

рять, застегнута ли одежда, не испачкана ли; учить пользоваться носовым платком [2].

Визуальные расписания и алгоритмы действий являются одними из методов альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с воспитанниками с ТМНР. Визуальное расписание – это последовательность картинок, фотографий, слов или чисел, которые отображают этапы каких-то событий или занятий; способ удержать в поле внимания все занятия и действия, которые нужно совершать в течение дня.

Визуальная поддержка – это способ представить информацию в более понятной, по сравнению с устной речью, форме. Визуальное расписание сообщает ребёнку, что произойдет дальше и в каком порядке. В нем могут и должны быть использованы картинки, знакомые детям.

В расписании также может быть отражена, например, последовательность занятий в ЦКРОиР, повседневных дел в течение дня и т.д. Алгоритм действия – удобный способ освоения и осуществления сложных комплексных социально-бытовых навыков (последовательность действий) [1].

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков самообслуживания у воспитанников с ТМНР в условиях ЦКРОиР позволит в будущем эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

Список использованных источников:

1. Гайдукевич С.Е., Гайслер В., Готан Ф., Миненкова И.Н. Обучение и воспитание в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, И.Н. Миненкова И.Н. – Мн.: УО «БГПУ им. М.Танка», 2007. – С.108-109.

2. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы «Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживания» 1-4 классы. – Мн.: Национальный институт образования, 2018. – 960 с.

И.В. СЕМЕНЧЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Одним из ключевых нарушений для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) выступает нарушение коммуникативной функции, проявляющееся во всех видах их деятельности и занимающее преобладающее место в их дальнейшем развитии.

Базой для формирования общения у ребенка с РАС, естественным образом служит игровая деятельность. Ведь именно игра становится для ребенка первой школой жизни: здесь завязываются связи с другими людьми, примеряются разные социальные роли, а также раскрываются и тренируются ключевые способности – от речи до логического мышления. Однако сниженный интерес к игровой деятельности у детей с РАС является одной из существенных проблем. Их действия с игрушками могут быть стереотипными и малопонятными, а взаимодействие в играх с другими детьми крайне ограничено. Однако важно понимать, что ребенок с РАС обладает потенциалом для обучения игре и может получать от нее удовольствие в адаптированных условиях, с помощью специально организованного вовлечения в игру дети с РАС могут не только освоить ее, но и начать получать от взаимодействия положительные эмоции.

Целенаправленное формирование игровой деятельности представляет собой важнейшую коррекционно-развивающую задачу для детей с РАС в силу интегративной роли игры, охватывающей когнитивную, эмоциональную и социально-коммуникативную сферы. Игра выступает катализатором развития речи, мышления, воображения и исследовательской активности. Данный тезис обосновывает необходимость научного изучения и разработки эффективных методик, что определяет цель настоящего исследования.

Цель исследования – теоретический анализ организация игрового пространства как средства формирования игровых навыков у детей с РАС.

Прежде всего, в детском возрасте игра выступает в качестве уникальной и автономной деятельности. Ее ключевая особенность – предоставление ребенку максимальной степени свободы и самостоятельности по сравнению с другими занятиями: он сам определяет сюжет, подбирает игрушки и предметы, выбирает партнеров. Эта деятельность служит главной сферой для проявления детской социальной активности, где ребенок имеет возможность осваивать и применять различные формы взаимодействия по собственному усмотрению.

Д.Б. Эльконин рассматривает детскую игру, прежде всего, как деятельность по усвоению социального опыта. В ее процессе ребенок воспроизводит и осмысливает типичные отношения между людьми. Ключевая особенность такого моделирования в том, что оно осуществляется не для получения конкретного результата, а ради самого процесса, что делает игру самостоятельной и самоценной [1].

Л.С. Выготский рассматривал игру как фундаментальный источник формирования личности ребенка. Он утверждал, что в процессе игры создается «зона ближайшего развития» – пространство, в котором ребенок с помощью воображения и принятия ролей совершает действия, пока еще недоступные ему в реальной жизни. Как писал ученый, именно игровая деятельность служит основным трактом, по которому происходит движение

ребенка вперед. Таким образом, игра является ведущей деятельностью не по количеству времени, а по своей определяющей роли в психическом и социальном развитии [2, с. 163].

Игровая деятельность у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) обладает специфическими чертами, которые проявляются прежде всего в несоответствии общепринятым возрастным нормам. Эти особенности напрямую связаны с особенностями психического функционирования таких детей. Общими для них являются такие факторы, как пониженный общий тонус и активность, дефицит или полное отсутствие соответствующей мотивации к игре, склонность к стереотипным, повторяющимся действиям, а также выраженные затруднения в построении активного и гибкого взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми.

Манипулирование предметами представляет собой универсальную, закономерную фазу в развитии познавательной деятельности ребенка. Как отмечает М.В. Браткова, в норме по мере взросления непосредственный интерес к физическим свойствам вещей постепенно угасает, уступая приоритет более сложным социально-коммуникативным потребностям. В этом случае значимость людей для ребенка сохраняется, однако происходит закономерная эволюция форм и глубины общения [3]. У детей же с расстройством аутистического спектра (РАС), по наблюдениям автора, нередко отмечается фиксация на этой предметно-манипулятивной стадии. Их вовлеченность в подобную деятельность в первую очередь подпитывается сенсорными впечатлениями: например, визуальным восприятием яркой окраски кубиков, тактильным ощущением гладкой поверхности игрушки или слуховым интересом к звукам, которые издаются при ее падении [3, с. 83].

Н.А. Никитишина, Н.В. Болотских и С.А. Чернобаева считают, что выраженный интерес детей с РАС к взаимодействию с предметами имеет глубокую сенсорную природу. Такой ребенок стремится не к функциональному использованию вещей, а к получению от них интенсивных и разнообразных ощущений. Это проявляется в стремлении вращать предметы в руках, подбрасывать и наблюдать за их падением, а также активно изучать их тактильные свойства, запахи и даже вкус. Подобные манипуляции служат для него способом саморегуляции и особым каналом познания окружающей среды [4, с. 75].

Как мы наблюдаем в ГУО «ЦКРОиР Поставского района» ключевой особенностью детей с РАС является выраженная потребность в создании упорядоченного и предсказуемого жизненного пространства. Для них крайне важны стабильные ритуалы, четкие правила и определенные границы. Напротив, игровая среда, лишенная структуры и переполненная хаотичными звуками, образами или предметами, часто становится для них источником дезориентации и дистресса. В.М. Башина считает, что столкнувшись с такой средой, ребенок может демонстрировать так называемые сте-

реотипии – навязчивое и многократное повторение однотипных движений (раскачивание, взмахи руками) или произнесение одних и тех же фраз. Эти действия являются не «бесцельными», а имеют важную адаптивную функцию, помогая стабилизировать внутреннее состояние в ситуации внешнего хаоса [5].

Следовательно, организация игрового пространства для ребенка с РАС должна решать несколько взаимосвязанных задач: минимизировать риск сенсорной перегрузки за счет контроля стимулов, обеспечить максимальную предсказуемость и безопасность через четкие правила и зонирование, визуально структурировать пространство и последовательность действий для лучшего понимания, а также целенаправленно создавать условия, мягко побуждающие ребенка к коммуникации и совместной деятельности. Этот процесс основывается на нескольких стратегических принципах.

1. Принцип зонирования и визуальной структуризации, как основы понимания.

Пространство следует четко разделить на зоны с конкретным назначением, что помогает ребенку понимать, что и где происходит, снижая хаотичность поведения. Эффективным методом является зонирование.

Зона для спокойных и структурированных занятий. Стол или специальный коврик для настольных игр, пазлов, заданий. Здесь минимум отвлекающих факторов.

Зона для активной/сенсорной игры. Мягкие модули, батут, тоннель, сухой бассейн. Позволяет удовлетворить моторные и сенсорные потребности.

Зона для сюжетно-ролевой игры. Четко обозначенный уголок с тематическим реквизитом (кухня, мастерская, магазин). Предметы должны быть логично сгруппированы.

Зона отдыха и уединения. Уютное место с мягким креслом, палаткой или коконом, где ребенок может восстановиться при перегрузке.

Четкое разделение на функциональные зоны помогает ребенку с РАС понять, что здесь нужно делать, и связывает данное место с конкретным видом деятельности.

Переход между зонами можно обозначить с помощью цветового кодирования. Разные цветовые метки на полу или мебели, таблички с пиктограммами, фотографиями, рисунками или надписями обозначают назначение каждой зоны. Это формирует у ребенка понимание последовательности действий и правил, развивает самостоятельность, способность следовать расписанию и делать осознанный выбор.

Е.Л. Григоренко считает важным, чтобы при зонировании пространства присутствовала система завершенности. Каждая зона должна содержать все необходимые для ребенка предметы и материалы в доступном и упорядоченном виде. Открытые полки с небольшим количеством четко видимых предметов гораздо предпочтительнее глубоких ящиков, где все предметы свалены в кучу. Это помогает ребенку сделать выбор, снижает

фрустрацию. После игры ребенок по визуальной подсказке взрослого учится возвращать взятые предметы на место, что формирует целостность игрового цикла [6].

2. Принцип сенсорной безопасности и регуляции.

Дети с РАС могут быть гипер- или гипочувствительны к звукам, свету, тактильным ощущениям. Поэтому игровое пространство должно быть адаптировано с учетом индивидуального сенсорного профиля ребенка, минимизируя возможный дискомфорт и используя сенсорные особенности как ресурс.

Контроль среды. Использование ковров, мягкой мебели для поглощения звука. Спокойные, неяркие тона стен и мебели, чтобы не перегружать зрительное восприятие. Предпочтение естественному или мягкому рассеянному свету, отказ от мигающих и гудящих ламп.

Интеграция «сенсорных уголков». Наличие зоны с утяжеленными одеялами, креслами-мешками, тактильными панелями, сухими бассейнами позволяет ребенку с РАС самостоятельно регулировать свое состояние до, вовремя или после игры, что повышает его готовность к взаимодействию с другими детьми или взрослыми.

Подбор материалов. Предпочтение должно отдаваться игрушкам с различной сенсорной нагрузкой (разный вес, размер, форма, фактура, звук), которые могут привлечь внимание ребенка и мотивировать его к манипуляции ими [7, с. 32-34].

Такая среда снижает уровень стресса, что является необходимым условием для того, чтобы ребенок мог сосредоточиться на игре, а не на защите от дискомфортных ощущений.

3. Принцип организации пространства, как катализатора развития конкретных видов игры.

Правильно организованное пространство целенаправленно моделирует ситуации, способствующие развитию дефицитных навыков.

Для развития манипулятивной и конструктивной игры на столе, в зоне занятий, все предметы и материалы должны быть разложены в определенном порядке, например, слева направо (по образцу работы), задавая ребенку понятный алгоритм действий. Это способствует формированию у ребенка целенаправленности и последовательности действий.

Для запуска сюжетно-ролевой игры целесообразно создать тематическую зону с реалистичными, прочными, логически связанными между собой атрибутами (например, игрушечная плита, посуда, продукты), снижает абстрактность игровой задачи, облегчает вхождение ребенка в роль и служит «сценарием», который может сначала осваиваться на уровне простых действий, а затем обрастать различными деталями. При этом, взрослый, находясь в этом же пространстве, может начать комментировать простые действия, вовлекая ребенка.

Для стимулирования совместной игры пространство организуется так, что ребенку для достижения цели необходимо взаимодействие с другими детьми. Например, один мяч или качели-балансир для двух детей, горка, куда шарик можно запустить только вдвоем (один держит, другой скатывает). Такая организация среды физически провоцирует необходимость взаимодействия, обращения за помощью или соблюдения очереди [8].

Таким образом, организация игрового пространства для детей с РАС выходит далеко за рамки эстетики или безопасности. Это целенаправленное педагогическое и коррекционное средство, которое выполняет компенсаторную функцию. Создавая предсказуемое, безопасное, визуально понятное и логично структурированное игровое пространство, мы решаем первостепенную задачу: снижаем тревожность и нежелательное поведение ребенка с РАС, которые часто являются основными препятствиями для обучения.

Такая среда снижает барьеры, порождаемые самим расстройством, и активизирует потенциал ребенка. Из пассивного наблюдателя или участника, поглощенного стереотипными действиями, он постепенно становится активным пользователем пространства, осваивая сначала его правила, а затем и смыслы заложенной в нем деятельности. Следовательно, организация игрового пространства становится краеугольным камнем в комплексной работе по развитию и социализации детей с расстройством аутистического спектра, открывая им дверь в мир осмысленной и радостной игры, являясь фундаментальным вкладом в формирование не только игровых навыков, но и базовых компетенций для обучения, коммуникации и социальной адаптации ребенка с РАС.

Список использованных источников:

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: RUGRAM, 2022. – 228 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Браткова, М.В. Методика формирования предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы М.В. Браткова // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 77-83.
4. Никитишина, Н. А. Формирование игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Никитишина, Н.В. Болотских, С.А. Чернобаева // Образование и воспитание. – 2017. – № 5 (15). – С. 74-77.
5. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. М: Медицина, 1999. – 236 с.
6. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра / Е.Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
7. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Феррои, [и др.]; под ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.
8. Висторопская, С.Н. Особенности развития игровой деятельности у ребенка с расстройством аутистического спектра / С.Н. Висторопская, К.С. Приступчик // Инновационная наука. – 2021. – № 4. – С. 152-154.