

УДК 376

К.А. РЯСНОВА, А.И. ЦОЙ

(ryasnovaksenia@gmail.com, allavolgograd@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Исследуется потенциал игровой деятельности как ключевого средства развития диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется трудностям, связанным с инициацией и поддержанием совместной игры, скудностью игровых сюжетов, стереотипностью действий и выраженной потребностью в структурированности. Обосновывается системный подход к организации игрового взаимодействия.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), младшие школьники, диалогическая речь, игровая деятельность, коммуникативное развитие, коррекционно-педагогическая работа, структурированная игра, визуальная поддержка.

Развитие диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра представляет собой одну из центральных задач коррекционной педагогики, т. к. коммуникативные нарушения являются ядерным симптомом данного состояния. Диалог как сложная форма речевой и социальной интеракции требует от ребенка способности инициировать общение, поддерживать тему, учитывать позицию и эмоциональное состояние собеседника, использовать вербальные и невербальные средства – все то, что представляет значительную трудность для ребенка с расстройством аутистического спектра.

В этом контексте игровая деятельность, согласно положениям Л.С. Выготского, выступает не просто как предпочтительный, но как естественный и незаменимый инструмент коррекционно-развивающей работы, поскольку именно она предоставляет структурированное, но гибкое пространство для отработки коммуникативных навыков в условиях эмоциональной безопасности [3]. Однако спонтанная, не направляемая игровая деятельность у детей с расстройствами аутистического спектра качественно отличается от игры нейротипичных сверстников бедностью содержания и чередой стереотипных действий, что требует от педагога глубокого понимания этих особенностей для их продуктивного использования. При этом эффективность такой работы напрямую зависит от уровня подготовки специалиста. Как отмечается в современных исследованиях, «актуальной проблемой для нашего региона остается подготовка кадров для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра» [7, с. 61], что определяет необходимость детального описания практико-ориентированных методов. Целью данной статьи является характеристика специфических особенностей игровой деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра и обоснование на их основе системы педагогических условий, способствующих развитию диалогической речи.

Рассматривая специфику игровой деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а именно – барьеры и возможности, необходимо отметить, что у них игровая деятельность не формируется спонтанно или формируется с выраженными качественными отклонениями. Эти особенности создают как трудности для социальной коммуникации, так и потенциальные «точки входа» для педагогического вмешательства [2, с. 81].

По мнению Е.Э. Артемовой, М.А. Ряженовой, основной дефицит заключается в нарушении или полном отсутствии потребности в совместной игре у младших школьников с расстройствами аутистического спектра [1]. Ребенок с расстройством аутистического спектра предпочитает играть в одиночестве, его действия часто не направлены на привлечение внимания взрослого или сверстника и не предполагают деления общего смыслового поля. В коммуникации у таких детей, по данным Е.С. Марченко, А.В. Андроповой, М.В. Кастрикиной, могут наблюдаться сходные с другими речевыми нарушениями трудности: низкая речевая активность, негативизм при попытках вступить в кон-

такт или, наоборот, стремление к общению, сопровождающееся фрустрацией из-за непонимания [4]. Эта особенность делает необходимым целенаправленное формирование мотивации к взаимодействию через привлекательные для ребенка игровые действия и материалы.

Игра ребенка с расстройством аутистического спектра часто лишена сюжета и представляет собой многократное повторение одних и тех же манипуляций с предметами (выстраивание в ряд, вращение, сортировка по неочевидным признакам). Эти стереотипные действия, однако, обладают важным стабилизирующим и регулирующим потенциалом для самого ребенка, снижая тревожность и создавая чувство предсказуемости. Для педагога, как отмечает Е.А. Радионова, стереотипная игра становится основой для установления первоначального контакта через ненавязчивое присоединение и постепенное, бережное внесение новых элементов в знакомый ребенку сценарий [5].

Сюжетно-ролевая игра, являющаяся в норме ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и основой для развития диалога, у младших школьников с расстройствами аутистического спектра либо отсутствует, либо предельно обеднена. Детям сложно понять логику ролевого поведения, удерживать игровую роль, строить ролевой диалог. По данным Н.А. Ухиной, это напрямую коррелирует с трудностями в понимании и интерпретации эмоций, намерений и социальных контекстов в реальной жизни [6]. Следовательно, развитие диалогической речи требует специального обучения ролевому поведению через четкие, упрощенные и визуализированные сценарии.

Дети с расстройствами аутистического спектра лучше воспринимают и обрабатывают зрительную, а не слуховую информацию. Хаотичная, свободная игра с нечеткими правилами вызывает у них растерянность и отказ от взаимодействия. Эффективная игровая деятельность для развития речи должна быть структурированной: иметь понятную цель, предсказуемую последовательность шагов, визуальные подсказки (карточки, схемы, расписания). Это снижает тревожность и позволяет ребенку сконцентрироваться на коммуникативной задаче.

У многих детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются нарушения сенсорной интеграции (гипо- или гиперчувствительность к звукам, прикосновениям, свету), которые напрямую влияют на их готовность и способность участвовать в игре. Шумные, тактильно насыщенные игры могут быть для них болезненны, что блокирует любые попытки общения. Таким образом, индивидуальный учет сенсорного профиля и адаптация игровой среды (регулировка уровня шума, подбор материалов по текстуре) являются обязательным условием успешного включения в коммуникацию [9].

Учет вышеназванных особенностей позволяет сформулировать ключевые направления организации игровой деятельности, направленной на развитие диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра:

- от стереотипной игры к совместному действию. Начальным этапом является установление контакта через присоединение к ауто стимуляциям и стереотипным играм ребенка. Педагог, не вмешиваясь и не критикуя, наблюдает, а затем осторожно начинает дублировать действия ребенка или предлагать ему нужный предмет в рамках его ритуала. Этот этап формирует базовое доверие и готовность принять взрослого в свое игровое пространство. Лишь после этого можно постепенно вводить простейшие элементы совместного действия, например, по очереди ставить детали в ряд, сопровождая действия краткими, шаблонными репликами («Моя очередь», «Поставил»);

- использование структурированных видов игр с опорой на визуализацию. Для целенаправленного развития речевых навыков наиболее эффективны игры с четкими правилами и алгоритмами;

- дидактические игры с коммуникативной составляющей («Лото», «Угадай по описанию», «Четвертый лишний»). Их преимущество – жесткая структура, пошаговость и возможность использовать визуальные карточки. Задача педагога – вывести игру за рамки механического выполнения, вводя и стимулируя простейшие диалогические обмены: «Дай, пожалуйста, картинку с котом», «У тебя есть собака?», «У меня совпало!»;

- сюжетно-ролевые игры с готовыми сценариями. Игры в «Магазин», «Парикмахерскую», «Врача» строятся на основе максимально упрощенных и визуализированных сценариев. Используются

схемы-подсказки с последовательностью ролевых действий и готовыми репликами, которые ребенок может сначала выбрать из предложенных, а затем постепенно интериоризировать. Ключевой момент – отработка парных ролей, требующих речевого обмена (продавец-покупатель, врач-пациент);

– театрализованные игры по знакомым текстам. Инсценировка коротких сказок с повторяющимся сюжетом («Репка», «Теремок») позволяет ребенку в безопасной, предсказуемой форме осваивать разные реплики, интонации, невербальные компоненты общения (жесты, мимику персонажей);

– музыкально-ритмические игры. Игры с четким ритмом, простыми песенками-диалогами («Каравай», «Зайка, попляши») создают эмоционально положительный фон, снижают речевую тревожность и побуждают к подражанию и совместному действию;

– система визуальной и эмоциональной поддержки. На всех этапах используется комплекс визуальных опор: индивидуальные коммуникативные альбомы с карточками-просьбами, пошаговые схемы игр, таймеры для обозначения времени игры или паузы, карточки эмоций для обозначения своего состояния. Параллельно педагог оказывает постоянную эмоциональную поддержку: озвучивает успехи ребенка («Как хорошо ты спросил!»), мягко помогает в случае затруднения, создает атмосферу принятия и безопасности;

– постепенное усложнение коммуникативных задач. Работа ведется по принципу «от простого к сложному»: от невербального взаимодействия и жестового указания – к использованию вокализаций и отдельных слов; от односложных ответов и эхоталий – к самостоятельным простым фразам; от диалога по готовому шаблону с взрослым – к попыткам инициации общения и взаимодействию со сверстником в структурированной игровой ситуации.

Организация описанной системы игровой деятельности, включая создание адаптированных материалов и визуальных опор, косвенно способствует и решению другой важной задачи – информационной поддержке родителей. Современные исследования показывают, что «семьи испытывают нехватку в получаемой от специалистов информации», и одним из эффективных каналов ее восполнения являются структурированные рекомендации и наглядные алгоритмы [8, с. 72]. Таким образом, разработанные педагогом игровые сценарии и средства визуализации могут стать частью просветительского ресурса для семьи, усиливая общий развивающий эффект.

Игровая деятельность младших школьников с расстройствами аутистического спектра обладает выраженной спецификой, которая, с одной стороны, серьезно затрудняет естественное развитие диалогической речи, а с другой – при грамотном педагогическом подходе открывает уникальные возможности для ее формирования. Ключевыми особенностями, определяющими стратегию работы, являются нарушение социальной направленности игры, стереотипность действий, трудности с принятием ролей, потребность в структурированности и зависимость от сенсорных особенностей.

Эффективное развитие диалогической речи возможно в условиях специально организованной игровой среды, построенной на принципах тактичного присоединения к интересам ребенка, максимальной структурированности и визуализации игровых сценариев, комплексной эмоциональной поддержки и постепенного, пошагового усложнения коммуникативных задач. Использование различных видов игр (от дидактических до сюжетно-ролевых) в рамках единой системы позволяет не только формировать отдельные речевые навыки, но и создавать у ребенка с РАС важнейший опыт успешного, осмысленного и эмоционально насыщенного диалогического взаимодействия, что является основой для его дальнейшей социализации.

Литература

1. Артемова Е.Э., Ряженова М.А. Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 121–125.

2. Борякова Н.Ю., Шиповская А.В. Особенности развития связной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. уч-ем. (г. Тула, 01 апр. 2021 г.). Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2021. С. 80–84.

3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: вопросы психологии. М.: Педагогика, 2006.

4. Марченко Е.С., Андропова А.В., Кастрикина М.В. Формирование социальных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в процессе игровой деятельности // Психология когнитивных процессов. 2024. № 13. С. 167–172.
5. Радионова Е.А. Использование стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком с аутистическими расстройствами // Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: сб. науч.-практич. материалов VIII Междунар. науч.-практич. конф. (г. Красноярск, 5–7 нояб. 2015 г.). Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2015. С. 137–140.
6. Ухина Н.А. Создание условий для формирования жизненных компетенций у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью // Экономика и управление: проблемы, решения. 2021. Т. 2. № 12(120). С. 52–56.
7. Федосеева Е.С., Цой А.И. Подготовка педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра в системе высшего образования // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2020. № 3(68). С. 59–62. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1593076374.pdf> (дата обращения: 10.02.2026).
8. Цой А.И., Бондаренко Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2020. № 5(70). С. 72–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1607334136.pdf> (дата обращения: 10.02.2026).
9. O’Keeffe C., & McNally S. A Systematic Review of Play-Based Interventions Targeting the Social Communication Skills of Children With Autism Spectrum Disorder in Educational Contexts // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. No. 10(1). PP. 51–81.

KSENIYA RYASNOVA, ALLA TSOY
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE SPECIFICS OF PLAYING ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS FOR THE DEVELOPMENT
OF DIALOGICAL SPEECH**

The potential of playing activity as the key means of development of dialogical speech of younger schoolchildren with autism spectrum disorders is studied. There are emphasized the difficulties associated with initiating and maintaining joint games, the poorness of game plots, the stereotype of actions and expressed need for structuring. The system-based approach of organization of game cooperation is substantiated.

Keywords: autism spectrum disorders, younger schoolchildren, dialogical speech, playing activity, communicative development, correctional and pedagogical work, structured game, visual support.