игровыми предметами (катает машину; пьёт/ест из кукольной чашки, тарелки, ложкой/вилкой) или использует частично – с помощью взрослого.

«2» – умение сформировано полностью. Ребёнок использует предметы в соответствии с их назначением, подражает предметно-ориентированному поведению окружающих его людей (мама, папа, другие дети, педагог и так далее).

Протоколы диагностического задания 3 представлены в приложении А, таблице А.3. Количественные результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	3	1	1
Процент %	60 %	20 %	20 %

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что низкий уровень выявлен у троих детей (60%) Вова С., Дима З., Егор М. Ребята не использовали игрушки в соответствии с их назначением в свободной игре. В игре не были заинтересованы. Манипулировали предметами, а именно бросали, стучали, вертели, рассматривали.

Средний уровень сформированность умения пользоваться предметами с их функциональным назначением, осуществлять различные действия с игровыми предметами выявлен у одного ребёнка – Вика М. Девочка редко играет с предметами по функциональному назначению, либо при помощи взрослого.

Высокий уровень сформированности умения выявлен у одного ребёнка – Алёна Р. Ребёнок использует в полной мере предметы в соответствии с их назначением, подражает предметно-ориентированному поведению, которым проживает в реальной жизни. А именно готовит обед из кукольной посуды, кормит мягкую игрушку «Кот», моет посуду. В ходе беседы с учителем-дефектологом выяснилось, что девочка постоянно готовит с мамой кондитерские изделия. Данный опыт она переносит в игру.

Диагностическое задание 4. Символическая игра.

Цель: выявить уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях.

Проведение исследования: детям предлагается свободная игра в группе. Экспериментатор в ходе диагностики наблюдает за действиями ребёнка, «играет ли в символическую игру, использует предметы-заместители в воображаемой ситуации, выполняет серию последовательных символических действий, связанный друг с другом единой сюжетной линией» [23].

Параметры оценки.

«0» – умение не сформировано. Ребёнок никогда не использует предметы-заместители в игровых и воображаемых ситуациях.

«1» – умение сформировано частично. Ребёнок иногда пользуется предметами-заместителями в игровых ситуациях (палочка – ложка, градусник; кубик – машина, телефон) или использует частично – с помощью взрослого.

«2» – умение сформировано полностью. Ребёнок использует предметы-заместители в игровых ситуациях, в воображаемой ситуации наделяет игрушку человеческими качествами, в игре осуществляет единую сюжетную линию.

Протоколы диагностического задания 4 представлены в приложении А, таблице А.4. Количественные результаты исследования представлены в таблице 5

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 4

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	4	0	1
Процент %	80 %	0 %	20 %

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что низкий уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях выявлен у 4 детей (80%) – Вова С., Вика М., Дима З., Егор М. У ребят отсутствовала игра, следовательно, символическая игра не проявлялась, а именно не использовали предметы-предметы заместители, воображаемая ситуация в ходе проведения экспериментатором единой сюжетной линии не появлялась. Вика М. манипулировала игрушками в ходе игры. В ходе самой игры не было замечено сюжетной линии. У Вовы С., Димы З. и Егора М. не проявлялась символическая игра, а именно ребята не играли в игрушки, а значит не пользовались предметами-заместителями. В ходе совместной сюжетной игры со взрослым интереса не проявляли, игрушки не вызывали у ребят интерес.

Средний уровень сформированности умения играть в символическую игру не выявлена в ходе диагностического задания.

Высокий уровень был выявлен у одного ребёнка – Алёна Р. Девочка в ходе единой сюжетной линии укладывала и лечила игрушку «Кот». В воображаемой ситуации наделяла игрушку человеческими качествами, а именно кот – пациент. В символической ситуации использовала предметы-заместители: палочка – градусник, коробочка – мазь. Подражает предметно-ориентированному поведению, которым видела в реальной жизни.

В соответствии полученных данных, детей условно подразделили на три группы в зависимости от уровня сформированности игровых навыков.

Первая группа – (низкий уровень) – дети, которые способны манипулировать с игровыми предметами; часть из них умели упорядочивать, комбинировать и выстраивать различные предметы в определённой последовательности без учёта их функциональных свойства (3 детей из 5 – 60%).

Вторая группа – (средний уровень) – дети, которые способны использовать предметы по их функциональному назначению, а также с

помощью взрослого вступать в символическую игру: заменять один предмет другим, наделяя его несуществующими свойствами (1 ребенка – 20%).

Третья группа – (высокий уровень) – дети, которые были способны представлять в воображении какой-либо предмет, отсутствующий в реальном окружении; дети, способные исполнять определенную роль в процессе простых сюжетных линиях игр (1 ребенок – 20%).

Таким образом, сформированность умения пользоваться полифункциональным материалом в различных игровых навыках у детей с расстройствами аутистического спектра имеет высокий (20%), средний (20%) и низкий (60%) уровень развития.

Результаты констатирующего этапа эксперимента по трём уровням сформированности игровых навыков позволили сделать вывод о том, что существует необходимость в проведении работы по формированию умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, в следующем параграфе рассмотрим содержание работы по формированию у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителя посредством игровых заданий.

2.2 Содержание работы по формированию у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителя посредством игровых заданий

«После констатирующего этапа исследования был организован и проведен формирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента стала разработка содержания и организации работы по формированию умения пользоваться предметами-заместителями у детей с 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра» [6].

«Исходя из положений гипотезы, опираясь на теоретический анализ работ К.С. Лебедиской, И.И. Мамайчук, О.С. Никольской, А.В. Хаустова, Е.А. Янушко, S. Baron-Cohen, M. Sigman, J.A. Ungerer определили три этапа формирующего эксперимента» [6].

«Первый этап – подготовительный. На подготовительном этапе осуществили анализ, сбор и систематизацию игровых заданий, направленных на формирование умения у детей пользоваться предметами-заместителями» [6].

«Второй этап – основной. Основной этап направлен на апробацию и реализацию игровых заданий с детьми 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра совместно со взрослым» [6].

«Третий этап – результативный. Результативный этап необходим для проявления ребенком накопленных представлений, умений, полученных в процессе прохождения основного этапа» [6].

Подготовительный этап. «На данном этапе подобрали комплекс игровых заданий. При подборе игровых заданий исходили из показателей сформированности умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра (таблица 6)» [6].

Таблица 6 – Комплекс игровых заданий, направленных на формирование умения пользоваться предметами-заместителями

Показатель	Название игрового задания
Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	Сенсорное игровое задание «Бусы для Маши»
Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов-заместителей	«Сортер Монтессори»
Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	«Форма-фигура»
Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	«Используй по-другому»

Игровое задание «Бусы для Маши» формирует умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры. Ребёнку предлагают игровое задание, а именно собрать кукле бусы. При помощи наглядного показа педагог нанизывает каждую бусинку на шнурок, давая ребёнку возможность ощупать предметы, какие они по размеру, форме, текстуре сопровождая каждый шаг инструкцией «Берём бусину, берём шнурок, пронизываем бусину». Далее ребёнок сам пробует нанизывать бусины, при затруднении, педагог помогает, используя прием «Рука в руке». Тем самым ребёнок учится манипулировать с предметами, которые привлекают его по сенсорным свойствам: яркий цвет и гладкая поверхность бусин.

Игровое задание «Сортер Монтессори» формирует умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов. Ребёнку предлагают сортер с геометрическими фигурами. С помощью наглядного показа, педагог раскладывает квадраты в ряд и даёт инструкцию: разложи также. Постепенно после выполненного первого ряда элемента, раскладываются прямоугольники, треугольники, круги с наглядным показом. При затруднении, педагог помогает ребёнку, используя прием «Рука в руке». Далее педагог предлагает ребёнку поиграть в строителей и построить дом из фигур. Начинает педагог с наглядного показа сопровождая голосовым объяснением: «Квадрат это стена, крыша – треугольник, окно – круг, дверь – прямоугольник. Получился дом». Педагог даёт возможность построить ребёнку самостоятельно, при затруднении использовать прием «Рука в руке» сопровождая каждое действие словами.

Игровое задание «Форма-фигура» формирует умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением. Ребёнку предлагаются карточка с изображением геометрической фигуры и с изображением предметов окружающего мира. Взрослый даёт инструкцию к заданию: «Найди предметы, которые похожи по форме на квадрат, круг, прямоугольник, треугольник, ромб, овал». Затем ребёнку предлагают обвести рукой контур

геометрической фигуры и выбранной им картинке предмета из его окружения, правильно ли он определил все предметы. Взрослый просит ребёнка назвать предмет, и какой он формы «Это мяч, он круглой формы»; «Это окно, оно квадратной формы». Когда ребёнок сделал задание правильно, взрослый просит ребёнка самостоятельно определить предметы в комнате называя на какую геометрическую фигуру похож этот предмет.

Игровое задание «Используй по-другому» формирует умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях. Ребёнку предлагается разыграть сюжетную ситуацию с использованием игровых предметов: тарелка, ложка; предметов-заместителей: плоский квадрат и палочка. В начале игры педагог показывает действие с предметами по их функциональному назначению, и предлагает покормить куклу, надевая куклу человеческими качествами. После проигрывания с данными предметами, педагог убирает тарелку и ложку, и показывает действия с предметами-заместителями, используя идентичную простую сюжетную линию. Педагог предлагает ребёнку выполнить действия с полифункциональным материалом. Если ребёнок понимает и принимает действия в символической игре, то педагог даёт на выбор ребёнка игровые предметы и предметы-заместители. Частично заменяя предметы: тарелка и палочка (замена ложки), плоский квадрат (замена тарелке) и ложка.

«Второй этап (основной). Основной этап направлен на формирование умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра. Игровые задания использовались как на специально организованных занятиях, так и во время свободной деятельности детей» [6].

«В совместной деятельности принимали участие педагоги (воспитатель и учитель-дефектолог). Они участвовали в ознакомлении с игровыми заданиями, чтобы иметь возможность использовать предложенный комплекс игровых заданий в непосредственной образовательной деятельности. Педагоги оказывали детям помощь и поддержку при выполнении ими

игровых заданий. Родители также имели возможность ознакомиться с игровыми заданиями, чтобы впоследствии иметь опыт организации игровой деятельности в домашних условиях» [6].

Вовремя специально организованных занятий мы брали детей на индивидуальное занятие с учётом их психологических особенностей личности.

Рассмотрим подробнее, как проходил основной этап: поведение реакции детей, их ответы, эмоциональное состояние во время игровых ситуаций, заинтересованность, пассивность и другие характеристики поведения.

Сенсорное игровое задание «Бусы для Маши» использовалось для формирования умения манипулировать двумя и более предметами. В данном игровом задании предлагались деревянные бусины большого размера и шнурок. При первичном показе педагога, ребята справились с заданием. Дима З. проявил заинтересованность с заданием, но, когда у мальчика перестало получаться нанизывать бусины, и они разлетелись, Дима З. начал плакать и проявлять агрессию к педагогу, который предложил ему помощь. Вова С. и Егору М. игровое задание не привлекало. Вова С. выполнял задание интуитивно, не обращая внимание на шнурок и бусины. Егор М. не понимал инструкцию к заданию, выполнял при помощи педагога, при самостоятельном нанизывании бусин, мальчик вовсе отказался выполнять, начав воспроизводить непонятные звуки, сопровождая их двигательными проявлениями (согнув руки в локти тряся кистями рук). Алёна Р. собрала бусины без помощи педагога, девочка манипулировала сразу несколькими руками: правой рукой держала шнурок, левой рукой нанизывала бусины. Вика М. так же собрала бусины в шнурок, но испытывая трудности в их нанизывании, так как девочка имеет нистагм и остаточное зрение. Вика М. ощупывала каждую бусину двумя руками, пытаясь найти отверстие, далее брала шнурок, поднося их как можно ближе к лицу, девочка надевала бусину.

Игровое задание «Сортер Монтессори» использовалось для формирования умения пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием. В выкладывание последовательности рядов фигур у некоторых детей вызывали трудности. Дима З. и Егор М. только при помощи педагога смогли выложить ряды и построить домик. У Димы З. получалось выполнять задание при помощи педагога, при неудачах мальчик начал плакать и кричать. Когда педагог успокаивал ребёнка, мальчик без проблем выкладывал ряды, но построение домика вызывало трудности. Вова С. выложил все ряды, после первого показа педагога, но при построении домика испытал трудности. Задание выполнял без интереса. Алёна Р. и Вика М. с лёгкостью разложили ряды, из фигур. Алёна Р. быстро и без ошибок выложила ряды, после первого показа педагога, при просьбе построить домик, девочка сразу выполнила просьбу. Вике М. потребовалась помощь педагога при построении домика, но при выкладывании последовательности девочка выложила без затруднений.

При проведении игровой ситуации «Форма-фигура» использовалось лото, где ребята определяли форму окружающих предметов, учились объединять их в группы, сравнивать, анализировать и рассуждать. Некоторые ребята (Вова С., Егор М., Дима З.) испытывали трудности, и без помощи взрослого не могли определить формы предметов. При просьбе рассказать, что это за предмет, Егор М. повторял слова педагога. Дима З., Егор М., Вова С., Алёна Р. не смогли назвать предметы, которые находились у них на карточках, так как у детей отсутствуют речевые навыки. Вика М. собирала лото с интересом, картинки круглой и квадратной формы девочка собрала, допуская незначительные ошибки, но оставшиеся фигуры смогла собрать лишь при помощи взрослого. Алёна Р. собрала картинки без помощи взрослого. При просьбе показать предметы такой же формы в окружающих её, девочка испытала трудности. Дима З. проявил вначале задания негативизм, но после эмоционально-положительного контакта со взрослым, и помощи, мальчик спокойно выполнил задание.

В игровом задании «Используй по-другому» использовались предметы, имеющие функциональное значение и полифункциональный материал. Вова С., Дима З. и Егор М. не понимали действия как с материалом функционального значения, так и с полифункциональным. При показе педагога, используя метод рука в руке, ребята не использовали данное умение в своей игре. Дима З. проявлял негативизм, кричал, бил руками по столу, только после эмоционально-положительного контакта со взрослым мальчик смог успокоиться. Егор М. в ходе проведения игрового задания начал воспроизводить непонятные звуки, сопровождая их двигательными проявлениями (согнув руки в локти трясая кистями рук), мальчик не проявлял интерес к заданию. Вова С. проявлял нейтральный интерес к заданию, при показе педагога мальчик частично повторял показанные действия. Алёна Р. с легкостью по показу учителя-дефектолога использовала предметы-заместители, при выборе предметов, использовала оба материала. Вика М. использовала предметы с их заместителями при помощи педагога. Девочка кормила куклу, играла. На вопрос взрослого: «Вика, ты кормишь куклу?», девочка отвечала «Да, кормишь». Вика М. была заинтересована в игровом задании, проигрывала простую сюжетную ситуацию.

Итак, после основного этапа – проведения игровых заданий с детьми 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра мы перешли к следующему этапу – результативному, который обеспечил реализацию детьми своих сформированных умений полученных в ходе основного этапа.

Результативный этап. В ходе результативного этапа формирующего эксперимента мы использовали рабочую тетрадь для детей 6-7 лет «Я узнаю мир» (автор О.В. Дыбина) по формированию умения пользоваться предметами-заместителями у детей с расстройствами аутистического спектра представлен на рисунках Б.1, Б.2, Б.3 в приложении Б.

«Результативный этап формирующего эксперимента строился по схеме непрерывной образовательной деятельности и включал три этапа:

организационный, содержательно-деятельностный и оценочно-рефлексивный. Рассмотрим каждый из них подробнее» [6].

На организационном этапе для стимулирования деятельности ребёнка мы провели нейропсихологическое упражнение «Кулак-ребро-ладонь». Цель данного упражнения развитие межполушарного взаимодействия, произвольности и самоконтроля.

В ходе основного этапа формирующего эксперимента строился на основе сюжетных картинок под название «Предмет как таковой», где предлагались необычные варианты использования предмета, а именно предметы-заместители. Вместе с учителем-дефектологом рассматривались рисунки, каждый сюжет педагог описывал рассказом. Например, «Ведёрко можно использовать по-разному, как шляпу для прогулки, надеть снеговiku думая, что это шапка, поливать цветы с ведёрка, использовать вместо пакета для похода за покупками, как пенал для карандашей». При помощи наглядного образца, проигрывается игровая ситуация с ведёрком, где ребёнку так же показываются необычные способы пользования предметом-заместителем.

На заключительном оценочно-рефлексивном этапе подвели итоги занятия, обобщили и повторили пройденный материал.

В ходе игрового задания ребята с интересом выполняли необычные действия с ведёрком. Каждый на выбор складывал в ведёрко то, что ему пригляделось: а именно яркие предметы. Например, Егор М. закидывал предметы в ведро, его привлекал сам шум, то, что карандаш ударялся о ведро и не попадал во внутрь. Мальчик не пытался повторить действия с неудачным броском, хаотично забрасывая предметы. Егор З. не понимал смысла ведра как предмета-заместителя, когда педагог показал, что ведёрко можно использовать по-разному, у мальчика начал проявлять себя агрессивно, плакал, кричал. После положительного эмоционального контакта с ребёнком, педагог постепенно вводил предмет-заместитель в ходе игры.

«Таким образом, у детей сформировалось умение пользоваться предметами-заместителями. Это стало доступно благодаря разнообразным игровым заданиям, проведённым на основном и результативном этапе. Наши игровые задания благодаря своему разнообразию, позволили обогатить детский опыт новыми представлениями, умениями» [6].

2.3 Изучение динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями

Для изучения динамики уровня сформированности умения пользоваться предметами-заместителями посредством игровых заданий у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра был проведён контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента – выявление динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра умения пользоваться предметами-заместителями.

На этапе контрольного среза нами были использованы те же диагностические задания, которые использовали в констатирующем эксперименте. Параметры оценивания, определение уровня сформированности пространственной ориентировки остались прежние с констатирующего этапа, описанного в параграфе 2.1.

Рассмотрим подробнее результаты проведенных диагностических заданий.

Диагностическое задание 1. Несимволическая игра.

Результаты диагностического задания 1 представлены в приложении В, таблице В.1.

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1 представленные в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	20%	60%	20%
Контрольный эксперимент	-	80%	20%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень умения пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры повысился у одного ребёнка Дима З. – благодаря чему выросло количество детей со средним уровнем и теперь составляет 80%.

Качественный анализ показал, Дима З. рассматривал, стучал стаканчиками. При просьбе собрать ракету кричал, не понимая инструкцию. Только при наглядном показе педагога, с лёгкостью собрал и разобрал стаканчики. Что касается остальных детей в группе – их способ манипулирования с предметами не изменился.

Диагностическое задание 2. Комбинационная игра.

Результаты диагностического задания 2 представлены в приложении В, таблице В.2. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	-	40%	60%
Контрольный эксперимент	-	40%	60%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень умения пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов не изменился в ходе контрольного эксперимента.

Диагностическое задание 3. Функциональная игра.

Результаты диагностического задания 3 представлены в приложении В, таблице В.3. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 представленные в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	60%	20%	20%
Контрольный эксперимент	50%	30%	20%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что с низким уровнем сформированности умения пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением уменьшилось на 10%, процент детей со средним уровнем на 10% увеличился, процент детей с высоким уровнем не изменился.

Количественный анализ показал, что Дима З. пользовался предметами с их значением, а именно катал машинку, спускал её с гоночной дорожки. Вова С. и Егор М. не проявляли интерес к игрушкам, даже при совместной игре с педагогом, ребята воспроизводили звуки, хлопали в ладоши, и убегали в уголок уединения.

Диагностическое задание 4. Символическая игра.

Результаты диагностического задания 3 представлены в приложении В, таблице В.3. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	80%	-	20%
Контрольный эксперимент	70%	10%	20%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях повысился у детей. Как можно заметить, низкий уровень сократился лишь на 10% процентов. Это свидетельствует о том, что у детей с расстройствами аутистического спектра нарушены навыки символической игры.

Высокий уровень сформированности остался прежним, Алёна Р. также пользовалась предметами-заместителями в ходе простой сюжетной линии и воображаемой ситуации. Девочка играла одна, не проявляя интерес к сверстникам, воспитателю и учителю-дефектологу.

Средний уровень сформированности символической игры выявлен у Вика М., в ходе количественного анализа девочка проигрывала простую сюжетную линию, сопровождая свои действия неконтролируемым повторением слов, услышанных в чужой речи в среде группы, умения пользоваться предметами-заместителями осуществляется лишь с помощью взрослого, не воспринимая значения данного предмета.

У детей с низким уровнем (70%) существуют проблемы проявления символической игры; дети не используют игрушки в ходе простой сюжетной линии, а, следовательно, не пользуются предметами-заместителями в воображаемой ситуации. В целом дети не проявляли интереса, даже при взаимодействии с педагогом.

В целом можно сказать, что у детей произошли качественные изменения по исследуемым показателям. Можно проследить положительную динамику: дети стали манипулировать одним-двумя предметами, научились упорядочивать их (выстраивать, строить, раскладывать, складывать). Также у детей было сформировано умение пользоваться предметами и игрушками с функциональным значением.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема формирования умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра в процессе игровых заданий является актуальной и требует дальнейшего изучения.

У дошкольников с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформирована символическая игра, проявляющаяся как механическая, не умеющая единого смыслового сюжета. Из этого следует необходимость оказания детям с расстройствами аутистического спектра помощи, специально организованной деятельности по формированию умений пользоваться предметами-заместителями.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что 60% группы детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра имеют низкий уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями, им трудно манипулировать предметами, в ходе деятельности в группе игровая деятельность не проявлялась,

Формирующий эксперимент включал три подэтапа работы (подготовительный, основной, результативный), которые направлены на использование предметов-заместителей на развитие игровых умений у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра. Интерес представляют игровые задания, подобранные в соответствии с показателями:

- умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры;
- умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов;
- умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением;
- умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях.

Контрольный этап эксперимента был направлен на выявление динамики в формировании умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройством аутистического спектра в процессе участия в игровых заданиях. Анализ полученных данных свидетельствует о положительной динамике уровня сформированности умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройством аутистического спектра.

Проведенная работа в процессе формирования умения показала, что количество детей, имеющих низкий уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями – 40%; средний уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями – 40%; высокий уровень сформированности умения пользоваться предметами-заместителями – 20 %.

Дети 6-7 лет с расстройством аутистического спектра показали умения пользоваться предметами-заместителями в самостоятельной игре, а так же при помощи взрослого. Дети стали проявлять сформированные умения в свободной деятельности и в индивидуальных занятиях с учителем-дефектологом. Начали проявлять активность и заинтересованность к некоторым заданиям и игра, однако, очевидно, что им, порой, необходима подсказка при выполнении той или иной игровой задачи.

Таким образом, использование игровых заданий в формировании умения пользоваться предметами-заместителями у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра является действенным. Цель и задачи исследования решены и гипотеза подтверждена.

Список используемой литературы

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. М. : Вопросы психологии, 1996. С. 62-68
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2003. 512 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
4. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М. : Просвещение, 1991. 53 с.
5. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. 288 с.
6. Певнева А. В. Формирование у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы посредством игровых ситуаций. Бакалаврская работа: защищена 28.06.2021. Тольятти.: Изд-во Тольяттинский государственный университет, 2021. 82 с.
7. Хаустов А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. 2004. №3. С. 18 – 24.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. -М.: Педагогика, 1978. 304 с.
9. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М : Теревинф, 2015. 136 с.
10. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play. British Journal of developmental psychology. 1987. С. 139 –148.
11. Beyer J., Gammeltoft L. Autism and play. London : Jessica Kingsley. 2000. 116 с.
12. Hobson R. P. Autism and the development of mind. Hove/Hillsdale : Laurence Erlbaum Association.1993.

13. Kitson N. Please miss Alexander: will you be the robber? Fantasy play: a case for adult intervention. *The excellence of play*. Buckingham : Open university press. 1994. 232 c.
14. Leslie A. Pretence and representation: the origins of theory of mind. *Psychological review*.1987. C. 412-426.
15. Lewis V., Boucher J. Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British journal of developmental psychology*.1988. C. 325 –339.
16. Sherratt D., Peter M. Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders. London : David Fulton publishers, 2002. 180 c.
17. Sigman M., Ungerer J. A. Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children. *Developmental psychology*.1984. C. 293-302.
18. Tilton J. R., Ottinger D. R. Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded and normal children. *Psychological reports*.1964. C. 967-975.
19. Ungerer J. A., Sigman M. Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American academy of child psychiatry*. 1981. C. 318 –337.
20. Wing L., Gould J. Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*. 1979. C. 11 –29.
21. Wing L., Gould J., Yeates S., Brierly L. Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1977. C. 167 –178.

Приложение А

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица А.1 – Результаты сформированности умения пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	2
Вика М.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1
Вова С.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1
Дима З.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	0
Егор М.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1

Таблица А.2 – Результаты сформированности умения пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	2
Вика М.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	2
Вова С.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	2
Дима З.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	1
Егор М.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	1

Продолжение Приложения А

Таблица А.3 – Результаты сформированности умения пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением

Имя ребёнка Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	2
Вика М.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	1
Вова С.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	0
Дима З.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	0
Егор М.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	0

Таблица А.4 – Результаты сформированности умения пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	2
Вика М.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0
Вова С.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0
Дима З.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0
Егор М.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0

ПРЕДМЕТ КАК ТАКОВОЙ

27

№27

Рассмотри рисунок. Расскажи, как дети используют один и тот же предмет. Найди и поставь галочку около рисунков с необычным использованием предмета. Постарайся объяснить необычность.



Около каких рисунков ты поставил(а) галочку и почему?

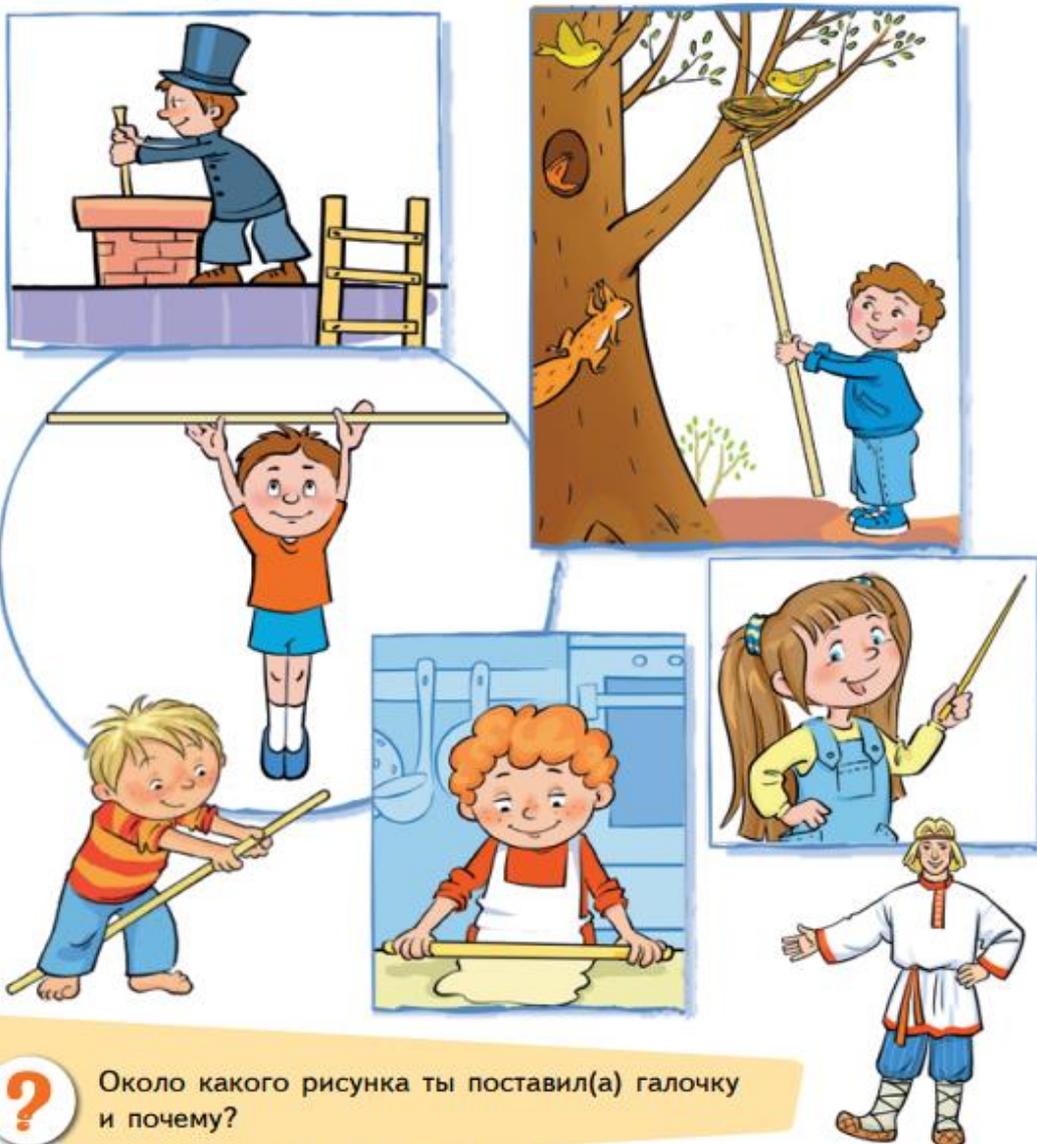
Рисунок Б.1 – Рабочая тетрадь для детей 6-7 лет «Я узнаю мир» (автор О.В. Дыбина)

28

ПРЕДМЕТ КАК ТАКОВОЙ

№28

Рассмотри рисунок. Расскажи, как дети используют один и тот же предмет. Найди и поставь галочку около рисунка с необычным использованием предмета. Постарайся объяснить необычность.



Около какого рисунка ты поставил(а) галочку и почему?

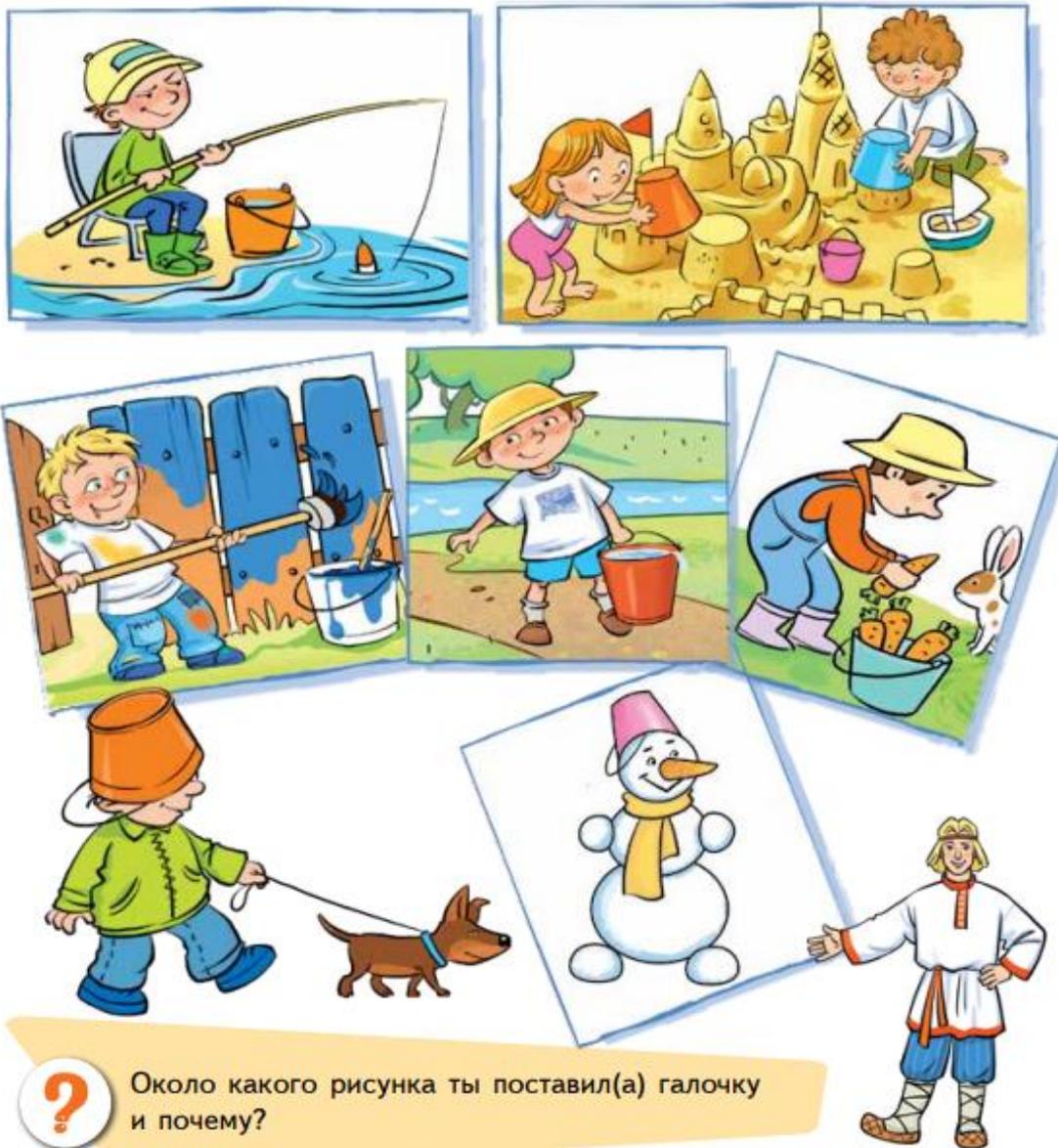
Рисунок Б.2 – Рабочая тетрадь для детей 6-7 лет «Я узнаю мир» (автор О.В. Дыбина)

ПРЕДМЕТ КАК ТАКОВОЙ

29

№29

Рассмотри рисунок. Расскажи, как дети используют один и тот же предмет. Найди и поставь галочку около рисунка с необычным использованием предмета. Постарайся объяснить необычность.



Около какого рисунка ты поставил(а) галочку и почему?

Рисунок Б.3 – Рабочая тетрадь для детей 6-7 лет «Я узнаю мир» (автор О.В. Дыбина)

Приложение В
Результаты контрольного эксперимента

Таблица В.1 – Результаты сформированности умения пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	2
Вика М.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1
Вова С.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1
Дима З.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1
Егор М.	Умение пользоваться манипулятивными действиями в процессе игры	1

Таблица В.2 – Результаты сформированности умения пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	2
Вика М.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	2
Вова С.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	2
Дима З.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	1
Егор М.	Умение пользоваться последовательным комбинированием и выстраиванием предметов	1

Продолжение Приложения В

Таблица В.3 – Результаты сформированности умения пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	2
Вика М.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	1
Вова С.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	0
Дима З.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	1
Егор М.	Умение пользоваться игрушками и предметами окружающего мира в соответствии с их функциональным назначением	0

Таблица В.4 – Результаты сформированности умения пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях

Имя ребёнка, Ф.	Показатель	Балл
Алёна Р.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	2
Вика М.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	1
Вова С.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0
Дима З.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0
Егор М.	Умение пользоваться предметами-заместителями в игровых и воображаемых ситуациях	0