**Консультация для педагогов**

**«Применение игровой терапии в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра»**

Подготовила: Мартынова А. М., педагог-психолог,

СП «Детский сад» №56 ГБОУ СОШ №4 г. о. Сызрань

Естественным для ребенка видом жизнедеятельности является игровая деятельность. В ходе игры развиваются его интеллектуальные, эмоциональные, волевые, нравственные качества, формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, происходит становление его личности в целом. Значимость обучающей функции игры состоит в перестройке отношений ребенка, в расширении диапазона его общения и жизненного кругозора, его адаптации и социализации. В процессе познавательного развития ребенка изменяется качество игры, появляются новые формы игрового общения.

Коммуникативные и социальные недостатки, характерные для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), приводят к нарушениям их игровой деятельности. В итоге, в специфической игре детей с аутизмом отмечается отсутствие социально-коммуникативной направленности.

При наблюдении за игрой ребенка с РАС заметны характерные для нее особенности:

- чаще всего аутичный ребенок играет с собственными ощущениями, его игра нацелена на аутостимуляцию определенных слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений. Например, ребенок расставляет в ряд счетные палочки, кубики, группируя их по цвету, или возит машинку, наблюдая, как крутятся ее колеса и т.п.;

- ребенок часто играет с неигровыми предметами (клеенка, веревочки, инструменты для ремонта). Если же ребенок играет с игрушками, то чаще всего это кубики, конструктор, машинки, а в игрушечных зверей и кукол ребенок не играет. Ввести в его игру какой-то персонаж сложно;

- сюжет в игре не прослеживается;

- если сюжет есть, он бывает очень «свернутым», без подробностей, деталей;

- самостоятельная игра ребенка с РАС стереотипна и однообразна. Ребенок может много раз проигрывать одно и то же яркое впечатление.

Многие авторы обращают внимание на недоразвитие игровой деятельности детей с аутизмом. Каннер Л. отмечал ограниченную способность детей с РАС к игре. Другие авторы подчеркивали, что у детей с аутизмом игровая деятельность в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, перекладыванию предметов, постукиванию предметом по предмету, обнюхиванию, облизыванию, обсасыванию предметов. Это однообразное повторение одних и тех же действий не несет смысловой нагрузки. Игра детей с РАС часто описывается как механическая, в которой отсутствует единство и внутренняя логика. Иногда игра сопровождается невнятной аутистической речью.

Целенаправленная символическая игра у аутичных детей дошкольного возраста находится на низком уровне или отсутствует.

Наши наблюдения показывают, что у детей с РАС отсутствует интерес к игрушкам, выявляется однообразие манипуляций с игровыми предметами и предпочтение неигровых предметов (палочек, веревочек и пр.).

Игровая терапия – один из перспективных методов работы с детьми с РАС. С практической стороны она наиболее доступна и при соответствующей подготовке используется как педагогами, так и ближайшим окружением ребёнка. Семья ребёнка может применять игротерапию каждый день, сделать её основой для общения. С нашей точки зрения, ценность игровой терапии заключается в её психологической комфортности для ребёнка и для всей семьи.

Дидактическая игра является одной из форм обучения игровой деятельности ребенка, которая имеет две основные цели: обучающую и игровую. В дидактической игре создаются условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный сенсомоторный опыт.

На базе нашего структурного подразделения функционирует группа для детей с расстройствами аутистического спектра. Эту группу посещают восемь воспитанников, совершенно не похожих друг на друга. В нашем дошкольном учреждении с ними работают учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели (один воспитатель проходит профессиональную переподготовку по должности «Тьютор»).

Организуя коррекционную работу с детьми с РАС, мы используем специальные дидактические игры, которые решают следующие задачи:

- обучение детей разнообразным предметно-практическим манипуляциям с предметами различной формы, величины, цвета;

- обучение детей использованию вспомогательных предметов, выполнению орудийных действий;

- формирование наглядно-образного мышления в процессе конструктивной и изобразительной деятельности;

- формирование элементарных логических обобщений.

При организации и проведении дидактических игр мы соблюдаем следующие методические требования:

- занятия проводятся поэтапно, особое внимание уделяем интересам и желанию ребенка;

- каждое упражнение обыгрываем с учетом аффективных интересов ребенка;

- обязательно четко планируем и постепенно формируем стереотип занятий, соблюдаем определенную последовательность занятий;

- в ходе каждого занятия обязательно используем поощрение и эмоционально-смысловой комментарий;

- используем игровые задания, которые предполагают использование материала, аффективно значимого для ребенка (палочки, веревочки и пр.).

На первом этапе игровой коррекции в процессе отобразительно-ролевой игры обучаем ребенка подражанию. Например, педагог возит машинку, а ребенок подражает ему. Такие подражательные игры имеют большое значение в установлении эмоционального контакта с ребенком.

Второй этап игрового взаимодействия предполагает установление социального контакта, что позволяет ребенку и педагогу совместно выполнять игровые действия, такие как совместное кормление куклы, катание машинки и пр. Опыт нашей работы показывает, что на данном этапе дети с РАС часто проявляют негативизм, уходят, наблюдают за педагогом со стороны, разрушают то, что было создано взрослым (производят разрушительные действия.)

В этом случае мы не делаем замечания ребенку, и, ни в коем случае, не заставляем его выполнять игровые действия, так как считаем это нецелесообразно. А просто продолжаем выполнять игровое действие.

На третьем этапе игрового взаимодействия используем игры с правилами. У здорового ребенка игры с правилами возникают уже на первом году жизни и оказывают большое влияние на развитие самостоятельной игровой деятельности. А вот у наших воспитанников с РАС игры с правилами вызывают затруднения даже и на седьмом году жизни, особенно у тех, которые недавно поступили в детский сад.

В своей работе используем такие игры с правилами, как «Прятки», «Ладушки», «Сорока-ворона», «Пальчики в лесу» и другие. Особой популярностью пользуются народные игры и потешки, под влиянием которых ребенок получает удовольствие от особой ритмичной интонации, отличающей потешку от обычной речи. Содержание потешки не имеет никакого значения. Дети воспринимают ритмические конструкции, различные звуки. И мы, прежде всего, такие игры с ребенком предлагаем проводить непосредственно самими родителям, так как телесный контакт с родителем на фоне ритмических интонаций оказывает позитивное влияние на эмоциональную сферу ребенка и способствует развитию социального взаимодействия с ним. Для того чтобы научить родителей продуктивному взаимодействию с ребенком с РАС, проводим для них мастер-классы, где совместно проговариваем каждое слово и выполняем каждое движение.

Например, такая игра «Пальчики в лесу».

Объясняем, что нужно обязательнопосадить ребенка на колени или перед собой. Поочередно загибайте пальчики ребенка, приговаривая:

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли пальчики гулять:

Этот пальчик гриб нашел,

Этот пальчик чистить стал,

Это резал, этот ел,

Ну а этот лишь глядел.

Если ребенок активно сопротивляется, не дает руку, уходит от игры, рекомендуем сделать это упражнение с самим собой, с родителем или с другим ребенком, с другими членами семьи.

Здоровые дети быстро усваивают правила игр и активно в них участвуют. У детей с РАС снижена способность к пониманию правил социального взаимодействия, что требует от педагогов сравнительно больших усилий по развитию у них навыков игры.

На втором году жизни у ребенка качественно изменяется характер подражания. Дети не только повторяют игровые действия взрослых, но и начинают самостоятельно воспроизводить в игре разные жизненные события.

В данном возрасте у ребенка формируются зачатки сюжетно-ролевой игры.

Для наших детей такая форма игрового взаимодействия недоступна в связи с ограниченным социальным опытом и общением. Дети с РАС в процессе игры часто проявляют разрушительные действия, разбрасывают игрушки в стороны.

Такие действия разрушительного характера мы стараемся обыгрывать, перевести их в социально-приемлемые формы. Ребенок с РАС в процессе игровой деятельности нуждается в постоянной помощи и поддержке со стороны взрослого. Эта помощь у нас строго дозирована.

В процессе игры мы даем ребенку возможность действовать самостоятельно, но в то же время умело направляем его активность. На начальных этапах игровой терапии педагоги разыгрывают сюжеты с учетом аффективных интересов и переживаний ребенка.

Наши дети, дети с расстройствами аутистического спектра, испытывают особые трудности при создании игрового образа, без которого невозможно дальнейшее развитие сюжетно-ролевой игры.

На начальных этапах педагоги проводят сюжетно-ролевые игры совместно с родителями или другими родственниками ребенка. Весь процесс направленной игровой коррекции мы условно разделяем на три основных этапа: установочный, ориентировочный, реконструктивный (собственно коррекционный).

Основной целью установочного этапа является формирование у ребенка позитивной установки на процесс направленной игровой психокоррекции. В зависимости от тяжести аффективной патологии ребенка, этот этап включает в себя от трех до восьми занятий, в зависимости от настроения ребенка. На данном этапе перед нами, педагогами, стоит основная задача: активизация игровой деятельности ребенка с использованием речевой инструкции. Типичная инструкция для ребенка звучит следующим образом: «Посмотри, какие интересные игрушки, поиграй с ними».

В том случае, если ребенок не реагирует на речевую инструкцию, уходит или бездействует, педагог сам начинает игру, побуждая ребенка к подражанию его действиям. Например, одевает куклу, строит заборчик и пр. Если ребенок продолжает бездействовать, то мы уже совместно с ребенком завершаем начатое игровое действие.

В ходе игры с ребенком на ориентировочном этапе мы оцениваем специфику его адаптивного поведения, то есть особенности преодоления стрессовых ситуаций в процессе игры. В основе анализа лежат отрицательные или положительные оценки интенсивности эмоциональных реакций ребенка и их специфики.

Важным условием психологической коррекции эмоциональных проблем у детей с РАС в процессе сюжетно-ролевых игр является развитая способность ребенка входить в роль. Процесс перевоплощения проходит у ребенка на фоне возрастающего эмоционального подъема. Во время перевоплощения ребенок обнаруживает определенное эмоциональное отношение к своему персонажу. Двойное самоощущение ребенка в игре, эмоции, возникающие от условного и реального планов, не только обогащают эмоциональную сферу ребенка, но и способствуют пониманию ребенком скрытого смысла ситуации. Это способствует повышению активности ребенка в игровом общении.

Для детей, страдающих аутизмом, особенно с тяжелой степенью аффективной патологии, процесс перевоплощения в игре часто практически недоступен. Ребенок проявляет пассивность, несмотря на то, что он может сопереживать персонажу, наблюдая за развитием сюжета. А детей с тяжелой степенью аффективной патологии у нас большинство.

Перестройка негативных эмоциональных проявлений у таких детей возможна в процессе игр-драматизаций на тему знакомых сказок.

Проведению игр-драматизаций предшествует подготовительная работа с ребенком.

На первом этапе занятий - выясняем у родителей, какая любимая сказка ребенка и читаем ее. Поскольку дети с аутизмом склонны к застреванию, повторение любимой сказки будет для них аффективно значимым.

На втором этапе вместе с ребенком обсуждаем содержание знакомой ему сказки. Обсуждение проводится в различных вариантах:

- по заранее намеченным вопросам, которые помогают ребенку воссоздать образы персонажей сказки и проявить к ним эмоциональное отношение;

- по воспроизведению этой сказки с помощью настольного театра (например, читаем сказку «Теремок» и одновременно с помощью предметов настольного театра воспроизводим ее).

Опыт нашей работы показывает, что второй способ является более доступным и эмоционально значимым для детей с РАС.

На третьем этапе спрашиваем ребенка, кем из героев сказки он хотел бы быть. Например, волком, медведем, лягушкой и пр. Ребенок выбирает роль и совместно с педагогом обыгрывает сюжет. Часто используем в процессе игры не весь сюжет, а только некоторые эпизоды, но если ребенок заинтересовался, то конечно, используем весь сюжет. В процессе игры наблюдаем за действиями ребенка, следим за его эмоциональным состоянием, спонтанными высказываниями.

Мы считаем, что успех игровой терапии у детей с РАС зависит от таких факторов, как:

- умения педагогов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей) установить контакт с ребенком в игровой форме;

- способности правильно подобрать игровой сценарий, соответствующий уровню аффективной дезадаптации ребенка, уровню интеллектуального и речевого развития ребенка;

- учета педагогом индивидуально-психологических характеристик ребенка, участвующего в коррекции;

- позитивной установки родителей на процесс игровой терапии;

- организации среды, в которой протекает коррекционный процесс, таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно.

Таким образом, можно сделать вывод, что доступность игровой терапии позволяет активно использовать ее в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, так как проблемы в игровой деятельности, характерные для таких детей, предполагают большую гибкость у педагогов, которые основывают свою работу на знании особенностей сенсорного восприятия конкретных детей и их сверхценных интересов.

**Список литературы**

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом, СПб.: Речь, 2007, 288 с.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
3. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие/ Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
4. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник №1 «Аутизм и нарушения развития», 2012.