

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос организации педагогического воздействия посредством игры на детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в контексте инклюзивного образования. Игра направлена как на академическую деятельность, так и на социальную интеграцию, поэтому она требует одновременно когнитивного участия и взаимной вовлеченности, что имеет важнейшее значение для дружбы и социального взаимодействия. Показано, что традиционные подходы, в рамках которых происходит сопоставление детей в норме с детьми с РАС, не всегда направлены на практическую помощь. Игра – сложный процесс взаимодействия всех участников. У имеющих расстройства аутистического спектра детей с повышенной эмпатией чувство неестественно обострено. Соответственно, участие взрослого в игре может вызывать отторжение. Эксперимент, проведенный в общей группе 1 класса, показал, что роль педагога в организации игровой деятельности сводится к трем функциям: посредничество, наставничество, дружба.

Ключевые слова: инклюзия; аутизм; РАС; игровое воздействие.

Сведения об авторе: Шитикова Мария Николаевна, Уральский государственный педагогический университет (аспирант), МАОУ СОШ № 1 г. Тобольска (учитель-логопед).

Контактная информация: 626152, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Аптекарская, д. 4; тел: 8(919)937-60-71; e-mail: petrkifa@mail.ru.

В данной статье рассматривается вопрос организации педагогического воздействия посредством игры на детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в контексте инклюзивного образования. Для детей младшего школьного возраста игра является основным видом деятельности. В игре ребенок учится познавать мир и усваивает новые понятия. Эта возрастная особенность хорошо изучена и учитывается в педагогической работе. Л.С. Выготский указывал на важную роль педагогической игры, способствующей обучению (Выготский 2004). Игра направлена как на академическую деятельность, так и на социальную интеграцию, поэтому она требует одновременно когнитивного участия и взаимной вовлеченности, что имеет важнейшее значение для дружбы и социального взаимодействия.

Удивительно, но признание наличия у ребенка с аутизмом базовых игровых потребностей не очевидно для исследователей. Обилие научных данных по аутизму подчеркивает отсутствие или недостатки игрового взаимодействия между детьми дошкольного и раннего возраста и между детьми и взрослыми. Это происходит потому, что в области аутистических исследований доминирует медицинская модель инвалидности (Seach 2007). Игровые способности детей с аутизмом обычно сравниваются с игрой типично развивающихся сверстников, на основании чего констатируется их фактическое отсутствие или значительная деградация. Традиционно исследователи создают контрольные группы и применяют формальные критерии, рассматривая детей с РАС в модулированной обстановке. Более того, те авторы, которые изучали игру детей с РАС в естественной, инклюзивной среде (Holmes & Willoughby 2005), также сфокусированы на сопоставлении детей с отклонениями и детей в норме. Нужно согласиться с мнением группы исследователей (Trevanthen etc. 1998: 109), что это приводит к путанице в оценке реальной способности детей с аутизмом играть.

Не отрицая сам факт существования трудностей, с которыми сталкиваются дети-аутисты при участии в игре, необходимо показать, что нормативные подходы, в рамках

которых производится сложная классификация игр, доступных детям с РАС, не всегда направлены на практическую помощь. В рамках статьи несколько расширяется понятие инклюзии. Традиционно инклюзия рассматривалась как подход к обслуживанию детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных учреждениях (Ainscow 2007: 3), однако некоторые исследователи отмечают, что инклюзия касается не только места проживания и обучения, но имеет отношение и к ликвидации социального отчуждения и содействия активному участию и вовлечению ребенка в жизнь общества в целом (Mittler 2000). Другой американский ученый утверждает, что мы должны коренным образом «пересмотреть» наше определение «инклюзии». С одной стороны, инклюзию следует определять как педагогический термин, с другой – она относится к активной гражданской позиции (Slee 2001: 114). Кроме того, как уже было отмечено в отдельной статье, инклюзия подразумевает следование этическим нормам, которые зачастую имеют библейские основания (Шитикова 2019).

Методология

В данной статье рассматривается роль педагога (или взрослого, взаимодействующего с ребенком) в организации игровой деятельности в общей группе, с учетом коммуникативных особенностей детей младшего школьного возраста с РАС. В качестве наблюдаемого была выбрана Катя (имя изменено), девочка 7 лет, которая обучается в общем классе общеобразовательной школы. Катя – активная, интеллектуально развитая девочка с сохранной речью. Прямой визуальный контакт для нее болезнен, обращенная речь вызывает раздражение, однако прикосновения не вызывают негативной реакции. Катя позволяет взять себя за руку, но редко отвечает на поставленные вопросы.

В эксперименте принимали участие сама девочка, ее родители, педагог и дети в группе. Обучающие игры были организованы во время большой перемены в специально устроенном для этих целей уголке. В ходе эксперимента педагог занимал различные позиции в организационном плане, что позволило выявить наиболее продуктивный подход к ребенку. Далее описываются три ситуативные модели. В отдельном разделе будет проведен анализ полученных результатов.

Учитель как помощник

Первая игровая ситуация была организована при строительстве замка из кубиков. Трое учеников уже построили дом, а Катя его сломала. Дети отреагировали расстроенными восклицаниями. Педагог спрашивает Катю: «Что мы будем делать?» Катя, глядя на учителя и на остальных детей, тихо повторяет: «Что мы будем делать?». На предложение построить новый замок все соглашаются. Тогда педагог подает всем квадратные кубики, а Кате – треугольный. Катя отбрасывает свою фигуру со словами: «Он слишком скользкий, не подходит». Тогда педагог просит Катю принести подходящий кубик, что она выполняет без промедления. Когда замок, построенный с участием Кати, был завершен, педагог «случайно» ломает его, на что все дети вновь реагируют восклицаниями. Вместе с ними расстроена и Катя, она выражает свое недовольство в той же форме, что и остальные дети. Когда педагог предложил построить замок заново, Катя отодвинула его руку, показывая, что больше не надо ломать постройку. Возведенный в третий раз замок остался стоять в игровой зоне и на время урока. Все дети поочередно оборачивались на него. Катя также неоднократно поворачивалась, чтобы посмотреть на «свое» творение, и каждый раз улыбалась.

На другой день во время урока физической культуры педагогом была организована активная игра на надувных мячах для аэробики. Дети по очереди садились на них верхом по двое человек и скакали, как на лошади. Катя стояла в стороне, с улыбкой наблюдая за игрой. Учитель предложил ей сесть на освободившийся мячик в качестве наездника. Другая девочка подошла к Кате и уселась с ней на мяч. Они стали вместе прыгать, синхронизуя свои движения. На одном из поворотов девочки упали на бок, отчего они обе весело засмеялись. Мячик перешел к следующим игрокам. Катя терпеливо встала в очередь вместе со всеми. Когда мимо нее проскакали девочки на мяче, она аккуратно подтолкнула их,

чтобы они также упали на бок. Это вызвало радостную реакцию остальных детей, и они все стали сталкивать друг друга с мячей. Падать на маты не больно, поэтому у всех детей такая игра вызвала положительные эмоции. Когда подошла очередь Кати садиться на мяч, он был занят другой девочкой, что, очевидно, расстроило Катю. Тогда педагог громко объявил: «Вот свободный мяч, лишь с одним наездником. Кто хочет покататься?» Катя живо отреагировала на эти слова и с удовольствием стала кататься с другой девочкой.

Очевидно, что при организации описанных игр, педагог выступал в роли помощника. В первом эпизоде Катя выступила в роли строителя и «защитника» замка, активно взаимодействуя со сверстниками. Во втором эпизоде педагог выступил в роли ведущего, минимально вмешивался в ход игры, тем самым позволяя игровой ситуации естественным образом развиваться. Катя активно общалась и играла со своими сверстниками, хотя и не могла выразить себя в устной форме. Педагог лишь помог понять правила игры и побуждал Катю или сверстников к подходящим действиям.

Учитель как посредник

Выступая в роли помощника, учитель помогал с игрой и аккуратно вовлекал в нее Катю. При выполнении роли посредника речь идет о вмешательстве в условиях потенциального недопонимания или конфликта, как проиллюстрировано ниже.

Во время общей прогулки Катя видит, как другая девочка садится на игрушечную лошадь и идет к ней. Лошадь предназначена для пары детей, которые ездят верхом спиной к спине, но Катя сидит позади девочки, лицом к ней и обнимает ее, ее лицо радостно. Когда девочка начинает раскачивать лошадь, выражение лица Кати меняется на тревожное. Девочка кричит: «Катя, тебе нужно смотреть в другую сторону». Катя не реагирует и продолжает строить гримасу. Учительница, которая находится рядом, подходит к двум девочкам, приседает, прикасается к спине Кати и объясняет: «Девочка думает, что тебе нужно смотреть в другую сторону»; Катя смотрит на нее, улыбается и громким, счастливым голосом говорит: «Да». Затем учитель помогает Кате слезть и повернуться в другую сторону. Катя снова начинает улыбаться, она выглядит счастливой. Учитель видит, как изменилось выражение лица Кати и комментирует: «Хорошо, теперь ты улыбаешься» – и оставляет двух девочек играть на лошади вместе.

Реакция учителя здесь своевременна, эффективна в предотвращении стресса и возможного прекращения игрового взаимодействия. Однако он не злоупотребляет вмешательством, позволяя игре продолжаться без посторонней помощи.

Учитель как активный участник игры

Третий этап проводился на уроке по окружающему миру, который был организован в игровой форме. Все дети готовят игрушечный ужин. Учитель также участвует в игре. Одна из девочек подает ей тарелку с искусственной едой: «Это ваш ужин». Педагог удивленным голосом отвечает: «Это мой ужин?» – беря тарелку и подключая Катю, которая сидит рядом с ней: «Катя, не хочешь ли ты угоститься?» Катя закрывает глаза и не отвечает. Педагог предлагает ужин другим девочкам и те принимают участие в игре и «кушают». Все дети благодарят друг друга и говорят: «Очень вкусно». Катя отворачивается и строго говорит: «Я не верю». Тогда педагог просит других девочек угостить Катю игрушечным ужином. Одна из девочек предложила Кате чай, другая – пирожное. Сами девочки притворялись, что с удовольствием пьют чай и едят пирожные. Катя взяла «угощения» девочек и села с ними. Тогда педагог протягивает Кате тарелку со словами: «У меня слишком много еды, угощайся». Катя берет тарелку, но не делает вид, что ест. Тогда педагог угощает и других девочек. Они с радостью берут игрушечную еду и «кушают». Тогда и Катя начинает с улыбкой показывать, что кушает и даже начинает чавкать. Так повторялось несколько раз. Когда предложение угоститься исходило от педагога, Катя реагировала без особого энтузиазма, а если угощение предлагали девочки-сверстницы, Катя увлекалась игрой.

Подобная реакция Кати подтверждает мысль ряда исследователей (Roeyers 1995; Jordan & Jones 1999), что дети умеют играть гораздо лучше взрослых. Однако активное

участие взрослых в игре имеет немаловажное значение, поскольку педагог совмещает роль играющего с ролями посредника и наставника, привлекая ребенка к более широкому спектру игровых действий. Упомянутые исследователи К. Тревартен и К. Айткен указывают, что у взрослых лучше сформировано понимание задач игры, чувства правоты и обиды, чем у детей (Trevvarthen etc. 1998: 89). Педагог не просто веселится в игре, но реализует поставленные цели, незаметно манипулируя детьми. Нужно отметить, что такая неискренность учителя, незаметная для детей, увлеченных игрой, очевидна для Кати и вызвала у нее протест.

Выводы

Наш эксперимент подтвердил концепцию преобладания внешних условий (а не внутренних факторов) при организации педагогической игры. Очевидно, что необходимо создавать естественные игровые ситуации, включение в которые ребенка с аутизмом обеспечивается его учителями различными способами. С опорой на тематическое моделирование характер педагогического воздействия был подведен к трем категориям: поддержки, посредничества и активного игрового партнерства.

Теоретические размышления о природе аутизма и эксперименты по выявлению доступных аутисту функций не имеют целью помочь ребенку, а значит лишены этического основания. Многие широко распространенные методы, специфичные для аутизма, фактически уменьшают взаимодействие между сверстниками, что, в свою очередь, может замедлить развитие. В настоящей статье показано, что включение ребенка с РАС в общую игру посредством педагогического взаимодействия разных типов дает положительные результаты и требует более тщательного изучения с привлечением большего числа участников.

Инклюзивная педагогика включает в себя элементы общей (подходящей для всех детей) и специальной педагогики (подходящей для детей с особыми трудностями). Необходимо помнить, что дети с особенностями развития имеют те же общие потребности, что и все прочие дети. В случае с аутизмом существуют биологические факторы, затрудняющие полноценное эмоциональное вовлечение в процесс обучения. Исследователь Р. Джордан считает, что взрослые должны компенсировать недостающие способности детей, страдающих аутизмом, и исправить положение в этих областях (Jordan & Jones 1999). Главной проблемой, с которой сталкиваются дети с аутизмом, является нарушение коммуникативной функции. Соответственно, ребенок требует особой помощи именно в области организации коммуникативного взаимодействия, в том числе игры.

Литература

- Выготский Л.С.* 2004. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 200–223.
- Шутикова М.Н.* 2019. Этические аспекты инклюзии (библейская перспектива) // Православие. Наука. Образование 2(8), 78–82.
- Ainscow M.* 2007. Taking an inclusive turn // Journal of Research in Special Educational Needs 7(1), 3–7.
- Holmes E. & Willoughby T.* 2005. Play behavior of children with autism spectrum disorders. // Journal of Intellectual and Developmental Disability 30(3), 156–164.
- Jordan, R. & Jones, G.* 1999. Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders. L.: David Fulton.
- Mittler P.* 2000. Working towards Inclusive Education: Social Contexts. L.: David Fulton.
- Roeyers H.* 1995. Peer mediated proximity intervention to facilitate the social interactions of children with a pervasive developmental disorder // British Journal of Special Education 22 (4), 161–163.
- Seach D.* 2007. Interactive Play for Children with Autism. L.: Routledge.
- Slee R.* 2001. Inclusion in practice: does practice make perfect? // Educational Review 53(2), 113–123.

Trevarthen C., Aitken K., Papoudi D. & Robarts, J. 1998. Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs. L.: Jessica Kingsley.

References

Ainscow M. 2007. Taking an inclusive turn. // Journal of Research in Special Educational Needs. 7 (1), 3-7.

Holmes E. & Willoughby T. 2005. Play behavior of children with autism spectrum disorders. // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 30(3), 156-64.

Jordan, R. & Jones, G. 1999. Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders. London: David Fulton.

Mittler P. 2000. Working towards Inclusive Education: Social Contexts. London: David Fulton,

Roeyers H. 1995. Peer mediated proximity intervention to facilitate the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. // British Journal of Special Education. 22 (4). 161-163.

Seach D. 2007. Interactive Play for Children with Autism. London: Routledge.

Shitikova M. N. 2019. Ehticheskie aspekty inkluzii (biblejskaya perspektiva) // Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie. 2(8), 78-82.

Slee R. 2003. Inclusion in practice: does practice make perfect? // Educational Review. 53 (2), 113-123.

Trevarthen C., Aitken K., Papoudi D. & Robarts, J. 1998. Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs. London: Jessica Kingsley.

Vygotskij L. S. 2004. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka. // Psikhologiya razvitiya rebenka. M. 200- 223.

*M.N. Shitikova
Tobolsk, Russia*

THE PRACTICE OF ORGANIZATION OF PLAY ACTIVITIES BY CHILDREN WITH ASD PARTICIPANTS

Abstract. The article examines the organization of pedagogical influence through play on children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of inclusive education. Play addresses both academic activities and social inclusion, so play requires both cognitive participation and mutual engagement, which is essential for friendship and social interaction. The authors show that traditional approaches that juxtapose children in normality with children with ASD are not always focused on practical help. Play is a complex process of interaction between all participants. Children with ASD with heightened empathy have a heightened sense of the unnatural. Accordingly, participation of the adult in the game can cause rejection. The experiment carried out in the general group of the first grade showed that the role of the teacher in the organization of play activity comes down to three functions: mediation, mentoring, friendship.

Keywords: inclusion; autism; ASD; play influence.

About the author: Shitikova Maria Nikolaevna, Ural State Pedagogical University (postgraduate student), Tobolsk Secondary School № 1 (speech therapist teacher).