

# Обучение

## сюжетно-ролевой игре

### как элемент подготовки

#### к инклюзии детей

#### с РАС и ЗПР

**Ю. Р. Кабирова**

Роль игры как ведущего вида деятельности ребенка была определена еще в первой половине XX века Л. С. Выготским и подробно проанализирована Д. Б. Элькониным [2].

«Игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [1].

Условность ситуаций формирует внутренние правила роли и игровых действий с предметами, происходит развитие высших психических функций и их произвольности, овладение основами предметных действий. Но особое значение в нашем случае имеет свойство игры объединять детей в совместной деятельности, на длительное время структурируя их времяпрепровождение, создавая своеобразный «международный язык» детей.

Характерной чертой детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) с задержкой психофизического

развития (ЗПР) является отсутствие сюжетно-ролевой игры в классическом ее понимании, что, несомненно, отражается на коммуникативных способностях ребенка.

Без обучения игре невозможно самостоятельное свободное общение детей с РАС и ЗПР со сверстниками. Это значит, что без своевременной коррекционной помощи большую часть свободного времени детям понадобится содействие взрослых при организации продуктивного сотрудничества со сверстниками.

Таким образом, развитие способности играть в сюжетно-ролевые игры позволяет решить сразу несколько важнейших *задач обучения и воспитания ребенка с РАС и ЗПР*.

— позволяет продуктивно структурировать свободное времяпрепровождение ребенка;

— создает предпосылки совместной деятельности и общения со сверстниками;

— создает механизмы моделирования внешней среды для внутренней переработки субъективно значимой информации ребенком;

— создает дополнительные возможности для «самокоррекции» высших психических функций, особенно диалогической речи, и коммуникации в игровой деятельности самим ребенком за счет присвоения культурных способов действия с символами предметов и произвольности роли.

В момент открытия ресурсной группы нашим воспитанникам было от 4 до 5 лет, а их игровые навыки соответствовали игре детей годовалого возраста.

Дети манипулировали предметами или игрушками, наслаждаясь их сенсорными свойствами. Играть в привычном понимании слова, то есть строить гараж и оставлять там машинку на ночь или кормить и укачивать куклу, они не могли.

Основываясь на наблюдении за уровнем развития игровых навыков и интересов воспитанников, стремясь сделать группу максимально комфортной для детей, мы отдали приоритет сенсорным играм типа цветного риса, тактильного домино, «коллекции запахов». Единственной причиной, по которой был оборудован уголок

для сюжетно-ролевой игры «Дом», — требования к организации развивающей предметно-пространственной образовательной среды, указанные в Основной общеобразовательной программе дошкольного образования и адаптированной образовательной программе для детей с РАС и ЗПР.

В этой связи мы проводили регулярные занятия по обучению воспитанников с РАС и ЗПР игре по плану, не особо рассчитывая на успех.

На первом этапе педагоги (учитель-дефектолог и воспитатели) учили детей действиям с игрушками: куклы плакали, их надо было утешать, кормить, укачивать; грузили кирпичики в грузовик и строили из них гаражи, дома и бензоколонки. Дети в тот период не владели речью, и вся игра была построена без слов на подражании.

Через какое-то время стало заметно, что в самостоятельной игре дети стали использовать игрушки по назначению: посуду — чтобы кормить кукол, а игрушечный телефон — чтобы звонить.

Игровые действия были случайными, кратковременными и не разворачивались в сюжет, но дети позволяли воспитателю присоединяться к ним. Стали добавлять высказывания из мультфильмов, которые очень нравились детям (например, из мультфильма «Маша и медведь»: «Пора, пора лечиться!», «Ух ты, вот это каша!» «Ох и заварил я кашу!»).

Привязывание игровых действий к знакомым сюжетам позволило расширить их репертуар и вовлекать большее количество детей в эмоционально значимую для них ситуацию — всех лечили и кормили.

Постепенно добавлялись ролевые высказывания, которые сопровождают повседневную жизнь детей: «Маша, одевайся, пойдем гулять!», «Хватит плакать — это не беда!» — куклы одевались и переставали плакать. В результате со временем стало заметно, что дети вводят эти элементы в самостоятельную игру.

На втором этапе, когда удовольствие детей от игр стало очевидным, мы попробовали организовать ролевое взаимодействие 2—3 детей.

Костюм врача и набор «Больница» создали антураж настоящей больницы. Для воспитанницы Александры игра приобрела психотерапевтический смысл, потому что долгое время девочка пугалась, кричала: «Не надо!», пока не поняла, что это не по-настоящему.

Воспитатель выбирала ребенка на роль врача, наряжала в белый халат, разучивала с ним действия и учила говорить: «Больной, покажите горлышко», «Больной, помажу зеленкой. Дуйте!» и т.п. «Больные» активно изображали страдание: делали грустное лицо, жаловались жестами или словами на больные ручки, горлышко, насморк. Так закладывались основы игрового диалога, который необходим для развития речи наших воспитанников.

Такие простые и естественные на взгляд обычного человека действия подразумевают, что ребенок неоднократно с интересом наблюдал эти действия, он их помнит, понимает смысл (горлышко болит — брызгаем, нос — капаем) и, соответственно, очередность действий.

Нормативно развивающийся ребенок легко подстраивается под действия партнера и ждет своей очереди в игре. Для детей с РАС держать в уме все это очень трудно, поэтому данный этап занял длительное время. И эти игры не надоедали, потому что детям с РАС свойственны повторы.

Сюжет «Дом» дети наблюдали каждый день в своей реальной жизни, а вот больница являлась редким, но очень эмоционально заряженным сюжетом. Все дети боятся врачей, но дети с РАС помнят дольше и боятся врачей сильнее. Именно поэтому игра «Больница» обладает огромным психотерапевтическим воздействием: она помогает детям преодолевать свой страх перед игрушечным шприцем в руках у друга-врача и не бояться игрушечной зеленки, а сразу начинать дуть.

Когда успехи детей в освоении простых сюжетов стали очевидны, стало возможным и необходимым расширение количества сюжетов игр. Это случилось тогда, когда дети уже уверенно варили супы и каши, кормили кукол и укладывали их спать.

Игровой уголок «Дом» постепенно присоединился к уголку «Магазин», а воспитанники стали продавать мороженое. Игра постепенно наполнилась атрибутами и ролями. Затем к ней добавилась «Парикмахерская — салон красоты». Были оборудованы соответствующие уголки, подобраны костюмы и игрушки, созданы алгоритмы организации игры, помогающие детям вспомнить порядок игровых действий.

Попутно внимание педагогов уделялось навыкам социального взаимодействия: звать в игру, обращаться по имени, здороваться, играть по очереди, обмениваться, говорить, что нужно сделать (давать инструкцию партнеру по игре).

Когда речевое развитие детей достигло уровня фразы, стала возможной реализация следующего этапа развития игры — развернутого ролевого взаимодействия в театрализованной сказке.

И здесь необходимо сделать отступление, возвращающее читателей в период открытия группы.

Еще одна достаточно характерная особенность детей с РАС — их затруднения в способности воспринимать речь на слух и низкая заинтересованность в чтении им сказок и стихов. На этапе ввода в группу способность детей к восприятию речи была существенно ограничена пониманием простых инструкций с визуальной поддержкой. Чтение сказок, которое так увлекает нормативно развивающихся сверстников, для наших воспитанников было совершенно недоступно.

Когда работа по развитию способностей детей слышать и понимать тексты только началась, ребята заинтересовались книгами со страницами, заполненными мелким шрифтом без картинок, которые использовались в

качестве сенсорных стимулов. Детские книги с картинками, книжки сказок со звуковым сопровождением были совершенно не востребованы. При этом отдельные изображения в дидактических играх дети различали и понимали.

Два года ушли на сложную работу по привлечению внимания детей к картинкам в книжках, связыванию аудиального и визуального рядов в целостное понимание содержания сказки.

Сначала педагоги учили детей сидеть и слушать одновременно. Для этого воспитанников усаживали группой за стол, давали в руки книги и в течение 10 минут на материале элементарных стихов и потешек привлекали внимание к произносимому материалу, побуждая повторять отдельные слова из читаемого текста и параллельно рассматривать картинки.

Также мы побуждали детей смотреть в глаза, так как этот навык отсутствовал. Если ребенок не сидел на стуле, то хотя бы лежал на полу рядом с сидящими детьми.

Когда дети стали способны сохранять внимание в течение 20 минут, педагоги с детьми вместе рассказывали сказки по мнемотаблицам, добавляли иллюстрации.

Воспитатель задавал вопросы, на которые ребенок был потенциально способен ответить или мог хотя бы повторить ответ.

Дети были неусидчивы, задания вызывали у них затруднения. Чтобы предупредить самовольные уходы, эмоциональные срывы, приступы самоагрессии, мы использовали визуальные подсказки: «Помоги», «Дай», «Жди», «Перемена».

Постепенно стало заметно, что интерес детей к детской литературе повысился. Ребята стали самостоятельно брать книги и рассматривать картинки, подходить к педагогам с просьбой почитать. Свободно лежащие на полочках схемы и алгоритмы также побуждали их обращаться к воспитателю с аналогичной просьбой.

Самым удивительным стал момент, когда дети, выбирая интерактивный планшет в качестве поощрения, сами включали себе сказки. Именно в этот период стали пользоваться популярностью аудиокнижки.

На этом этапе (ближе к 5—6 годам) у воспитанников появились условия для первой театрализованной постановки. Театрализованная деятельность не вызывает у детей с РАС и ЗПР негативных эмоций, поскольку характеризуется определенной стереотипностью, так милой сердцу этих детей

Спектаклем в прямом смысле это назвать было бы трудно, да и зрителей не было. Сказка «Репка» подошла потому, что в ней практически не было слов, а было хорошее действие — «позвать...», а также потому, что Макар часто падал на пол, выражая протест, а воспитатель шутила, поднимая мальчика: «Тянем-потянем!». Дети стали повторять за воспитателем слова и движения. Так из спонтанного взаимодействия возник мини-спектакль: Макару нравилось, что его тянут, и он стал Репкой, Лера стала Бабушкой, потому что часто ходила и ворчала (очень эмоциональный ребенок), Герман — Дедушкой, потому что они лучшие друзья с Лерой, а Саша стала Мышкой, потому что в тот момент быть девочкой она отказывалась вообще. Мирон стал Кошкой.

Забавная игра превратилась в маленькую постановку и позволила строить планы и мечтать о большем.

За «Репкой» стали возможными постановки сказок «Колобок» и инклюзивное театрализованное представление «Доктор Айболит».

Нельзя сказать, что развитие игры у воспитанников с РАС и ЗПР достигло уровня нормативно развивающихся сверстников, но надежда на успешную социализацию и инклюзию наших воспитанников строится на твердой почве условий, созданных для развития навыков общения и игры.

В свободное время воспитанники ресурсной группы имеют возможность

и способны поиграть с детьми общеобразовательной группы. Они играют в коммуникативные игры во время инклюзивных занятий у педагога-психолога. Настольные игры с правилами всегда находятся в свободном доступе, а организация прогулки позволяет детям поиграть с нормативно развивающимися сверстниками в подвижные игры.

Дети способны подчинять свое поведение как правилам игры, так и требованиям роли. Они умеют позвать другого ребенка в игру и играть столько, сколько им хочется, без эмоциональной перегрузки. К ним могут присоединяться остальные ребята, и стереотипность детей не мешает им спокойно реагировать на спонтанность сверстников. Для решения этой задачи им уже не требуется постоянная помощь педагога, потому что навыки развиты и используются детьми спонтанно.

Игра воспитанников с РАС выполняет все задачи обучения и развития детей:

— позволяет детям продуктивно структурировать свободное время-препровождение;

— создает предпосылки совместной деятельности и общения со сверстниками;

— создает механизмы моделирования внешней среды для внутренней переработки ребенком субъективно значимой информации, а также дополнительные возможности самокоррекции высших психических функций, особенно диалогической речи, и коммуникации в игровой деятельности самим ребенком за счет присвоения культурных способов действия с символами предметов и произвольности роли.

## Источники

1. Общая психология: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. М. В. Гамезо. — М.: Ось-89, 2008.

2. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999.