

ХАУСТОВ А.В.

Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра*

Коммуникативные и социальные недостатки, характерные для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), приводят к нарушениям их игровой деятельности (Beyer, Gammeltoft, 2000; Sherratt, Peter, 2002; Wolfberg, 1999). В итоге, в специфической игре детей с аутизмом отмечается отсутствие социально-коммуникативной направленности (Башина, 1999; Никольская, Баенская, Либлинг, 1997). В ряде случаев у детей с аутистическими расстройствами могут быть сформированы отдельные стереотипные игровые действия. Но дети осуществляют их в одиночку, «не пускают» других людей в свою игру и не проявляют

интерес к участию в играх других детей. Многие дети с аутизмом даже не способны играть рядом с другими детьми.

Иногда у детей, имеющих РАС, сохраняется мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры. Дети не владеют навыками имитационных (подражательных) игр, не умеют делиться игровыми материалами, не усваивают многочисленных социальных правил игры, в т.ч. не способны ждать своей очереди, совершать действия с переходом ходов и т.д. (Rogers, Pennington, 1991; Beyer, Gammeltoft, 2000; Sherratt, Peter,

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Программа формирования навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра», проект № 12-06-00229.

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



2002). В результате вместо игрового взаимодействия они демонстрируют дезадаптивное неигровое поведение.

Исследования показывают, что нарушения социальной игры отмечаются у всех детей с РАС (Baron-Cohen, Allen, Gillberg, 1992; Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Однако внимательный анализ данной проблемы показывает, что в современной литературе не описана детально проработанная система коррекционной работы, направленной на формирование навыков социальной игры у детей с аутизмом. В то же время обучение этих детей социальной игре в значительной мере способствует преодолению трудностей их социального взаимодействия и социализации.

Целью статьи является описание общих вопросов, касающихся организации занятий, направленных на формирование навыков социальной игры у детей, имеющих РАС. В статье раскрываются основные направления, цели и задачи, принципы, организационные формы, этапы и условия коррекционной работы, направленной на формирование социально-игровых навыков у детей с аутизмом. Рекомендации, описанные в статье, сформулированы на основании многолетнего опыта проведения в ЦПМССДиП коррекционных занятий, формирующих навыки социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра. Коррекционная работа, направленная на формирование навыков социальной игры, включает следующие направления:

1. Формирование разделенного внимания

Основной целью этого направления является формирование умения перемещать внимание с игрового предмета на партнера по игре и наоборот.

В процессе работы ставятся следующие задачи:

- формирование умения концентрировать внимание на том же предмете, что и партнер по игре;

- формирование умения обращать внимание на действия другого участника игры;
- формирование умения перемещать внимание с игрушки на второго участника игры.

2. Формирование навыков имитационной игры

Цель данного направления коррекционной работы – сформировать у ребенка базовое умение имитировать игровые действия различной степени сложности в ходе индивидуальной и малой групповой форм работы.

В ходе работы решается ряд задач:

- формирование умения имитировать отдельные, изолированные игровые действия;
- формирование умения имитировать последовательные игровые действия;
- закрепление формирующихся навыков имитации в малой группе;
- обучение использованию игрового материала;
- формирование умения находиться в роли ведомого в процессе игры.

3. Формирование навыков параллельной игры

В процессе данного направления осуществляется формирование умения выполнять игровые действия, находясь рядом с другим ребенком.

Основные задачи:

- формирование умения играть рядом с другим ребенком;
- формирование умения использовать собственный набор игровых материалов в ходе параллельной игры;
- формирование умения использовать общие игровые материалы в ходе параллельной игры.

4. Формирование навыков хороводных игр и игр в кругу

Главная цель – научить детей выполнять синхронные действия в кругу, в группе детей и взрослых.

В процессе обучения ставятся следующие задачи:

- формирование социальной мотивации;
- формирование умения стоять в кругу вместе с другими участниками игры;
- формирование навыков синхронного взаимодействия;
- формирование умения исполнять роль ведущего и ведомого;
- формирование умения переключаться с роли ведомого на роль ведущего и наоборот.

5. Формирование навыков игры с переходом ходов

Целью этого направления является обучение навыкам игры с переходом ходов.

В ходе работы осуществляется решение следующих задач:

- формирование умения делать ход;
- формирование умения передавать ход;
- формирование умения ждать своей очереди.

6. Формирование умения делиться игровыми материалами

Цель коррекционной работы – научить ребенка делиться игровыми материалами с другим ребенком во время участия в различных видах игр.

В процессе коррекционной работы решаются следующие задачи:

- формирование и закрепление умения пользоваться общим игровым материалом;
- формирование умения возвращать игровой материал на соответствующее место;
- формирование умения ожидать своей очереди;
- формирование умения осуществлять самостоятельный выбор.

7. Формирование навыков игрового сотрудничества

Основной целью этого направления является формирование умения взаимодействовать и сотрудничать с другим ре-

бенком в ходе совместной игры для достижения общей цели.

Задачи коррекционной работы:

- формирование умения делать последовательные ходы;
- формирование умения ожидать своей очереди;
- формирование умения содействовать и оказывать помощь партнеру по игре;
- формирование навыков игры с правилами в малой группе;
- формирование умения достигать общей цели игры.

Обучение навыкам социальной игры осуществляется на основе следующих **принципов**, разработанных в общей педагогике, коррекционной педагогике и специальной психологии:

- комплексного воздействия;
- систематичности;
- обучения от простого — к сложному;
- принципа прочности;
- наглядности;
- принципа дифференцированного подхода к обучению;
- индивидуального подхода.

Принцип **комплексного воздействия** предполагает участие, взаимодействие и сотрудничество в процессе коррекционной работы всех специалистов, работающих с ребенком, и его родителей. Соблюдение данного условия позволяет значительно повысить эффективность обучения.

У детей с РАС отмечаются значительные трудности переноса формирующихся умений и навыков из одной социальной ситуации в другую. Например, ребенок может демонстрировать навыки имитационной игры на игровых занятиях с одним педагогом, но не способен вступить в эту же игру в другом кабинете с другим взрослым или дома — с братом. Включение в процесс обучения максимального количества участников позволяет в зна-

чительной мере преодолеть эти трудности, облегчить перенос навыков социальной игры в условия повседневной жизни и закрепить их. При этом воздействие на ребенка должно быть согласовано и синхронизировано, что достигается при тесном взаимодействии и сотрудничестве родителей ребенка, других членов семьи, дефектолога, психолога и других специалистов.

Принцип **систематичности** указывает на необходимость систематического обучения и постоянной практики при развитии социальной игры. Одна из основных проблем аутичных детей состоит в том, что они не способны самостоятельно усвоить навыки социальной игры, необходимые для повседневной жизни. Целенаправленное, систематическое обучение помогает преодолению этой проблемы.

Принцип систематичности подразумевает упорядоченность и последовательность обучения. Сначала осуществляется формирование наиболее простых навыков, затем более сложных. Например, на первых этапах детей обучают умению перемещать внимание с игрового предмета на партнера по игре, затем имитировать действия другого человека, на последующих этапах — более сложным навыкам игр с переходами ходов, умению делиться игровыми материалами и т.д.

Принцип обучения **от простого — к сложному** тесно связан с принципом систематичности и предполагает необходимость формирования навыков социальной игры в определенной последовательности с постепенным усложнением коррекционных задач.

Так, формирование умения имитировать действия с предметами осуществляется по следующему алгоритму:

1. Имитация простого действия с одним предметом.
2. Имитация простого действия с двумя предметами.

3. Имитация двух последовательных действий.
4. Имитация последовательности из нескольких игровых действий.

Например:

1. Ребенок катает машинку (имитируя действия взрослого).
2. Ребенок завозит машинку в гараж.
3. Ребенок катает машинку, а потом завозит в гараж.
4. Ребенок катает машинку, сажает человечка на машинку, катает его и завозит машину в гараж.

Обучение навыкам хороводной игры включает определенную последовательность действий:

1. Формирование умения вставить в круг, взяв соседей за руки.
2. Формирование умения идти по кругу, взявшись за руки.
3. Формирование умения совершать синхронные действия в кругу.
4. Формирование умения петь хороводную песню в унисон, совершая синхронные действия в кругу.

Последовательное формирование навыков с их постепенным усложнением лежит в основе **пошагового обучения**, применяющегося при работе с детьми, имеющими РАС.

Принцип **прочности** указывает на необходимость систематического закрепления навыков социальной игры. Детей с расстройствами аутистического спектра характеризует неустойчивость сформированных навыков, которые имеют тенденцию распадаться. В связи с этим важно обучать их не только новым социально-игровым паттернам, но и постоянно обеспечивать возможность тренировки уже сформированных умений. При систематическом многократном повторении однотипных игр осуществляется закрепление сформированного навыка, который постепенно приобретает все большую устойчивость. Так, напри-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



мер, в ходе коррекционной работы постоянно закрепляются навыки игровой имитации, которые являются базисными и обеспечивают ребенку дальнейшую возможность подражать игровому поведению других участников игры на более высоком уровне.

Принцип **наглядности** раскрывает необходимость использования дополнительной визуальной поддержки, оказывающей существенную помощь при обучении аутичных детей навыкам социальной игры. Известно, что у детей с аутизмом отмечаются нарушения понимания речи. Поэтому для демонстрации игровых действий, обозначения игрового пространства, места расположения участников, правил игры используются не только речь, но и дополнительные наглядные средства. Например:

- На всех этапах работы используется наглядное моделирование, демонстрация игровых действий.
- На каждом занятии используется наглядное расписание, отражающее последовательность игр.
- При проведении спортивных игр в качестве визуальной подсказки может служить веревка на полу, которая указывает место, с которого нужно кидать мяч.
- Для формирования умения совершать последовательные игровые действия в ходе параллельной игры в качестве наглядной подсказки используются сюжетные картинки.
- В ходе параллельных игр, направленных на формирование умения пользоваться общим игровым материалом, используется символическое обозначение игрового материала каждого игрока определенным цветом. Например, во время конструирования на одного ребенка надевают красную футболку, на другого – желтую. Каждый игрок из общей

коробки выбирает детали конструктора соответствующего цвета.

- В хороводной игре наглядной под-сказкой может быть кепка, которая обозначает роль «ведущего».
- При формировании умения делиться игровыми материалами с помощью коробок обозначаются места, куда нужно возвращать игрушки, с которыми дети уже поиграли.

Четкие наглядные ориентиры помогают ребенку наилучшим образом осознать порядок, последовательность игровых действий, усвоить правила социальной игры.

Принцип **дифференцированного подхода** указывает на необходимость подбора методов, приемов и форм организации коррекционной работы в зависимости от уровня сформированности навыков социальной игры ребенка. Для соблюдения данного принципа необходимо определить уровень сформированности навыков социальной игры. Для детей различного уровня содержание обучения будет отличаться. Например, детей с *низким уровнем* сформированности навыков социальной игры обучают навыкам имитации простых игровых действий, умению принимать участие в параллельной игре, используя собственный набор игровых материалов; у детей *среднего уровня* формируют навыки имитационной игры в группе, параллельной игры с частичным использованием общих игровых материалов, обучают хороводной игре; детей с *высоким уровнем* обучают навыкам игры с переходом ходов, умению делиться игровыми материалами, сотрудничать для достижения общей цели.

Принцип **индивидуального подхода** предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей в процессе коррекционной работы, направленной на формирование навыков социальной игры.

Например, при работе с детьми, у которых отмечается несформированность

продуктивного воображения, используются только сенсомоторные и функциональные игры; для детей со средними показателями продуктивного воображения подбираются символические игры; а для детей с более высоким уровнем воображения – сюжетные и ролевые игры.

При обучении детей с расстройствами аутистического спектра навыкам социальной игры по программе, представленной ниже, используются различные **методы, приемы и техники**: разнообразные игры; моделирование; побуждение, подсказка, помощь, подкрепление; пошаговое обучение.

Проведение различных **игр** является методологической основой для формирования социально-игровых навыков у детей с РАС. В ходе работы используются имитационные, хороводные игры, игры с переходом ходов, с правилами; подвижные, дидактические; сенсомоторные, функциональные, символические и сюжетно-ролевые.

Моделирование обеспечивает ребенку возможность понаблюдать, сымитировать и осуществить перенос модели социально-игрового поведения, которую продемонстрировал взрослый (Bandura, 1971).

Побуждение используется для активного вызывания нужного поведения с помощью инструкций, напоминания о том, какое игровое действие необходимо совершить, и повторной демонстрации модели (Федоров, 2002). В качестве побуждения могут использоваться команды, например: «Кидай мяч», «Отдай кубик», «Покатай машинку» и т.д.

Подсказка и помощь дают ребенку возможность совершить необходимое игровое действие в затруднительной ситуации. Уровень помощи может варьироваться в широком диапазоне: от пассивного выполнения ребенком игрового действия (рука в руке) до однословной подсказки. По мере формирования навыка социаль-

ной игры количество и уровень помощи постепенно уменьшаются. Навык считается сформированным, если ребенок может использовать его самостоятельно без подсказки.

Использование **подкрепления** позволяет усилить игровую мотивацию у детей. Это способствует закреплению и более частому использованию социально-игровых поведенческих паттернов. В процессе формирования навыков социальной игры могут использоваться следующие виды подкреплений:

- любимые детские игрушки;
- любимые детские игры:
 - тактильные (тисканье, щекотание, куча-мала);
 - подвижные (бег, прыжки на батуте, катание с горки, догонялки);
 - настольные (лото, паззлы);
- свободная игра, в процессе которой дети занимаются любимыми видами деятельности;
- отдых, перерыв в деятельности;
- социальное подкрепление (похвала) и т.д.

Наиболее эффективным в работе является естественное подкрепление, которое вплетено непосредственно в игровую ситуацию, в ход игрового занятия. Примером такого подкрепления может служить свободное игровое время после трудной для детей обучающей игры.

Очень важный вопрос в ходе формирования навыков социальной игры – **организация игрового пространства** (Хаустов, 2009; Weyer, Gammeltoft, 2000). Правильная организация пространства мотивирует детей с РАС на социальное взаимодействие, дает возможность сформировать у них навыки социальной игры, усвоить социальные функции различных игровых предметов, сформировать игровые способы действий с предметами.

Очень важно, чтобы обучение навыкам социальной игры проходило только

в соответствующем месте – помещении, специально оборудованном для игровых занятий, например, в игровой комнате или на игровой площадке!

Желательно, чтобы игровая комната была достаточно большого размера. В ней должен находиться мягкий однотонный ковер, предметы мебели: шкаф или несколько шкафов с игрушками и играми, игровой стол квадратной формы, удобные стулья, скамейка и доска, на которой составляется расписание игрового занятия, а также игровой материал.

Для того чтобы игровое пространство было **привлекательным**, подбираются интересные для ребенка красочные (но не пестрые), легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы. В ходе обучения используются разнообразные игрушки и игры, которые обеспечивают возможность обучения различным игровым действиям (приведенное здесь разделение весьма условно):

- игрушки для конструирования: кубики, конструкторы, мозаики, сборная железная дорога, автодорога и т.д.;
- механические заводные, музыкальные кнопочные, предназначенные для помощи в выявлении причинно-следственных связей, и т.д.;
- игровые материалы для функциональных, символических, сюжетно-ролевых игр: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога; куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда; набор доктора, игрушечные животные и т.д.;
- игровые материалы для подвижных (спортивных) игр: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцобросы, обручи, машины, самокаты и т.д.;
- настольные и дидактические игры: лото, домино, паззлы, доски со

вкладышами, пирамидки, матрешки и т.д.

Необходимо, чтобы все материалы были **упорядочены**:

- В игровой зоне должны располагаться только те материалы и предметы мебели, которые необходимы для организации игрового занятия.
- Желательно, чтобы игрушки и игры находились в закрытых шкафах так, чтобы не отвлекать внимание ребенка от игры.
- Необходимо, чтобы каждый вид игровых материалов располагался на отдельной полке.
- Предметы мебели, а также крупногабаритные игровые материалы (горка, батут, бассейн с шариками) размещаются по периметру игровой комнаты так, чтобы в центре оставалась просторная игровая зона.

Для того чтобы обеспечить **возможность социального взаимодействия**, игровая зона организуется особым образом: с одной стороны, дети должны находиться на одной территории; с другой, — чтобы у каждого было свое собственное, четко обозначенное игровое пространство. Это необходимо для создания ощущения общности и вместе с тем чувства безопасности. При создании таких условий у детей повышается мотивация, они легче вовлекаются в социальную игру.

Для сокращения дистанции между игроками и создания чувства единства используются общие игровые поверхности: однотонный ковер, мат, игровой стол квадратной формы, песочница, игровой бассейн с шариками и т.д. В процессе игры дети располагаются либо рядом, либо друг напротив друга.

Для обозначения собственного игрового пространства используется прием *разграничения*, т.е. общая игровая поверхность делится на две равные части. Например, поверхность стола разграничива-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ется с помощью клейкой ленты, поверхность ковра – длинной веревкой, песочница – доской и т.д. Для предоставления каждому участнику игры собственного пространства могут также использоваться маленькие туристические коврики-пенки, которые кладут на большой ковер один рядом с другим. Взрослые помогают детям соблюдать границы, не вторгаться на территорию друг друга. В результате дети чувствуют себя спокойнее, увереннее. У них не возникает протестных реакций, появляется возможность играть за одним столом.

Важно отметить, что прием разграничения используется в процессе параллельных игр, игр с переходом ходов и для формирования умения делиться игровыми материалами. По мере того как дети привыкают друг к другу и осваивают навыки социальной игры, необходимость в разделении игровой зоны уменьшается. Для формирования навыков игрового сотрудничества данный прием уже не используется.

Игровое пространство должно характеризоваться относительным **постоянством**, т.е. пространственное расположение различных игровых материалов и предметов мебели должно быть приблизительно одинаковым на каждом занятии. Это позволяет детям не отвлекаться на повторное изучение окружающей обстановки, а концентрироваться на совместных игровых действиях.

Еще одним важным условием является **умеренность** игрового пространства. Умеренность подразумевает разреженность, неперегруженность игровой комнаты разнообразными игровыми объектами. Все предметы, находящиеся в помещении, должны быть функциональными и немногочисленными. Наличие в поле зрения детей постоянно большого количества игрового материала может рассеивать их внимание, отвлекать от непосредственного взаимодействия с другим

ребенком. Учитывая тот факт, что для работы по формированию навыков социальной игры необходимо большое количество разнообразных игрушек и игр, нужно использовать дополнительное помещение, чтобы убирать их, когда они не нужны на занятии.

Для формирования навыков социальной игры применяются две основные **организационные формы работы**: индивидуальная и малая групповая (подгрупповая). Переход от одной формы к другой осуществляется поэтапно.

1-й этап. Подготовительный. На данном этапе в ходе индивидуальной работы (ребенок – взрослый) проходит подготовка для дальнейшей работы в малой группе, у ребенка закладывается основа для формирования навыков социальной игры:

- формирование начальной игровой мотивации;
- формирование социального внимания;
- формирование базовых имитационных игровых навыков в паре со взрослым;
- расширение репертуара индивидуальных игровых действий.

1-й этап очень важен, поскольку именно в ходе индивидуальной работы формируются начальные навыки игры, умение использовать разнообразный игровой материал.

Стоит отметить, что на последующих этапах обучения индивидуальная работа должна проходить параллельно с малой групповой, т.к. на индивидуальных занятиях формируются новые возможности использования игрового материала. А работа в малой группе направлена преимущественно на обучение навыкам социальной игры, которые формируются на основе уже имеющихся навыков «одиночной игры».

2-й этап. Переходный. На этом этапе осуществляется переход от индивидуальной

к малой групповой форме работы. Обучение проходит в малой группе (2 ребенка, 2 взрослых). Один взрослый в данном случае находится в роли ведущего группы, второй – в роли ассистента. Главная особенность этого этапа заключается в том, что 2 ребенка играют рядом друг с другом, но между ними не происходит непосредственного взаимодействия. Например, оба имитируют действия взрослого, либо оба принимают участие в параллельной игре, используя только собственный набор игровых материалов. В ходе работы на данном этапе реализуются следующие возможности:

- Адаптация в малой группе;
- Формирование базовых имитационных игровых навыков в малой группе;
- Расширение репертуара индивидуальных игровых действий в малой группе.

3-й этап. Основной. Малую группу на основном этапе также составляют 2 ребенка и два взрослых. Один взрослый находится в роли ведущего, другой – ассистента, оказывающего помощь по мере необходимости. Основное отличие от предыдущего этапа заключается в том, что на данном этапе дети уже непосредственно взаимодействуют и сотрудничают друг с другом в ходе социальной игры. Именно здесь реализуются основные коррекционные и обучающие цели и задачи:

- Формирование навыков параллельной игры с частичным использованием общих игровых материалов;
- Формирование навыков игры с переходом ходов;
- Формирование умения делиться игровыми материалами;
- Формирование умения сотрудничать с партнером по игре для достижения определенной цели.
- Формирование навыков хороводных игр и игр в кругу также осуществля-

ется на данном этапе. Для этого в группу набирается несколько детей и взрослых (взрослых больше на одного). Работа может проводиться как параллельно, например, в рамках «фольклорной группы», так и непосредственно во время занятий по формированию навыков социальной игры.

При обучении детей с РАС навыкам социальной игры для повышения эффективности работы необходимо соблюдать **ряд условий**.

Важным условием является **учет личных интересов и потребностей детей**. В связи с тем, что у детей с РАС социальная мотивация отсутствует или сильно ослаблена, особое внимание взрослого должно быть направлено на создание мотивации, основным источником которой являются интересные для ребенка виды игровой деятельности, игровой материал. Игрушки, подобранные в соответствии с интересами ребенка, будут мотивировать его на игру и социальное взаимодействие. Если стимульный материал, подобранный для игры, детям будет неинтересен, то формирование социальной игры окажется крайне затруднительным.

При работе в малой группе необходимо **использование** только хорошо знакомых игр и игрового материала, с которыми ребенок научился играть в ходе индивидуальной работы. Соблюдение этого условия позволяет детям сконцентрироваться на социальном взаимодействии с партнером по игре, а не на освоении очередного способа действия с игрушкой. Например, если ребенок уже умеет самостоятельно скреплять детали конструктора и строить из них башню, то в игре с переходом ходов он концентрирует внимание на передаче хода, соединяя детали автоматически. В случае если детям предлагается мало знакомый материал, то их внимание переключается на его освоение, и в результате

сильно ослабевает социальное внимание и взаимодействие. Использование незнакомого игрового материала при работе в малой группе допускается только в том случае, когда осуществляется формирование навыков имитационной игры, т.к. целью этой работы является достижение умения имитировать новые игровые действия.

В процессе формирования навыков социальной игры лучше всего использовать **игры с предсказуемым результатом**. Учитывая тот факт, что детям с аутистическими расстройствами значительно легче перерабатывать визуальную информацию, им необходимо наглядно продемонстрировать, когда игра будет окончена. Игра, в которой результат очевиден, мотивирует детей с аутизмом намного сильнее, чем непредсказуемость и неопределенность. Приведем примеры игр с предсказуемым результатом:

- бросание мячей, лежащих в корзине, — игра заканчивается, когда корзина пуста;
- вариант игры в домино — игра заканчивается, когда все фишки соединены друг с другом;
- лото — игра заканчивается, когда все картинки накрыты соответствующими карточками;
- игра с куклами — игра заканчивается, когда дети последовательно задействовали все предметы, лежащие на столе, и т.д.

В ситуациях, когда момент окончания игры определить трудно, можно использовать песочные часы, секундомер, таймер или будильник.

Одно из наиболее важных условий при формировании социальной игры — **сосредоточение на невербальном взаимодействии**, т.е. от детей не требуется использование навыков речевой коммуникации при обучении. Необходимость использовать коммуникативные навыки в процессе кор-

рекции значительно снижает результативность работы по формированию навыков социальной игры. Это связано с тем, что у детей с РАС нарушена вербальная коммуникация, и им сложно одновременно концентрировать внимание на двух дефицитарных областях – социальном взаимодействии и коммуникации. Поэтому навыки вербального и невербального взаимодействия нужно формировать параллельно, а не одновременно. При соблюдении этого правила эффективность работы заметно возрастает, т.к. ребенок сосредотачивается только на выполнении социальных игровых действий.

Для взрослых, ведущих занятия в малой группе, также необходимо соблюдение особого **речевого режима**, включающего ряд требований:

- Речь взрослого должна быть ситуативной, т.е. относиться к текущему игровому контексту;
- Высказывания должны быть короткими и упрощенными, например: «кидай», «поиграйте с кубиками», «твой ход» и т.д.;
- Слова должны быть распространенными и общеупотребительными;
- Нужно соблюдать баланс между спокойным и эмоционально окрашенным тоном. Например, в ситуации подсказки тон голоса должен быть спокойным, в ситуации побуждения – приподнятым, для поощрения лучше использовать радостные интонации («Молодец!»);
- Необходимо предоставлять детям время для ответной реакции на высказывание взрослого, т.е. делать небольшую выжидательную паузу. Например, скажите ребенку «бей мяч» и подождите, когда он ударит.

При обучении детей навыкам социальной игры в малой группе необходимо **постоянное закрепление** уже сформированных навыков. В случае, если уже освоен-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ные умения не закрепляются, они могут распадаться. Поэтому каждое занятие включает игры, направленные не только на формирование новых навыков, но и на закрепление и автоматизацию сформированных на предыдущих этапах.

Структура игровых занятий в малой группе включает следующие этапы:

1. Приветствие

Двое детей и двое взрослых становятся в круг (через одного) так, чтобы дети оказались друг напротив друга, и берутся за руки. Ритмично раскачивая руками, участники группы весело здороваются «Здра-встуй-те!».

2. Разогрев

В качестве разогревов подходят любые игры и игровые действия, которые приносят детям радость и стимулируют их к дальнейшей работе, например:

- ведущий берет в руки плюшевую собаку и бежит за детьми, имитируя лай собаки и щекочит игрушкой каждого из детей;
- ведущий надувает мыльные пузыри, а дети смотрят на них и ловят;
- ведущий запускает летающие пропеллеры с помощью механического устройства, а дети ловят их;
- дети вместе прыгают на батуте, взявшись за руки, и т.д.

3. Формирование нового навыка

Ведущий предлагает детям игры, направленные на обучение новому навыку или навыку, находящемуся в стадии формирования.

4. Время свободной игры, релаксация

В зависимости от предпочтений детей и интенсивности занятия, детям предоставляется либо свободное игровое время, в течение которого они играют самостоятельно (чаще всего поодиночке), выбирая интересный игровой материал, либо время релаксации, в процессе которой:

- взрослые, по возможности, смягчают освещение;

- дети отдыхают на матах под музыку;
- взрослые катают детей на больших надувных мячах, чтобы они постепенно расслабились;
- детям делается массаж с помощью массажных мячиков и т.д.

5. Закрепление предыдущих навыков

Ведущий группы предлагает детям игру, направленную на закрепление сформированного на более ранних этапах навыка.

6. Уборка игрового материала.

7. Прощание (до следующего занятия).

Дети и взрослые берутся за руки и встают в круг (как и в начале занятия). Ритмично размахивая руками, все хором произносят: «До сви-да-ния».

Структура занятия наглядно демонстрируется детям с помощью использования расписания, которое может быть представлено в виде:

- Последовательно разложенных на скамейке предметов, которые символизируют определенные виды деятельности;
- Фотографий, картинок с изображением определенных игр, последовательно прикрепленных магнитами к доске;
- Схематических рисунков на доске, расположенных в соответствии со структурой занятия;
- Карточек с напечатанными названиями игр.

При формировании навыков социальной игры используется следующий **алгоритм обучения**:

1. Выбор **цели** обучения: определение навыка, который необходимо сформировать.
2. **Моделирование**, демонстрация игрового действия.
3. Предоставление ребенку (детям) **времени** для выполнения игрового действия.
4. Предоставление **подсказки, помощи** в случае затруднения.

5. Подкрепление попытки ребенка совершить социально-игровое действие.

6. Закрепление и генерализация навыка в повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Для формирования каждого навыка социальной игры разрабатывается серия однотипных игр. Например:

1. **Цель:** формирование умения делать ход и передавать его партнеру по игре.

2. **Моделирование, демонстрация** игрового действия:

двое взрослых стоят на отмеченных местах и кидают мяч друг другу.

3. Взрослые помогают детям занять исходные места. Одному из детей дается мяч. Детям **предоставляется время** для самостоятельной игры.

4. Если дети испытывают затруднение, один из взрослых дает вербальную **подсказку** («кидай!») либо оказывает невербальную **помощь**, например, сзади слегка подталкивает руки ребенка, чтобы он кинул мяч. Второй взрослый **помогает** второму ребенку поймать мяч.

5. Каждый переход хода **подкрепляется** похвалой каждому участнику.

6. **Закрепление и генерализация** навыка осуществляются в ходе многократного проведения аналогичных игр в различных местах с разными партнерами.

Способы и условия организации коррекционной работы, описанные в статье, являются основой для формирования навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра. Они могут быть доработаны, детализированы и видоизменены в зависимости от особенностей детей, а также коррекционных и обучающих задач. Надеемся, что представленные рекомендации помогут специалистам и родителям в организации индивидуальных и групповых занятий. ■

Литература:

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.
3. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. М.М. Щербаковой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаевой. – М.: Владос, 2002. – 240 с.
4. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. – СПб.: Питер, 2002.
5. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3. – С. 18–24.
6. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / пер. с нем. Ключко Т. – Минск: Изд-во БЕЛАПДИ «Открытые двери», 1997. – 256 с.
7. Bandura A. Principles of behavior modification. – New York: Holt, Rinehart and Winston., 1969.
8. Bandura A. Social-learning theory. New York: General Learning Press, 1971. – pp. 1 – 46.
9. Baron-Cohen S., Allen J., Gillberg C. Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the CHAT // British journal of psychiatry. – 1992. – Vol.161. – pp. 839-843.
10. Behavioral intervention for young children with autism. Edited by Maurice C. Austin, TX: PRO-ED, 1996. – p. 400.
11. Beyer J., Gammeltoft L. Autism and play. London: Jessica Kingsley, 2000.
12. Lovaas O.I. Teaching developmentally disabled children. The ME book. – Austin, Texas: PRO-ED, 1981. – p. 250.
13. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – p. 410.
14. Rogers S.J., Pennington B.F. A theoretical approach to the deficits in infantile autism // Development and psychiatry. – 1991. – Vol.3. – pp. 137 – 162.
15. Sherratt D., Peter M. Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders. London: David Fulton publishers, 2002. – 165 p.
16. Wing L. The autistic spectrum. London: Constable, 1996.
17. Wolfberg P.J. Play and imagination in children with autism. New York, London: Teachers College, Columbia University, 1999. – 193 p.