

تلاش‌های مبتنی بر شواهد در بهداشت رفتاری  
بازی و مهارت‌های اجتماعی برای  
کودکان دارای اختلال طیف اتیسم

## فهرست

۱۱	درباره نویسندگان.....
۱۳	مقدمه.....
۱۷	فصل ۱: فراتر از بازی و سرگرمی.....
۴۳	فصل ۲: هر چیز جدیدی الزاماً بهتر نیست.....
۶۷	فصل ۳: همه کودکان می‌توانند بازی کنند.....
۹۹	فصل ۴: ظاهرسازی نکنید.....
۱۲۹	فصل ۵: نور، دوربین، حرکت!.....
۱۶۹	فصل ۶: تجسم موفقیت.....
۱۸۸	فصل ۷: می‌خواهی بازی کنی.....
۲۲۴	فصل ۸: قدرت والدین.....
۲۶۳	فصل ۹: فرجام.....
۲۷۷	واژه‌نامه انگلیسی به فارسی.....
۲۷۹	واژه‌نامه فارسی به انگلیسی.....

# فهرست جداول

- جدول ۱۰.۱ بازی و مهارت‌های اجتماعی مشاهده‌شده در رشد طبیعی..... ۲۲
- جدول ۱۰.۲ توالی تحول بازی..... ۲۴
- جدول ۱۰.۳ تعاریف و نمونه‌های رفتارهای اجتماعی که به‌دفعات در پژوهش‌های درمانی بررسی شده‌اند..... ۲۸
- جدول ۱۰.۴ مشخصات اجتماعی و بازی مرتبط با اختلال طیف اتیسم..... ۳۳
- جدول ۲.۱ اقدام‌های مبتنی بر شواهد بر مبنای معیارهای مرکز ملی حرفه‌ای رشد برای اختلال‌های طیف اتیسم و فصل مربوط به هر کدام در کتاب..... ۵۳
- جدول ۲.۲ اقدام‌های مبتنی بر شواهد بر مبنای معیارهای پروژه استانداردهای ملی مرکز ملی اتیسم و فصل مربوط به هر کدام در کتاب..... ۵۴
- جدول ۲.۳ اقدام‌های مبتنی بر شواهد بر مبنای معیارهای گروه بررسی درمان مبتنی بر شواهد اتیسم و فصل مربوط به هر کدام در کتاب..... ۵۵
- جدول ۳.۱ انواع سنجش ترجیحات و گام‌های آنها..... ۷۹
- جدول ۳.۲ انواع ترغیب (رهنمود)..... ۸۴
- جدول ۶.۱ ارائه مداخله و نمونه‌هایی از روش‌های شنیداری- موقتی، دیداری- موقتی و دیداری- فضایی..... ۱۷۱
- جدول ۶.۲ برنامه فعالیت‌های دیداری و الگوسازی ویدیویی..... ۱۷۲
- جدول ۶.۳ نحوه تهیه برنامه‌های دیداری فعالیت‌ها..... ۱۷۴
- جدول ۶.۴ راهنمای تعیین پیش‌نویس‌ها..... ۱۸۱
- جدول ۶.۵ پیش‌نویس‌های نمونه..... ۱۸۱
- جدول ۶.۶ فرایند حذف پیش‌نویس تکالیف..... ۱۸۳
- جدول ۷.۱ نمونه‌ای از ارزیابی میدانی..... ۲۰۸
- جدول ۷.۲ نمونه‌ای از کاربرد جمع‌آوری داده‌های مرتبط با پاسخ به آغازگری‌های هم‌سال . ۲۱۰

## فهرست اشکال

- تصویر ۱.۱ نکات مربوط به تقویت..... ۱۹
- شکل ۲.۱ مبتنی بر شواهد چیست؟..... ۴۹
- شکل ۲.۲ شفاف‌سازی کلمات مداخله، درمان، بسته و مؤلفه..... ۵۰
- شکل ۳.۱ آموزش تقلید از بازی عملیاتی با اسباب‌بازی..... ۸۵
- شکل ۳.۲ آموزش فعالیت‌های مستقل..... ۸۷
- شکل ۳.۳ آموزش بازی مشارکتی و رعایت نوبت..... ۸۹
- شکل ۳.۴ اهداف رفتاری..... ۹۲
- شکل ۴.۱ چگونه تکالیف را تغییرپذیر و متنوع سازیم..... ۱۰۴
- شکل ۴.۲ چگونه انتخاب‌های کودک را در فرایند به کار گیرید..... ۱۰۷
- شکل ۴.۳ ترویج تعمیم‌دهی..... ۱۱۱
- شکل ۴.۴ چگونگی اجرای جلسه NLP..... ۱۱۵
- شکل ۴.۵ PRT چگونه انجام می‌شود..... ۱۱۷
- شکل ۴.۶ چگونه جلسات آموزش تصادفی چندگانه را اجرا کنیم..... ۱۲۴
- شکل ۵.۱ ملاحظات انتخاب رفتار هدف..... ۱۴۹
- شکل ۵.۲ تحلیل تکلیف بازی با یک اسباب‌بازی علت- معلولی نمونه ۱..... ۱۵۲
- شکل ۵.۳ تحلیل تکلیف بازی با یک اسباب‌بازی علت- معلولی نمونه ۲..... ۱۵۳
- شکل ۵.۴ تحلیل تکلیف برای بازی با کارواش اسباب‌بازی..... ۱۵۴
- شکل ۵.۵ شرح رویداد بازی با کارواش اسباب‌بازی..... ۱۵۵
- شکل ۵.۶ شرح بازی با کارواش اسباب‌بازی..... ۱۶۱
- تصویر ۶.۱ حذف پیش‌نویس مکالمه بر روی گوشی هوشمند..... ۱۸۴
- شکل ۷.۱ طرح‌ریزی مداخله از طریق هم‌سال..... ۲۰۷

- شکل ۷.۲ انتخاب هم‌سالان..... ۲۱۲
- شکل ۷.۳ فرایندهای آموزش اولیه..... ۲۱۴
- تصویر ۷.۱ نمونه‌ای از حمایت دیداری..... ۲۱۵
- تصویر ۷.۲ نمونه‌ای از نمودار بررسی پیشرفت..... ۲۱۷
- تصویر ۸.۱ طرح‌ریزی مداخله از طریق والدین..... ۲۴۴
- تصویر ۸.۲ انتخاب پیامد هدف..... ۲۴۶
- تصویر ۸.۳ شناسایی آداب مرسوم برای کارگزاری مداخله..... ۲۴۷
- تصویر ۸.۴ مؤلفه‌های کلیدی آموزش والدین..... ۲۴۸
- تصویر ۸.۵ نمونه‌ای از متن آموزشی..... ۲۵۰
- تصویر ۸.۶ هدایت والدین..... ۲۵۳
- شکل ۹.۱ برنامه مهارت‌های اجتماعی و بازی شامل فرایندهای زیر بود..... ۲۷۵

## درباره نویسندگان

**مارجری شارلوپ** زندگی حرفه‌ای خویش را وقف کمک به کودکان دارای ایتسم و خانواده آنان کرده است. او استاد روان‌شناسی در کالج کلرمونت مک‌کنا و مدیر مرکز ایتسم کلرمونت است که مرکز تحقیقاتی و درمانی او برای کودکان دارای اختلالات طیف ایتسم و خانواده‌های آنان می‌باشد. او به‌عنوان یک روان‌شناس به امر آموزش و مشاوره خصوصی هم می‌پردازد. دکتر شارلوپ سابقه چاپ و ارائه صدها مقاله مربوط به حوزه ایتسم در کنفرانس‌های بین‌المللی دارد و به کارگاه‌ها و سخنرانی‌های متعددی در سرتاسر دنیا دعوت شده است. او کتابی با عنوان *راهنمای آموزش طبیعی و ضمنی برای کودکان دارای اختلال طیف ایتسم* دارد که ویرایش دوم آن موجود است. او ویراستار و دستیار ویراستار در مجلات متعددی در حوزه ایتسم، علوم رفتاری و تربیتی است. حوزه تحقیقاتی دکتر شارلوپ بر درمان تعامل، مهارت‌های اجتماعی، انگیزه و مشکلات رفتاری متمرکز است. کاربست فناوری از علایق پژوهشی اخیر اوست. همکاری با والدین و آموزش آنان از اولین حوزه‌های تحقیقاتی دکتر شارلوپ است.



**راسل لنگ** دانشیار آموزش استثنایی در دانشگاه ایالت تگزاس و تحلیل‌گر رفتار در سطح دکتری است. او مدیر اجرایی کلینیک درمانی ایتسم دانشگاه ایالت تگزاس است. دکتر لنگ مدرک دکتری خود در رشته روان‌شناسی استثنایی با تمرکز بر ایتسم و ناتوانمندی‌های تحولی را از دانشگاه ایالت تگزاس اخذ کرده است و دوره تحقیقاتی خود به‌عنوان محقق فوق دکتری را در دانشگاه کالیفرنیا سانتا باربارا گذرانده است. اولین



حوزه‌های پژوهشی موردعلاقه وی شامل آموزش بازی و مهارت‌های اوقات فراغت، فناوری کمکی و درمان رفتارهای مشکل‌آفرین در افراد دارای اختلال‌های طیف اتیسم است. او دستیار ویراستار در مجله مطالعات کودک و خانواده و مجله ناتوانمندی‌های فیزیکی و تحولی است.

**مندی ریسپولی** دانشیار آموزش استثنایی در دانشگاه پوردو و تحلیل‌گر رفتار در سطح دکتری است. دکتر ریسپولی معاون شبکه اتیسم پوردو است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی مداخلات و ارزیابی مبتنی بر عملکرد رفتارهای چالش‌برانگیز در کودکان خردسال دارای اختلال طیف اتیسم و ارتقای حرفه‌ای و تخصصی معلمان حوزه رفتارهای چالش‌برانگیز است.



## مقدمه

پا به سن گذاشتن چند مزیت گران بها دارد؛ ولی یکی از آنها نائل شدن به چشم انداز است؛ مخصوصاً چشم اندازی که به فرد این امکان را می دهد که از زیبایی محض پیشرفت کیفور شود. خواندن کتاب حاضر فرصت بهره مندی از این منظر را برایم فراهم کرد. من به مدت نیم قرن در حوزه اتیسم فعالیت کرده ام و شاهد پیشرفت های شگرفی در حیطه درمان اتیسم بوده ام. بسیاری از این پیشرفت ها در این کتاب پوشش داده شده است.

مدت ها قبل زمانی که به عنوان دانشجوی کارشناسی دانشگاه لس آنجلس وارد حیطه اتیسم شدم، با تلاش هایی برای آموزش به کودکان دارای اتیسم مواجه گشتم. از آنجا که بسیاری معتقد بودند این کودکان «آموزش ناپذیر» هستند، همه ما فکر می کردیم زمینه کاری و حرفه ای مان از بین رفته است. خوشحالی و شغف ما وصف ناپذیر بود هنگامی که با کاربست نظریه یادگیری امکان آموزش رفتارهای ساده مانند تقلید کلامی و غیر کلامی، نام گذاری اشیا، احوال پرسی های اجتماعی، بازی های ساده و غیره به این کودکان فراهم شد. به تدریج با بهره گیری از مداخلاتی که بسیار ساختمند بودند، چارچوبی غیرقابل انعطاف داشتند و بیشتر از مشوق های خوراکی استفاده می کردند، توانستیم خزانه رفتاری محدود ولی بااهمیتی را به کودکان آموزش دهیم. این جریان همانند زمین لرزه ای بود که تحسین و ستایش دیگران را به همراه داشت و همچنین ایرادهایی بر آن وارد بود مبنی بر اینکه در این روش برای تعمیم اثرهای درمانی به تمام زمینه ها و شرایط زندگی محدودیت های اساسی وجود دارد. در آن زمان نه تنها اطلاعات ما درباره طیف اختلال اتیسم محدود بود، بلکه در زمینه مهارت هایی که باید



آموزش می‌دادیم و نحوه و چگونگی آموزش آنها نیز آگاهی اندکی داشتیم و همچنین از توالی تحولی / عملکردی پیامدهای مداخله‌ای و اثرات متوازی درمان بی‌اطلاع بودیم. سپس وقتی تحلیل رفتار کاربردی به‌عنوان یک علم به رشد و جایگاه مورد نظر دست پیدا کرد، توانستیم اختلال طیف اتیسم، مسائل آموزشی و پیامدهای درمانی را بهتر و بیشتر درک کنیم و بدین ترتیب توانستیم زمینه‌دستیابی به دستاوردهای درمانی ضروری و جامعی را برای این کودکان فراهم کنیم. این پیشرفت مدیون پژوهش‌های علمی منظم و متمرکزی بود که مبتنی بر طرح‌های آزمایشی مناسب و توسط پژوهشگران و مؤسسه‌های تحقیقاتی فراوان در آمریکا و خارج آن انجام شد.

آنچه در کتاب حاضر توسط شارلوپ، لنگ و ریسپولی ارائه می‌شود بر پایه یافته‌های سالیان سال پژوهش علمی است که در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی و بازی به کودکان دارای اختلال طیف اتیسم انجام شده است. از آنجاکه آسیب بازی و مهارت‌های اجتماعی در اتیسم از جمله خصایص بالینی‌ای هستند که بسیار مورد توجه بوده‌اند، پژوهش‌های فراوانی بر مطالعه این ویژگی‌ها متمرکز شده‌اند و مؤلفان کتاب حاضر با استفاده از یافته‌های این تحقیقات آخرین راهبردهای درمانی موجود در این حیطه را جمع‌آوری و ارائه کرده‌اند. این کتاب اطلاعات راستینی را در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد و امکان درک بهتر نارسایی بازی و مهارت‌های اجتماعی این اختلال را ممکن می‌سازد و با جمع‌بندی جامع پژوهش‌های مرتبط و آخرین راهبردهای درمانی، مجموعه‌ای کامل، با نگرش مناسب و سرگرم‌کننده و مفید فراهم کرده است.

مجموعه در دست شما کتابی راهنما برای تدوین طرح درمان مهارت‌های اجتماعی و بازی، مانند آنچه در دستورالعمل‌های آشپزی می‌بینیم نیست. پیشنهاد می‌کنم اگر خواننده دنبال راهنمای گام‌به‌گام است، دنبال کتاب دیگری باشد و برایش آرزوی توفیق دارم. به‌عنوان فردی که برای مدت چهار و پنج سال به آموزش مداخلات رفتاری مشغول بوده‌ام باید بگویم، این دست کتاب‌هایی که مانند کتاب آشپزی راهبردهای درمانی ارائه می‌دهند، به‌ندرت مفید و مؤثر از کار درمی‌آیند؛ زیرا مهارت‌های آموزشی آنان نه تعمیم‌یافته است و نه قابلیت تعمیم‌پذیری دارد. کلید اکتساب مهارت‌های تعمیم‌یافته که امکان عملکرد موفق درمانگر را با طیف گسترده‌ای از کودکان فراهم

می‌کند و آنان را قادر می‌سازد که بنا بر ضرورت محیطی و یا الزام هر کودک روش‌ها و راهبردهای درمانی را تغییر دهد و یا آنها را تعدیل کند، همانا درک نظریهٔ زیربنایی و اصول راهبردها و روش‌های درمانی است. آنچه خواننده بعد از خواندن این کتاب بدان دست می‌یابد، آگاهی و درک نظریه و اصول زیربنایی هر رویکرد درمانی است. مؤلفان ابتدا چشم‌اندازی از درمان مورد نظر ارائه می‌دهند. این اطلاعات از آن‌رو مفیدند که خواننده (متخصصان، محققان، خانواده‌ها، دانشجویان) را با نکات ضروری حیطهٔ مورد نظر آشنا می‌سازد. سپس مؤلفان مبانی نظری راهبردهای درمانی را با دقت و وضوح عنوان و سپس هر راهبرد را به‌طور خاص معرفی می‌کنند. آنها تنها به متن اکتفا نکرده‌اند، بلکه با استفاده از نمودارها و جداول فراوان توضیحات خود را گسترش داده‌اند.

در مجموع کتابی بسیار دل‌پذیر، مفید و عملیاتی در اختیار شماست که با ارائهٔ زمینه و منطق هر موضوع، درک خوانندگان را از مفاهیم مهم آموزش مهارت‌های اجتماعی و بازی به کودکان دارای اختلال طیف اتیسم ارتقا می‌بخشد. ما دیگر همانند سالیان گذشته مهارت‌ها و مجموعه‌ای از رفتارهای ساده را آموزش نمی‌دهیم. چقدر پیشرفت کرده‌ایم!

**لورا اسکریبین**

سن‌دیه‌گو، آمریکا



# فصل ۱

## فرا تر از بازی و سرگرمی: تعریف، تحول و مداخله مهارت‌های اجتماعی و بازی کودکان

تمامی کودکان می‌توانند بازی کنند و همه افراد در زندگی خود به دوست احتیاج دارند. بازی و تعامل اجتماعی موقعیت‌های طبیعی و بسیار مؤثری هستند که زمینه رشد و یادگیری مداوم و بی‌وقفه را در دوران کودکی فراهم می‌کنند. چندین دهه است که متخصصان و محققان در حیطه‌های روان‌شناسی رشد، تحلیل رفتار کاربردی (Applied Behavior Analysis-ABA) و دیگر گرایش‌های علمی مرتبط همواره بر اهمیت مهارت‌های مربوط به این حوزه‌ها تأکید می‌کنند (مانند بیجو و بائر، ۱۹۶۱؛ لیفتر، فاستر-ساندرا، آرزامارسکی، بریش و مک‌کلور، ۲۰۱۱؛ لیفتر، میسن و بارتون، ۲۰۱۱؛ لوواس، بائر و بیجو، ۱۹۶۵؛ پیاز، ۱۹۶۲ و ویگوتسکی، ۱۹۳۳). این توجه گسترده و طولانی‌مدت محققان نتیجه پیشینه پژوهشی غنی‌ای است که کارآمدی کودکان در مهارت‌های اجتماعی و بازی را با عملکرد فیزیکی، هیجانی، عقلانی و ذهنی آنها مرتبط می‌داند و همچنین عنوان می‌دارد که مداخلات مختص به ارتقای مهارت‌های اجتماعی و بازی منجر به رشد و پیشرفت موازی در دیگر حوزه‌های مهارتی از جمله مهارت‌های زبانی، تحصیلی و حرکتی کودکان می‌شود (الکابند، ۲۰۰۷؛ لیفتر و همکاران، ۲۰۱۱؛ اوزونوف و همکاران، ۲۰۰۸؛ پیرچی، باربر، گیلپین، کریسلر و

کلینجر، ۲۰۱۵، سینگر و لیثکوت، ۲۰۰۴)؛ به‌عنوان نمونه حتی بازی‌های ساده و اشکال ابتدایی تعامل اجتماعی که در سال اول زندگی مشاهده می‌شوند، مانند تکان دادن جفجغه، هل دادن برجی که با مکعب‌ها ساخته شده است یا ضربه زدن به آویزهای گهواره نیاز به تمرین مهارت‌های حرکتی نوظهور (مانند هماهنگی حرکات دست) و راهبردهای اولیه حل مسئله (مانند دستیابی به شیء غیرقابل دسترس با کشیدن پتویی که زیر آن است) دارند. وقوع فرصت‌های یادگیری در خلال بازی و تعامل اجتماعی در سرتاسر دوران کودکی ادامه می‌یابد و کودکان برای تعامل و بازی با دیگران به رفتارهایی نیاز پیدا می‌کنند که به تدریج پیچیده‌تر می‌شوند؛ مانند اشتراک، رعایت نوبت و حل مسائل اجتماعی.

تقویت و تشویق رفتارهای اجتماعی و بازی احتمال وقوع مجدد آنها را افزایش می‌دهد (برای نکات مربوط به تقویت به تصویر ۱.۱ مراجعه کنید). در دوران کودکی همگام با رشد رفتارهای اجتماعی اولیه و بازی ابتدایی، فرصت‌های یادگیری مفاهیم و مهارت‌های تازه افزایش می‌یابد، مثلاً کودکی که مشارکت در اسباب‌بازی‌هایش را یاد گرفته است، احتمال بیشتری دارد که به همسالان نزدیک شود و در مجاورت آنها بازی کند (هاین و ولری، ۲۰۰۶). هرچه کودکان زمان بیشتری را به بازی در کنار کودکان دیگر اختصاص دهند، فرصت بیشتری برای مشاهده و تقلید رفتارها و همچنین برقراری تعامل اجتماعی با همسالان خواهند داشت. مشاهده، تقلید و تعامل با همسالان با تسهیل فرایند اکتساب مهارت‌های جدید زمینه لازم برای مشارکت بیشتر در بازی و تعامل اجتماعی را فراهم می‌کنند و به همین ترتیب فرآیند یادگیری ادامه می‌یابد (دکوئینزیو، تاوانسند، استرمی و پولسون، ۲۰۰۷؛ گانزیوروسکی، ویلیامسون و رابینز، ۲۰۱۶؛ اینگرسول و اسکریمن، ۲۰۰۶؛ رابینسون، اندرسون، پورتر، هارت و وودن-میلر، ۲۰۰۳). فرایند مداوم استفاده از مهارت‌های اکتسابی جدید که فرصت‌های تازه‌ای را برای یادگیری مهارت‌های بیشتر فراهم می‌کنند، به‌عنوان یکی از محرک‌های ابتدایی رشد در نظر گرفته شده است (بیجو و بائر، ۱۹۶۱). بااینکه مکانیسم‌های دقیق و ارتباط بین بازی و رفتارهای اجتماعی اولیه و رشد مداوم کودک به‌طور کامل

**«تقویت» چیست و چرا اهمیت دارد؟**

- تقویت زمانی رخ می‌دهد که پیامد یک رفتار احتمال وقوع مجدد آن رفتار را افزایش دهد.
- به‌عنوان نمونه اگر کودک به مادر لبخند بزند (رفتار) و مادر کودک را بعد از مشاهده لبخند در آغوش گیرد (پیامد)، آنگاه می‌توان به آغوش گرفتن را که موجب می‌شود کودک به-خاطر آن بیشتر از معمول لبخند بزند، به‌عنوان نوعی از تقویت در نظر گرفت.
- تقویت‌کننده‌ها می‌توانند اجتماعی و غیراجتماعی باشند.
- تقویت‌کننده‌های اجتماعی (که گاهی «میانجی اجتماعی» نامیده می‌شوند) مستلزم تعامل با شخص دیگری هستند؛ مانند تحسین شدن و محبت فیزیکی.
- تقویت‌کننده‌های غیراجتماعی (که گاهی «خودبه‌خود» نامیده می‌شوند) مستلزم پیامدهایی مستقل از دیگران هستند. به-عنوان نمونه کودکی که به چرخاندن شیئی ادامه می‌دهد از تحریک دیداری چرخش شیء لذت می‌برد و احتمالاً در حین مشاهده شیء نمونه‌ای از تقویت خودبه‌خودی را تجربه می‌کند.
- از آنجا که تقویت احتمال بروز رفتارها را افزایش می‌دهد، جزء ضروری بسیاری از مداخلاتی است که برای آموزش مهارت‌های اجتماعی و بازی به کار بسته می‌شوند.
- در بخش‌های پیش روی کتاب اطلاعات بیشتری راجع به استفاده از تقویت در رویکردهای درمانی ارائه خواهد شد.

شناسایی نشده است (لیلارد و همکاران، ۲۰۱۳)، تقریباً شکی وجود ندارد که بازی و تعامل اجتماعی باکیفیت نقش اساسی در سلامت رشد کودک ایفا می‌کند (کاگان و لاونشتاین، ۲۰۰۴). متأسفانه کودکان دارای اختلال طیف اتیسم (Autism Spectrum Disorders-ASD) کاستی‌ها و ناهنجاری‌هایی در رشد مهارت‌های اجتماعی و بازی دارند (مانند کارتر، دیویس، کلین و ولکمار، ۲۰۰۵). بر اساس اطلاعاتی که در رابطه با اهمیت مهارت‌های این حوزه ذکر شد، دور از انتظار نیست که حجم زیادی از تحقیقات درمانی انجام‌شده در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم معطوف به آموزش مهارت‌های اجتماعی و بازی هدفمند باشد (مانند فلین و هیلی، ۲۰۱۲؛ لنگ و

همکاران، ۲۰۰۹). بیشتر مطالب این کتاب اختصاص به مطالعاتی دارد که از شواهد و پشتوانه علمی بیشتری برخوردارند. در این فصل ابتدایی قبل از توضیح چگونگی آموزش مهارت‌های اجتماعی و بازی، توالی و چهارچوب زمانی تحول مهارت‌های اجتماعی و بازی در کودکان با رشد طبیعی مرور خواهد شد. دانش و اطلاعات موجود از تحول طبیعی مهارت‌های اجتماعی و بازی از آن جهت حائز اهمیت است که انتخاب رفتارهایی که هدف درمانی قرار می‌گیرند (مهارت به‌خصوصی که آموزش داده می‌شود) بر مبنای سطح تحولی کودک دارای اختلال طیف اتیسم و متناسب با آن انجام می‌شود و بدین ترتیب کارایی مداخلات اجتماعی و بازی ارتقا می‌یابد (لیفتر، الیس، کنون و اندرسون، ۲۰۰۵). به‌علاوه با استفاده از این اطلاعات پایه به‌عنوان یک مرجع می‌توان کاستی‌ها و دیگر ناهنجاری‌های مرتبط با مهارت‌های اجتماعی و بازی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم را شناسایی، تعریف و در موردشان بحث کرد و بر آن دسته از مهارت‌های اجتماعی و بازی تأکید داشت که در بیشتر تحقیقات درمانی به آنها پرداخته شده است (ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۷). درنهایت آنکه قبل از بحث تخصصی مداخلات در فصل‌های آینده، در پایان این فصل دو پیشنهاد ساده برای والدین و متخصصان مراقبت از کودک که می‌خواهند رشد مهارت‌های اجتماعی و بازی در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم را تسهیل کنند، ارائه شده است.

## تحول طبیعی مهارت‌های اجتماعی و بازی

پیشروی روند تحول کودک طبق یک توالی قابل‌پیش‌بینی خواهد بود که در طی آن کودکان با زمان‌بندی تقریباً مشابهی مهارت‌ها و رفتارهای به‌خصوصی را کسب می‌کنند. برای آنکه منظور از توالی تحولی معمول و طبیعی مشخص شود، تحول مهارت حرکتی را به‌عنوان نمونه در نظر بگیرید. کودکان ابتدا یاد می‌گیرند وقتی روی شکم خود خوابیده‌اند، سر خود را بلند کنند و پس از آن می‌آموزند که چگونه تنه و پشت خود را با کمک دست‌هایشان بالا بکشند. سپس سینه‌خیز رفتن را یاد می‌گیرند و تا ۲۴ ماهگی راه رفتن را جایگزین آن می‌کنند. توالی تحول حرکتی و زمان تقریبی

پدیده‌آیی مراحل آن بین اکثریت کودکان با رشد طبیعی یکسان است. مراحل تحول مهارت‌های اجتماعی و بازی نیز با یک ترتیب مشخص و با شیوه‌ای مشابه تحول مهارت‌های حرکتی پیش خواهند رفت و رفتارهای کلیدی مرتبط حول و حوش زمان به‌خصوصی پدیدار خواهند شد. جدول ۱.۱ مروری است بر دوران مهم تحول مهارت‌های اجتماعی و بازی طی پنج سال اول زندگی.

### تحول طبیعی مهارت بازی

از آنجاکه محققان حوزه‌های مطالعاتی متنوع از نظرگاه‌های متفاوتی به بررسی مفهوم بازی پرداخته‌اند و با روش‌های تحقیقاتی متفاوتی به سؤال‌های پژوهشی این حیطه پاسخ داده‌اند، تعاریف و نظام‌های طبقه‌بندی فراوانی در زمینه بازی وجود دارد. لیفتر و همکاران (۲۰۱۱) انواع رویکردهای مورد استفاده در طبقه‌بندی و تعریف بازی را مرور کردند و عنوان داشتند که بیشتر مفهوم پردازی‌ها بر دو جنبه تأکید دارند: (الف) تظاهر رفتاری بازی که به‌طور مستقیم قابل مشاهده است (مانند روی هم گذاشتن مکعب‌ها و جلو و عقب بردن ماشین) یا (ب) سازه‌ها و فرایندهای شناختی زمینه‌ساز که بنا بر مفروضات برای گونه خاصی از بازی‌ها لازم هستند و به‌آسانی قابل مشاهده نیستند؛ به‌عنوان نمونه رویکرد دوم را در تعاریف ارائه‌شده از بازی و انمودی می‌توان مشاهده کرد که بر بازنمایی نمادین و تظاهر تأکید می‌کنند. این‌طور به نظر می‌رسد که قابلیت نمادسازی زمانی مشخص می‌شود که کودک شیئی را به‌عنوان شیئی دیگر تصور می‌کند (مانند وقتی وانمود می‌کند که جارو، یک گیتار است) یا ویژگی‌هایی را به شیئی نسبت می‌دهد که در واقع فاقد آنهاست (مانند تظاهر به اینکه جارو می‌تواند پرواز کند).

لیفتر و همکاران در سال ۲۰۱۱ به‌طور موشکافانه‌ای به این موضوع اشاره کردند که هر دو منظر طبقه‌بندی بازی‌ها، چه تظاهر رفتاری چه فرایندهای شناختی زمینه‌ساز (که به‌ترتیب به‌عنوان الگوی رفتارگرا و ساختارگرا شناخته می‌شوند)، در درک بازی و بازه سنی تقریبی‌ای که در طی آن دوره گونه خاصی از بازی در کودکان با رشد شناسایی رویکردهای کارآمد و مؤثر برای آموزش آن نقش دارند. در جدول ۱.۲



**جدول ۱.۱:** بازی و مهارت‌های اجتماعی مشاهده‌شده در رشد طبیعی

<p>نگاه کردن به صورت را ترجیح می‌دهد.</p> <p>از برخی حالات چهره‌ای تقلید می‌کند.</p> <p>به منبع صدا نگاه می‌کند یا به سمت صدا برمی‌گردد.</p>	<p>تولد تا ۲ ماهگی</p>
<p>با کسی که نزدیک اوست تماس چشمی برقرار می‌کند و به او لبخند می‌زند.</p> <p>با دست و پای خودش بازی می‌کند (تکان دادن، مالیدن و چنگ انداختن).</p>	<p>۲-۴ ماهگی</p>
<p>از حالات چهره‌ای گسترده‌تر و متنوع‌تری تقلید می‌کند.</p> <p>افراد آشنایی را که بافاصله از او ایستاده‌اند شناسایی می‌کند.</p> <p>غان‌وغون و اصواتی تولید می‌کند و تقلید از سرعت و لحن صدا را آغاز می‌کند.</p> <p>در جستجوی محبت است (مانند تلاشی که با باز کردن دست‌ها می‌کند تا بلندش کنند و در آغوش بگیرند).</p> <p>به اسباب‌بازی‌ها دسترسی می‌یابد و چنگ می‌زند (مانند ضربه زدن به اشیای آویزان).</p> <p>اسباب‌بازی‌ها را نگاه می‌دارد و تکان می‌دهد (مانند سروصدا راه انداختن با جفجغه).</p>	<p>۴-۶ ماهگی</p>
<p>بین افراد آشنا و غریبه تمایز قائل می‌شود (مانند رفتار متفاوتی که با مادرش در مقایسه با یک فرد ناشناس دارد).</p> <p>با اسباب‌بازی‌های متفاوتی بازی می‌کند ولی چند اسباب‌بازی محبوب دارد.</p> <p>با ایجاد اصواتی به صداها پاسخ می‌دهد.</p> <p>از ژست‌های رفتاری برای برقراری ارتباط استفاده می‌کند (مانند همانطور که دستش را به سمت شیئی دراز کرده است، بزرگ‌سالی را که قادر به دستیابی به شیء است نگاه می‌کند).</p> <p>بازی اجتماعی ساده‌ای را انجام می‌دهد (مانند دالی موشه).</p>	<p>۶-۹ ماهگی</p>
<p>به درخواست‌های کلامی ساده پاسخ می‌دهد (مانند بیا اینجا).</p> <p>توجه اشتراکی به خوبی برقرار شده است.</p> <p>با شیوه‌های متفاوتی با اسباب‌بازی‌ها بازی می‌کند.</p> <p>اشیا را به قصد شروع بازی به دیگران می‌دهد (مانند وقتی که پتویش را به پدرش می‌دهد تا با او دالی موشه بازی کند).</p> <p>استفاده از دو یا بیش از دو اسباب‌بازی هم‌زمان و همراه یکدیگر (مانند کوبیدن مکعب‌ها به هم).</p>	<p>۹-۱۲ ماهگی</p>

جدول ۱.۱: بازی و مهارت‌های اجتماعی مشاهده‌شده در رشد طبیعی (ادامه)

<p>بازی وانمودی ساده انجام می‌دهد (مانند وقتی عروسک از لیوان خالی آب می‌نوشد).</p> <p>با مداد رنگی‌ها خط‌خطی می‌کند.</p> <p>اسباب‌بازی‌ها را با نخ می‌کشد.</p>	<p>۱۸-۱۲ ماهگی</p>
<p>در جستجوی مجاورت به کودکان و بازی در کنار آنهاست ولی مشغول بازی مستقیم با آنها نمی‌شود (مانند بازی موازی).</p> <p>به تصاویری که در کتاب‌ها می‌بیند اشاره می‌کند.</p> <p>نام افراد آشنا را می‌داند.</p> <p>بازی‌های وانمودی ساده انجام می‌دهد.</p> <p>مکعب‌ها را روی هم می‌گذارد و سازه‌های ساده می‌سازد.</p> <p>بازی‌های فیزیکی‌ای که همراه با اشیاء هستند را انجام می‌دهد (مانند شوت زدن و پرتاب کردن توپ).</p>	<p>۲ سالگی</p>
<p>نسبت به دوستانش همدلی، مراقبت و محبت نشان می‌دهد (مانند وقتی دوستش را که به زمین افتاده است می‌بوسد).</p> <p>نوبت را در بازی‌ها رعایت می‌کند.</p> <p>مکالمهٔ دوسویه برقرار می‌کند.</p> <p>جوهرچین‌های ساده (که در هم قفل نمی‌شوند) را انجام می‌دهد.</p> <p>بازی‌های نمادین با استفاده از اشیاء متعدد (عروسک‌ها و خانه‌های عروسکی) و با موضوعاتی پیچیده‌تر انجام می‌دهد.</p>	<p>۳ سالگی</p>
<p>بازی با کودکان را ترجیح می‌دهد.</p> <p>بازی‌های دسته‌جمعی قانون‌مدار مثل بازی‌های تخته‌ای و کارتی انجام می‌دهد.</p> <p>برنامهٔ بازی‌ها و فعالیت‌هایش را از پیش مشخص می‌کند.</p> <p>نگران محبوبیتش نزد دوستان است.</p>	<p>۴-۵ سالگی</p>

دسته‌ها و تعاریفی از بازی مرور شده است که اغلب اهداف درمانی تحقیقات بوده‌اند. بازه سنی تقریبی‌ای که در طی آن گونه خاصی از بازی در کودکان با رشد طبیعی

جدول ۱.۲: توالی تحول بازی

بازه سنی مشاهده شده	نوع بازی	تعریف و تظاهر رفتاری نمونه
۰-۶+ ماهگی	بازی حسی-حرکتی	با لمس و به دهان بردن اشیاء به جستجوی محیط پیرامون می‌پردازد؛ مانند قرار دادن دست‌ها و اشیاء در دهان و مالیدن دست به سطوح ناهموار.
۳-۹+ ماهگی	بازی اکتشافی اشیاء	به یک شیء نگاه می‌کند، به آن دست می‌یابد و آن را دست‌کاری می‌کند یا به دهان می‌برد.
۴-۱۲+ ماهگی	بازی عملیاتی ساده	اشیاء را (اسباب‌بازی‌ها) به شیوه مقرر آنها دست‌کاری می‌کند؛ مانند فشار دادن دگمه‌های روی اسباب‌بازی یا تکان دادن جغجغه.
۸-۱۲+ ماهگی	بازی عملیاتی ترکیبی یا چسباندنی	حداقل دو شیء را در ارتباط و ترکیب یکدیگر استفاده می‌کند؛ مانند انباشتن مکعب‌ها.
۹-۱۸+ ماهگی	بازی عملیاتی یا پیش‌نمادین	از اسباب‌بازی‌ها به همان شیوه مشخص و مرسوم استفاده می‌کند؛ مانند ریختن شن در سطل یا قسمت بار کامیون.
۱۲-۱۸+ ماهگی	بازی نمادین، تخیلی یا وانمودی	از یک شیء به‌عنوان شیئی دیگر استفاده می‌کند (مانند کتاب به‌عنوان سراسیمه برای عبور ماشین‌ها)؛ تظاهر می‌کند که شیء ویژگی خاصی دارد که درواقع فاقد آن است (مانند اینکه اجاق‌گاز اسباب‌بازی‌اش داغ است)؛ تصور می‌کند که شیء یا فردی حضور دارند، درحالی‌که وجود ندارند یا وقوع یک رخداد را تصور می‌کند درحالی‌که اتفاق نیفتاده است (مانند تظاهر به اینکه اژدها به قلعه حمله کرده است ولی هیچ شیئی به‌عنوان اژدها وجود ندارد).
۱۸-۲۴+ ماهگی	بازی نمایشی یا خود-وانمودی	تظاهر می‌کند که فرد یا چیز دیگری است؛ مانند وقتی وانمود می‌کند که یک ابرقهرمان یا حیوان است.
۲۴ ماهگی تا سه‌سالگی	بازی موازی	در کنار کودکان دیگر بازی می‌کند، درحالی‌که تعامل مستقیمی با آنها ندارد.
۲.۵ تا ۴+ سالگی	بازی دسته‌جمعی یا بازی مشارکتی اولیه	به دنبال بازی با کودکان است و بازی با همبازی را به‌وضوح ترجیح می‌دهد اما هنوز برای بازی متعامل گسترده‌تر به حمایت بزرگ‌سال نیاز دارد.
۴+ سالگی	بازی مشارکتی (تعاملی)	بدون کمک با کودکان بازی می‌کند؛ دوستانش را می‌شناسد و نگران محبوبیت نزد همسالان است.

مشاهده می‌شود نیز در این جدول گنجانده شده است. از آنجاکه تعریف و چگونگی اندازه‌گیری بازی در تحقیقات یکسان نبوده است، یک نظام طبقه‌بندی واحد را که همگی محققان بر سر آن توافق داشته باشند، نمی‌توان در ادبیات پژوهشی یافت. از همین‌رو جدول ۱.۲ تنها یک نمونه از انواع نظام‌های طبقه‌بندی و پایه‌های نظری چندگانه موجود است (بارتون، ۲۰۱۰؛ بلسکی و موس، ۱۹۸۱؛ لیفتنر و همکاران، ۲۰۱۱؛ مالون، ۱۹۹۷؛ مک‌کیون، ۱۹۹۸؛ راترفورد و راجرز، ۱۹۹۳). همانطور که پیش‌تر عنوان شد، بازی به‌طور طبیعی موقعیتی را فراهم می‌کند که مهارت‌های حرکتی، ارتباطی، اجتماعی، حل مسئله و دیگر موارد ضروری تقویت شوند (فریمن و کاساری، ۲۰۱۳؛ وارن، پائلت و رویرز، ۲۰۱۴؛ وایت و همکاران، ۲۰۱۱). کودک در مراحل ابتدایی رشد از طریق بازی حسی - حرکتی به مزه، ظاهر و حس حاصل از لمس اشیاء پی می‌برد. تقویت‌کننده‌های طبیعی احتمالی که تحریک‌کننده‌اند (تقویت خودبه‌خودی؛ تصویر ۱.۱) و در جریان بازی حسی - حرکتی حاصل شده‌اند، در یادگیری دستیابی، چنگ انداختن و سینه‌خیز رفتن نقش دارند. کمی پس‌از آن بیشتر کودکان درگیر بازی عملیاتی می‌شوند که در آن از دیگران (معمولاً والدین) تقلید و از اشیاء مشابه اشیاء واقعی استفاده می‌کنند و آنها را به همان شیوه مرسوم و عملکرد مقررشان به کار می‌گیرند، مثلاً با شیشه شیر اسباب‌بازی به عروسک غذا می‌دهند (لنگ و همکاران، ۲۰۰۹). میزان تقویتی که بازی عملیاتی دریافت می‌کند، چه به‌صورت تقویت اجتماعی (مانند «چه جالب! همونطوری به بچه غذا میدی که مامان غذا میده!»)، چه به‌صورت تقویت خودبه‌خودی غیراجتماعی که به دیگران وابسته نیست یا به‌صورت ترکیبی از این دو نوع باشد، به‌وضوح مشخص نیست. بازی عملیاتی، بدون در نظر گرفتن تقویت‌های احتمالی، فرصت تقلید از رفتار دیگران را برای کودکان فراهم می‌کند و فرصت الگوسازی زبان و رفتارهای متناسب سطح تحول و موقعیت کودک را در اختیار والدین، مراقبین و درمانگران قرار می‌دهد (فریمن و کاساری، ۲۰۱۳؛ پیروچی، ۲۰۱۶).

بیشتر کودکان در ۴سالگی بازی نمادین و وانمودی را شروع می‌کنند. آنها در این بازی شیئی را به‌عنوان شیء دیگر در نظر می‌گیرند، انگار می‌کنند که شیء خاصی

وجود دارد یا اشیا و افراد ویژگی‌هایی دارند که در واقع فاقد آنها هستند. کودکان با استفاده ترکیبی و متنوع از این مهارت‌ها، شخصیت‌ها، وقایع و اسباب‌بازی‌ها را با توجه به موضوع بازی به‌خوبی باهم هماهنگ می‌کنند. اکتساب مهارت بازی نمادین دستاورد فوق‌العاده‌ی اوایل کودکی است. به‌عنوان نمونه خزانه‌ی مهارت‌های پیچیده و فرآیندهای شناختی کودکی را در نظر بگیرید که وانمود می‌کند خواننده است، شانه‌ی سرش را به‌جای میکروفون در دست می‌گیرد، از مبل منزل به‌عنوان صحنه‌ی نمایش استفاده می‌کند و درحالی‌که روی آن ایستاده است برای جمعیت تماشاچیان مقابلش که صفی از اسباب‌بازی‌ها و حیوانات پلاستیکی هستند آواز می‌خواند.

هم‌اکنون نقش بازی وانمودی در فراگیری تفکر انتزاعی پیشرفته، حل مسئله و دیگر مهارت‌های پیچیده‌ی شناختی مورد تردید است. هنوز مشخص نیست که آیا (الف) بازی وانمودی تجربه‌ای ضروری برای هدایت رشد شناختی طبیعی است که نمی‌توان آن را با چیز دیگر جایگزین کرد، (ب) بازی وانمودی یکی از شرایط متعدد و سازوکارهای بالقوه‌ی فراوانی است که فرایند یادگیری و اکتساب مهارت‌های شناختی پیچیده‌تر را تسهیل می‌کند یا (ج) بازی وانمودی فقط دست‌آورد و پیامد اکتساب مهارت‌های پیچیده‌ی شناختی است که از طرق دیگر حاصل شده‌اند (کاساری، چنگ و پاتسون، ۲۰۱۳؛ لیلارد و همکاران، ۲۰۱۳). صرف‌نظر از اینها، محققان به‌کرات نشان داده‌اند که گنجاندن مهارت‌های بازی وانمودی و نمایشی-اجتماعی در «برنامه‌های آموزش با بازی» کودکان دبستانی، با پیشرفت در توجه پایدار، یادآوری (حافظه) و توانایی سازگاری با تغییرات محیط و برهم خوردن عادات مرسوم همبستگی دارد (مانند دایموند، بارت، توماس و مانرو، ۲۰۰۷؛ پیلی، ۲۰۰۵).

### رشد طبیعی مهارت اجتماعی

در یک مطالعه‌ی پایه و ابتدایی از ملتزوف و مور (۱۹۷۷ و ۱۹۸۹) نشان داده شد که نوزادان توانایی تقلید برخی از حالات چهره‌ای را از روز دوازدهم زندگی پیدا می‌کنند. اینکه این مهارت تقلید یک مهارت ذاتی است (شکلی از بازتاب) یا آموخته‌شده هنوز مشخص نیست. در هر دو حالت این توانایی نشان می‌دهد که نوزاد قابلیت توجه به