

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Е. А. Омельченко

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ИГРЫ

Утверждено Редакционно-издательским советом
в качестве учебно-методического пособия

Новосибирск
2009

УДК 372.3/4(075.8)+371(075.8)+376(075.8)
ББК 74.000.554.5я73-1+74.002.51я73-1+74.3я73-1
О 572

Печатается по решению
Редакционно-издательского
совета НГПУ

Рецензенты:

кафедра дошкольной педагогики и психологии НГПУ;
доцент кафедры педагогики высшей школы ИГПУ,
кандидат педагогических наук

Н. В. Калинина

О 572 **Омельченко, Е. А.** Теория и методика игры: учебно-метод. пособие /
Е. А. Омельченко. – Новосибирск, 2009. – 170 с.

В пособии рассматриваются вопросы, касающиеся теории игры и методики обучения игре детей с отклонениями в развитии, методологии игровой деятельности, особенностей игровой деятельности детей с задержкой умственного развития и умственно отсталых детей, приводятся характеристики детских игр. Включены основные требования к знаниям и умениям студентов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» по курсу «Теория и методика игры», темы, примерные планы и задания для проведения лабораторно-практических работ по предмету, тесты по курсу, задания для самостоятельной работы.

Предназначено для студентов вузов, преподавателей, а также для всех, кто интересуется проблемами детской игры.

УДК 372.3/4(075.8)+371(075.8)+376/075.8
ББК 74.000.554.5я73-1+74.002.51я73-1+74.3я73-1

© Омельченко Е. А., 2009

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2009

Оглавление

Предисловие	5
1. Методология игровой деятельности	7
1.1. Теории игровой деятельности	7
1.2. Характеристики игровой деятельности.....	15
1.3. Логическая структура игровой деятельности	22
1.4. Организация процесса игровой деятельности (временная структура)	33
2. Характеристика детских игр	38
2.1. Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста.....	38
2.2. Сущность и происхождение игры	45
3. Особенности игровой деятельности детей с проблемами в развитии	63
3.1. Сюжетно-ролевая игра дошкольников с задержкой психического развития.....	63
3.2. Игра умственно отсталых детей	70
3.3. Комплексный подход к обучению сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушением интеллекта	77
3.4. Роль игрушки в становлении игры детей с проблемами в развитии	87
4. Роль и место дидактических игр в системе коррекционно-воспитательной работы	101
5. Методические материалы по дисциплине «Теория и методика игры»	115
5.1. Содержание отдельных разделов и тем дисциплины	115

5.2. Примерное содержание лабораторно-практических работ по дисциплине «Теория и методика игры»	120
5.3. Задания для самостоятельной работы студентов	125
5.4. Тестовые задания	127
5.5. Вопросы к экзамену	139
5.6. Список литературы для подготовки к занятиям.....	141
<i>Приложение 1. Упражнения для развития мелкой моторики ...</i>	144
<i>Приложение 2. Формирование ролевого поведения дошкольников</i>	149
<i>Приложение 3. Схема изучения игровой деятельности дошкольников с нарушением интеллекта</i>	157
<i>Приложение 4. Рекомендации по составлению идеального конспекта</i>	159
<i>Приложение 5. Развитие мотивации игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью</i>	160
<i>Приложение 6. Методические рекомендации по подготовке доклада</i>	165

ПРЕДИСЛОВИЕ

Игра жизненно необходима для любого человека. По мнению А. М. Новикова, ребенок, не наигравшийся, «не доигравший» в детстве, в дальнейшей взрослой жизни остается инфантильным – для него взрослая серьезная жизнь является как бы продолжением детских игр. Он легкомыслен, безответственен как к своей судьбе, так и к судьбам окружающих его людей. Поэтому важно, чтобы у каждого в детстве была возможность полноценно освоить все уровни игровой деятельности: от самых низких (игры с предметами) до самых высоких (сюжетно-ролевая игра). Однако в силу разных причин, например, при отклонениях в развитии, ребенок не всегда может справиться с этим самостоятельно. В этом случае ему необходима квалифицированная помощь педагога-дефектолога, знающего, что такое детская игра, какие она имеет особенности, как развивается и что нужно сделать, чтобы создать условия для полноценного развития игровой деятельности у каждого конкретного ребенка.

Перечисленные знания об игровой деятельности будущие педагоги-дефектологи получают во время обучения в вузе. Для этого в учебном плане специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» предусмотрена дисциплина «Теория и методика игры», имеющая целью подготовку высококвалифицированного специалиста, готового к работе в специализированном детском саду или школе-интернате в системе специального образования, к научно-методической и социально-педагогической деятельности, способного обеспечить развитие, обучение и воспитание дошкольников и младших школьников.

Содержание данного пособия поможет студентам успешно освоить теоретический материал названной дисциплины и будет способствовать наиболее продуктивному выполнению заданий лабораторно-практических занятий, а также развитию качеств, необходимых педагогу-дефектологу.

Пособие содержит изложение основных теоретических тем дисциплины «Теория и методика игры», примерные планы лабораторных работ, тесты, вопросы к экзамену, задания для самостоятельной работы студентов.

Предназначено для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Дошкольная педагогика и психология», для преподавателей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, а также для всех, кто интересуется вопросами детской игры.

1. МЕТОДОЛОГИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Теории игровой деятельности

Игра – неотъемлемая часть жизни человека. Играет каждый из нас, начиная с самого раннего возраста и далее, на протяжении всей своей жизни. Меняется содержание игр, меняется отношение человека к ним, меняются сами игры, но они постоянно сопровождают человека. Интерес к играм существует не только в повседневной жизни. Многие исследователи из различных отраслей науки обращают свое внимание на этот феномен и стремятся дать ему свое истолкование.

В педагогической и психологической литературе можно встретить большое количество определений понятия «игра». Приведем некоторые из них.

Игра – форма интрогенного поведения человека [24, с. 255], т. е. внутренне присущего, имманентного личности.

Игра – тип деятельности, мотив которой заключается в ней самой [13, с. 303].

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 [23, с. 50].

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [12, с. 240].

Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей [19, с. 38].

Игра – занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования [6, с. 12].

«Детская символическая игра ... может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек» [4, с. 182].

Приведенные выше определения дают возможность обратить внимание на то, что игра, с одной стороны, выступает как деятельность, а с другой – является процессом. На этом основании можно выделить специфические черты игры. Например, Й. Хейзинга в своей книге «Человек играющий» [25] приводит следующие ее характеристики:

- игра – свободная деятельность, которая осознается как «невзавражду» и вне повседневной жизни выполняемое занятие;
- игра может целиком овладевать играющим;
- играющий не преследует никакого прямого материального интереса, не ищет пользы;
- совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени;
- протекает упорядоченно, по определенным правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной либо подчеркивающие свое отличие от прочего мира всевозможной маскировкой.

С. А. Шмаков считает, что большинству игр присущи четыре главные черты:

- 1) игра – свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- 2) творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- 3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т. п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- 4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [26, с. 98].

В общем, можно утверждать, что игра есть:

- 1) особое отношение ребенка к окружающему его миру;

- 2) особая деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная деятельность;
- 3) социально заданный, навязанный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношения к миру);
- 4) особое содержание усвоения (или усвоенное содержание);
- 5) деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развитие психики ребенка;
- б) социально-педагогическая форма организации всей детской жизни.

Многие исследователи изучают структуру игры. В настоящее время сложилось понимание о ней в соответствии с тем, является она процессом или деятельностью.

В структуру игры как процесса входят:

- а) роли, взятые на себя играющими;
- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;
- в) игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- г) реальные отношения между играющими;
- д) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

В структуру игры как деятельности органично входят:

- а) целеполагание;
- б) планирование;
- в) реализация цели;
- г) анализ результатов.

Следует отметить, что мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Многообразие определений, существенные свойства, представление о структуре игры дают возможность исследователям выстраивать теории игровой деятельности. В настоящее время существует довольно большое их количество. Обзор основных из них представ-

лен С. Л. Рубинштейном в книге «Проблемы общей психологии» [21]. Приведем этот обзор в изложении А. М. Новикова [15] и несколько расширим его.

1. Известностью пользуется теория К. Гросса. Автор усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры; у взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых.

Основное достоинство этой теории заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет ее смысл в той роли, которую игра выполняет в развитии. Основным ее недостатком является указание лишь на «смысл» игры, а не источник и причины, вызывающие игру, не на мотивы, побуждающие играть.

2. Австрийский психолог К. Бюлер определяет игру как деятельность, совершаемую ради получения удовольствия от самого процесса деятельности.

3. Голландский ученый Ф. Бейтендейка рассматривает игру как форму реализации общих изначальных влечений: к свободе, слиянию с окружающей средой, повторению.

4. В теории игры, сформулированной С. Спенсером, который в свою очередь развил мысль Ф. Шиллера, источник игры заключается в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре.

Однако наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху.

5. В теориях последователей З. Фрейда, игра – реализация вытесненных из жизни желаний, поскольку в ней часто разыгрывается и переживается то, что не удастся реализовать в жизни. Понимание игры исходит из проявления в ней неполноценности субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом,

игра превращается в «свалку» для того, что в жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни превращается в бегство от нее.

6. В логике марксистского учения теорию игровой деятельности создал Г. В. Плеханов [17]. Он доказывает, что в жизни общества труд предшествует игре и определяет ее содержание. В играх первобытных племен изображается война, охота, земледельческие работы. Несомненно, что сначала была война, а затем игра, изображающая военные сцены. Сначала было впечатление, произведенное на дикаря смертью раненого товарища, а затем появилось стремление воспроизвести это впечатление в пляске. Таким образом, игра связана и с искусством, она возникла еще в первобытном обществе вместе с разными видами искусства. Дикари играли, как дети, в игру входили пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магическое действие.

В жизни же отдельного индивидуума наблюдается обратное соотношение: ребенок вначале подражает труду взрослых в игре и лишь позже начинает принимать участие в настоящей работе. Плеханов доказывает закономерность такого явления: игра служит средством подготовки к труду, средством воспитания.

7. В советский период значительный вклад в исследование игры внесли Л. С. Выготский и Л. С. Узнадзе. Л. С. Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам. Л. С. Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действия. Снова, как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни.

8. Одной из наиболее крупных работ по теории игры является книга Д. Б. Эльконина «Психология игры» [27]. Автор раскрыл содержание детской игры – это взрослый человек, его деятельность и взаимоотношения с другими людьми. Основная единица детской игры – роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок. В содержании своей игры дети воспроизводят отношения взрослых в трудовой и общественной жизни, воспроизводят их с разной глубиной постижения и порой проникают в подлинный общественный смысл человеческого труда. Сюжеты игр обусловлены конкретными социальными условиями жизни детей.

9. Представляет интерес и концепция П. М. Ершова о происхождении игры из потребностей [7]. Согласно этой концепции игра есть одна из трансформаций потребности, присущей всем высшим животным и человеку, – потребности в вооруженности (вспомогательная потребность в накоплении и совершенствовании средств удовлетворения своих потребностей).

Приобретение вооруженности начинается с мускульного движения – тренировки физической силы, затем идет подражание, затем – практическое применение того, что приобретено силой и подражанием. Это применение, все более успешное и свободное, приводит к игре, которая тренирует смелое использование навыков и умений в разных новых и неожиданных условиях. Мускульное движение, подражание и игра как пути приобретения вооруженности свойственны как человеку, так и животным: только приобретение вооруженности животными завершается игрой, человек же после специфически человеческого многообразия игр вступает на главный для него и решающий путь теоретического обучения, приобретения знаний и практического овладения знаниями.

Подобно тому, как игра постепенно зарождается в подражании, так и вооруженность человека знаниями и умениями постепенно зарождается в игре; в ней же начинают проявляться и реализовываться человеческие социальные и идеальные потребности. Вооруженность знаниями (образование) начинается в школе и может сопровождать

человека всю жизнь. Но и сама игра, ярко проявляющаяся в детстве и юности, и дальше не покидает человека, выступая в новых формах. Они уже не напоминают игры детей и животных, но не похожи и на обучение.

10. Голландский историк и социолог Й. Хейзинга в своем большом монографическом исследовании под названием «Человек играющий» анализирует большое число проблем, связанных с игрой. Он стремится обнаружить игровое начало в самых разнообразных видах человеческой деятельности и проявлениях культуры: в праве, науке, философии, даже в войне. Специально рассматривает связь игры и поэзии, игры и искусства.

Автор видит сущность игры в способности приводить в восторг, доставлять радость. Он определяет ее как «добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь» [25, с. 17–18].

Игра, существующая не только в человеческом, но и животном мире не поддается, по Й. Хейзинге, логической интерпретации, это в самом полном смысле слова некое излишество. Однако данная точка зрения не мешала философу видеть в игре, как высшем проявлении человеческой сущности, основу культуры, а значит и основу развития. В основе развития истории, по мнению Й. Хейзинга, лежит развитие культуры, которая основывается на игре. «Игра – это высшее проявление человеческой сущности» [25, с. 26].

11. Иную трактовку игр дает теория «активного отдыха», развитая немецкими психологами И. Шаллером, М. Лацарусом, Г. Штейнталем. Согласно этой теории, кроме пассивного отдыха во сне, мы нуждаемся в активном отдыхе, в иной деятельности, свободной от всего угрюмого и тягостного, что связано с работой. «Утомление от работы требует не только психофизической разрядки, но и психического, эмоционального отдыха, который может быть реализован

только в активности, но эта активность должна развиваться на психическом просторе. Вот отчего человек нуждается в игре даже тогда, когда у него нет неизрасходованного запаса энергии, он должен играть, даже утомляясь, ибо физическое утомление не мешает глубокому психическому отдыху, источнику энергии» [14, с. 254].

Таким образом, одни исследователи считают, что нашли источник и основу игры в потребности дать выход избыточной жизненной силе. По мнению других, живое существо, играя, подчиняется врожденному инстинкту подражания. Третьи полагают, что игра удовлетворяет потребности в отдыхе и разрядке. Некоторые видят в игре своеобразную предварительную тренировку перед серьезным делом, которого может потребовать жизнь, или рассматривают игру как упражнение в самообладании. Иные опять-таки ищут первоначально во врожденной потребности что-то уметь или что-то совершать либо в стремлении к главенству или соперничеству. Наконец, есть и такие, кто относится к игре как к невинной компенсации вредных побуждений, как к необходимому восполнению монотонной односторонней деятельности или как к удовлетворению в некой фикции невыполнимых в реальной обстановке желаний и тем самым поддержанию чувства личности.

Тем не менее, несмотря на обилие теорий игровой деятельности, игра остается загадкой для ученых. А. М. Новиков по этому поводу пишет: «Действительно, игра в нашем сознании как бы противостоит серьезному. Но в то же время дети, хоккеисты, шахматисты, артисты играют со всей серьезностью, без малейшей склонности смеяться. Игра лежит вне рамок противопоставления “мудрость-глупость”. Точно также игра не знает различия истины и лжи, выходит за рамки противоположности “добра и зла”. В игре не заключено никакой моральной функции – ни греха, ни добродетели. Все это само по себе загадочно» [15, с. 8].

Недостатком всех известных теорий игровой деятельности, по мнению А. М. Новикова, является их определенная однобокость. Порождение игры они объясняют либо «избытком сил», либо трудовой

деятельностью людей или их социальными отношениями, либо как «убегание от жизни» и т. д. «А игра, очевидно, чрезвычайно много-сторонна и порождается и тем, и другим, и третьим и еще, очевидно, многим другим» [15, с. 10].

Далее более детально рассмотрим:

- характеристики игровой деятельности;
- ее логическую структуру (формы, методы, средства);
- организацию процесса игровой деятельности (ее временную структуру).

1.2. Характеристики игровой деятельности

В качестве характеристик игровой деятельности перечислим и дадим пояснения ее особенностям и принципам.

В первую очередь остановимся на приведенных ранее особенностях игровой деятельности, описанных Й. Хейзингой [25].

1. Всякая игра есть, прежде всего, свободная деятельность.

Ребенок или животное играют, потому что испытывают удовольствие от игры, и в этом заключается их свобода. Для человека взрослого и дееспособного игра есть некое излишество. Во всякое время игра может быть отложена или не состояться вообще. Игра не диктуется физической необходимостью, тем более моральной обязанностью. Игра не есть задание. Она протекает «в свободное время». И лишь когда игра смыкается с исполнительскими искусствами (театр, исполнение музыкальных произведений и т. д.) или спортом к игре привязываются понятия долженствования, задания, обязанности.

2. Игра не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Она скорее выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности. Даже ребенок знает, что играет лишь «как будто» взаправду, что все «понарошку». Не будучи «обыденной» жизнью, игра лежит за рамками процесса непосредственного удовлетворения нужд и страстей, прерывает этот процесс.

3. Игра обособляется от «обыденной» жизни местом действия и продолжительностью. Она «разыгрывается» в определенных рамках пространства и времени. Ее течение и смысл заключены в ней самой.

Игра начинается и в определенный момент заканчивается. Она сыграна. Пока она происходит, в ней царит движение, прямое и попятное, подъем и спад, чередование, завязка и развязка.

Кроме того, любая игра протекает внутри своего игрового пространства, которое заранее обозначается, материально или только идеально, преднамеренно или как бы само подразумеваясь. Игровые пространства – обособленные, выгороженные, освещенные территории, на которых имеют силу особенные, собственные правила. Это как бы временные миры внутри обычного, созданные для выполнения замкнутого в себе действия.

Внутри игрового пространства царит собственный порядок. Порядок, устанавливаемый игрой, имеет непреложный характер: малейшее отклонение от него расстраивает игру, лишает ее собственного характера и обесценивает.

4. Игре свойственно эмоциональное и волевое напряжение. Напряжение вызывается неуверенностью, неустойчивостью, неким шансом или возможностью. Чтобы нечто «удалось», требуются усилия. Напряжение преобладает в индивидуальных играх на ловкость и сообразительность – головоломке, мозаике, пасьянсе, стрельбе в мишень, – и значение его возрастает по мере того, как игра приобретает все более соревновательный характер. В азартной игре и в спортивном состязании он достигает крайней точки. Напряжение игры подвергает проверке играющего: его физическую силу, выдержку и упорство, находчивость, удачу и отвагу, выносливость, а вместе с тем и духовные силы играющего, т. к. он одержим пламенным желанием выиграть.

5. У каждой игры свои правила. Они диктуют, что будет иметь силу внутри отграниченного игрой временного мирка. Правила игры обязательны и не подлежат сомнению. Стоит нарушить правила, и все здание игры рухнет. Игра перестает существовать.

Играющий, который не подчиняется правилам или обходит их, есть нарушитель игры.

6. Игре свойственна исключительность и обособленность.

Внутри сферы игры законы и обычаи мира повседневности не имеют силы. Мы существуем и делаем «по-другому».

Тайна игры наиболее наглядно выражается в переодевании. Здесь достигает законченности «необычность» игры. Переодеваясь или надевая маску, человек «играет» другое существо. Он и есть это «другое существо»! Детский испуг, бурный восторг, священный ритуал и мистическое претворение неразлучно сопутствуют всему, что есть маска и переодевание.

7. Одной из особенностей игровой деятельности является наличие явления «заигрывания», когда ребенок или взрослый человек не могут вырваться из «плена» игры. Явление, свойственное, очевидно, только игровой деятельности. За исключением, возможно, высочайшей увлеченности творческой научной или художественной деятельностью. Так, в начале игры можно оборвать игровую деятельность ребенка, ребенок легко выходит из игровой ситуации. Но если игра продолжается достаточно долго, «вывести» ребенка из состояния игры бывает подчас весьма трудно: ребенок так «заигрался», что стал терять ощущение реальности. Его невозможно отвлечь от игры, уложить спать и т. д.; он нервничает, капризничает, он перевозбужден.

8. Игра порождает игровые ассоциации людей: дворовые команды, клубы, неформальные объединения болельщиков и т. д. и т. п. Объединяющее партнеров по игре чувство, что они пребывают в некоем исключительном положении, вместе делают нечто важное, обособляются от прочих, выходят за рамки всеобщих норм жизни, сохраняют свою силу далеко за пределами игрового времени.

В качестве основания классификации специфических принципов игровой деятельности А. М. Новиков выделяет три объекта/субъекта, имеющие отношение к игре: объективную реальность, субъект игры

(индивидуальный или коллективный), предшествующий опыт игровой деятельности. Между ними возникает система отношений:

- 1) игра – объективная реальность;
- 2) игра – субъект игры;
- 3) игра – предшествующий опыт игровой деятельности.

Таким образом, выстраивается три принципа игровой деятельности [15, с. 20].

Первый принцип: принцип отражения и преобразования.

Отношения: игра – объективная реальность. Здесь важной, с точки зрения А. М. Новикова, является мысль С. Л. Рубинштейна о том, что игра начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нем строить действие, будучи предпосылкой игры, является вместе с тем и ее результатом. Необходимая для развертывания игры, она в игре и формируется.

Игра как взрослого человека, так и ребенка, связанная с деятельностью воображения, выражает потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, способность к творческому преобразованию действительности формируется впервые. В этой способности, отображая, преобразовать действительность, заключается основное значение игры.

В игре есть отход от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет бегства от реальности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет, и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности с тем, чтобы глубже в действенном плане выявить другие. В игре нереально только то, что для нее не существенно; в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счет играющий обычно не питает никаких иллюзий. Но все, что в игре существенно, – подлинно реально: реальны, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются.

Второй принцип: принцип самовыражения.

Отношения: игра – субъект игры. В процессе игры ее субъект – игрок, актер и т. д. выражает субъективно-личностный мир – субъективную реальность – как самого игрока, так и изображаемого им персонажа. Причем духовный мир игрока несет в себе наряду с личностной общественной психологию, выражая в игре в том числе и общественные идеи, настроения, проблемы, потребности и идеалы, но опять же через призму личностного выражения. И в этом смысле деятельность игрока сродни деятельности художника, художественной деятельности.

Игра возможна, если ее исход нельзя безошибочно рассчитать и предвидеть. Игра перестает быть игрой и уподобляется условному ритуалу, если сама она и ее итог могут быть выполнены по точному расчету. В игре всегда большее или меньшее место занимают импровизация и случай. Ее итог должен быть непредвидим.

В разных играх импровизация и случай выступают по-разному: занимают в ней большее или меньшее место. Если в игре на первом месте знания норм и их соблюдение, то она приближается к подражанию. Речь идет о ролевой игре, в которой изобретательно должно быть использовано подражание, и в ней должен быть случай – нечто непредвиденное.

Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто как бы «переносится» в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет собственную личность. На этом основывается роль игры как средства развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом, его «самости».

А. М. Новиков считает, что субъект (субъекты) игры бывает двоякого рода. С одной стороны, это игрок (игроки в коллективных играх, например, в футболе), артист (артисты), исполнители музыкальных произведений и т. д. С другой стороны, это субъекты иного рода – зрители, слушатели, болельщики. Они тоже участники игры:

она увлекает и самих играющих, и зрителей-болельщиков. Зритель, слушатель, болельщик самовыражается через сопричастность к игре.

Третий принцип: принцип развития игровой деятельности.

Отношения: игра – предшествующий опыт игровой деятельности. Развитие игровой деятельности рассматривают в двух плоскостях – филогенетическое развитие игр в русле исторического развития человечества и онтогенетическое развитие игры в русле индивидуального развития каждого отдельного человека.

В филогенетическом аспекте игра свойственна высшим животным, причем не только детенышам, как об этом пишет большинство авторов, но и взрослым: кошка «играет» с пойманной мышью, часто можно видеть соревновательные игры ворон, взрослая собака часами может играть с хозяином, принося брошенные им палку или мячик.

В первобытном обществе игры взрослых отражали смену времен года, восход и заход созвездий, рост и созревание плодов, жизнь и смерть человека и т. д., т. е. они разыгрывали порядок вещей в природе, то, как они этот порядок воспринимали. На ранних ступенях развития общества игры выступали в их коллективизирующей и тренирующей роли [25]. В дальнейшем из игры выделились культовые игры, стали создаваться культы, ритуалы, праздники и т. д. как отдельные явления.

На ранних стадиях развития общества, когда основным способом добывания пищи являлось собирательство с применением простейших орудий (палок) для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, дети рано включались в жизнь взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления орудий. Усложнение орудий труда, переход к охоте, скотоводству, мотыжному земледелию привели к существенному изменению положения ребенка в обществе: возникла потребность в специальной подготовке будущего охотника, скотовода и т. п. В связи с этим взрослые начали изготавливать орудия (ножи, луки и стрелы, пращи, арканы и т. п.), являющиеся точными копиями орудий взрослых, но меньшего размера, специально приспособленные для детей. В результате появились дет-

ские игры-упражнения, которые стали основой игр-соревнований, являющихся своеобразным экзаменом и общественным смотром достижений детей.

В дальнейшем и детские игры, и игры взрослых усложнялись. С усложнением орудий труда и разделением труда в обществе дети постепенно исключались из недоступных для них сфер производственной деятельности. Сложные орудия труда при уменьшении их размера для детей теряют свои основные функции, сохраняя лишь внешнее сходство. Это привело к появлению сначала изобразительных игрушек, а затем игрушек, лишь напоминающих предметы, которыми действуют взрослые. В результате возникает сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок принимает на себя и выполняет роль, соответствующую какой-либо роли взрослых.

На определенных этапах из игры выделились театр, эстрада, профессиональный спорт и т. д. Игра становится искусством и спортом. Искусство и спорт становятся специальностью, профессией. Здесь игра переходит в труд.

В ходе онтогенеза, на разных этапах развития дети играют в игры. По мере взросления играющих усложняются их игры.

В младенческом возрасте первостепенное значение для развития ребенка имеет общение с ним взрослого. Стремление малыша подражать звукам, жестам, мимике родителей стимулируется игровыми приемами общения: потешками, прибаутками и т. д. С предметами и игрушками дети совершают различные повторяющиеся действия-манипуляции (бросают, хватают, катают), цель которых – вызвать определенный эффект, добиться результата или познать свойства того или иного предмета. Расширение жизненного опыта приводит к развитию воображения, фантазии, что сказывается и на изменении характера игры: дети все чаще заменяют реальные предметы и ситуации мнимыми, имитируют действия взрослых – в результате возникают сюжетно-ролевые игры. Первые сюжетные игры протекают как игры безролевые или со скрытой ролью. Несложная сюжетная цепочка из 2–3 действий многократно повторяется (например, девочка моет куклу).

Ролевая игра появляется у детей к концу 3-го года жизни. Изменяется и тематика игр – от игр на бытовые темы к играм с трудовым, производственным сюжетом, затем – к играм, отображающим общественные явления. Так, детей 2–4 лет привлекает в играх домашняя работа взрослых, лечение кукол и зверей, поездка на транспорте. У детей 4–5 лет популярны игры «в магазин», «в больницу», «в семью» и т. д. В старшем дошкольном возрасте в играх все большее место занимает тема труда: игры в шоферов, летчиков, поваров и т. д.

В возрасте 8–10 лет дети стремятся к преодолению реальных трудностей, выявлению в процессе игры собственной смелости, силы, настойчивости. Игра создает эти возможности в такой мере, в какой не может создать обычная жизнь ребенка: ролевая игра становится формой деятельности, в которой ребенок осуществляет свое стремление к определенным образцам человеческой личности.

Большое значение имеют игры и в подростковом возрасте, особенно у младших подростков (11–14 лет). Наибольшая роль здесь принадлежит играм, наполненным романтическим приключенческим содержанием, связанным с необычной обстановкой, преодолением физических и интеллектуальных нагрузок и т. д. В этом возрасте игры становятся эффективным средством самовоспитания и самоусовершенствования.

Рассмотренные нами особенности и принципы игровой деятельности присущи любой игре из огромного их многообразия.

1.3. Логическая структура игровой деятельности

В педагогической и психологической литературе можно встретить различные классификации типов и видов игр [1; 10; 22 и др.]. Однако все они условны, т. к. «...при определенных обстоятельствах можно изобрести игру, в которую никто никогда не играл» [2, с. 231].

В качестве примера приведем несколько классификаций игр.

Е. А. Покровский еще в 1887 г. подразделял игры на *домашние, зимние, символические, игры с игрушками, игры с движениями, игры с завязанными глазами, прыгание* и т. п. [18, с. 41].

Н. К. Крупская [9] выделяла игры, которые создаются самими детьми (творческие) и организованные, с готовыми правилами.

Творческие игры различаются по содержанию (отражение быта, труда взрослых, событий общественной жизни); по организации, количеству участников (*индивидуальные, групповые, коллективные*); по виду (игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры-драматизации – разыгрывание сказок и рассказов; строительные).

В. Н. Всеволодский-Гернгросс (1933 г.) вычленяет типы игр по критерию соотнесенности с той или иной категорией общественной практики. Автор выделяет три основных типа игр (рис. 1):

- драматические;
- спортивные;
- орнаментальные.

А также три «промежуточных» типа игр:

- спортивно-драматические;
- орнаментально-драматические;
- спортивно-орнаментальные.

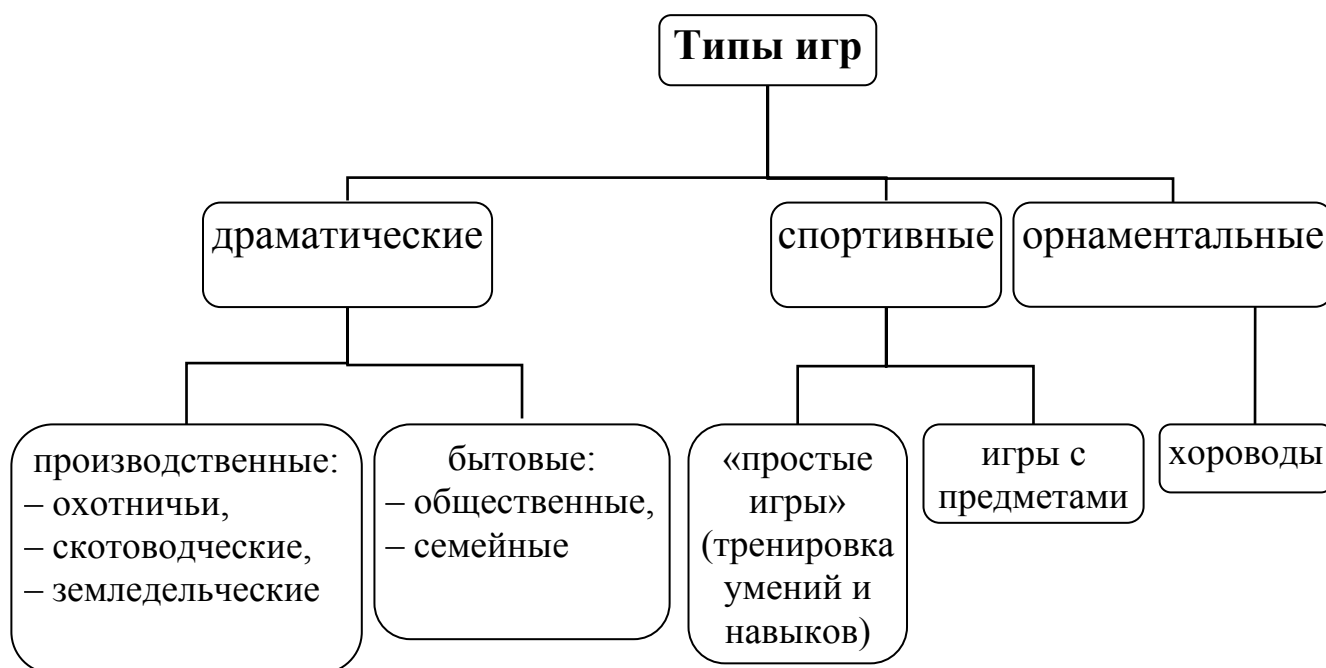


Рис. 1. Типы игр (по В. Н. Всеволодскому-Гернгроссу)

Драматические игры восходят к театру. Их специфика определяется наличием художественного образа и драматического действия. По словам Гернгросса, это – «самые развитые, самые красочные игры» [3, с. 34]. Они обычно включают в себя полумимовизиционный словесный материал. Число «актеров» в них произвольно. Подобные игры не имеют законченного сюжета.

Одним из видов драматических игр являются производственные игры: охотничьи, скотоводческие, земледельческие и т. д. Другой вид драматических игр – бытовые. Это игры, отражающие явления так называемого «внешнего» и «внутреннего» быта, т. е. игры общественные и семейные.

Спортивные игры всегда считались максимально общественно полезными, поскольку направлены на формирование различных физических умений и умственных способностей. Они характеризуются состязательностью, ярко выраженным тренировочным эффектом и имеют достаточно четкие правила.

Важной особенностью спортивных игр выступает их формальная завершенность (каждая из них состоит из трех частей: пролог – выбор водящего, сама игра и эпилог – наказание) и регламентированность. В отличие от драматических, эти игры не развертываются на основе развития художественного образа.

Одна из разновидностей спортивных игр – «простые» игры, которые ориентированы на непосредственную тренировку каких-либо умений и навыков. Вторая подгруппа спортивных игр – игры с предметами. Главное в них – победа, т. е. развязка; они лишены сюжетного развития, коммуникативных моментов. К данной подгруппе игр принадлежат игры с палками (бросание на дальность и на меткость), с мячом и др. В них встречается такой прием обыгрывания предмета, как продвижение камешка, монеты и др. по структурированному полю к цели. Это игры типа «классы».

Особенность орнаментальных игр связана с их хореографическим характером: этот тип игр представлен разного рода хороводами. Слово здесь выполняет сугубо «прикладные» функции, задавая на-

правленность движения. Хороводы в большинстве случаев являются прямым заимствованием из танцевальной культуры взрослых. Простейшие формы хороводной игры доступны и маленьким детям. Малыши берутся за руки, поют песенку или просто какой-то однообразный припев, кружатся и в кружении ритмически выполняют те или иные движения.

Приведем примеры более поздних классификаций игр. Одна из них разработана О. Ю. Грезневой и О. А. Казанским (1995) [5]. В ее основе лежит выделение двух осей расположения игр: «Личность – Общество» и «Я» – «не Я» (рис. 2). Авторы выделяют четыре типа игр: с правилами, без правил, сюжетно-ролевые и импровизационные, а также приводят примеры каждого типа игр.

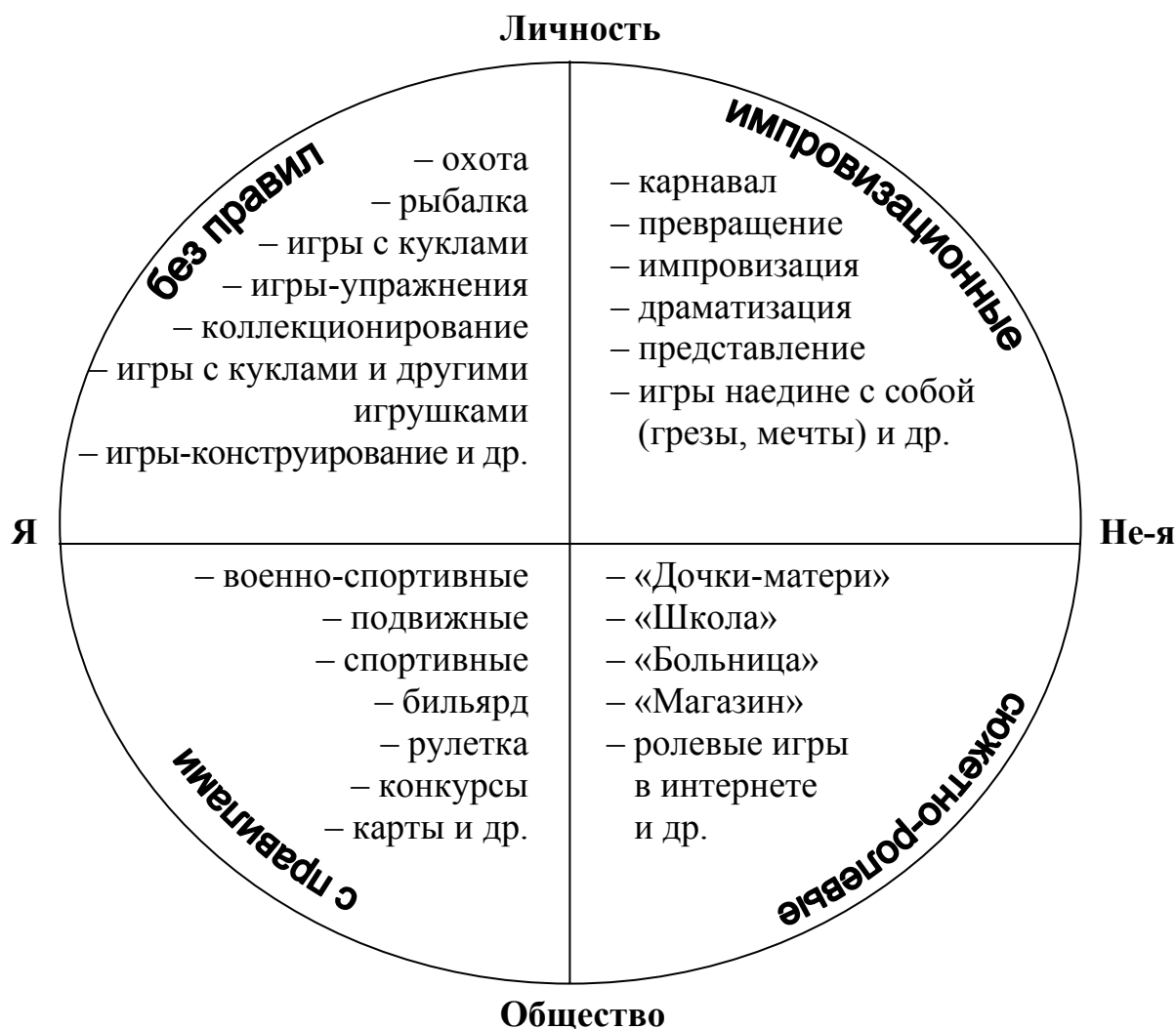


Рис. 2. Классификация игр (по О. Ю. Грезневой и О. А. Казанскому)

Ось расположения игр «Личность – Общество» указывает на существование двух основных подходов к рассмотрению игр как феномена культуры: 1) игра как способ обретения свободы, выявления личностных особенностей, в которых человек обретает свободу; 2) игра как средство социализации человека, его адаптации в обществе.

Игра импровизированная – это свободная игра, не связанная никакими условиями, правилами, в ней легко могут преодолеваются любые ограничения реальной жизни. Так безоглядно играют дети: возятся, толкают, устраивают кучу-малу. Реальный мир относительно такой игры оказывается строго организованным, урегулированным, в нем все происходит по определенным канонам. А в игре опровергаются его правила, никто никого не стесняет, и все может быть всем.

Игра по правилам – это игра организованная. О правилах участники заранее договариваются между собой. Внутренне она гораздо более организована, чем окружающая жизнь. В ней ценна не свобода выразить себя, а достижение выигрыша и избежание проигрыша. Примеры такой игры – шахматы, футбол, карты и т. д.

Игра импровизированная и игра организованная имеют совершенно разное обоснование и различное значение для человека в определенные периоды его жизни. К импровизированным играм прибегают с раннего младенчества, когда человек еще нечетко определяет свое индивидуальное «Я» и легко нарушает как физические, так и психологические границы, отделяющие его от других людей, животных, вещей. Но постепенно, вступая в мир четких социальных и этических дифференциаций, где что-то позволено, в чем-то отказано, человек то и дело наталкивается на границы, суживающие и уточняющие его «Я» и отделяющие от других существ. На этой более поздней возрастной стадии возникают организованные игры, существенный признак которых – наличие соперника, противника.

Таким образом, игра – система запретов, отделяющая ее от реальности. Сама реальность берется при этом в противоположных модусах: то как слишком естественная, то как чересчур искусственная, и игра служит как бы регулятором и коррективом реальности, прида-

вая ей то, чего в ней недостает, внося в природную стихию начала организации, а в социальный порядок – начала импровизации.

Ось расположения игры «Я» – «не-Я» – игра в себя и игра в другого (см. рис. 2). В реальной жизни человек не может менять свои роли подобно тому, как актер меняет маски во время спектакля. Людям свойственно вживаться в образы других, брать на себя их роли или «проигрывать» чужую жизнь через сопереживание. Маска – это не-Я, это нечто не имеющее ко мне отношения. Маску надевают, чтобы скрыть свое подлинное лицо, освободиться от социальных условностей, обрести анонимность или присвоить себе другое, не свое обличье. Маскарад – свобода, веселье, непосредственность [11]. А с другой стороны, человеку, чтобы обрести себя, надо «проиграть» ту тысячу лиц, которая слита в нем одном.

Сюжетно-ролевые игры, как и игры с правилами, входят в социум, действительность, где человек живет с другими и для других. Интересно, что среди игр, в которые играют дети разных стран, обычно имеют место «Дочки-матери», «Больница», «Школа», «Магазин», «Война». По-видимому, через эти игры происходит освоение основных типов человеческих взаимоотношений: воспитание, обучение, уход, обмен, конфликт, таким образом осваиваются социальные стереотипы поведения, социальные роли и нормы отношений, которые помогают человеку адаптироваться в обществе.

Обратным по своему действию являются игры импровизированные и игры без правил, они заставляют человека выйти из реальной ситуации. В них человек тоже может принимать на себя роли, но не социальные, а игровые. И назначение их совершенно иное: быть другим (не-Я) или найти в себе другого (Я).

Выражение «игры без правил» не означает, что правила вовсе отсутствуют. В данном типе игр нет правил в привычном понимании: как заранее кем-то написанных и утвержденных инструкций о том, каким образом следует поступать или действовать в том или ином случае. В играх «без правил» правила создаются участниками, которые ими самостоятельно выделяются и осваиваются.

В играх с правилами и без правил (с «внутренними правилами») правила являются неотъемлемой частью формы игры, стоит изменить хотя бы один пункт правил или его часть, и получится совсем другая игра.

А. М. Новиков указывает, что для игр с правилами возможно построение типологии правил. С его точки зрения, наиболее разработанной является типология, предлагаемая Дж. Коулменом. В ней отмечается пять типов правил [15]:

- 1) процедурные правила, описывающие, как проводится игра;
- 2) правила ограничения поведения, описывающие, что может делать игрок и чего ему делать нельзя;
- 3) правила определения цели, описывающие цель игры и средства ее достижения;
- 4) правила реакции среды, описывающие процессы, протекающие в среде, в предположении, что среда представлена как часть игры;
- 5) полицейские правила, описывающие последствия нарушения игроком тех или иных правил игры.

С. Л. Новоселова (1997 г.), обосновывая свою классификацию детских игр, ориентируется на представления об их историческом развитии. Она выделяет три класса игр (рис. 3):

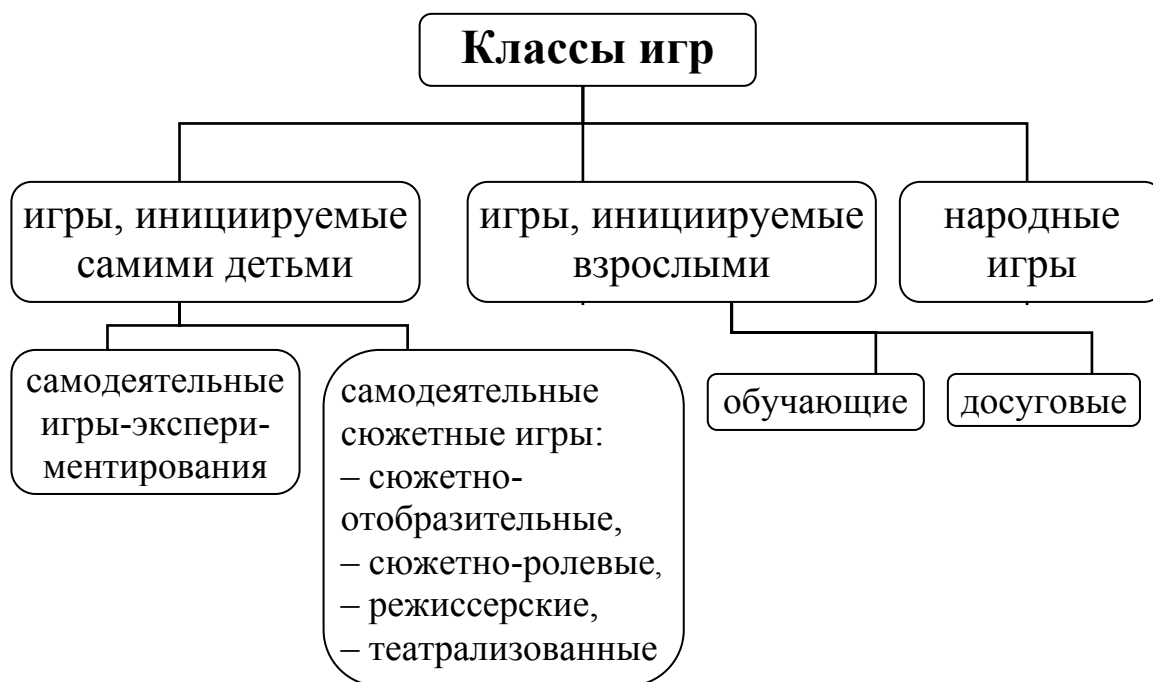


Рис. 3. Классификация игр (по С. Л. Новоселовой)

1. Игры первого класса – игры, инициируемые самими детьми – своеобразная форма практического размышления о мире. К ним относятся самодеятельные игры-экспериментирования с неживыми и живыми природными объектами (явлениями), людьми, игрушками и другими предметами, а также самодеятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные).

2. Игры второго класса – игры, инициируемые взрослыми (обучающие и досуговые игры).

3. Игры третьего класса – традиционные или народные игры (включая архаические).

В представленных классификациях игр сделана попытка упорядочить все многообразие существующих в мире игр. Однако окончательное решение этого вопроса еще не достигнуто, т. к. всегда можно придумать такую игру, которой до этого никогда не существовало.

Любой тип игр подразумевает использование играющими определенных методов и средств. Поэтому обратим внимание на методы игровой деятельности. Их, так же как и сами игры, можно классифицировать. В настоящее время в педагогике и психологии сложилось два типа деления методов игр на группы [15]:

- 1) теоретические и эмпирические;
- 2) методы-операции и методы-действия (рис. 4).

Теоретические методы-операции, так же как мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение, обобщение, конкретизация и т. д., с одной стороны, формируются в детском возрасте, в том числе, в процессе игровой деятельности, с другой – с их помощью осуществляется игровая деятельность. Например, А. Н. Леонтьев по поводу обобщения пишет: «Игровое действие всегда обобщено. Ребенок, воображая себя в игре шофером, воспроизводит то, как действует, может быть, единственный конкретный шофер, которого он видел, но само действие ребенка есть изображение шофера вообще, не данных конкретных его действий, наблюдавшихся ребенком, но вообще дей-

ствий управления автомобилем, конечно, в пределах доступного ребенку осмысления и обобщения их. Именно обобщенность игровых действий есть то, что позволяет игре осуществляться в неадекватных предметных условиях» [13, с. 149].



Рис. 4. Методы игровой деятельности

Наряду с мыслительными операциями к теоретическим методам-операциям игровой деятельности можно отнести воображение как «мыслительный процесс по созданию новых представлений и образов его специфическими формами фантазии (создание неправдоподобных, парадоксальных образов и понятий) и мечты (как создание образов желанного)» [16, с. 38].

Теоретические методы-действия – анализ систем знаний, теорий в функции метода и т. п. – используются в отношении таких сложных игр, как шахматы.

Рассмотрим теперь эмпирические методы-операции. В первую очередь, это *наблюдение* и *эксперимент*. Эксперимент в данном случае рассматривают как синоним опыта, как попытку осуществить что-либо, вызвать какие-либо изменения во внешней среде. Наблюдение – это и эксперимент в данном смысле – две стороны одной медали. Наблюдение – это как бы поиски ответа на вопрос «Что происходит?»; эксперимент – на вопрос «Что произойдет, если сделать то-то?» Манипуляции

малыша с предметами: хватание, бросание, катание и т. д. – это эксперименты, направленные на познание свойств предметов. Ребенок ломает игрушечные сооружения и игрушки – это естественное проявление исследовательского рефлекса. Желание подростков что-то взрывать, поджигать, хлопать и т. д., частенько вызывающее раздражение взрослых, – это тоже эксперименты, свойственные этому возрасту. Существенным для всякой игры, связанной с экспериментом, испытанием является тот факт, что своей удачей можно похвалиться перед другими.

Упражнение строится на многократном повторении определенных движений, действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков. Рассмотрим такой пример. Малышу впервые удалось открыть и закрыть дверь. Для него это достижение, удача. Действие переходит в игровой план: ребенок раз за разом в течение длительного времени открывает и закрывает дверь – это действие радует его как выражение его успехов.

Конструирование – создание самых разнообразных сооружений. Сначала это «куличики» из песка, «строительство» домиков, пирамидок из кубиков, затем игры со всевозможными конструкторами, впоследствии создание моделей самолетов, судов и т. п.

Пример. Ребенок, подросток постоянно ищет опору в людях, которые олицетворяют формирующиеся идеалы: мать, отец, старшие братья и сестры, сверстники, герои книг и кинофильмов и т. д. Люди, их поведение становится предметом детских игр: «в папу», «в маму», «в космонавтов» и т. д.

Имитация (подражание). Ребенок начинает подражать взрослым во всем: в мимике, походке, произношении слов и т. д. В дальнейшем в детской ролевой игре подражание, имитация перерастает в роль.

По мнению А. М. Новикова, можно выделить два эмпирических метода-действия игровой деятельности: моделирование и импровизацию. Методы-действия строятся на использовании методов-операций. В данном случае моделирование и импровизация строятся на использовании наблюдения, эксперимента, упражнения, конструирования, примера и имитации в их различных сочетаниях.

Моделирование. В самом общем виде моделирование определяется как создание, построение образа некоторой системы. В таком понимании игра (согласно принципу отражения и преобразования (см. выше)) есть деятельность в мысленно преобразованной реальной ситуации в воображаемую. Таким образом, любая игра – это некоторая модель деятельности [1, с. 69].

Рассмотрим средства игровой деятельности. Их можно разделить, по мнению А. М. Новикова, на материальные, информационные, языковые, логические (рис. 5).



Рис. 5. Средства игровой деятельности

Говоря о материальных средствах, необходимо отметить то обстоятельство, что для игры должно быть специально выделенное и ограниченное (хотя бы мысленно) пространство: шахматная доска, карточный стол, театр, цирк, стадион, экран телевизора или компьютера, стулья, составленные один за другим и изображающие поезд и т. д. и т. п.

К материальным средствам игровой деятельности относятся:

1) средства, специально созданные (или заведенные, например, декоративные домашние животные) для игры, возможно, самим играющим и используемые строго по назначению;

2) средства в виде подручных игровых предметов – игровое замещение предметов в воображении играющего (играющих);

3) материальные предметы, созданные для иных целей и используемые в качестве средств игры.

В последнее время широкое распространение получили игры и игрушки с использованием информационных средств – микропроцессоров, компьютеров, Интернета.

В играх используются языки – как естественные, так и искусственные. В детском возрасте игры являются средствами развития языка. Дети, играя, взаимообогащают словарный запас. В играх используются и искусственные языки (колода карт – пример искусственного языка).

Рассмотренный нами материал связан со структурой игры, ее особенностями, принципами, методами и средствами осуществления игровой деятельности, т. е. игра представляла собой нечто статичное. Далее обратимся к тому, как происходит процесс игровой деятельности, т. е. представим игру в динамике.

1.4. Организация процесса игровой деятельности (временная структура)

«Приступая к рассмотрению временной структуры игры, – пишет А. М. Новиков, – прежде всего, попробуем выделить ее единицу» [15, с. 34]. Кроме того, Новиков отмечает: «В свое время Д. Б. Эльконин в качестве “неразложимой и сохраняющей свойства целого единицы игры” была выделена роль, которую ребенок принимает на себя» [15, с. 34]; «...можно утверждать, что именно роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры» [27, с. 320]. Затем Новиков подвергает сомнению истинность вывода Д. Б. Эльконина.

«Странно, что эта мысль Д. Б. Эльконина получила столь широкое распространение. Во-первых, такая “единица” как роль может относиться только к ролевой игре, а большинство игр, очевидно, таковыми не являются. Наконец, единица игры как единица любой деятельности должна лежать во временной плоскости, а не в пространственной» [15, с. 35].

Известно, что единицей деятельности вообще является действие как относительно целостная и завершенная ее часть. А. М. Новиков считает, что «неволью напрашивается вывод: единицей игры является игровое действие» [13, с. 35]. Поэтому игра делится на игровые действия:

- 1) в шахматах, бильярде – партия;
- 2) при конструировании – изделие («куличик» из песка, пирамида и т. д.);
- 3) в театре – мизансцена;
- 4) в кино – кадр.

В сложноорганизованных играх, в первую очередь в исполнительском искусстве и спорте, игра делится на определенные части: в театре – это сцены и действия (акты), в кино – серии, в спорте – таймы и т. д. В большинстве случаев продолжительность игры определяется лишь желаниями и временными возможностями игроков, у детей – еще и режимом дня и т. д.

Игра реализуется в разных формах (рис. 6). Первая, наиболее привычная и знакомая исследователям, связана с внешне представленной игровой деятельностью (ребенок везет машинку, рвет травку в игрушечную чашку, насыпает ее песком и ложкой кормит куклу и т. п.). Другая форма игры – вербальная. Ребенок уже не возит машинку, а говорит партнеру: «Я уже приехал. Куда складывать груз?»

На вербальную форму игровой деятельности указывал Д. Б. Эльконин, когда отмечал, что хорошо играющие дети в старшем дошкольном возрасте уже не играют, но договариваются, как играть [27, с. 232]. Таким образом, игра в своем развитии предполагает важную фазу, когда ее деятельностная часть заменяется проговариванием. Переход

от деятельностной к вербальной форме игры символизирует наступление этапа, на котором игра может использоваться в качестве вспомогательного средства. До его наступления ребенок ориентируется на деятельностный компонент игры, она для него самоценна.



Рис. 6. Формы реализации игры

Подводя итог, представим рассмотренный материал, касающийся игровой деятельности, в виде схемы (рис. 7), на которой перечислены характеристики игровой деятельности, ее логическая структура и организация процесса игры. Все это позволяет лучше ориентироваться в том, что отличает игру от других видов человеческой деятельности, позволяет осознать принципы, по которым она строится, методы, средства, используемые в ней.

В итоге появляется возможность в следующих разделах пособия детально рассмотреть характеристики детских игр.

Список литературы

1. Арстанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение. Вопросы теории и технологии. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 250 с.
2. Витгенштейн Л. Философские работы; пер. с нем. – М: ГНОЗИС, 1994. – 470 с.
3. Всеволодский-Гернгросс В. Н. Игры народов СССР. – М.-Л., 1933.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – Т. 3. Проблемы развития психики.
5. Грезнева О. Ю. Организационно-педагогические игры в профессиональной подготовке учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1995.
6. Григорьев С. В. Игра и самосознание культуры. Статьи. Исследования. Доклады. – Екатеринбург: Изд-во «ЕвроАзия», 2003. – 286 с.
7. Ершов П. М. Потребности человека. – М.: Мысль, 1990. – 364 с.

8. *Коськов А. М.* К теории чистой игры // *Studia Culturae*. – Выпуск 3. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 9–26.
9. *Крупская Н. К.* Избранные педагогические произведения. – М.: Учпедгиз, 1957. – 715 с.
10. *Кларин М. В.* Образовательные возможности игры // *Советская педагогика*. – 1995. – № 3. – С. 46–54.
11. *Кон И. С.* Люди и роли // *Новый мир*. – 1970. – № 12. – С. 30–46.
12. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
13. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – 340 с. – Т. 1.
14. *Лесной Д. С.* Игра // *Большая энциклопедия*. – М.: Лига-Игр, 2006. – 848 с.
15. *Новиков А. М.* Методология игровой деятельности. – М.: Эгвес, 2006. – 48 с.
16. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 420 с.
17. *Плеханов Г. В.* Письма без адреса: письмо третье // *Собр. соч.*: в 20 т. – М., 1924. – Т. XIV.
18. *Покровский Е. А.* Русские детские подвижные игры. – М.: Агентство Образовательного Сотрудничества, 2007. – 48 с.
19. Празднично-игровая культура и социокультурное развитие современного мира детства / отв. ред. – С. В. Григорьев, Д. Л. Монахов, А. С. Фролов. – М.: МГДД(Ю)Т, 2007. – 202 с.
20. *Ретюнских Л. Т.* Философия игры. – М.: Вузовская книга, 2002. – 256 с.
21. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.; СПб: ПИТЕР, 2003. – 520 с.
22. *Семенов В. Г.* Динамическая классификационная модель игр. – Киев: Минвуз УССР, 1984. – 65 с.
23. Современный словарь по педагогике/ сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
24. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
25. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня; пер. с нидерл. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – 250 с.
26. *Шмаков С. А.* Игра и дети. – М.: Знание, 1968. – 190 с.
27. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 450 с.



Рис. 7. Характеристики, логическая структура и организация процесса игровой деятельности

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКИХ ИГР

2.1. Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста

Самое большое влияние на развитие человека игры оказывают в дошкольном детстве. Именно в этот период, по мнению психологов и педагогов, игра является ведущей деятельностью. Поэтому более подробно остановимся на основных характеристиках младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, рассматривая, как развиваются восприятие, память, мышление, речь, эмоциональные процессы, и указывая на особенности физического развития детей.

В младшем дошкольном возрасте (1–3 года) совершенствуется зрительное и слуховое восприятие. Как правило, к концу второго года дети уже воспринимают все звуки родного языка. Постепенно (в среднем и старшем дошкольном возрасте) восприятие становится более совершенным, осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия: наблюдение, рассматривание, поиск. Дети знают основные цвета и их оттенки, могут описать предмет по форме и размеру. Они усваивают систему сенсорных эталонов (круглый, как мячик).

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный (сензитивный) для развития памяти. При этом память носит непроизвольный характер. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, если они вызывают эмоциональный отклик легко (непроизвольно) запоминаются. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий – подготовки детей к школьному обучению [4].

В младшем дошкольном возрасте происходит переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению. Это является важной ступенью развития детского мышления. Мышление в этом возрасте осуществляется при помощи внешних ориентировочных действий и носит название *наглядно-действенного*. Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется *наглядно-образным*. Обобщение предметов по их функции первоначально происходит в действии, а затем закрепляется в слове.

В среднем дошкольном возрасте (3–5 лет) начинает формироваться знаковая функция сознания, когда ребенок овладевает навыками использования предметов и изображений в качестве знаков – заместителей других предметов. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их. Постепенно при решении задач в этом возрасте дети начинают переходить от проб внешних к пробам, совершаемым в уме.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений. Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. При этом основу такого развития составляет формирование и совершенствование мыслительных действий.

В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. Ребенок 3–5 лет верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда неправильно. К 7 годам язык для ребенка становится действительно родным, развивается звуковая сторона речи, младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения, интенсивно растет словарный состав речи. В этом возрасте велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других – меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Приведем средние данные по В. Штерну: в 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года –

1000–1100, в 6 лет – 2500–3000 слов. Развивается грамматический строй речи. Дети усваивают закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы) [3].

В старшем дошкольном возрасте совершенствуется практическое употребление речи в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится способом усовершенствования психических процессов, орудием мышления.

Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

В этот период изменяется и структура эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции (переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т. д.). Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоции становится у части детей более сдержанным. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать.

Все, во что включается дошкольник, – игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т. д., – должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

В плане физического развития в дошкольном возрасте нужно отметить, что к концу второго года жизни у детей улучшается координация движений. Ребенок умеет умываться, влезать на стул, чтобы достать игрушку, любит лазать, прыгать, преодолевать препятствия.

В среднем дошкольном возрасте активно развивается опорно-двигательный аппарат и мелкая моторика. В старшем дошкольном возрасте происходят качественные и структурные изменения основных нервных процессов: возбуждение и торможение, возрастает возможность тормозных реакций. В целом нервные пути уже сформированы.

Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает, разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе обусловлены ведущей деятельностью. А. Н. Леонтьев выделил 3 признака ведущей деятельности:

1. В форме ведущей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности.

2. В этой деятельности формируются и перестраиваются отдельные психические функции (в игре – творческое воображение).

3. От нее зависят наблюдаемые в это время изменения личности.

Причем ведущей не может стать любая деятельность ребенка, на которую он тратит много времени.

Все многообразие человеческой деятельности можно свести к трем основным видам: труд, учение и игра. Каждый из них является ведущим на определенных этапах жизни: игра – дошкольный период; учение – младший школьный возраст, отрочество, юношество; труд – зрелость и старость.

В педагогике и психологии часто используется следующее представление о ведущей деятельности в разные возрастные периоды:

- младенчество – непосредственное эмоциональное общение;
- раннее детство – предметная деятельность;
- дошкольный возраст – игра;
- младший школьный возраст – учебная деятельность;
- подростковый возраст – интимно-личностное общение, общественно-полезная деятельность;
- юношество – учебно-профессиональная деятельность, поиск смысла жизни, личностное самоопределение «Кто Я?».

Понятие ведущей деятельности впервые в отечественной психологии встречается в трудах Л. С. Выготского. Так, анализируя детскую игру, он отмечает, что последняя является ведущей, но не преобладающей деятельностью [2; с. 289]. Вместе с тем автор не раскрывает содержания этого понятия, так как в его трудах оно не несет смысловой нагрузки, не является ключевым, но используется в контексте других терминов.

По мнению Л. С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется двумя уровнями. Во-первых, это актуальное развитие, которое характеризует «вчерашний день» развития ребенка, а во-вторых, это зона его ближайшего развития. В рамках ведущей деятельности ребенок действует в зоне своего ближайшего развития.

Л. С. Выготский отмечает, что каждый возрастной период имеет два возрастных новообразования. Это новообразование стабильного периода и новообразование кризиса. Если иметь в виду дошкольный возраст и кризис семи лет, то основные характеристики новообразования кризиса семи лет четко определены Л. С. Выготским и связаны с «обобщением переживания» или «интеллектуализацией аффекта», а относительно новообразования стабильного периода дошкольного возраста такой ясности нет. Вместе с тем психологи на основании анализа работ как самого Л. С. Выготского, так и его ближайших учеников, А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина, сделали предположение о том, что таким новообразованием является воображение [9].

1. Анализ развития воображения привел психологов к выводу, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии и одновременно три основных компонента этой функции: опору на наглядность, использование прошлого опыта и особую внутреннюю позицию.

2. Обнаружилось, что основное свойство воображения – способность видеть целое раньше частей – обеспечивается целостным контекстом или смысловым полем предмета или явления.

3. Актуальным на этом возрастном этапе является смыслообразование, которое обеспечивается развитием воображения.

4. Исследователи дошкольного детства указывают на непреходящее значение для развития детей их продуктивной деятельности. Наиболее оптимальной является организация продуктивной деятельности, в процессе которой, во-первых, вопрос содержания замысла, рисунка и технического воплощения решается в единстве, и, во-вторых, сама эта деятельность рассматривается в контексте других деятельностей дошкольника. Тогда оказывается, что у дошкольников изобразительная деятельность вовсе не решает задачу изображения реальных предметов. В основе обучения ребенка лежит метод дорисовывания, доделывания, опредмечивания, доосмысления, непосредственно связанный с особенностями воображения.

По мысли Л. С. Выготского, возрастные психологические новообразования ответственны за «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и действительностью, прежде всего социальной» [2, с. 258]. Именно новообразование задает для ребенка социальную ситуацию развития, которая «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [2, с. 259]. Развитие новообразования «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений» [2, с. 258]. Для Л. С. Выготского основные факторы психического развития ребенка связаны с его социальными отношениями, характер которых определяет протекание его индивидуальной или совместной деятельности. Согласно же позиции деятельностного подхода, отношения детей друг с другом и детей со взрослыми строятся по логике той деятельности, которая является ведущей на данном возрастном этапе. Таким образом, в одном случае психическое развитие рассматривается как логика смен форм общения и взаимодействия, а в другом – как логика смен деятельностей.

Исследования А. В. Запорожца свидетельствуют о том, что центральной функцией дошкольного возраста являются эмоции. Дейст-

вительно, как указывал Л. С. Выготский, в игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий. Именно это и делает игру школой эмоций. Учитывая, что основой игры является воображаемая ситуация, связь воображения и эмоций очевидна. Развитие эмоций и становление их произвольности тесно связаны с развитием воображения и включением воображения в структуру эмоционального процесса.

Развитие и становление произвольности эмоций в дошкольном возрасте имеют ту же логику, что и развитие воображения. При этом развитие воображения как бы опережает развитие эмоций. Таким образом, магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения. Основной деятельностью, которая обеспечивает условия для этого, является детская игра во всем многообразии ее форм и видов.

В концепции А. Н. Леонтьева, согласно которой деятельность является всеобщим объяснительным принципом, термин «ведущая деятельность» приобретает особое значение. По мысли ученого, специфика каждого периода развития определяется ведущей деятельностью, которая создает условия для психического развития ребенка, развития его личности и обеспечивает переход к новому возрастному этапу, к новой ведущей деятельности.

Примером использования понятия ведущей деятельности в контексте деятельностного подхода является периодизация психического развития, предложенная Д. Б. Элькониным. Согласно этой периодизации каждый этап развития характеризуется определенной ведущей деятельностью. Переход от одного периода развития к другому означает переход от одной ведущей деятельности к другой, а все психическое развитие внутри одного периода укладывается в рамки целенаправленного формирования той или иной ведущей деятельности. Автор данной периодизации не удовлетворяется понятием ведущей деятельности, а вводит еще одну характеристику – направленность ребенка на мир людей и мир вещей. Это, по его мнению, определяет эпохи психического развития, состоящие из отдельных периодов.

Применительно к интересующему нас дошкольному возрасту можно сказать, что он характеризуется игрой как ведущей деятельностью, входит в эпоху развития – детство. При этом, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, дошкольный период развития связан с ориентацией ребенка на мир людей.

Именно ведущая деятельность каждого возрастного периода позволяет фиксировать особенности психического развития на том или ином возрастном этапе. Например, связь психического развития в дошкольном возрасте с игрой как ведущей деятельностью этого возрастного периода объясняет специфические для этого возраста действия детей в мнимой ситуации, их общение с воображаемым партнером, неспецифическое использование ими предметов и многое другое. Понятие ведущей деятельности дает возможность упорядочить разные виды деятельности ребенка и определить основные условия психического развития.

Одним из ключевых понятий детской психологии является введенное Л. С. Выготским понятие психологического возраста. Понимание специфики возрастного периода с опорой на его ведущую деятельность позволяет, с одной стороны, диагностировать уровень психического развития детей, а с другой – обнаружить соответствие или несоответствие психического и паспортного возрастов ребенка.

Таким образом, в каждом из возрастных периодов развития человека существует своя ведущая деятельность, а в дошкольном возрасте ею является игра.

2.2. Сущность и происхождение игры

Интерес представляют размышления о происхождении и природе игры, представленные в работах Д. Б. Эльконина, по мнению которого игра возникла в ходе выделения детского сообщества из взрослого, выступая в качестве способа опосредованного включения первого во второе.

На заре человеческой истории дети равноправно включались в коллективы взрослых, участвовали в совместном с ними производительном труде. Такое общество, по меткому выражению Эльконина, является «максимально комфортным», различные возрастные группы в нем еще не противостоят друг другу. В соответствии с этой мыслью, последующее усложнение содержания и форм трудовой деятельности (прежде всего – орудий труда) сделало невозможным полноценное участие детей в ее осуществлении. Естественное возрастное-половое разделение труда сменяется общественным, имеющим сложный и разветвленный характер. Эта историческая метаморфоза и привела к выделению мира детства из мира взрослости. Детство становится особым периодом жизни, специально отведенным для общей ориентации в сложно организованном мире человеческой деятельности.

Перед детьми тем самым возникает новая социальная задача интеграции во взрослое сообщество (до этого они были изначально вплетены в него, а, следовательно, такой задачи просто не возникало). Эта задача носит творческий характер, т. к. предполагает освоение детьми тех идеальных форм (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин), которые им не даны, а только заданы взрослыми как общественные образцы деятельности.

Возникновение перед детьми особой задачи вхождения в мир взрослых можно считать событием чрезвычайным, имеющим поистине всемирно-историческое значение. Оно знаменует собой изменение самого способа функционирования и развития человеческого общества в пространстве культуры и времени истории [5, с. 98].

Будучи, по словам Эльконина, как бы вытолкнутыми из сферы материального производства, дети предоставляются самим себе. Для детенышей животных непосредственное выпадение из круга воспроизводства жизни, осуществляемого взрослыми особями, по всей видимости, означало бы верную гибель, которая обрекла бы на вымирание весь вид. В мире людей вынужденное противопоставление детей взрослым исторически явилось необходимым условием выживания

сообщества в новой ситуации общественного развития. Эмансипировавшиеся от взрослых дети начинают объединяться в игровые коллективы. Именно игра берет на себя функцию средства преодоления разрыва межпоколенной связи взрослых и детей, который наметился в силу указанных исторических обстоятельств. В гомогенном обществе нет места игре (по крайней мере в ее развитых формах, в частности, в формах ролевой игры), ибо отсутствует сам разрыв как историческая заданность, а, следовательно, – и необходимость его преодоления как особая задача, стоящая перед обоими поколениями. Такие общества еще в 1920-е гг. наблюдала и изучала М. Мид, которая упоминает, что, например, у детей Самоа не было кукол, у арапешей на Новой Гвинее не было детских игр и т. д.

В процессе игры дети не овладевают операционно-технической стороной деятельности, как это наблюдается в случаях прямого обучения ей. Это им уже не по силам. Средствами игры, согласно классической формулировке Эльконина, они усваивают общие смыслы и мотивы человеческой деятельности, воспроизводят социальные отношения, складывающиеся в мире взрослых. Таким образом, через игру (в первую очередь – сюжетно-ролевую) дети в новой – опосредованной форме – включаются в жизнь взрослых, удовлетворяя и собственную потребность в причастности к происходящему в социальном мире. Детско-взрослое сообщество возвращает себе утраченную целостность.

Далее рассмотрим этапы развития игровой деятельности.

Первым этапом развития игровой деятельности является ознакомительная игра, которая представляет собой предметно-игровую деятельность. Ее содержание составляют действия-манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета. Эта деятельность младенца скоро меняет свое содержание: обследование становится направленным на выявление особенностей предмета-игрушки и потому перерастает в ориентированные действия-операции.

Следующий этап развития игровой деятельности получил название отобразительной игры, в которой отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и достижение с помощью данного предмета определенного эффекта. Это кульминационный момент развития психологического содержания игры в раннем детстве. Именно он создает необходимую почву для формирования у ребенка соответствующей предметной деятельности.

На рубеже первого и второго годов жизни ребенка развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. Теперь различия начинают проявляться в способах действий. Наступает следующий этап в развитии игры: она приобретает сюжет.

Помимо определенного уровня развития предметных действий, для появления сюжетной игры необходимо коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Игра не может развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Д. Б. Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Тогда ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Детям дошкольного возраста присуще желание подражать всем сложным формам деятельности взрослого, его поступкам, взаимоотношениям с другими людьми. Однако реально ребенок еще не способен осуществить свое желание. Как утверждает Л. И. Божович (1908–1981) [1], именно этим объясняется расцвет в период дошкольного возраста творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность.

В игры с сюжетом дети начинают играть на границе раннего и дошкольного детства. Это режиссерская игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом (кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах ребенка в машину). Для режиссерских игр дошкольников характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Позже появляется образно-ролевая игра, в которой ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. Примеры образно-ролевых игр описаны в работах Ж. Пиаже. Его дочь, увидевшая старую деревенскую колокольню, слышавшая колокольный звон, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, ты же видишь, что я работаю». – «Не говори со мной, я – церковь» [8, с. 124].

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются игры с правилами. Как указывает И. Ю. Кулагина, «возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных – все они сохраняются и продолжают совершенствоваться» [6, с. 251]. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как с идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры. Развитие игровой деятельности можно представить в виде схемы, на которой показаны последовательные этапы данного процесса (рис. 8).

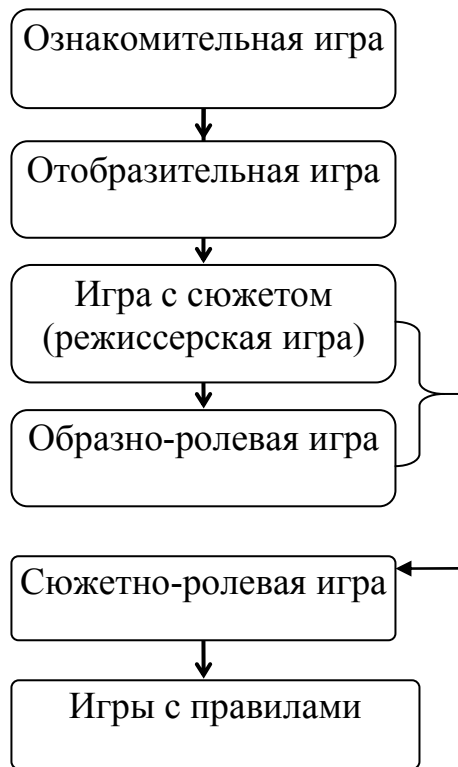


Рис. 8. Развитие игровой деятельности

Сюжетно-ролевая игра занимает центральное место в дошкольном возрасте, поэтому детально рассмотрим ее особенности, структуру (рис. 9.)

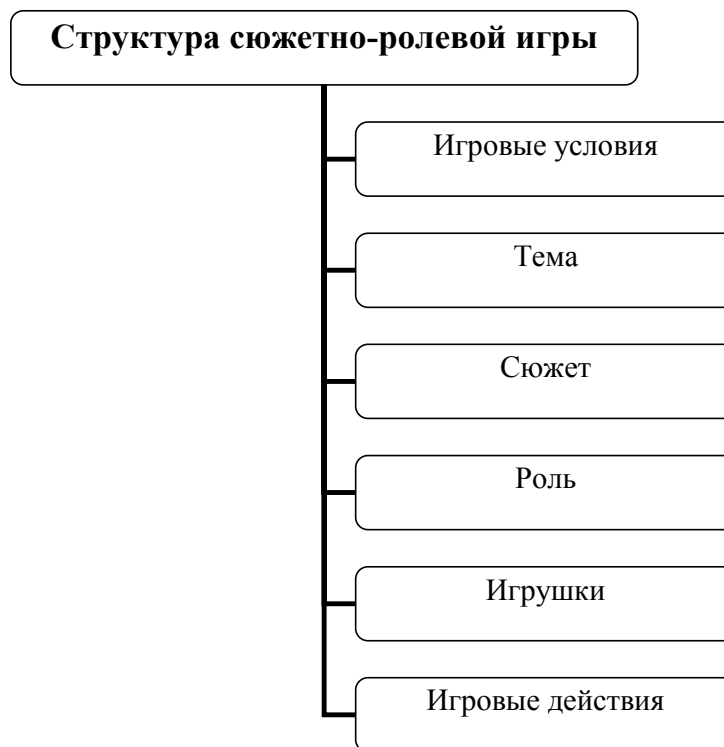


Рис. 9. Структура сюжетно-ролевой игры

Так, компонентами структуры сюжетно-ролевой игры являются:

1) *игровые условия* – обстоятельства, в которых происходит игра детей (в каждой игре свои игровые условия);

2) *тема*;

3) *сюжет* – сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи, и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты – производственные, военные и т. д. Игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3–4 года ребенок может посвятить ей только 10–15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4–5 лет одна игра уже может продолжаться 40–50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней;

4) *роль* (главная, второстепенная);

5) *игрушки*, игровой материал;

6) *игровые действия* (моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком).

Типичным для сюжетно-ролевых игр является наличие двух видов отношений между детьми: воображаемых, соответствующих сюжету, той или иной роли, взятой на себя ребенком, и реальных отношений детей как партнеров по совместной деятельности. Эти два вида отношений не тождественны. При вполне благополучном или, как говорят, положительном сюжете могут проявляться (и явно, и скрыто) весьма неблагоприятные реальные взаимоотношения (А. В. Запорожец). Дети как бы выходят (временно) из игры, превращаясь в обыкновенных мальчиков и девочек, и действуют не согласно требованиям игры, а проявляют отношения, в которых ярко «выступают» уровень воспитанности, общего развития, а также те или иные личностные особенности.

Д. В. Менджерицкая анализирует сюжет игры, ее этическое содержание, которое позволяет ребенку наиболее ярко выразить роле-

вое поведение. Игра, по ее данным, возникающая на основе нравственно ценного сюжета, воспитывающим образом влияет на детей, их взаимоотношения не только в ходе игры, но и (в значительной мере) в повседневной жизни. «Дети по собственному побуждению ориентируются на привлекательный для них игровой образ. Он вызывает у них положительные эмоции, повышает интеллектуальную активность и желание действовать в игре как герою, т. е. дети выражают свое отношение к нему» [7, с. 149].

Сюжетная игра, независимо от темы (или на одну и ту же тему), в своем наиболее простом виде может строиться как цепочка условных действий с предметами, в более сложном виде – как цепочка специфических ролевых взаимодействий, в еще более сложном – как последовательность разнообразных событий. Эти усложняющиеся способы построения сюжетной игры требуют от детей все более сложных игровых умений. Чем полнее в деятельности ребенка представлены все способы построения сюжетной игры, чем шире репертуар его игровых умений, тем более разнообразные тематические содержания может он в нее включать, и тем больше у него свободы в самореализации [7]. Поэтому основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей должны быть игровые умения – преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы (умение ребенка в зависимости от собственного замысла включать в игру и условные действия с предметом, и ролевые диалоги, комбинировать разнообразные события). Детям, свободно владеющим различными способами построения игры, свойственны «многотемные» сюжеты, и это не недостаток игры (как это принято считать), а показатель ее высокого уровня.

Целью педагогических воздействий по отношению к игре должно быть формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях. Высокий уровень игры может быть не достигнут, если у ребенка

не будет возможности своевременно овладевать постепенно усложняющимися игровыми умениями.

Вместе с тем развитие способности ребенка к актуализации сюжетно-ролевой игры обеспечивают, с одной стороны, режиссерская игра, в процессе которой ребенок учится самостоятельно придумывать и разворачивать сюжет, а с другой – образная игра, в которой он отождествляется с различными образами и тем самым подготавливает ролевую линию развития игровой деятельности. Другими словами, для того чтобы овладеть сюжетно-ролевой игрой, ребенок вначале должен научиться самостоятельно придумывать сюжет в режиссерской игре и овладеть способностью к образно-ролевой реализации в образной игре. Точно так же как режиссерская и образная игра связаны генетической преемственностью с сюжетно-ролевой, сюжетно-ролевая игра, как показано в исследованиях Д. Б. Эльконина, развиваясь, создает основу для игры с правилами. Венчает развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте снова режиссерская игра, которая теперь вобрала в себя черты всех перечисленных ранее форм и видов игровой деятельности [10].

Каждый из этих видов игр имеет в основе воображаемую ситуацию, которая, по мысли Л. С. Выготского, включает в себе расхождение смыслового и реально воспринимаемого ребенком поля. Однако обнаружилось, что задается эта воображаемая ситуация в каждом виде игры по-своему. Так, для того чтобы задать сюжетно-ролевую игру, детям следует предложить две дополнительные по отношению друг другу роли (например, врач и пациент, учитель и ученик и т. п.); игра с правилами задается правилом (сюда можно ходить, а сюда нет, бежать надо, когда досчитают до трех и т. п.); образная игра начинается с задания образа, воплощающегося в своеобразии движений, позы, звучания, интонации, выражающих внутреннее состояние персонажа (ты утенок, я машина и т. п.), а режиссерская игра возникает при соединении этих различных аспектов в рамках единого смыслового контекста.

Предметом игровой деятельности является взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей деятельности определенные правила. В игре желания ребенка отходят на второй план, а на первый план выходит четкое выполнение правил игры. Например, младшие дошкольники имитируют предметную деятельность – режут хлеб, трут морковку, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате: для чего и для кого они это сделали. Для средних дошкольников главное – отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий: сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

Ребенок овладевает игрою, как бы втягиваясь в мир игры, в мир играющих людей. Естественным образом такое «втягивание» в игру происходит, когда ребенок входит в разновозрастную группу, включающую несколько поколений детей – от младших дошкольников, овладевающих «азами» игры, до детей предпозднего возраста, умеющих «хорошо играть». В такой разновозрастной группе сюжетная игра «живет» во всей целостности и полноте: каждый раз, развертывая какой-то конкретный сюжет, старшие дети используют все возможные способы построения игры, а младшие дети подключаются на доступном им уровне, проникаясь в целом «духом игры» (так что в таких ситуациях не возникает никакой специальной задачи «побуждения» детей к игре). Постепенно дети накапливают игровой опыт (и в плане игровых умений, и в плане конкретной тематики); стано-

вась старше, они уже сами становятся «носителями» игры, передающими ее в такой непосредственной форме другому поколению младших детей.

Речь идет о процессе естественной передачи детям игровых умений. Но современный дошкольник имеет мало шансов приобрести их таким образом, поскольку неформальные разновозрастные группы в настоящее время – большая редкость. Раньше они существовали в виде дворовых, соседских групп или группы братьев и сестер разного возраста в одной семье. Сейчас дети разного возраста очень разобщены. В детском саду их подбирают в группу по одновозрастному принципу, в такой ситуации воспитатель должен заменить дошкольнику недостающих старших братьев и сестер, старших товарищей, должен помочь ребенку овладеть игровыми умениями, втягивая его в игру.

Сформулируем *первый принцип* организации сюжетной игры в детском саду: для того чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с детьми. При этом важным моментом, во многом определяющим успешность «втягивания» детей в мир игры, является характер поведения взрослого во время игры. В совместной игре с детьми воспитателю следует находиться по отношению к детям в позиции «играющего партнера», с которым ребенок чувствовал бы себя свободным и равным в возможности включения в игру и выхода из нее, ощущал бы себя вне оценок: хорошо – плохо, правильно – неправильно, ибо к сюжетной игре они не применимы. Совместная игра взрослого с детьми только тогда будет действительно игрой для ребенка (а не занятием или действием по инструкции), если он почувствует в этой деятельности не давление воспитателя – взрослого, которому в любом случае надо подчиняться, а лишь превосходство «умеющего интересно играть» партнера.

Однако воспитатель в детском саду в силу ограниченности своих временных возможностей не в состоянии обеспечить детям такой объем совместной игры, который позволил бы им в ходе постепенного накопления и обобщения конкретного игрового опыта овладеть теми или иными игровыми умениями.

Для формирования игровых умений можно использовать другой путь, более экономный и прямо противоположный «естественному» механизму передачи, – не ждать, когда у детей произойдет «обобщение» конкретного, постепенно накапливающегося игрового опыта, а строить игру с ними таким образом, чтобы на соответствующем возрастном этапе они сразу ставились перед необходимостью использовать именно новый, более сложный способ построения игры. В этом случае дети сначала как бы «открывают» и используют новый способ в «чистом» виде в совместной игре со взрослым, а затем переносят его в самостоятельную игру с различным конкретным содержанием. Так, ребенок 1,5–3 лет может «открыть» условное игровое действие с предметом-заместителем, если в совместной игре он видит такое действие партнера-взрослого и в естественном процессе игры сам сталкивается с необходимостью осуществить подобное действие. Начиная с 3–3,5 лет можно втягивать детей в совместную игру, которую взрослый развертывает в виде цепочки ролевых диалогов, и тем самым «открыть» для детей игровую роль, сформировать умение использовать роль в качестве основного «строительного блока» игры. После достижения детьми 5 лет воспитатель может втягивать их в своеобразную игру-придумывание, которая позволяет детям освоить новый способ – творческое комбинирование разнообразных событий, а также новые возможности игры.

Из этого следует *второй принцип* организации сюжетной игры: воспитатель играет с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе следует развертывать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения. Взрослый, играя с ребенком, должен пояснять игровые действия сам и стимулировать к этому ребенка. Но чтобы такие пояснения ребенок по собственной инициативе обращал к партнеру-сверстнику, взрослому необходимо как можно раньше ориентировать его на сверстника, втягивая в игру нескольких детей.

Для того чтобы дети были в состоянии сотрудничать в игре, необходимо соблюдать *третий принцип* организации сюжетной игры: начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства при формировании игровых умений ребенка одновременно ориентировать как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику.

На этапе формирования условных игровых действий взрослому стоит развертывать преимущественно «однотемные, одноперсонажные» сюжеты игры как смысловую цепочку действий, акцентируя именно этот аспект сюжета для детей. На этапе формирования ролевого поведения опорой для воспитателя будет «многоперсонажный» сюжет как система взаимосвязанных персонажей (ролей), который развертывается через взаимодействие одного персонажа с другими, введение новых персонажей. На этапе формирования умений строить новые сюжеты игры воспитателю в совместной игре с детьми следует развертывать «многотемные» сюжеты, предполагающие комбинирование разнообразных событий, выстраивание новых событийных рядов.

Сформулированные выше принципы организации сюжетной игры направлены на формирование у детей игровых способностей и умений, позволяющих им развертывать самостоятельную игру (индивидуальную и совместную) в соответствии с их собственными желаниями и интересами. Дети должны быть обеспечены в любом возрасте временем, местом и материалом для самостоятельной игры.

Одним из важных условий активизации самостоятельной игры детей является обеспечение соответствующим игровым материалом, игрушками. Особенно большое значение игровой материал и его организация воспитателем имеют на этапах раннего и младшего дошкольного возраста, когда еще не внутренний замысел, а внешняя предметно-игровая среда в значительной мере стимулирует и поддерживает процесс самостоятельной игры детей. Более старшие дети в самостоятельной игре руководствуются уже внутренним замыслом и могут самостоятельно организовать необходимую игровую обстановку. Однако для поддержания самостоятельной игры и им необходимы сюжетные

игрушки, а также разнообразные полифункциональные материалы, помогающие обозначить ту или иную игровую ситуацию. Для детей старшего дошкольного возраста условием активизации самостоятельной игры может стать специальная организация воспитателем подготовительного периода игры в непринужденной форме совместного с детьми придумывания разнообразных событий, связанных с привлекательной темой, что позволяет детям в последующей самостоятельной игре творчески развертывать новые содержания.

Подводя итог, стоит подчеркнуть, что в возрастном диапазоне 1,5–3 лет ребенок может осуществлять условные действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное взаимодействие со сверстниками; в 3–5 лет – может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником; в 5–7 лет – развертывать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2–3 партнеров-сверстников, реализовывать сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия.

Обратимся теперь к тому, какова роль игры в развитии ребенка дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – первоначальный этап усвоения общественного опыта. Ребенок развивается под воздействием воспитания, под влиянием впечатлений от окружающего мира. У него рано появляется интерес к жизни и работе взрослых. Игра – наиболее доступный ребенку вид деятельности, своеобразный способ переработки полученных впечатлений. Она соответствует наглядно-образному характеру его мышления, эмоциональности, активности. Подражая в игре труду взрослых, их поведению, дети никогда не остаются равнодушными. Впечатления жизни пробуждают у них разнообразные чувства, мечту о том, чтобы самим водить корабли и самолеты, лечить больных. В игре обнаруживаются переживания ребенка, отношение к жизни.

Таким образом, к игре детей побуждает стремление знакомиться с окружающим миром, активно действовать в общении со сверстниками, участвовать в жизни взрослых, осуществлять свои мечты.

Следует отметить, что в игре все стороны личности ребенка формируются в единстве и взаимодействии. Игра позволяет узнать о ребенке многое: наблюдая за играющим ребенком, можно определить его интересы, представления об окружающей жизни, выявить особенности характера, отношение к товарищам и взрослым.

Игры делают жизнь ребенка содержательной, полной, благодаря им дети обретают уверенность в своих силах.

Нередко игра служит поводом для сообщения дошкольникам новых знаний, расширения их кругозора. С развитием интереса к труду взрослых, общественной жизни у детей появляются первые мечты о будущей профессии, стремление подражать любимым героям. Все это делает игру важным средством создания направленности личности ребенка, которая начинает складываться в дошкольном детстве.

Игры с правилами дают возможность систематических упражнений, необходимых для развития мышления, чувств и речи, произвольного внимания и памяти, разнообразных движений. В играх с правилами главное – решение поставленной задачи. Детей увлекают такие игры, которые требуют усилия мысли и воли, преодоления трудностей. Интересная игра повышает умственную активность ребенка. Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. В играх с правилами требуется мобилизация знаний, самостоятельный выбор решения поставленной задачи.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы сделать каждого ребенка активным членом игрового коллектива, создать между детьми отношения, основанные на дружбе, справедливости. Дети играют потому, что это доставляет им удовольствие. Вместе с тем ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как в игре. Вот почему игра дисциплинирует детей, приучает их подчинять свои действия, чувства и мысли поставленной цели.

Кроме того, в любых играх дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками, по выражению Д. Б. Эльконина, они «игрют рядом, а не вместе» [10, с. 249]. Постепенно общение между детьми становится более продуктивным и интенсивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность. Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлагивается и процесс общения.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением – подчинение правилам, – складываясь в игре, проявляется и в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие контроля и образца поведения, которому следует ребенок. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль – со стороны товарищей по игре. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно. К 7 годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила, регулирующие его поведение образцы становятся более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При наиболее благоприятных вариантах развития детей к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели.

Однако происходит не только расширение круга мотивов, формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности.

Следует отметить также, что в игре не только формируются новые мотивы, но и изменяется их психологическая форма. Игра создает условия для развития произвольного осознанного поведения, именно в игре формируются зачатки самосознания. Игра оказывает существенное влияние на развитие умственных действий, обеспечивая переход к формированию новых интеллектуальных операций, она – «источник развития, создающий зону ближайшего развития» [2, с. 74].

Игра динамична там, где руководство направлено на поэтапное ее формирование с учетом тех факторов, которые обеспечивают своевременное развитие игровой деятельности на всех возрастных ступенях. Здесь очень важно опираться на личный опыт ребенка. Сформированные на его основе игровые действия приобретают особую эмоциональную окраску. В противном случае обучение игре становится механическим.

По мере взросления детей меняется и организация их практического опыта, который направлен на активное познание реальных взаимоотношений людей в процессе совместной деятельности. В связи с этим обновляется содержание обучающих игр и условия предметно-игровой среды, смещается акцент активизирующего общения взрослого с детьми: оно становится деловым, направленным на достижение совместных целей.

Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть важность игры для развития ребенка в дошкольном детстве. Мы указали на роль игры в становлении всех психических функций нормально развивающегося до-

школьника. Не менее существенное влияние игровая деятельность оказывает на детей, имеющих отклонения в развитии.

Список литературы

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 340 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – Т. 3. Проблемы развития психики.
3. *Запорожец В. А.* Психология. – М.: Учпедгиз, 1953. – 188 с.
4. *Кравцова Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 76–88.
5. *Кудрявцев В. Т.* Не(о)классическая теория игры // Игра в неклассической психологии: материалы VIII Международных чтений памяти Л. С. Выготского (15–17 ноября 2007 г.); отв. ред. проф. В. Т. Кудрявцев. – М.: Фонд Л. С. Выготского, 2007.
6. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пос. для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
7. *Менджеричкая Д. В.* Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 250 с.
8. *Пиаже Ж.* Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1969. – 424 с.
9. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. – М.: Academia, 2008. – 384 с.
10. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

3.1. Сюжетно-ролевая игра дошкольников с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – это понятие, которое говорит не о стойком и необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, выражающемся в недостаточности общего запаса знаний, которые должны быть у ребенка в определенном возрасте, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности. Все это отражается на развитии игровой деятельности.

«Становление игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, но идет значительно медленней и имеет ряд особенностей» [13, с. 48].

Как было сказано выше, Л. С. Выготский писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность.

В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений и навыков. Ребенок перерастает игру, перестает удовлетворяться ею как основным занятием в том случае, если уже достаточно овладел ее сложными, развернутыми формами. Те дети, у которых игровая деятельность не сформирована, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности – учебной.

Данные о психолого-педагогических исследованиях игры детей с задержкой психического развития [9, 13] свидетельствуют о том, что их игровая деятельность отличается от игры их здоровых сверст-

ников. Например, Н. Л. Белопольская и И. Ф. Марковская [1, 7] в своих исследованиях отмечают, что при явном преобладании игровых интересов над учебными игры младших школьников с ЗПР отличаются однообразием, отсутствием творчества и слабостью воображения. Усложнение правил игры зачастую приводит к ее фактическому распаду.

В этом плане интересна работа Л. В. Кузнецовой [4], которая предприняла попытку исследовать возможности сюжетно-ролевой игры для решения образовательных и воспитательных задач в учреждениях для таких детей. При этом автор уделяет особое внимание анализу игровой деятельности дошкольников с ЗПР, посещающих подготовительную группу специального детского сада. Л. В. Кузнецовой удалось выявить особенности, характеризующие сюжетную игру детей данной категории: отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил. Автор исследования полагает, что уровень развития игры у детей с ЗПР к моменту поступления в школу таков, что не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе.

Теперь обратимся к тем особенностям, которые характерны для сюжетно-ролевой игры дошкольников с ЗПР.

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у рассматриваемых детей этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в преддошкольном или младшем дошкольном возрасте.

Для игры старших дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения. Чаще всего игры у них носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заменители. Игровое поведение носит недостаточно эмоциональный характер, существуют трудности в построении межличностного взаимодейст-

вия в процессе игровых действий. Во многих случаях такие дошкольники избегают взаимодействия со сверстниками.

Когда педагог ведет себя нейтрально по отношению к игровому поведению детей с задержкой психического развития, большинство воспитанников могут беспорядочно ходить по группе, иногда брать в руки игрушки или предметы, разглядывать их, совершать с ними предметные действия. Некоторые дети могут стоять и молча наблюдать. На вопрос взрослого «Что ты сейчас делаешь?», обращенный к детям, которые находятся в игровом уголке или занимаются игрушками, часто можно получить такие ответы: «Одеваю куклу», «Машинку катаю». Эти действия обычно относят к предметно-игровым. Также дети могут ответить: «Обед варю», «На стройку кирпич везу», т. е. дети выполняют отобразительные игровые действия.

Если взрослый побуждает детей к игре, у них отмечается больше проявлений игрового поведения. Воспитанники начинают чаще заходить в игровой уголок, брать игрушки, игровые атрибуты и совершать с ними предметно-игровые действия. Они могут совершать попытки организовать свои сюжетно-отобразительные действия в соответствии с определенным сюжетом (кормить куклу, укладывать спать и т. п.).

В случае определения темы игры взрослым, небольшая часть детей по-прежнему продолжает совершать предметно-игровые действия. Большинство же пытается организовать игровые действия в соответствии с одним из предложенных сюжетов. При этом обычно наблюдается два варианта реализации сюжета: параллельное развертывание одного и того же сюжета и развертывание разных игр. И в первом, и во втором вариантах дети чаще всего не интересуются, чем занимается их сосед, не пытаются вступить с ним в контакт. В качестве партнера по игре они используют куклу.

При условии, что взрослый берет на себя весь организационный этап игры, в игровом поведении детей в большинстве случаев наблю-

даются отобразительные игровые действия и постепенно начинают появляться действия, моделирующие отношения людей.

Из сказанного следует, что наиболее эффективным для появления игрового поведения является такой тип побуждения к игре, в рамках которого взрослый полностью осуществляет организационный момент игры.

Обратим внимание на игры старших дошкольников с ЗПР с точки зрения совместной деятельности. Специфика последней, в отличие от индивидуальной деятельности, заключается в ее субъекте, в качестве которого выступает группа. В структурном плане это различие фиксируется в системе отношений совокупный субъект-объект. В функциональном плане совместная деятельность определяется как деятельность, достижение цели которой требует общения между ее членами. При этом следует различать субъектное общение, когда реализуются отношения личностного характера, и объектное, связанное с объектом самой деятельности.

Для совместной деятельности детей с ЗПР характерны следующие особенности:

1. Отсутствует самостоятельная активность в плане объединения для совместной деятельности.

2. При побуждении к игре, у детей появляются попытки организовать свою деятельность в соответствии с обращением взрослого, но это объединение происходит лишь в пространственно-временных рамках. Иногда это могут быть даже разные по содержанию деятельности, т. е. действия детей носят характер деятельности рядом.

3. В тех случаях, когда взрослый не просто побуждает детей к игровой деятельности, но и оговаривает ее тему, наблюдаются игры, которые можно назвать как деятельность вместе: они параллельно разворачивают один и тот же сюжет, или разные, не пытаясь вступить друг с другом в общение.

4. Когда взрослый объясняет весь ход игры и создает игровое общество, в зависимости от того, кто в него входит, у детей возникают попытки развернуть сюжетную игру как самостоятельную дея-

тельность. На очень коротком временном промежутке дети становятся способными моделировать игровые отношения и в соответствии с ними строить свое ролевое взаимодействие.

5. Диалог между партнерами по игре кратковременен, однообразен и беден по содержанию.

В случае, когда дети играют в парах, один ребенок иногда полностью подчиняет себе деятельность другого ребенка с целью реализации индивидуальной ролевой программы. Это проявляется в том, что он заставляет партнера выполнять действия, отвечающие его роли, моделирует действия своего партнера, обращается с ним, как с живой куклой. В некоторых случаях ребенок побуждает другого к действию, без которого невозможна реализация его ролевой функции. Получается, что развитие получает только одна ролевая программа – та, которую разработал доминирующий ребенок.

Если в игре принимают участие 3–4 ребенка, то характер взаимодействия полностью идентичен тому, как развиваются игры в парах.

В играх, возникших самостоятельно, у детей наблюдаются короткие цепочки действий (1–4 действия) игрового характера с сюжетными игрушками и предметно-игровые действия.

Когда взрослый предлагает тему игры, появляются действия, моделирующие деятельность человека. При этом часто вместо партнера используется кукла. Большинство детей не связывают игровые действия с названием взятой на себя игровой роли.

Таким образом, роли и игровая ситуация в играх дошкольников с ЗПР не вычлняются и не обыгрываются. Смысл игры состоит для них в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами. Это характерно для переходного к ролевой игре этапа – преддошкольного возраста.

Следует отметить, что дети с ЗПР в отличие от умственно отсталых детей всегда совершают действия, адекватные тем предметам, которыми они оперируют. В их действиях с игровыми атрибутами всегда отмечается верная ориентированность на свойства использованных объектов.

В тех случаях, когда взрослый определяет весь ход сюжетной игры, дошкольники выполняют игровые действия со знакомыми игрушками и игровыми атрибутами предельно развернуто во внешнем плане. Дети с ЗПР достаточно редко самостоятельно обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ, при этом действий, характеризующих ролевые отношения между персонажами, практически не наблюдается. У таких детей резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности.

Реализация сюжета в играх детей с ЗПР носит неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Такая картина состояния сюжетной игры характеризует уровень элементарного игрового поведения (этот уровень развития игры у нормально развивающихся детей отмечается в возрасте трех лет). Причиной отставания часто является недостаточность представлений детей о реальных действиях взрослых, которые могут быть перенесены в игровую ситуацию.

Анализируя становление игровой деятельности нормально развивающихся дошкольников, Д. Б. Эльконин пришел к выводу, что даже за внешней по своему виду предметно-манипулятивной игрой ребенка преддошкольного возраста всегда стоит фон воображаемой ситуации, которая придает смысл этим действиям, переводит их с уровня предметно-манипулятивной деятельности на уровень игровой деятельности.

Картина игрового поведения дошкольников с ЗПР позволяет сделать вывод о том, что у детей данной категории имеются существенные затруднения в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью.

Для того чтобы игровая деятельность детей с ЗПР достигла такого уровня развития, при котором ее можно использовать в качестве одного из ведущих средств их воспитания, способствующих формированию психических функций и способностей, усвоению знаний, умений и навыков, педагогу необходимо проводить коррекционную работу по целенаправленному формированию игровой деятельности.

При этом важным является поведение взрослого. На начальном этапе занятий, сразу после прихода детей в группу можно применять тактику выжидания в условиях доброжелательного и ласкового отношения к детям, которая применяется для того, чтобы дети могли осмотреться, прийти в себя в новой обстановке, проникнуться доверием к взрослому. На этом этапе необходимо уделить внимание индивидуальному общению взрослого с каждым ребенком. При этом формы общения могут быть самыми разными: от простого эмоционального общения (улыбки, ласки) до содержательного общения с ребенком на различные темы. Затем воспитателю нужно привлечь внимание детей к игрушкам, демонстрируя заинтересованное отношение к ним, вместе с детьми рассмотреть оформление игровой комнаты, попросить оказать помощь в подборе игрушек, их расстановке. Причем игровые действия с игрушками педагогу необходимо совершать в присутствии детей, сопровождая их речью.

На следующем этапе воспитатель выступает в качестве организатора игры, разыгрывая главную роль, демонстрируя образцы ролевого поведения. Постепенно он переходит к исполнению в играх вспомогательных ролей, возлагая на себя функции контроля за реализацией замысла игры, координацией детей. Со временем он становится наблюдателем, советчиком, носителем норм и правил игрового и межличностного поведения.

Целенаправленное поэтапное взаимодействие в процессе игровой деятельности педагога с детьми, имеющими задержку психического развития, позволяет значительно расширить их круг сведений и представлений об окружающем мире предметов и отношений между людьми, обогатить сенсорный опыт, активизировать общение, повысить эффективность коррекционно-педагогической работы.

Для развития сюжетно-ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития очень важно организовывать индивидуальное общение ребенка со взрослым, общение детей со сверстниками, общение в группе. Обучение игровым действиям желательно прово-

дять, используя ограниченное количество игр, причем оно должно проходить поэтапно, начиная с игр, в которых главная роль в организации и проведении игры принадлежит педагогу, и заканчивая играми, самостоятельно организуемыми детьми.

3.2. Игра умственно отсталых детей

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное развитие игры у умственно отсталого ребенка, следует, прежде всего, выделить главную – недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящее к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Негативно отражается на развитии игровой деятельности отсутствие необходимых педагогических условий для развития ребенка – так называемая депривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда умственно отсталый ребенок пребывает в дошкольном возрасте в учреждении закрытого типа. Будучи лишенным необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений, он получает представление лишь об узком круге лиц, предметов; его жизнь монотонна и однообразна. На имеющийся у него органический дефект наслаивается обедненный и порой искаженный образ окружающего мира. Маленькие умственно отсталые дети, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками вне зависимости от их функционального назначения. Предметная деятельность умственно отсталых детей к трем годам оказывается неполноценной. Они обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих предметов. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, часто неспецифических (бросание предметов и игрушек на пол, постукивание ими, попытки сосать и грызть предметы и игрушки и т. п.). Так, ребенок совершенно одинаково может длительно стучать кубиком, уткой, машинкой. Особенно примечатель-

ным в этом случае является отношение к кукле, которая не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается ими в качестве заместителя человека. К игрушкам-животным умственно отсталый дошкольник также не проявляет эмоциональной заинтересованности. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди необученных умственно отсталых дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрешку. Такие действия с игрушками в основном характерны для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто неумением действовать с игрушками, отсутствием опыта их использования в соответствии с функциональным назначением.

В младшем дошкольном возрасте дети в основном овладевают специфическими манипуляциями, которые должны лечь в основу формирования зрительно-двигательной координации, выделения свойств и отношений признаков (Э. Кулеша, Н. Д. Соколова [5, 2]), хотя наряду с использованием игрушки по ее назначению (катание машины, убаюкивание куклы, кормление мишки и т. п.) зачастую действуют неадекватно (кладут машину в детскую коляску, вставляют самолет в окно домика и т. п.). Такие действия не допускаются ни логикой, ни функциональным назначением игрушки, их нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребенка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Эти действия обусловлены потребностями игры и говорят о высоком уровне его развития. Использование предметов-заместителей никогда не встречается у умственно отсталых дошкольников при их поступлении в специальные дошкольные учреждения.

При поступлении в детский сад ребенок с нарушением интеллекта, как правило, не проявляет интереса к игрушкам или на короткое время его привлекает их внешний вид, а не возможность действовать с ними. Недоразвитыми оказываются все компоненты игровой дея-

тельности, даже у детей, воспитывающихся в специальных дошкольных учреждениях, к концу дошкольного возраста они не достигают достаточно высокого уровня. У необученных детей вплоть до 5–6-летнего возраста оказывается несформированным целевой компонент: их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, у ребенка нет конкретной, значимой для него цели, он просто выполняет те или иные действия с игрушками, зачастую на уровне манипуляций, нередко неспецифических. И лишь под влиянием длительного обучения к 7–8 годам у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре (отвезти товар в магазин, продавать продукты в магазине и т. п.) и подготовить все необходимое для ее достижения (договориться с другими детьми, отобрать необходимые игрушки, найти место для игры и т. п.). У дошкольников с нарушением интеллекта не складывается и потребностно-мотивационный план игры, они долго не обнаруживают потребности в игре. Будучи включенными в игру, длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на 7–8 годах жизни, когда большинство детей сами затевают игры, охотно включаются в игры, предложенные сверстниками или взрослыми. В этом возрасте у некоторых детей появляются избирательный интерес к игрушкам, любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Однако у многих детей этот интерес является «разлитым», недифференцированным. Большинство старших дошкольников с нарушением интеллекта проявляют неустойчивый интерес к игре. Это выражается в том, что, как правило, у них не наблюдается глубокого поглощения игрой, случайные раздражители отвлекают их внимание от игры и приводят к ее разрушению.

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у детей формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого

сюжеты игр являются весьма бедными, не отражают сущности деятельности и отношений людей, которые ребенок с нарушением интеллекта не только не может увидеть, но зачастую и понять. Лишь в процессе длительного обучения дети овладевают системой знаний, которые на элементарном уровне позволяют им проникнуть в сущность некоторых областей деятельности людей, как правило, в большей или меньшей степени связанных с непосредственным опытом детей.

Вне специально организованного обучения к концу дошкольного возраста игровые действия детей с нарушением интеллекта достигают лишь уровня процессуальных действий. Для них характерным является многократное стереотипное повторение одних и тех же действий (катание машины, кормление, укачивание куклы, однообразное раскладывание кубиков и т. п.), осуществляемых, как правило, без эмоциональных реакций, безучастно, в то время как нормально развивающиеся сверстники ярко и разнообразно выражают свои эмоции, возникающие по ходу игры (заботливость, одобрение, удивление, несогласие и т. п.), а также радость, полученную от участия в игре.

В процессе обучения умственно отсталые дети овладевают разнообразными игровыми действиями и разными вариантами их цепочек, что необходимо для развертывания сюжетно-ролевых игр. Последовательное выполнение нескольких действий является весьма сложным, поэтому длительное время они допускают нарушения порядка действий в цепочке. Например, в игре «Доктор» некоторые дети сначала делают уколы и только после этого спрашивают больного о его жалобах. Часто забывают, что следует делать и ждут подсказки от взрослого.

В процессе самостоятельных игр дошкольники с нарушением интеллекта воспроизводят отдельные игровые действия и их цепочки в таком варианте, в каком они предлагались в процессе обучения. Поэтому можно говорить, что они шаблонны, стереотипны. Как правило, ребенок не вносит в действия ничего от себя, не проявляя тем самым свою индивидуальность. Характерным является также и то, что

вплоть до начала школьного возраста игровые действия таких детей носят развернутый характер, они излишне детализированы, весьма реально отражают подлинные действия людей. В играх этих детей не наблюдается замещения отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом. Таким образом, дошкольники с нарушением интеллекта, способны в своих играх отразить процесс деятельности людей, а не их отношения. Это вполне объяснимо. Отношения, возникающие между людьми в процессе их деятельности, достаточно отвлеченны и скрыты от непосредственного восприятия. Другое дело – действия с предметом. Ребенок может их совершить, испытывая при этом, как правило, положительные эмоции, поэтому они становятся достоянием его жизненного опыта. Все знания и умения, приобретенные ребенком с нарушением интеллекта в процессе его активной деятельности, формируются легче и становятся более прочными, чем знания и умения обобщенного, отвлеченного характера.

Нормально развивающийся ребенок может использовать любые окружающие его предметы для реализации своего игрового замысла. Эта способность применять предметы-заместители появляется у него к началу дошкольного детства. Дошкольники с отклонениями в развитии склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется. Неумение этих детей использовать предметы-заместители вытекает не только из особенностей их познавательной деятельности и в частности конкретности мышления, недоразвития воображения, но также из того, что в процессе обучения игре эти предметы применялись недостаточно. Детей необходимо учить использовать различные предметы в других функциях и применять их в играх (кубик – мыло, стол, стул и т. п., стул – мотоцикл, лошадка и т. п.). Э. Кулеша [5] в своем исследовании показала возможность введения предметов-заместителей в игру уже младших дошкольников.

Характерным для детей с нарушением интеллекта является также выполнение игровых действий без сопровождения речи. Они, как

правило, действуют молча. С большим трудом овладевают речевым содержанием, без которого невозможно протекание сюжетно-ролевой игры. В самостоятельных играх используют заученные фразы, не внося в них никаких изменений. Ролевое общение в процессе игры проходит стереотипно, с помощью заученных реплик. Творчество в этом плане может являться показателем интеллектуальной сохранности ребенка. Только в старшем дошкольном возрасте дети с отклонениями в интеллектуальном развитии начинают обозначать роль словом (я – врач, я – шофер и т. п.), понимают ее и выполняют ряд действий, соответствующих ей. Однако, как правило, даже в конце дошкольного возраста они не могут самостоятельно взять на себя роль и действовать в соответствии с ней до конца игры. Некоторые берут на себя роли, но оказываются не в состоянии действовать в соответствии с ними до завершения игры. Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. В таких условиях большинство старших дошкольников принимают роли на себя и действуют в соответствии с ними до конца игры.

Дошкольники с отклонениями в развитии обычно играют неинтенсивно: они не проявляют в играх инициативы и творчества, оказываются не способными действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Действия «как будто», «понарошку», у них, как правило, отсутствуют. Наблюдая за самостоятельными играми детей, можно отметить неустойчивость игровой темы: они достаточно быстро уходят от игры и начинают заниматься другой деятельностью. В случае более длительного выполнения ребенком основных игровых действий необходимо обратить внимание, действительно ли он воспроизводит цепочку игровых действий, ибо этим детям свойственно «застревание» на одном действии, однообразное его повторение. Они не только слабо осваивают игровые действия по-

средством овладения игровыми операциями, но и отстают от своих нормально развивающихся сверстников в развитии специфических игровых умений, связанных с эмоциональным, нравственным и эстетическим опытом. Наблюдения за играми хорошо обученных детей приводят к заключению, что они достаточно «автоматизированы», заострены сугубо на операционной (предметной) стороне деятельности. В играх редко раздается смех и плач «понарошку», интонации ровные, нет места сколько-нибудь выраженным чувствам. «Мамы» равнодушно и вместе с тем тщательно кормят детей, водители бесстрастно возят пассажиров, продавцы безразличны к покупателям, а врачи нейтральны к пациентам. Внимательного педагога должна настораживать такая маловыразительность игры, ее эмоциональная бедность. Как никакая другая, игровая деятельность должна, с одной стороны, воплощать эмоциональный опыт ребенка, с другой – аккумулялировать его, развивать, воссоздавая и уточняя разнообразные человеческие чувства и переживания, которыми столь богата жизнь.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что без специального обучения игра у умственно отсталых детей не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребенка.

Перед учителем-дефектологом ставится задача постепенного введения умственно отсталых детей в мир игры, обучение их разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у умственно отсталого ребенка возникло желание играть вместе с детьми, он должен быть подготовлен.

Учитывая необходимость и важность обучения детей с проблемами в развитии сюжетно-ролевой игре, более подробно рассмотрим то, что это такое и какая возможна методика работы по обучению детей с проблемами в развитии этому виду игр.

3.3. Комплексный подход к обучению сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушением интеллекта*

Исследования Е. С. Слепович [12], Н. Д. Соколовой [2], опыт работы специальных дошкольных учреждений показывают, что игра дошкольников с нарушением интеллекта претерпевает существенные изменения в процессе их жизни. Однако основным условием возникновения этих изменений является участие ребенка в специально организованном процессе обучения. Успешность процесса обучения игре в целом, и сюжетно-ролевой в частности, детей с нарушением интеллекта обусловлена, по мнению Л. Б. Баряевой, использованием в его построении комплексного подхода, представляющего собой систему педагогических воздействий, способствующих возникновению и развитию сюжетно-ролевой игры. Этот подход подразумевает ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности, обучающие игры, организацию предметно-игровой среды, общение взрослого с детьми в процессе игры, взаимосвязь в работе учителя-дефектолога и воспитателя. Последовательное его применение обеспечивает формирование всех компонентов игровой деятельности: целевого, потребностно-мотивационного, операционного, содержательного.

Как известно, дошкольники с нарушением интеллекта не в состоянии самостоятельно овладеть знаниями о жизни, деятельности, отношениях людей, поэтому, реализуя комплексный подход к обучению игре, педагогу необходимо проводить целенаправленную работу по обогащению жизненного опыта детей, формированию у них умения использовать имеющиеся знания в разных жизненных ситуациях. В процессе специальных игровых занятий дети должны получить разнообразные впечатления, питающие игру, усвоить смысл действий людей в разных сферах деятельности. Это станет основой для знаком-

* При написании главы использован материал из книги «Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии» / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарина, Н. Д. Соколовой. – СПб: ЛОИУУ, 1996. – 95 с.

ства ребенка с разнообразными свойствами предметов, их назначением, позволит дошкольнику научиться действовать с предметами.

Применение комплексного подхода подразумевает использование в работе с детьми системы дидактических игр, которые должны быть разнообразными (по содержанию, используемому материалу, форме проведения), проводиться в различных вариантах и постепенно усложняться, т. к. овладение ребенком с отклонениями в интеллектуальном развитии прочными знаниями представляет собой длительный процесс и требует большого количества упражнений.

Детям можно предложить такие дидактические игры: «Что нужно продавцу (кассиру) для работы?» (выбор предметов из группы разных; подбор картинок, изображающих необходимые атрибуты), «Какие отделы есть в магазине?» (сгруппировать картинки с изображениями соответствующих групп предметов и назвать отделы: «Овощи-фрукты», «Молочный», «Кондитерский» и т. п.) и др.

Важным элементом, без которого невозможно проведение игры, является игровое действие. Как уже отмечалось, дошкольники с нарушением интеллекта самостоятельно им не овладевают. В связи с этим в процесс обучения игре входит система обучающих игр, которые направлены на формирование у них предметных, предметно-игровых действий, цепочки действий, действий с предметами-заместителями, с изображениями предметов и воображаемыми предметами.

В процессе обучения дошкольников с нарушением интеллекта игровым действиям на первых этапах работы широко используются такие приемы, как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение ребенком действий по подражанию. На последующих этапах большее значение приобретает демонстрация образца действия. Словесная инструкция при формировании игровых действий у детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии используется крайне редко.

Успешность овладения детьми игровыми действиями находится в прямой зависимости от того, отвечает ли организация обучающих игр ряду условий. Во-первых, очень важно, чтобы проигрывались только те

игры, которые хорошо оснащены игровым материалом, предназначенным для каждого ребенка. Во-вторых, каждая игра должна быть тщательно продумана и проиграна самим педагогом. В-третьих, она должна увлекать детей, протекать на высоком эмоциональном фоне, чего может достичь лишь педагог, который не только владеет методикой обучения игре, но и сам умеет играть. Без этого умения научить ребенка с отклонениями в развитии играть невозможно.

Необходимо помнить, что каждая игра должна доставлять ребенку удовольствие и радость, поэтому, несмотря на важные дидактические задачи, она должна проходить легко, весело, без упреков в адрес ребенка и нравоучений. Нужно стараться сделать так, чтобы ребенок переживал в игре ситуацию успеха, чувствовал себя комфортно.

В процессе обучающих игр необходимо учить детей сопровождать игровые действия речью, мимикой, жестами. Медленно и с большими трудностями, но можно сформировать у некоторых детей достаточно выразительные изобразительные игровые действия. В процессе обучения учитель-дефектолог, воспитатель, с одной стороны, сам дает образец правильной, четкой речи, а с другой – побуждает их к собственным высказываниям. Желательно при этом задавать вопросы так, чтобы в их конструкциях содержались ответы, например: «Нужны ли морякам сети для ловли рыб?», «Будет ли мама варить Маше суп?» и т. п.

Необходимым этапом в ходе проведения обучающих игр является словесный отчет, в котором ребенок должен не только отразить свои действия, но и допущенные ошибки, неточности, дать оценку своей игре. Это очень сложно для детей с нарушениями речи и интеллекта, но формирование этих умений способствует осознанию ребенком своей деятельности и развитию умения планировать предстоящую игру.

Следующим компонентом комплексного подхода в обучении игре дошкольников с нарушением интеллекта является организация предметно-игровой среды, которая имеет очень важное значение для формирования у них сюжетно-ролевой игры. Прежде всего в каждой

группе должен быть достаточный ассортимент игрушек, обеспечивающий возможность одновременного участия в игре всех детей и развертывания ими разнообразных игр. Однако сами по себе игрушки не побуждают к выполнению действий с ними, не стимулируют возникновение у детей с нарушениями интеллекта игры. Это часто обусловлено тем, что дети не знают, особенно в начале обучения, как нужно с ними действовать. У большинства наблюдается безразличное отношение к игрушкам, и, как правило, они не реагируют даже на новые игрушки. Кроме этого, они не могут осуществить перенос действия с одной игрушки на другую, аналогичную. Для того чтобы игрушки стимулировали ребенка к действиям с ними, он должен уметь их использовать, знать, что и как можно с их помощью изобразить. При этом детям с отклонениями в умственном развитии необходимо демонстрировать всевозможные варианты выполнения действий с данной игрушкой и научить их выполнению. Каждая новая игрушка, которая предоставляется детям для игр, должна прежде всего обыгрываться с ними. Без этого дети ее использовать не будут. Характерным для данной категории детей является и то, что они предпочитают играть со знакомыми игрушками, действиями с которыми они хорошо овладели и от чего получают большое удовлетворение. Так, например, целью игры-занятия с куклой является формирование умений правильно играть с данной игрушкой и приобретение ребенком первого эмоционально-нравственного опыта. «Эмоциональный толчок», который ребенок получает, играя с куклой, и, относясь к ней, как к живому существу, способствует развитию его чувств, придает игре нравственно-этическое содержание. Игры-занятия с куклами призваны не только сформировать у ребенка конкретные игровые умения: кормить, одевать, укладывать и т. д., но и воспитать особое отношение к кукле как к заместителю человека, сформировать чувство ответственности за младшего, стремление заботиться о его благе, оберегать, выполнять желания. Моделируя разнообразные игровые ситуации с куклами, педагог демонстрирует детям образцы эмоционально-нравственного поведения, формирует на основе под-

ражания первые нравственно-этические эталоны поведения. Учитывая то обстоятельство, что многие дети с нарушением интеллекта имеют значительные моторные трудности, некоторые из них с трудом овладевают операционно-технической стороной сюжетной игры и прежде, чем осуществить какое-либо игровое действие, много раз проделывают одно и то же движение, педагоги тратят большие усилия на обучение каждого ребенка выполнению конкретных операций. Эта работа очень важна, но при этом нужно уделять внимание формированию и углублению у ребенка опыта эмоциональных переживаний, первых нравственных чувств.

В процессе ознакомления с игрушками необходимо научить детей многообразному использованию в игре предметов, показать как тот или иной предмет может быть использован в различных ситуациях (кубик – мыло, пачка печенья, столик и т. п.). Это позволяет подвести ребенка к пониманию функции замещения. Однако необходимо помнить, что показывать многообразие использования разных предметов можно лишь тогда, когда дети знают основное их назначение и свойства, а также свойства и назначение заменяемого предмета. В связи с этим необходимо, чтобы предметы-заместители имели некоторое внешнее сходство с заменяемыми, как правило, у дошкольников с нарушением интеллекта не удастся сформировать умение использовать заместители с малой степенью предметного сходства с заменяемыми. Они также не обучаются действовать с воображаемыми предметами, предпочитая использование реальных игрушек, отсутствие которых часто приводит к прекращению игры. В играх детей целесообразно использовать выполненные ими поделки (чеки, деньги, таблетки, вывески и т. п.). Это способствует повышению интереса к игре, делает ее более привлекательной.

Пониженная эмоциональная отзывчивость и неустойчивость внимания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта требует особой красочности игрушки, простоты и одновременно выразительности ее форм. Необходимым условием для создания у детей интереса к образным игрушкам является их объединение в единый те-

матический комплекс по теме, обеспечивающей отражение определенных жизненных или сказочных событий. Это оказывает положительное воздействие на пробуждение у детей замысла игры. Слабое воображение получает материальную основу для выполнения разнообразных игровых действий, развивающих сюжет игры. Комплексность игрушек стимулирует развитие игр у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Существенное значение имеет расположение игрушек. Традиционным является создание в групповых комнатах игровых уголков – кукольные квартиры, гараж, домики для животных и т. п. Целесообразно совместное (педагоги и дети) создание игровых уголков, распределение в них игрушек с одновременным их обыгрыванием, названием, возникающим при этом эмоциональном отношении к ним. Педагоги должны обязательно хорошо продумать, какие игрушки вносить сразу и как их располагать, где хранить остальные и в какой последовательности их вносить.

Особое внимание педагогу необходимо обратить на первую встречу ребенка с игрушкой. Она обязательно должна вызвать у малыша положительное радостное отношение. Учитывая, что дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью часто не понимают назначения игрушки, необходимо вызывать это отношение, раскрывая то, как можно использовать ее в игре, в чем состоит ее функциональное назначение.

В младших возрастных группах не рекомендуется предлагать детям все игрушки. Создается большое количество раздражителей, усугубляется и без того в значительной степени «полевое» (однообразная, стереотипная, часто нецеленаправленная активность) поведение ребенка. Только постепенное введение детей в мир игрушек, объяснение, демонстрация того, как нужно играть с ними, обучение действиям по подражанию способны скорректировать хаотические действия детей, придать им осмысленность, насытить положительными эмоциями.

В младших группах целесообразно расположить игрушки в разных местах игровой комнаты: в одном месте устроить кукольную квартиру, в которой будут сосредоточены все необходимые предметы обихода для игры в «Дочки-матери», в семью; в другом – гараж для машин; в третьем – дом (уголок) для животных; в четвертом – все для строительства. Предназначенные для игр игрушки должны быть расположены в удобном для развертывания игры и доступном для ребенка месте, чтобы он имел возможность самостоятельно выбрать необходимую игрушку и, закончив игру, поставить ее на место. Распределение игрушек по своим местам помогает воспитанию у детей таких ценных качеств, как дисциплинированность и организованность, упорядоченность в действиях. Среди игрушек должны быть специализированные (куклы, машины, животные, посуда, мебель и др.) и многофункциональные (конструкторы, позволяющие развертывать различные игры: «Моряки», «Автобус», «Поезд» и т. п.). Игрушки, используемые в обучении детей с нарушением интеллекта, должны реалистично изображать объекты действительности (форма, цвет, строение и др.), быть художественно выполненными, привлекательными для детей, безопасными в употреблении, соответствовать уровню психического развития ребенка.

Очень важное значение в процессе обучения игре имеет общение взрослого с детьми, в ходе которого происходит получение социального опыта. Общение взрослого с детьми направлено на формирование у них игровых действий и организацию их деятельности. Взрослый должен давать детям образцы общения с различными людьми, эталоны эмоциональных проявлений, внимательно следить за реакциями детей, пытаться направлять их общение, учить их адекватному и эмоциональному общению в процессе игры. В ходе обучения игре взрослый выполняет функции организатора и руководителя игровой деятельностью детей вплоть до последнего года обучения в детском саду. При этом чем больше выражены нарушения, тем необходимость в выполнении им этих функций является более настоятельной.

Приемы руководства игрой дошкольников могут быть прямыми и косвенными. В обучении дошкольников с нарушениями в развитии

преобладают первые. Прямое руководство предполагает непосредственное вмешательство взрослого в игру детей. Оно может выражаться в ролевом участии в игре, разъяснении, оказании помощи, совете по ходу игры или в предложении новой темы игры. Как правило, взрослый является организатором и участником игр детей. На начальных этапах он выполняет главные роли в игре (врач, продавец и т. п.), давая указания детям в разных формах. Это могут быть прямые указания (продавец-педагог говорит ребенку: «Иди в кассу. Оплати покупку и принеси, пожалуйста, мне чек» и т. п.), указания в форме конкретных или общих вопросов, например: «Твоя дочка хочет спать? Что надо сделать?», «Почему твоя дочка плачет?» и т. п. Позже роли могут быть и второстепенными (покупатель, больной, директор магазина и т. п.).

Являясь участником игры, взрослый в зависимости от создавшейся ситуации всегда имеет возможность уточнить желания детей, их индивидуальные склонности, показать различные способы организации игры, решить спорные вопросы. Например: если в процессе игры доктор-ребенок в поликлинике часто отвлекается, педагог берет на себя роль матери и спрашивает: «Кто мне может помочь? Кто у нас доктор?» Дети могут сразу же сообразить, о чем идет речь. Но не стоит торопить их с ответом. Как бы не замечая того, что доктора нет на месте, педагог-мама говорит: «Ну что же, придется поискать нашего врача, попросим медсестру помочь нам. Поищите, пожалуйста, нашего доктора, а мы подождем». Так педагог поможет ребенку вновь вернуться в игру, к роли доктора. Косвенное руководство игрой особенно плодотворно в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и имеет большое коррекционное значение при правильной организации этой работы. В каждом конкретном случае педагог должен учитывать индивидуальные особенности детей, их качества. Свои суждения в процессе игры с детьми он выражает исключительно в форме советов, не требуя жесткого подчинения. Дети должны быть убеждены в целесообразности тех или иных действий по ходу игры.

Усвоению правил поведения детьми с нарушением интеллекта помогают и игры-показы ситуаций из их жизни. Педагог с 2–3 детьми разыгрывает соответствующие той или иной ситуации игры-сценки, имеющие положительную или отрицательную окраску. Выбор сценок основывается на том, какие правила поведения, морально-этические установки наиболее значимы для данной сюжетно-ролевой игры. Например, показ недружной работы строителей, дерущихся из-за деталей и ломающих уже сделанную постройку; недоброжелательное отношение продавца к покупателям и, наоборот, вежливое и доброе отношение продавца с покупателями; грубое отношение шофера с пассажирами и вежливое, доброе отношение шофера к пассажирке с маленьким ребенком и т. п. Оценка таких сценок должна проводиться эмоционально, заинтересованно со стороны взрослого, детей. Они наглядно видят, насколько лучше идет игра, если все ведут себя дружно, соблюдают правила, добры друг к другу и внимательны. Характерно, что анализировать поведение товарищей детям легче и проще, чем оценивать свои поступки. Кроме того, поняв ошибки других, ребенок начинает и свое поведение оценивать иначе.

Наблюдая за играми своих воспитанников, педагоги отмечают, каких результатов дети достигли в своем развитии, и определяют, что еще следует предпринять для достижения наибольшего эффекта коррекционно-воспитательного процесса. Как уже отмечалось, во многие игры дети играют на протяжении всего дошкольного возраста. Важно, чтобы учитель-дефектолог и воспитатели заботились об усложнении, видоизменении сюжетов и содержания игры, чтобы игра развивалась по линии усложнения содержания и нравственно-этического уровня. В противном случае может случиться так, что сюжетно-ролевые игры детей с нарушением интеллекта на протяжении всех лет пребывания в специальном дошкольном учреждении будут незначительно стимулировать их развитие.

Залогом успешного обучения игре детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта является наличие тесной взаимосвязи в работе учителя-дефектолога и воспитателя. Прежде всего их работа

планируется с учетом единства содержания. Основная деятельность по разделам работы воспитателя строится вокруг сюжета игры, запланированного совместно с педагогом-дефектологом. Воспитатель не только закрепляет знания, усваиваемые детьми по данной теме в процессе самой сюжетно-ролевой игры, занятий по рисованию, аппликации, лепке, труду и в быту, но и проводит подвижные игры с сюжетами, формирует предметные действия, закрепляет формируемые игровые действия. Если педагог-дефектолог берет на себя преимущественно обучающую роль, то воспитатель стремится объединить отдельные элементы игры в целостный сюжет. Желательно предлагать детям с отклонениями в развитии как можно больше играть в сюжетно-ролевые игры. Поскольку в играх требуется участие взрослого, часто, кроме воспитателя, в игру включается и помощник воспитателя.

Важно, что игровые уголки в группе не должны быть «зоной обучения». В них должна протекать бурная игровая жизнь детей. Для этого у них достаточно времени, главное, чтобы воспитатель смог организовать детей на игру, увлечь ее содержанием, распределить внимание между всеми воспитанниками, стараясь помочь им объединиться в маленькие группы по интересам: например, кто-то из мальчиков любит играть с куклами – он может играть с 2–3 девочками; расторможенному ребенку, которому сложно найти себя в коллективной игре, можно предложить индивидуальную игру и поиграть с ним самому, объединив вокруг себя еще 2–3 детей или предложить сделать это кому-то из наиболее спокойных детей или помощнику воспитателя и т. п.

Обучение сюжетно-ролевой игре, хотя и занимает важное место, не является самоцелью коррекционно-воспитательной работы, поэтому нельзя считать время зря потерянным, если ребенок не научится самостоятельно играть, если в игре он будет нуждаться в помощи взрослого. Главным, на наш взгляд, является то, что ребенок выходит из своего замкнутого мира. У него появляется интерес к окружающему миру и деятельности, в частности, к игре, формируется понима-

ние, возникает положительное эмоциональное отношение к ней и желание участвовать, возникает потребность в налаживании контактов со взрослыми и со сверстниками. А ведь даже посильное участие аномального ребенка в игре способствует его психическому и физическому развитию.

Нарушения в психофизическом развитии дошкольников с отклонениями в интеллектуальной сфере проявляются весьма разнообразно, поэтому в процессе обучения необходимо осуществлять индивидуальный подход. При этом в организации работы с ребенком педагоги должны учитывать не только проявления имеющихся у ребенка отклонений, но и характер медикаментозного лечения, получаемого им в данный момент, поскольку зачастую оно оказывает сильное влияние на состояние психических процессов, эмоционально-волевой сферы. Правильная организация игровой и других видов деятельности в этот период может способствовать усилению эффективности проводимого лечения, укреплению нервной системы ребенка и его психического здоровья [11].

3.4. Роль игрушки в становлении игры детей с проблемами в развитии

«Игра и игрушка – понятия неразделимые. Игрушка – это предмет, специально созданный для детских игр. Но это не уменьшенная копия реального предмета, а условное его изображение, предельно обобщенный художественный образ. Выразительная форма, подвижность, яркость и условность окраски – все это влечет ребенка к игрушке, вызывает желание играть с ней. Игрушка – источник радости ребенка» [3, с. 204].

По определению А. С. Макаренко, «игрушка является материальной основой игры» [8, с. 120]. Играя, ребенок реализует свои мысли, чувства в действии, а следовательно, от того, во что он играет, какие игрушки попадают ему в руки, во многом зависит и направление его мыслей, чувств, поступков. В приводимой ниже схеме (рис. 10)

игрушки представлены по видам согласно классификации, разработанной Е. А. Флериной [14, с. 34].

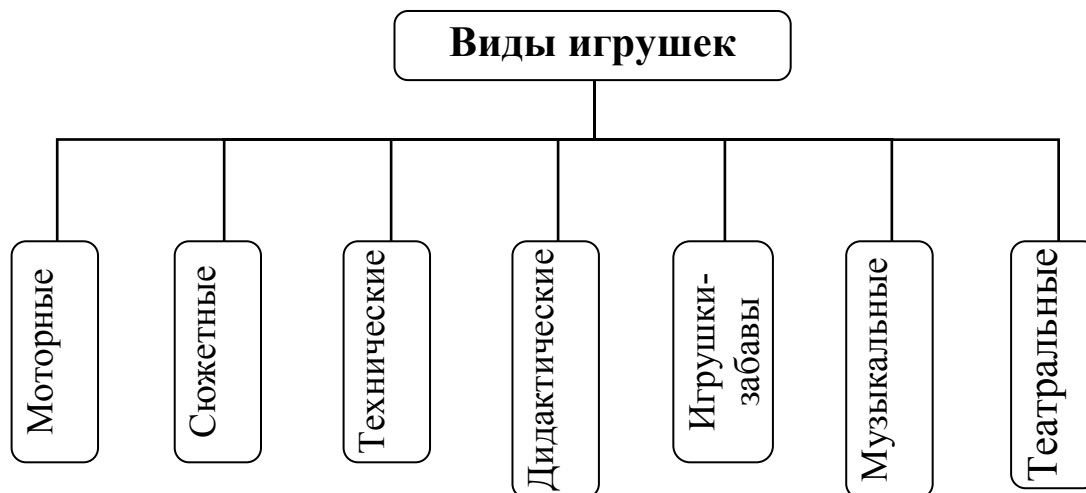


Рис. 10. Виды игрушек по Е. А. Флериной

Моторные игрушки предназначены, главным образом, для развития и совершенствования основных движений детей, мелкой моторики (движения кисти руки, пальцев).

Сюжетные, или образные, способствуют воспитанию положительных черт характера: нежности, привязанности, заботливости, желания помочь, уважения к взрослым и их труду, умения играть со сверстниками и т. д.

Технические игрушки в занимательной, доступной форме дают детям представление о технике, помогают воспитать интерес к ней и реализовать этот интерес в игре.

Дидактические игрушки – сборно-разборные и другие необходимы для совершенствования сенсорных процессов и общего развития детей.

Игрушки-забавы, в основе которых лежит движение, неожиданность, несут ребенку радость, вызывают веселый смех, хорошее настроение, а у детей постарше будят любознательность, воспитывают чувство юмора.

Музыкальные игрушки развивают слуховое внимание, музыкальный слух, чувство ритма.

Театральные игрушки подготавливают детей к театральному зрелищу. В младших группах эти игрушки демонстрирует воспитатель при рассказывании сказок, потешек, а в старших ими пользуются сами дети – в играх-драматизациях и других театрализованных играх.

Игрушки оказывают значительное влияние на развитие ребенка как в случаях нормального развития, так и при различных отклонениях в нем. В первую очередь игрушки дают возможность для социально-личностного развития ребенка. Немаловажная роль здесь отводится игрушкам, способствующим эффективному развитию воображения. Наиболее благоприятные условия для этого существуют в ролевой и режиссерской игре. Для осуществления этих видов игры нужны:

- «признаковые» игрушки, открытые для фантазии ребенка, допускающие различные названия и способы использования (способные служить заместителями разных предметов и персонажей);
- простые маленькие куколки (пупсики, солдатики);
- куклы неопределенного пола и возраста (без лица);
- пальчиковые куклы и куклы для театра;
- мелкие фигурки животных (мягкие и пластичные);
- предметы неопределенного назначения (брусочки, шарики из разного материала, кусочки ткани и др.).

Важна также произвольность поведения ребенка. Ее формирование и развитие происходит в ролевой игре и играх с правилами. Для их организации могут потребоваться:

- наборы кукол разного пола и размера;
- кукольная мебель, посуда, одежда;
- наборы для игры в доктора, парикмахера, магазин и пр.;
- детали костюма и атрибуты, помогающие принять и удерживать игровую роль (халат и повязка врача, руль для машины, милицмейская фуражка, красная шапочка и пр.);
- транспортные игрушки (грузовики, поезда, машинки, позволяющие что-то перевозить);
- куклы и утварь для игры в семью;
- настольно-печатные игры;
- дидактические игры разных видов, адекватные возрасту.

В социальном становлении ребенка с отклонениями в развитии очень важно общение. Оно происходит, прежде всего, с другими людьми – взрослыми и сверстниками. Однако в дошкольном возрасте у ребенка должно присутствовать и общение с игрушкой. Это так называемые «игрушки-подружки», способные стать любимыми. Важные особенности такой игрушки (куклы и животного) – незавершенность, открытость для любых превращений, беспомощность, предполагающая заботу и уход со стороны ребенка, стимулирующие просоциальное поведение и помощь. Только в этом случае «игрушка-подружка» может стать не просто куклой, но вторым «Я», объектом заботы и партнером по общению.

Помимо становления этих важнейших личностных качеств ребенка с проблемами в развитии, в дошкольном возрасте должно происходить интенсивное приобщение детей к социальной жизни. Этому способствует их участие в праздниках, связанных с многочисленными праздничными атрибутами, к которым относятся:

- елочные украшения;
- шарики;
- колпачки, шляпки;
- гирлянды и пр.

Воспитанию гуманного поведения детей с нарушениями развития способствует уход за куклой или игрушечным животным.

Кроме социально-личностного развития, нужно обращать внимание на познавательное развитие в дошкольников. В этом возрасте оно связано с совершенствованием восприятия, развитием наглядно-образного мышления и появлением элементов логического мышления. Каждое из этих направлений предполагает соответствующие виды действий с определенными игровыми материалами.

Совершенствование восприятия происходит в процессе действий, требующих различения цвета, формы, величины предметов. Для этих действий необходимы однотипные предметы или их изображение с ярко выраженным цветом, формой, величиной, допускающие действия ребенка с ними. Например:

- фигурки или картинки животных разных цветов (зайчики, собачки);
- плоские и объемные геометрические фигуры;
- мозаики;
- однотипные фигурки разной величины (5–10-местные матрешки, кубики, пирамидки, мисочки и пр.).

Наглядно-образное мышление наиболее успешно развивается в различных видах продуктивной деятельности дошкольника с проблемами в развитии, таких как конструирование по замыслу и по условиям; лепка, аппликация, рисование, моделирование. Для этих видов деятельности нужны игрушки и пособия, предполагающие создание осмысленного целого продукта из отдельных частей. Это могут быть:

- разрезные картинки;
- кубики с составными картинками;
- строительные материалы и конструкторы;
- материалы для лепки, аппликации, рисования;
- дидактические игрушки;
- лабиринты и пр.

Для развития элементов логического мышления необходимы следующие упражнения: выделение существенного признака, установление последовательности событий, выявление причинно-следственных связей – в дошкольном возрасте могут осуществляться на материале:

- настольно-печатных игр;
- предметных и сюжетных картинок и др.

В дошкольном возрасте социально-личностное и познавательное развитие детей с проблемами в развитии должно идти в комплексе с физическим, которому способствуют подвижные игры. П. Ф. Лесгафт (1896–1909), считая подвижную игру упражнением высокого порядка, говорил, что она «ставит ребенка в такое положение, когда его ум работает живо и энергично, чувства напряжены, действия организованы» [6, с. 12].

Физическому развитию может способствовать использование игрового инвентаря:

- мячей (разных размеров);
- обручей;
- кеглей;
- качелей, горок, колец, лесенок, шведских стенок;
- скамеечек для ходьбы;
- ковриков с разной поверхностью.

Выбор названных игрушек зависит не только от направления, в котором происходит развитие ребенка, но и от его возраста. К тому же следует иметь в виду, что дети играют не только в помещении, но и на участке. В связи с этим важным является вопрос о подборе игрушек в зависимости от возраста детей, имеющих проблемы в развитии, и места проведения игр (см. таблицу).

Все многообразие игрушек, которое представлено в таблице, нужно правильно разместить в группе. При этом следует исходить из педагогической целесообразности, т. е. учитывать задачи воспитания, особенности детей и конкретные условия данной группы. Общеизвестно, что воспитание детей осуществляется в процессе их активной деятельности, поэтому игрушки и другие материалы для игр нужно разместить так, чтобы они были доступны каждому ребенку.

Классификация игрушек в зависимости от возраста детей и места проведения игр

Возраст ребенка	Игрушки для игр в помещении							Игрушки для игр на участке
	дидактические	моторные	технические	образные	игрушки-животные	музыкальные	игрушки-забавы	
2–3 года	Сборно-разборные матрешки, башенки, шары, мясочки, коробки-вкладыши. Мозаика из крупных геометрических фигур.	Мячи разных размеров, корзины (ящики, коробки) для забрасывания мячей. Яркие надувные мячи. Обручи. Каталки с фигурками, вращающимися при движении.	Легковые и грузовые автомобили. Автобусы больших размеров. Поезда. Пароходы, самолеты.	Куклы и игрушки для игр с куклами. Куклы резиновые, мягкие, с лепными париками и с париками из волокна. Столы, стулья, кровати, вешалки для одежды, полки для посуды. Одежда для заворачивания кукол. Постельное белье, полотенца, зимняя и летняя одежда для кукол (легко снимающаяся).	Домашние животные: лошадь, корова, коза, собака, кошка. Домашние птицы: петухи, куры, утки, гуси и др. Дикие животные: медведь, заяц, лиса, слон, обезьяна, крокодил. Крупные игрушки на колесах и качалках: конь, петух, слон, ослик и др.	Погремушки разные. Колокольчики, бубны, гармоники, органчики и др.	Волчки крупные, озвученные; неваляшки. Куклы-клоуны, фигурки животных и птиц с заводным механизмом.	Игрушки для игр с песком, водой, ветром. Формочки разные, совочки, ситечки, ведерки. Фигурки людей, животных, птиц. Колышки с молоточками, флажки. Ведерки, лейки, воронки, сачки, лодочки. Надувные бассейны. Вертушки, султанчики, надувные шары.

				<p>Коробка для хранения одеял, простынок, пеленок.</p> <p>Ящики, скамеечки, удобные для переноски. Посуда: чашки с блюдцами, тарелки, ложки, кастрюли, сковородки, чайники. Плита. Умывальник. Утюг. Тазик для стирки кукольного белья. Ванночки для купания кукол.</p> <p>Ведерки.</p> <p>Фартучки, платочки (для детей).</p> <p>Сумочки хозяйственные</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

4–5 лет	Башенки разборные из 6–10 колец разных цветов. Матрешки многоместные. Наборы вкладышей (кубов, коробок, мишочек и др.). Чашки, коробки с наборами мелких игрушек или предметов. Мозаики с геометрическими и другими фигурками.	Мячи резиновые, надувные. Наборы разноцветных шаров для катания, бросания. Каталки. Скакалки (индивидуальные). Кегли. Обручи.	Легковые автомобили разных марок. Грузовые автомобили, крупные самосвалы с простейшим механизмом. Трамвай, троллейбусы, автобусы, специальные автомобили: «Пожарная», «Милиция», «Скорая помощь» и др. Поезда. Пароходы, лодки. Самолеты, вертолеты. Подъемный кран. Трактор. Телефон.	Куклы и игрушки для игр с куклами. Куклы разные: мальчики, девочки. Ванночки, коляски и т. п. Сказочные персонажи. Фигурки детей, а также взрослых разных профессий: рабочий, милиционер, космонавт, военный (летчик, моряк) и др. Сезонная, праздничная и рабочая одежда для кукол. Головные уборы, ленты, белье, обувь.	Домашние животные с детенышами (коза и козлята, утка и утята, курица и цыплята, овца и ягнята и др.). Дикие животные с детенышами (медведь, волк, лиса, лев, тигр, жираф, бегемот и др.). Крупные кони на колесах, качалках.	Барабаны, бубны, пианино (рояль). Различные органчики, гармоники.	Озвученные волчки, неваляшки. Забавные фигурки с механизмами. Надувные шары. Театральные игрушки. Клоуны, Петрушка и другие куклы – персонажи народных сказок.	Игрушки для игр с песком, водой, снегом, ветром. Наборы формочек. Совки, лопатки, ведерки, лейки. Тележки, автомобили-самосвалы. Фигурки домашних животных, силуэты деревьев, птиц. Лопатки. Вертушки. Надувные бассейны (2–3). Лейки, воронки. Плавающие игрушки: заводные лодки, катера, рыбки.
---------	--	---	--	---	--	---	--	---

				<p>Постельные принадлежности. Полотенца. Умывальник. Плита. Ванночки, тазик для мытья кукол и стирки их белья. Комплекты мебели, вешалки для полотенца, одежды. Наборы кухонной, столовой, чайной посуды. Утюг. Часы. Коляски, санки, качели для кукол. Легкие скамейки.</p>				
6–7 лет	Матрешки многоместные. Чашки с мелкими предметами. Мозаики.	Резиновые мячи. Волейбольный мяч.	Игрушки, изображающие различные виды городского, железнодорожного, водного и воздушного	Куклы и игрушки для игр с куклами. Куклы, разные по размеру, материалу	Фигурки животных и птиц.	Колокольчики, бубен, металлофоны, рояль (пианино),	Мелкие волчки из разных материалов, самодельные волчки.	Игрушки для игры с песком, снегом. Наборы формочек. Совки, ло-

		<p>Сетки для забрасывания и перебрасывания мяча.</p> <p>Обручи.</p> <p>Скакалки для индивидуального</p> <p>Набор для настольного тенниса. Бильярд. Светофор, рули, штурвалы.</p>	<p>транспорта.</p> <p>Вертолет с запускным механизмом.</p> <p>Игрушки, изображающие сельскохозяйственную, строительную, строительнородожную, космическую технику. Телефон. Фотоаппарат, настольные часы с движущимися стрелками.</p>	<p>(мальчики, девочки). Куклы небольших размеров (10–12 см) с набором одежды, белья.</p> <p>Комплекты мебели для кукол. Одежда для кукол: сезонная, праздничная, профессиональная. Посуда – чайная, столовая, кухонная.</p> <p>Умывальник, ванная, стиральная машина.</p> <p>Утюги. Пылесос. Коляски, тележки, санки, качели.</p>		<p>балалайки, гитары для игр в «детский сад», в «концерты» и т. п.</p>	<p>патки, металлические и пластмассовые. Фигурки, наборы животных и птиц.</p> <p>Флажки.</p> <p>Самодельные игрушки: домики, силуэты деревьев. Деревянные лопатки, скребки, метелки. Тележки, носилки, тачки.</p>
--	--	--	--	---	--	--	---

В группах детей раннего возраста игрушки хранятся в шкафу, а воспитатель выкладывает их в манеж или на столики, где играют дети, начинающие ходить. Когда дети начинают свободно передвигаться по комнате, сюжетные игрушки следует расставить на полочках или скамеечках в разных местах комнаты, чтобы они могли их брать и спокойно играть, не мешая друг другу. Разнообразные моторные игрушки хранятся в другом месте, не обязательно на виду, так как игры с ними проходят под руководством воспитателя. Строительный материал (кубики, кирпичики) следует поставить на столы, где детям удобнее с ним играть. Сюжетные игрушки (куклы и их хозяйство, животные и пр.) можно разместить в двух-трех местах на низких полках или на скамеечках. Удобны для этого подвесные полки. Под полочками можно поставить стол и стульчики для кукол, коробку или сундучок с кукольной одеждой и пр. Посуда может стоять на полочках. Дети берут игрушки и играют в них тут же – на скамеечке или небольшом коврик. Крупный строительный материал хранят в небольшом открытом шкафу или секции. Настольный строительный материал можно держать в открытых ящиках. Не следует каждый раз заставлять детей складывать его в коробки: это утомляет малышей, и они перестают им пользоваться.

Дидактические игрушки лучше разместить отдельно от других игрушек.

В теплое время года, когда большую часть дня дети проводят на воздухе, можно вынести игрушки на участок, причем разместить их по тому же принципу, что и в групповой комнате. Крупные сооружения, приборы для развития движений, беседки, цветники, песочный дворик следует разместить по краям площадки, чтобы оставить максимум свободного места для подвижных игр. Выносное оборудование и часть игрушек хранятся в кладовых.

В младших группах воспитатель (няня) выносит игрушки из кладовой и раскладывает их на участке. Игрушки для игр с песком размещают на бортиках песочного дворика, куклы и игрушки для иг-

ры с ними – в беседках. Не следует выносить все игрушки для игры с песком. Лопатки, совки, фанерки можно оставлять в песочном дворе, а остальные игрушки: машины, самолеты и т. д.– дети возьмут в кладовой сами.

Игры с водой организуются, когда позволяет погода, поэтому игрушки для них выносятся на улицу с позволения воспитателя.

В зимнее время дети всех возрастных групп сооружают на участке постройки из снега. Для игр на улице нужны и сюжетные игрушки: фигурки людей, животных и др. (следует отобрать такие, которые не портятся от сырости). Фанерки, дощечки, ящики, скамеечки (чтобы дети не садились непосредственно на снежные постройки), санки для кукол должны находиться в кладовых.

Рекомендуемый порядок пользования игрушками продиктован характером игр детей того или иного возраста и преследует воспитательные цели: обеспечить организацию разнообразных игр, активное участие в них всех детей, приучить их к порядку.

Список литературы

1. Белопольская Н. Г. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 1972. – 320 с.

2. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: Педагогика, 2005. – 268 с.

3. Детский сад: кн. для заведующих / под ред. Л. П. Тарасовой. – М.: Просвещение, 1982. – 256 с.

4. Кузнецова Л. В. Особенности мотивационной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1986.

5. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми дошкольниками // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 65–68.

6. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. – М.: Физкультура и спорт, 1952. – 384 с. – Ч. 2.

7. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клиническая и нейропсихологическая диагностика). – М.: Педагогика, 1995. – 240 с.

8. *Макаренко А. С.* О воспитании молодежи. Игра // сборник избранных педагогических произведений под общ. ред. Г. С. Макаренко. – М.: Всесоюзное учеб.-пед. изд-во Трудрезервиздат. – 1951. – 250 с.
9. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой и др. – М.: Просвещение, 1981. – 245 с.
10. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.-метод. пособие / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарина, Н. Д. Соколовой. – СПб: ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
11. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / под науч. ред. М. Пишчек. – СПб.: Речь, 2006. – 271 с.
12. *Слепович Е. С.* Игровая деятельность детей с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 125 с.
13. *Ульенкова У. В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 1990. – 230 с.
14. *Флерина Е. А.* Игра и игрушка: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1973. – 340 с.
15. *Шамарина Е. В.* Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. – М.: Гном и Д, 2003. – 80 с.
16. *Шнек О.* Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М.: Academia, 2003. – 428 с.

4. РОЛЬ И МЕСТО ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

При поступлении в специальные учреждения умственно отсталые дети с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Если нормально развивающиеся дошкольники уже прекрасно действуют по подражанию, по образцу и по элементарной словесной инструкции, то умственно отсталых надо этому научить.

Большинство умственно отсталых детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук бывают неловкими, несогласованными, у них часто не выделяется ведущая рука. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками сразу. Например, ребенок не может держать одной рукой основание пирамидки, а другой нанизывать колечко на стержень, или просто держать предмет в одной руке, а другой подхватить другой предмет и т. п.

Недостаточное развитие зрительно-двигательной координации приводит к тому, что ребенок часто промахивается при попытке взять предмет, так как неверно оценивает направление, не может проследить зрительно за движением своей руки.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этом периоде у детей происходит становление всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами – примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибоч-

ные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т. е. перцептивной ориентировке.

У умственно отсталых детей чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Выполняя то или иное задание, ребенок не может ориентироваться в его условиях, не знает, на какие свойства и отношения предметов нужно опереться, а потому не в состоянии достичь положительного результата. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что умственно отсталые дети не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют либо хаотически, совсем не учитывая свойств предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который они относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не переносят знания на новую игрушку и даже на сходную ситуацию. Иногда кажется, что умственно отсталый ребенок тоже действует методом проб. Но на самом деле – это перебор вариантов. Ведь в процессе поискового опыта ребенок отбрасывает неудачные, нерезультативные варианты и больше к ним не возвращается. Он как бы фиксирует удачные пробы, стараясь их повторить. Иными словами, пробы – это целеустремленные действия, направленные на достижение положительного результата. Перебор вариантов, который встречается у умственно отсталых детей, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в опыте детей. Поэтому один и тот же ребенок действует, как правило, хаотически или силой с новыми объектами и в новых ситуациях не может сразу перейти к зрительному соотнесению на незнакомом материале. Но так же как и перебор вариантов нельзя отнести к методу проб, так и зрительное соотнесение, выполняемое умственно отсталым ребенком, в большинстве случаев не является подлинно зрительным соотнесением, так как при этом ребенок не может выделить существенный для данного действия признак. На-

пример, при складывании пирамидки он не способен зрительно оценить величину колец и нанизать их на стержень по мере уменьшения величины. Умственно отсталый ребенок просто выполняет заученное действие – нанизывает кольца подряд. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. Поэтому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет ни к развитию восприятия или мышления, ни к развитию деятельности умственно отсталого ребенка.

Основная задача педагога состоит в том, чтобы с помощью дидактических игр сформировать у умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой основе создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. В этом ведущая коррекционная задача при воспитании умственно отсталых детей данного возраста. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением. Так, проталкивая геометрические формы в прорези коробки, ребенок не перебирает все отверстия в поисках той, в которую нужно опустить треугольную фигуру, а подносит ее к сходной – полукругу; при сближении он сразу видит отличия и переносит фигуру к треугольной прорези. Примеривание производится и тогда, когда ребенок точно определяет нужную прорезь, но не может правильно развернуть фигуру, начинает ее поворачивать, пытаясь найти нужное положение.

Дидактические игры и упражнения, в которых дети действуют путем проб и примеривания, развивают у них внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических действиях. В дальнейшем это совершенствует зрительное восприятие.

Целостное восприятие предмета, являясь важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем предметном мире, ле-

жит в основе многих видов деятельности – предметной, игровой, трудовой и изобразительной. По-настоящему оно складывается только тогда, когда дети могут воспринимать окружающее не слитно, приблизительно, глобально, а видят в предмете форму, величину, могут выделить существенные части предмета, необходимые для действия с ними. Поэтому не следует путать целостное восприятие предмета с его узнаванием, так как узнавание предмета лишь первый шаг к его полноценному восприятию. У нормально развивающихся детей целостное восприятие предметов начинает интенсивно развиваться уже в раннем возрасте, а дошкольники даже без специального воспитательного воздействия со стороны взрослых достигают такого уровня, что могут свободно совершать различные предметно-игровые, трудовые действия, в частности, по самообслуживанию. Кроме того, они способны создать в рисунке, лепке изображение предметов. У умственно отсталых детей формирование целостного образа задерживается, и без специального коррекционного воздействия оно фактически не происходит до конца дошкольного возраста. Это в свою очередь влияет на возникновение действий по самообслуживанию, предметно-игровых действий, которые развиваются поздно и дефектно. В то же время дети не способны создать предметный рисунок.

Дидактические игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно дидактические игры, способствующие целостному восприятию, можно разделить на две группы в соответствии с двумя этапами развития целостного восприятия: первый – узнавание; второй – создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.).

Для того чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, мало научить его правильно воспринимать окружающий мир, необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления. Этого можно добиться, предлагая ребенку вспомнить через некоторый промежуток времени (игры с от-

срочкой) тот или иной предмет, его свойство. Однако по-настоящему четкими, подвижными представления становятся только тогда, когда они соединяются со словом-названием данного предмета (качество, признак, действие). Такое слово может вызвать в памяти знакомое представление в любое время. У умственно отсталых детей зрительные образы (если они имеются) зачастую существуют отдельно от слова, а слово – вне связи со зрительным образом. Такое слово не вызывает у ребенка никакого представления, оно оказывается «пустым», неотнесенным. Происходит это потому, что детям часто предлагают словесный материал в условиях, в которых само свойство или отношение еще не выделено ребенком, не стало для него значимым. Поэтому трудно переоценить значение правильной организации дидактических игр и упражнений, направленных на соединение образа восприятия со словом, что в дальнейшем влияет на формирование представлений и становление полноценной речи. Здесь работа над восприятием и развитием речи сливается в единый процесс.

Для правильного и своевременного включения речи в процесс общения необходимо, чтобы на первых этапах ознакомления с предметом, качеством, свойством ребенка научили выделять эти свойства из других предметов, узнавать и воспринимать их. Поэтому ребенку можно предложить выбрать по образцу один из двух предметов, говоря ему не «Дай шар», а «Дай такой», при этом нужно показывать шар-образец, что заставляет ребенка гораздо внимательнее смотреть на образец. В этом случае взрослый может быть более уверен, что слово «шар» окажется точно отнесенным к предмету, который оно обозначает. Здесь необходимо не упустить возможность дать нужное слово в форме, закрепляющей результат действий самого ребенка: «Верно, я показала шар и ты дал мне шар. Это шар». Слово-название дается как итог выполнения инструкции, что развивает у детей восприятие, речь, ее смысловую сторону. Правильное соединение слова с тем, что оно обозначает, не только закрепляет в сознании ребенка образ предмета, образное представление о нем, но и дает возмож-

ность вызвать данный предмет, свойство или отношение в памяти ребенка. Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, сказок, словесных инструкций независимо от ситуации, а в дальнейшем и самостоятельного чтения ребенком книг.

Уже в самом восприятии имеются элементы, обеспечивающие развитие логического мышления. Так, первой формой обобщения у ребенка является перенос одного свойства предмета на другие. Но этот перенос происходит только в том случае, если ребенок этот процесс осуществляет самостоятельно, без подсказки со стороны взрослого. В дальнейшем на основе восприятия возникают переходные от восприятия к мышлению формы оперирования образами в уме, которые мы наблюдаем при складывании разрезной картинки или при необходимости сделать целое из частей: собрать сборно-разборную игрушку, нарисовать целый предмет, глядя на разбросанные в беспорядке части; при составлении сериационного ряда, когда предметы располагаются в соответствии с закономерным возрастанием или убыванием какого-либо свойства (ряд предметов, выстроенных по длине, ширине, высоте звуков – звуковысотный ряд и др.); при группировке предметов по заданному признаку, т. е. первая форма классификации. Такая группировка возникает постепенно: сначала подбирается один предмет к образцу (выбор по образцу), затем несколько предметов к одному и тому же образцу. Это и есть группировка. На данном этапе происходит формирование первых форм анализа. Ребенок учится самостоятельно выделять тот признак, то свойство, которое является существенным при выполнении нужной задачи. Так, перед ребенком стоит несколько игрушек, а в качестве образцов поставлены машинка и кукла, он должен догадаться сам (без словесной инструкции), что к одному образцу надо подобрать все машинки, а к другому – кукол, клоуна, матрешку, т. е. классифицировать игрушки. Если же в качестве образцов даны красная и синяя карточки, игрушки надо распределять по-другому: к красной карточке

положить красную машинку, куклу в красном платье, клоуна в красном комбинезоне и колпачке, а к синей карточке – синюю машину, куклу в синем платье, клоуна в синей одежде. Здесь перед ребенком стоит задача отвлечься от классификации объектов, от их назначения и всех внешних признаков, выбрать один общий – цвет. В том случае, когда педагог говорит ребенку: «Положи сюда все красные, а сюда все синие предметы», то ребенок уже не решает мыслительную задачу – выделение признака, объединяющего предметы, а выполняет задание на восприятие – подобрать предметы по цвету.

Правильное развитие целостного восприятия подготавливает и некоторые стороны причинного мышления. Когда ребенок правильно представляет себе предмет с его частями, он легко может осознать причину, если нарушено это целое. Например, если ребенок хорошо представляет себе машину, знает, что у нее есть кабина, кузов, колеса, он может быстро найти причину, почему машина не движется, заваливается набок – у машины нет колеса.

Очень важным оказывается влияние восприятия на решение словесных задач типа загадок. Без сформированного представления дети действуют с опорой только на привычный заученный материал, на память, а не на мышление, т. е. фактически не решая предложенной мыслительной задачи.

Таким образом, путь от восприятия к мышлению оказывает влияние на ход развития наглядно-образного и элементов логического мышления.

Важным в психическом развитии ребенка-дошкольника является формирование мышления. Именно в этот возрастной период возникают не только основные формы наглядного мышления – наглядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления – способность к переносу одного свойства предмета на другие (первые виды обобщения), причинное мышление, способность к анализу и синтезу и др.

Правильная и своевременная организация работы по формированию всех видов мышления для умственно отсталого ребенка приобретает особое значение, так как нарушение интеллекта и является основным дефектом при олигофрении.

В дидактических играх, способствующих формированию мышления, выделяются два направления: от восприятия к мышлению и от наглядно-действенного к наглядно-образному и логическому мышлению.

Полезны разнообразные дидактические игры на развитие наглядно-действенного мышления, в процессе которых ребенок решает практические проблемные задачи, связанные с употреблением предметов-орудий.

У детей с нормальным развитием наглядно-действенное мышление возникает очень рано, в конце первого – начале второго года жизни, и совершенствуется в течение всей его жизни, участвуя во всей практической деятельности. Наглядно-действенное мышление лежит в основе так называемого «технического» мышления, обеспечивает овладение профессиональными навыками и умениями. Одновременно оно лежит в основе творческого подхода к решению всех проблемных задач, помогает человеку ориентироваться в любой новой, незнакомой ситуации.

Развитие наглядно-действенного мышления тесно связано с развитием ориентировки в окружающем предметном мире, в первую очередь с овладением поисковым способом – способом проб и ошибок. В то же время его развитие невозможно без усвоения и обобщения полученного опыта. На базе этого у детей появляется возможность решать задачи такого же типа в наглядно-образном, а затем и в логическом плане.

У умственно отсталых дошкольников наглядно-действенное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно, они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить.

Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность умственно отсталого ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане.

Однако тактильно-двигательное восприятие имеет и свою специфику, и поэтому в дидактических играх появляются новые задачи и условия. Если зрительное восприятие обычно проходит без помощи других органов чувств – осязания, слуха, то тактильно-двигательное восприятие у человека с нормальным зрением, как правило, сопровождается зрительным и в чистом изолированном виде встречается редко. В дидактических играх нужно специально создавать условия, чтобы выделить тактильно-двигательное восприятие: закрыть глаза, поставить ширму, использовать «чудесный мешочек» и др.

Тактильно-двигательное восприятие осуществляется разными способами – путем ощупывания объекта, обведения его по контуру. При этом возникает и разный образ: в процессе ощупывания – объемный, который может быть воспроизведен в лепке; при обведении – контурный, плоскостной, он воспроизводится в рисунке.

Известно, что при тактильно-двигательном восприятии не может быть воспринят цвет предметов. Он воспринимается лишь зрительно. В то же время есть свойства, которые воспринимаются только тактильно. Это температура, вес, свойства поверхности. Но есть свойства, которые воспринимаются и зрительно, и тактильно-двигательно. Это форма, величина, пространственные отношения предметов и их частей. Именно при восприятии таких свойств вырабатывается зрительно-двигательная координация.

Развитие тактильно-двигательного восприятия требует внимания, специального обучения и у нормально развивающихся детей, а работа в этом плане с умственно отсталыми детьми приобретает особое, коррекционное значение. У умственно отсталого ребенка нет

стремления к тактильному обследованию предметов, он самостоятельно не овладевает ощупывающими движениями. Получив задание опознать предмет наощупь, ребенок неподвижно держит его в руке, не производя никаких движений, а потому и не может выделить форму, величину, расположение частей, что препятствует развитию зрительно-двигательной координации. Дидактические игры на развитие тактильно-двигательного восприятия должны помочь коррекции указанных дефектов.

Не меньшее значение имеет и проведение дидактических игр, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты и т. п. Достаточно вспомнить, что по звуку можно определить приближение транспорта, направление его движения, сигнал тревоги, приближение грозы или шум потока, по голосу можно различить своих и чужих людей, узнать голоса животных, и сразу становится понятным, какое значение имеет слуховое восприятие. У умственно отсталых детей формирование слухового внимания, различения неречевых звуков и умения действовать в соответствии со звуковым сигналом представляет большие трудности. А в дидактических играх эта сторона развития может быть значительно скорригирована.

Другая сторона слухового восприятия непосредственно связана с развитием речи, так называемого «речевого» слуха. Трудности здесь связаны в первую очередь (при условии сохранности тонального слуха) с состоянием фонематического слуха, со способностью ребенка различать и воспринимать фонемы родного языка, с усвоением системы фонем, которая тоже служит сенсорным эталоном и без чего невозможно овладеть фонетической стороной речи.

У умственно отсталых детей нарушения фонематического слуха бывают столь велики, что их часто принимают за слабослышащих или им ошибочно приписывают алалию – отсутствие или недоразвитие

речи у детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте (моторную или даже сенсорную). Поэтому дидактические игры на развитие слухового восприятия имеют для умственно отсталого ребенка чрезвычайное значение.

Развивая слуховое восприятие, следует также идти от различения к восприятию как при дифференциации неречевых звуков, так и при работе с речевым материалом. На первом этапе ребенку для различения неречевых звуков и речевого материала требуется зрительная, или зрительно-двигательная, или просто двигательная опора. Там, где у ребенка уже появилось настоящее восприятие, сформировался нужный слуховой образ, дополнительная чувственная опора ему не нужна.

Таким образом, дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия создают необходимые предпосылки к формированию речи у умственно отсталых детей.

Успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Для умственно отсталого ребенка эмоциональная сторона организации дидактической игры – важное условие. Взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положительное отношение к игре.

Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиваться положительного результата.

Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга. Например, в игре «Что катится, что не катится» обучающая цель состоит в том, чтобы научить детей различать предметы по форме (куб и шар), обращая их внимание на свойства предметов. Перед детьми ставится только игровая задача – докатить предмет до определенной черты, показав при этом свою ловкость. Добиться цели может лишь

тот ребенок, который научится различать куб и шар, поймет, что до черты докатится только шар.

Важно постепенно учить детей взаимодействию в игре. Здесь значительное место занимает помощь педагога. А. А. Катаева по этому поводу пишет: «Как присоединиться к уже начатой кем-либо из детей игре? Это следует делать непринужденно и ненавязчиво. Один из мальчиков в одиночестве вращает закрепленный на стойке штурвал. Воспитатель предлагает кому-нибудь из детей: «Коля, давай вместе с Витей поиграем? Он на корабле куда-то плывет. Витя, ты кто? Капитан? Можно, мы с Колей будем матросами? Я матрос. Капитан, приказывайте, что мне делать. Наблюдать за берегом в бинокль? Коля, а ты тоже спроси у капитана, что тебе делать...» [1, с. 69].

В ходе таких совместных игр воспитатель своими вопросами, репликами в соответствии со своей игровой ролью старается максимально активизировать ролевую речь детей. Взаимодействие взрослого с ребенком, выполняющим основную роль, служит как бы моделью для второго ребенка, участвующего в игре.

Чтобы выделить ролевой диалог как необходимое условие совместной игры, целесообразно во время игры с детьми пользоваться минимальным количеством игрушек. Такую игру имеет смысл разворачивать и на прогулке, когда ограничение числа игрушек является вполне естественным. Уже при соблюдении этого условия центр игры будет смещаться для детей с предметных игровых действий на разговоры персонажей.

Однако переключение детей на речевое взаимодействие в игре можно сделать еще более отчетливым, используя особые методические приемы. Одним из них является создание чисто «разговорной» ситуации с помощью очень простых игрушек – телефонов. Это игра взрослого с детьми в «телефонный разговор». Использовать этот прием можно в том случае, когда дети представляют себе назначение настоящего телефона.

Ввести детей в такую смысловую ситуацию можно, организовав первоначально игру по мотивам известного детям стихотворения К. Чуковского «Телефон». А. А. Катаева предлагает сделать это так: «Воспитатель вносит в группу три игрушечных телефона (лучше, если у них будут заблокированы диски, чтобы избежать излишних манипуляций с ними) и предлагает: «Ребята, давайте поиграем в телефон. У меня телефон звонит. Дзинь. Беру трубку. Коля, давай, ты мне звонишь. Кто говорит? Слоны?» Взрослый – «Чукоша» – развертывает ролевой диалог со «Слоном» и далее поочередно с несколькими персонажами стихотворения, роли которых последовательно, по мере развертывания игры, предлагаются желающим. Повторения точного текста стихотворения совершенно не нужно, достаточно лишь приблизительно воспроизводить его смысл. Затем телефоны предоставляются в самостоятельное пользование детей. Через день-два можно приступить к свободной игре в «телефонный разговор» с парами детей» [1].

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводиться на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и воспитателем, а также включаться в музыкальные занятия, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количест-

во повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра делает сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволяя ребенку получить собственный опыт.

Роль взрослого в дидактической игре двойственна: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организует обучение детей, а с другой – выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости дает образец поведения в игре. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполнением правил.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр. При этом прежде всего должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Список литературы

1. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.– 191 с.

5. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ИГРЫ»

5.1. Содержание отдельных разделов и тем дисциплины

Раздел 1. Общие вопросы теории игры

Тема 1.1. Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста

Игра в процессе становления человечества и в процессе становления ребенка. Актуальность исследования ролевой игры как развернутой формы игровой деятельности.

Тема 1.2. Историческое происхождение игры

Предпосылка возникновения игры – отстранение детей от труда взрослых. Появление символической игрушки. Воссоздание детьми сферы жизни и труда взрослых.

Тема 1.3. Социальная природа игры

Своеобразие техники игры. Назначение игры. Социальный характер игры. Зарубежные и отечественные теории игры.

Тема 1.4. Общие теории игры

Перенос биологического смысла игры с животных на человека в общих теориях игры. Феноменологический подход к выделению признаков игры. Кризис в создании общей теории игры. Преобладающее значение воображения при описании детской игры. Анализ непродуктивных предпосылок гипотез теории Д. Б. Элькониним.

Тема 1.5. Развитие проблемы психологии детской игры в отечественной науке

Связь игры и труда. Источник игровой мотивации. Методология исследования динамики игры. Центральный момент игровой деятельности – мнимая ситуация (Л. С. Выготский). Символическая функция игры у Л. С. Выготского. Положения об игре Д. Б. Эльконина.

Раздел 2. Становление игровой деятельности дошкольника

Тема 2.1. Возникновение игры в онтогенезе

Подготовительный период игры – предметная деятельность. Формирование сенсорно-двигательной сферы. Развитие сенсорных систем в процессе взаимодействия с близкими людьми.

Развитие ориентации в пространстве и управление движениями на ее основе, появление повторных и цепных движений. Формирование представлений о свойствах предмета, возможном результате действий с ним. Ориентировочно-исследовательская активность как форма поведения. Смена формул общения: «ребенок – взрослый» → «ребенок – действия с предметом – взрослый». Воспроизводство в игре явлений, подражание игре старших детей. Первые попытки конструирования. Появление игр с воображаемыми предметами. Совместные игры со взрослым. Переход к дошкольной игре. Этапы развития содержания игры и в младенчестве и раннем детстве. Ознакомительная игра. Отобразительная игра. Сюжетно-отобразительная игра. Условия для формирования сюжетно-отобразительной игры.

Тема 2.2. Психологические предпосылки сюжетно-ролевой игры

Особенность ролевых игр детей младшего дошкольного возраста.

Ориентация действий ребенка в игре. Эмоциональные переживания, общественная значимость, сокращение и обобщение действий в игре.

Тема 2.3. Развитие сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте

Устойчивость к сюжету. Содержание ролевой игры. Способность к подчинению правилу. Устойчивость к выполнению роли, устойчивость игровых коллективов. Наполнение общения гуманными чувствами. Усвоение норм коллективного поведения.

Возникновение сюжетных игр в преддошкольном возрасте. Планы игры.

Синтетическая методика формирования игры. Этапы возникновения игры по Ф. И. Фрадкиной.

Стимулирование первых самостоятельных игр детей Тематические наборы. Ролевая атрибутика. Обогащение сюжетной линии игры драматизацией.

Тема 3. Особенности игровой деятельности дошкольников с нарушениями в развитии

Игровое поведение ребенка-олигофрена. Дети с задержкой психического развития. Повреждение психического развития (наступившее в результате перенесенных инфекций, заболеваний). Дети с диагнозом ДЦП. Искажение психического развития (аутизм). При недостаточности сенсорной сферы. Дети с ограниченными возможностями зрения. Игра слепоглухонемого ребенка. Игры глухих детей. Поведение детей в игровой комнате (игровая терапия).

Формирование мотивационно-потребностного плана игры посредством моделирования ситуации общения. Дидактические игры на развитие способности к орудийному применению предметов.

Прием «Комментированное рисование».

Тема 4. Характеристика основных методов руководства игровой деятельностью дошкольников с отклонениями в развитии

Методы руководства игрой. Соблюдение последовательности этапов в подготовке использования в играх предметов-заместителей. Задачи обучения. Методические приемы (по годам обучения). Игра в процессе воспитания умственно отсталых дошкольников. Основной подход при проектировании игровой деятельности: восполнение недостатка эмоционального опыта у детей и формирование на этой основе нравственных качеств личности.

Раздел 5. Формирование игровых умений

Тема 5.1. Организация обучения

Игровой. Условия обучения. Содержание комплексного метода.

Тема 5.2. Создание условий для обучения игре детей в различных возрастных группах

Этапы в формировании игры. Особенности развития игровой деятельности детей второго и третьего года жизни. Основные задачи в обучении игре. Педагогические условия развития игры детей младшего дошкольного возраста. Характеристика развития игровой деятельности.

Педагогические приемы в руководстве самостоятельной игрой. Основное содержание игр. Знакомство с конструированием. Особенности игровой деятельности детей 3–4 лет. Формирование ролевых способов игры. Новое содержание предметно-игровой среды. Формирование коллективности. Наблюдения за природой. Педагогические условия обучения игре детей в средней группе. Обогащение социального опыта детей в повседневной жизни. Обучающие игры. Организация совместных игр воспитателем. Проблемные ситуации, побуждающие к ролевому поведению. Педагогические условия обучения игре детей в старшей группе. Процесс обогащения игрового опыта.

Тема 5.3. Роль игрушки в развитии игры «проблемных» детей

Предметы-игрушки. Типология игрушек по степени участия ребенка в процессе игры с ними. Характеристика видов игрушек (по их использованию). Типология игрушек по степени условности (схематичная условная, реалистическая, заместитель).

Раздел 6. Формирование предпосылок для развития сюжетно-ролевой игры

Тема 6.1. Организация, содержание и методы работы по обучению предметной игре детей младшего дошкольного возраста с проблемами в развитии

Игры, направленные на формирование предметных действий. Игры, направленные на формирование предметно-игровых действий. Методические приемы. Специфика обучения игре детей с глубоким речевым недоразвитием. Помощь в развитии предметной деятельности слепого ребенка. Помощь в игре ребенку с РДА. Некоторые приемы по обучению детей со сложными дефектами.

Тема 6.2. Организация, содержание и методы обучения бытовой отобразительной игре

Усвоение обобщенных способов действия с реальными и воображаемыми предметами.

Переход к активной замене освоенных действий словом. Содержание работы педагога.

Тема 6.3. Формирование предпосылок ролевого поведения

Предпосылки ролевого поведения. Содержание действий воспитателя по этапам. Педагогические приемы, направленные на формирование коммуникативной ориентировки. Формирование способности к «превращениям» (Т. Н. Доронова). Работа по подготовке детей к принятию роли. Освоение ролевых способов поведения взрослых. Требования при отборе содержания материалов о труде. Формы и методы педагогической работы. Приемы расширения игрового поля.

Раздел 7. Характеристика основных приемов и методов ознакомления с новой игрой

Первая встреча с игрушкой. Основные приемы знакомства с игрушками. Дидактические игры с участием куклы. Создание игровых ситуаций. Подготовка к новой развернутой игре (этапы). План проведения новой игры, направленной на возникновение игровых целей и их реализацию.

Раздел 8. Характеристика приемов, направленных на обогащение содержания игр детей старшего дошкольного возраста

Активизирующий характер обогащения игрового опыта. Общение с детьми при условии самостоятельности детей. Основные приемы для обогащения игры. Тематика игр. Напоминание.

Раздел 9. Дидактические игры

Тема 9.1. Виды дидактических игр. Функции дидактической игры

Функции дидактической игры. Классификация по степени организации. Игра – труд. Содержание педагогического руководства игрой. Виды дидактических игр. Основные задачи дидактической игры (по ступеням). Содержание образования.

Тема 9.2. Место дидактических игр в системе коррекционно-воспитательной работы

Игры на развитие и коррекцию основных линий развития ребенка в младшем возрасте: социального; физического; познавательного; фор-

мирования предметных и предметно-игровых действий; навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков; предпосылок к продуктивным видам деятельности; эмоционального контакта с новым взрослым, предпосылок к общению со сверстниками в ходе игровых занятий художественной деятельностью (рисованием, музыкой и др.).

Раздел 10. Сюжетно-ролевая игра и ее значение в создании психологической готовности ребенка к школьному обучению

Смена мотивов в игре. Преодоление «познавательного эгоцентризма». Развитие умственных действий. Развитие произвольного поведения.

Психологическая готовность к школе. Игровой способ формирования произвольности. Формирование в игре умственных способностей. Освоение различных социальных функций. Формирование способности становиться на точку зрения другого человека. Рефлексия – способность оценивать свое поведение. Организация игр со школьной тематикой.

5.2. Примерное содержание лабораторно-практических работ по дисциплине «Теория и методика игры»

Лабораторная работа 1

Тема. Общее представление об игре

Темы докладов студентов на занятии (при подготовке доклада к данному и последующим занятиям воспользуйтесь методическими рекомендациями по подготовке доклада из Приложения 6): «Деятельность: определение, формы, методы, средства».

Вопросы для обсуждения и задания.

1. Смысл термина «игра».
2. Особенности игровой деятельности.
3. Укажите формы игровой деятельности.
4. Методы игровой деятельности.
5. Средства игровой деятельности.

Лабораторная работа 2

Тема. Игры на развитие мышления дошкольников с проблемами в развитии

Доклады студентов на занятии.

1. Типы и виды игр.
2. Возможные нарушения умственного развития дошкольников.

Практические задания.

Для каждого из следующих игровых заданий студент должен указать название, цель, оборудование и описать подробный ход игры.

1. Составьте 3 игровых задания на развитие у детей с умственной отсталостью умения делать выбор по образцу (на основании одного признака).

2. Составьте 3 игровых задания на развитие у детей с умственной отсталостью умения делать выбор по образцу (признак должен быть выделен из ряда других, от которых ребенку нужно отвлечься).

3. Составьте 3 игровых задания на развитие у детей с умственной отсталостью умения делать выбор по образцу (на смену оснований группировки одних и тех же предметов).

4. Разработайте 3 игры на формирование у умственно отсталых детей представлений о предмете в целом.

Лабораторная работа 3

Тема. Игры на развитие внимания и мелкой моторики детей с проблемами в развитии

Доклады студентов на занятии.

1. Возрастная динамика развития игры.
2. Развитие внимания у дошкольников с умственной отсталостью.
3. Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста.

Практические задания.

Выполняя каждое задание, студенту необходимо указать название, цель, оборудование и описать подробный ход игры.

1. Составьте 3 игры на формирование внимания, обучение ожиданию появления предмета в одном и том же месте, пониманию, что предмет, который спрятан, не исчезает, а лишь оказывается вне поля зрения.

2. Составьте 3 игры на формирование умения внимательно рассматривать игрушки, чтобы потом опознать свою игрушку среди других.

3. Прочитайте описание игр с пальчиками (см. Приложение 1). Поиграйте в эти игры с соседом по столу. Разработайте систему занятий по развитию мелкой моторики у детей с проблемами в развитии на месяц (для разных возрастных групп).

Лабораторная работа 4

Тема. Формирование предпосылок ролевого поведения дошкольников с отклонениями в развитии

Доклады студентов.

1. Проблема мотивации деятельности.

2. Особенности мотивации игровой деятельности ребенка дошкольного возраста.

3. Особенности мотивации игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Практические задания.

1. Прочитайте методические материалы по формированию ролевого поведения детей дошкольного возраста (см. Приложение 2).

2. Проанализируйте их на предмет применимости в работе с детьми с ограниченными возможностями.

3. Составьте свои методические рекомендации по формированию ролевого поведения детей с отклонениями в развитии.

Лабораторная работа 5

Тема. Руководство игровой деятельностью дошкольников с отклонениями в развитии

Практические задания.

1. На основании описания детей с проблемами в развитии опишите игровую деятельность каждого из них в соответствии со схемой (см. Приложение 3).

2. Предложите перечень сюжетно-ролевых игр «Поликлиника» для 3 года обучения детей с проблемами в развитии (не менее 4 игр). Для каждой из них опишите подготовительную работу педагога с детьми. Укажите атрибуты, необходимые для игры. Опишите организацию и ход игры.

3. Предложите перечень сюжетно-ролевых игр «Школа» для 4 года обучения детей с проблемами в развитии. Для каждой из них опишите подготовительную работу педагога с детьми. Укажите атрибуты, необходимые для игры. Опишите организацию и ход игры.

Лабораторная работа 6

Тема. Организация, содержание и методы работы по обучению предметной игре детей младшего дошкольного возраста с проблемами в развитии

Доклады студентов на занятии.

1. Выбор игры для детей с проблемами в развитии.
2. Выбор игрушки для ребенка с проблемами в развитии.
3. Методика обучения игре детей с проблемами в развитии.

Практические задания.

Составьте по 2 игры каждого типа. Укажите их название, цель, оборудование и опишите подготовительную работу педагога с детьми, организацию и ход игры.

1. Игры на развитие слухового внимания и памяти.
2. Игры на развитие зрительного внимания и памяти.
3. Игры на сличение и сортировка предметов по цвету, форме и величине.

Рекомендуемая литература:

Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. – М., 1993.

Лабораторная работа 7

Тема. Дидактические игры для детей с проблемами в развитии

Доклады студентов на занятии.

1. Понятие и виды дидактических игр.

2. Роль сюжетно-ролевой игры в подготовке ребенка с проблемами в развитии к школьному обучению.

Практические задания.

1. Составить конспекты обучающих игр:

– «кукла Маша и кукла Петя».

Педагогический замысел: познакомить детей с куклой-мальчиком Петей. Обучить различать кукол по одежде и прическе, закрепить в речи названия одежды;

– «моем руки Маше».

Педагогический замысел: учить детей новому игровому действию с куклой: мытье рук. Учить выполнять последовательную цепочку действий по подражанию действиям взрослого, дать образец речевого сопровождения действий;

– «купание куклы».

Педагогический замысел: учить детей купать кукол, выполнять последовательно цепочку игровых действий, сопровождать действия речью (мимикой, жестами), отвечать на вопросы по поводу предмета и действий с ним;

– «угостим Машеньку чаем».

Педагогический замысел: учить детей поить чаем куклу, последовательно выполнять действия, называть предметы и действия с ними;

– «накормим Машеньку обедом».

Педагогический замысел: учить детей наливать суп поварешкой из кастрюли, кормить куклу ложкой из глубокой тарелки, в мелкую тарелку класть второе (макарон-палочки, кружки-котлеты и пр.), поить компотом.

Лабораторная работа 8

Тема. **Обобщающее повторение**

Практические задания.

1. Защита студентами работ, выполненных в течение семестра.

2. Обобщение изученного.

5.3. Задания для самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа 1

Задание 1. Составьте сводную таблицу характеристики нормального развития ребенка дошкольного возраста.

Период Характеристики	Младший дошкольный возраст	Средний дошкольный возраст	Старший дошкольный возраст
1. Возраст ребенка			
2. Особенности памяти			
3. Особенности восприятия			
4. Особенности мышления			
5. Развитие речи			
6. Развитие эмоциональной сферы			
7. Физическое развитие ребенка			

Литература для заполнения таблицы:

1. Асеев В. Г. Возрастная психология: учеб. пос. – М.: Академия, 1999.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1999.
3. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Академия, 1994.
4. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М.: Владос, 1995.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
6. Гарбузов В. И. От младенчества до отрочества: размышления врача о развитии и воспитании ребенка. – Л.: «Интерполиграфцентр» ЛО Сфк, 1991. – 188 с.
7. Крутецкий В. А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002.
9. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. – М.: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.
10. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3. Психодиагностика. – 640 с.
11. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера. – М.: Просвещение, 1997.

12. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн.1.

13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003.

Задание 2. Напишите, в чем отличие теорий ведущей деятельности в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева.

Задание 3. В виде схемы представьте роль и значение игры для развития ребенка.

Задание 4. Из различных источников выпишите определения игры.

Самостоятельная работа 2

Задание 1. Раскройте суть основных теорий игры, заполнив следующую сводную таблицу.

Автор	Название теории (если есть)	Определение игры	Характеристики, особенности игры

Задание 2. Выпишите сходства и отличия этих теорий.

Самостоятельная работа 3

Напишите сочинение-размышление на тему «Жизнь детей без игры».

Самостоятельная работа 4

Составьте идеальный конспект параграфа «Социальная природа ролевой игры» из книги Д. Б. Эльконина «Психология игры», пользуясь рекомендациями по составлению идеального конспекта (см. Приложение 4).

Самостоятельная работа 5

Составьте конспект «Об историческом возникновении ролевой игры» по книге Д. Б. Эльконина «Психология игры», пользуясь рекомендациями по составлению идеального конспекта (см. Приложение 4).

Самостоятельная работа 6

Разработайте программу обучения игре детей 6 лет с нарушением умственного развития на 1 год, следуя принципам комплексного подхода.

Самостоятельная работа 7

Задание 1. Прочитайте материал о программе развития мотивации к игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью (см. Приложение 5).

Задание 2. Составьте идеальный конспект этого текста (см. Приложение 4).

Задание 3. Продолжите разработку занятия 4 и самостоятельно разработайте занятия 5 и 6.

5.4. Тестовые задания

Тест 1 по теме «Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста»

1. Выберите один правильный ответ.

Особенностью восприятия в дошкольном возрасте является:

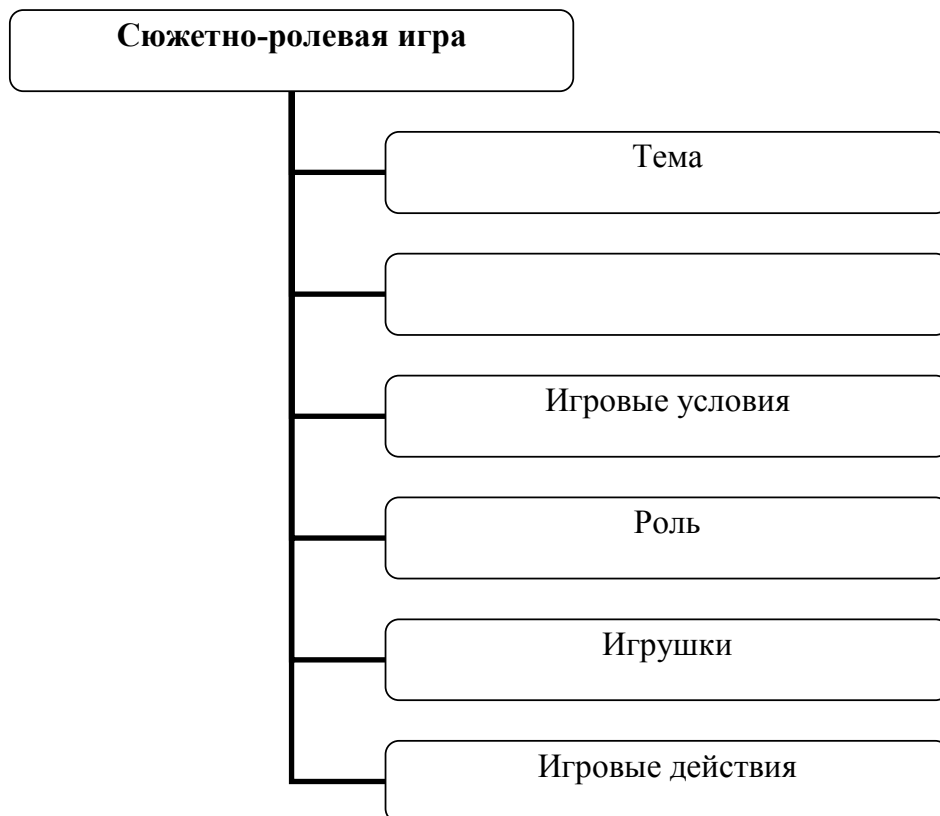
- а) осмысленность;
- б) логичность;
- в) непосредственность;
- г) простота.

2. Выберите один правильный ответ.

Мышление в дошкольном возрасте является:

- а) наглядно-действенным;
- б) наглядно-образным;
- в) логическим.

3. Дополните элементы структуры сюжетно-ролевой игры.



4. Выберите один правильный ответ.

В структуру сюжетно-ролевой игры не входят:

- а) роль;
- б) игрушки;
- в) мыслительные операции;
- г) игровые действия.

5. Вставьте пропущенное слово.

По мысли Д. Б. Эльконина, переход от одного периода развития к другому означает переход от одной ... к другой.

6. Выберите один правильный ответ.

Особенностью памяти в дошкольном возрасте является:

- а) логичность;
- б) осмысленность;
- в) произвольность;
- г) произвольность.

7. Выберите один правильный ответ.

Для развития речи дошкольников характерно:

- а) уменьшение словарного запаса;
- б) осознание особенностей произношения;
- в) усвоение искусственных языков.

8. Соотнесите названия периодов дошкольного развития ребенка с характеристиками этих периодов.

Название периодов дошкольного развития ребенка	Характеристика периодов дошкольного развития ребенка
1. Младшие дошкольники	1. Важно подчинение правилам, вытекающим из роли. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются.
2. Средние дошкольники	2. Имитируют предметную деятельность. Поглощены самим процессом выполнения действий и могут забыть о результате.
3. Старшие дошкольники	3. Главное для них – отношения между людьми, игровые действия производятся не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений.

Тест 2 по теме «Методология игровой деятельности»

Вариант 1

1. Вставьте пропущенное слово.

Методология – это учение об ... деятельности.

2. Для каждой теории игровой деятельности укажите автора.

Автор теории	Сущность теории игровой деятельности
1. С. Спенсер	1. В игре реализуются вытесненные из жизни желания, т. к. в ней разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни.
2. З. Фрейд	2. Определяющим в игре является то, что ребенок создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.
3. Л.С. Выготский	3. Источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре.

3. Выберите два правильных ответа.

К характеристикам игровой деятельности не относятся:

- а) смысл игры в получении определенного продукта деятельности;
- б) игра – свободная деятельность;
- в) у игры существуют правила;
- г) игра то же, что жизнь.

4. Выберите один правильный ответ.

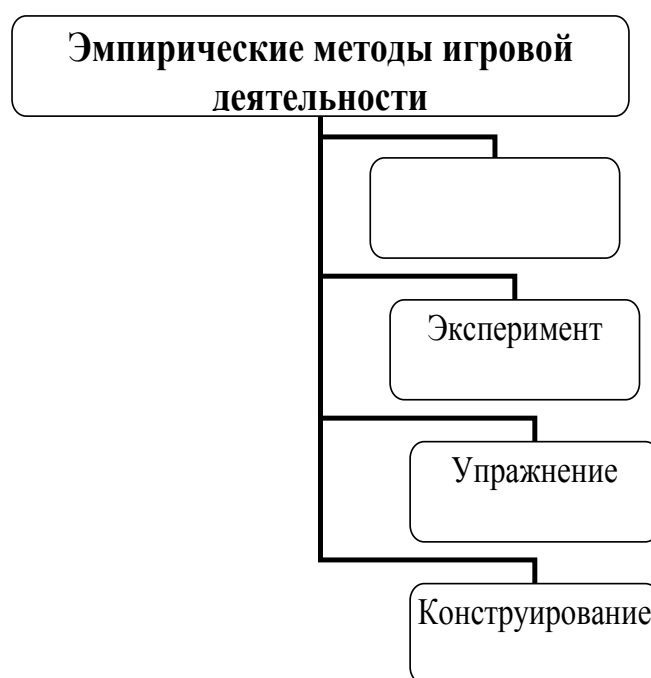
Ролевая игра развивается у детей (без отклонений в развитии):

- а) к началу обучения в школе;
- б) в 5 лет;
- в) к концу третьего года жизни.

5. Вставьте пропущенное слово.

... игра – это свободная игра, не связанная никакими условиями, правилами, в ней легко могут преодолеваться любые ограничения реальной жизни.

6. Дополните перечень эмпирических методов игровой деятельности.



7. Выберите два правильных ответа.

К информационным средствам игровой деятельности относятся:

- а) искусственные языки;
- б) естественные языки;
- в) Интернет;
- г) компьютер.

8. Выберите один правильный ответ.

Единицей игры с точки зрения Д. Б. Эльконина является:

- а) сюжет;
- б) правила;
- в) роль;
- г) игровое действие.

Вариант 2

1. Вставьте пропущенное слово.

Средства деятельности – это то, с помощью чего, посредством чего осуществляется ...

2. Для каждой теории игровой деятельности укажите автора.

Автор теории	Сущность теории игровой деятельности
1. Г. В. Плеханов	1. Содержание детской игры – это взрослый человек, его деятельность и взаимоотношения с другими людьми.
2. К. Гросс	2. Игра является порождением труда, возникая как бы из подражания трудовым процессам.
3. Д. Б. Эльконин	3. Сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности.

3. Выберите два правильных ответа.

К характеристикам игровой деятельности относятся:

- а) игра подразумевает эмоциональное и волевое напряжение;
- б) игра – это обязанность детей;
- в) для игры характерно явление «заигрывания», когда играющих очень трудно отвлечь от игры;
- г) для игры характерна исключительность и обособленность.

4. Выберите один правильный ответ.

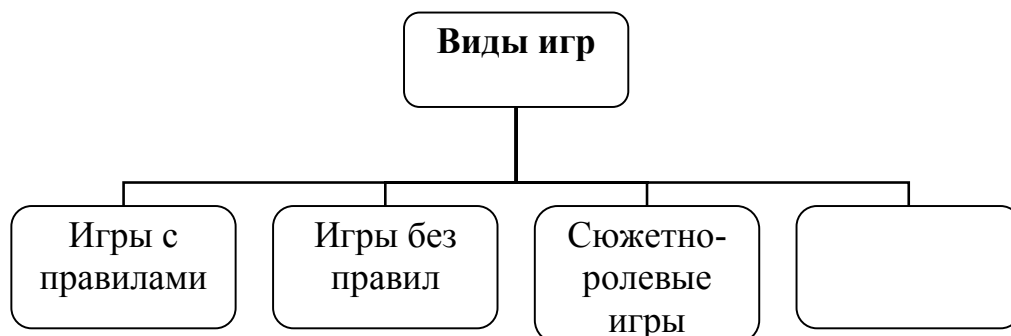
К принципам игровой деятельности не относятся:

- а) принцип отражения и преобразования;
- б) принцип адекватности;
- в) принцип самовыражения.

5. *Вставьте пропущенное слово.*

... игра – это игра по правилам, о которых участники заранее договорились между собой, и она внутренне гораздо более организована, чем окружающая жизнь.

6. *Дополните классификацию игр.*



7. *Выберите два правильных ответа.*

К языковым средствам игровой деятельности относятся:

- а) искусственные языки;
- б) естественные языки;
- в) Интернет;
- г) компьютер.

8. *Выберите один правильный ответ.*

Единицей игры с точки зрения А. М. Новикова является:

- а) сюжет;
- б) правила;
- в) роль;
- г) игровое действие.

Тест 3 по теме «Характеристика детских игр»

1. *Вставьте пропущенное слово.*

В ... игре фокусом, собирающим все стороны личности, служит замысел, содержание игры и связанные с ним игровые переживания.

2. Выберите один правильный ответ.

Такие игры дают возможность систематических упражнений, необходимых для развития мышления, чувств и речи, произвольного внимания и памяти, разнообразных движений ребенка:

- а) без правил;
- б) с правилами;
- в) творческие;
- г) игры-драматизации.

3. Вставьте пропущенное слово.

Творческие игры (по содержанию) направлены на отражение ...; отражение труда взрослых; отражение событий жизни общества.

4. Расставьте типы игр в соответствии с их появлением в процессе развития ребенка:

- а) режиссерская игра;
- б) ролевая игра;
- в) образно-ролевая игра.

5. Вставьте пропущенное слово.

По мнению Дж. Сели, сущность детской игры заключается в выполнении ...

6. Выберите один правильный ответ.

Игру с развитием мышления связывали:

- а) Дж. Дьюи;
- б) Дж. Сели;
- в) К. Бюлер;
- г) В. Штерн.

7. Выберите два правильных ответа.

Причинами, тормозящими самостоятельное, последовательное становление игры у умственно отсталого ребенка являются:

- а) неправильный режим дня;
- б) отсутствие необходимых педагогических условий для развития ребенка;
- в) недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга;
- г) неразвитость речи.

8. *Вставьте пропущенное слово.*

В играх ... главное – решение поставленной задачи.

9. *Выберите один правильный ответ.*

Игры, которые создаются самими детьми, называются:

- а) организованными;
- б) с правилами;
- в) без правил;
- г) творческими.

10. *Вставьте пропущенное слово.*

По количеству участников творческие игры бывают: индивидуальные, ..., коллективные.

11. *Расставьте типы игр в соответствии с их появлением в процессе развития ребенка:*

- а) игры с правилами;
- б) сюжетно-ролевая игра;
- в) образно-ролевая игра.

12. *Вставьте пропущенное слово.*

Режиссерская и образно-ролевая игра являются основой для появления ... игры.

13. *Выберите один правильный ответ.*

Игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями, рассматривали:

- а) К. Д. Ушинский;
- б) Л. С. Выготский;
- в) А. С. Макаренко;
- г) П. Ф. Каптерев.

14. *Выберите один правильный ответ.*

Отличительной особенностью игр необученных умственно отсталых дошкольников является:

- а) использование предметов-заместителей;
- б) наличие неадекватных действий;

- в) непрерывное повторение одного и того же игрового процесса;
- г) действие с игрушками молча.

Тест 4 по теме «Сюжетно-ролевая игра дошкольников с проблемами в развитии»

1. Вставьте пропущенное слово.

Д. Б. Эльконин, говоря о том, что играющие дети в дошкольном возрасте уже не играют, а договариваются, как играть, подразумевал ... форму игры.

2. Выберите один правильный ответ.

Типичным для сюжетно-ролевых игр является:

- а) заранее установленные правила;
- б) наличие воображаемых и реальных взаимоотношений между детьми;
- в) руководство со стороны взрослого;
- г) обязательность и целенаправленность.

3. Выберите два правильных ответа.

Представление об игре как о социальной деятельности подразумевает:

- а) усвоение ребенком общественного опыта;
- б) выражение ребенком своего отношения к увиденному и услышанному;
- в) действие по определенным правилам;
- г) копирование окружающей жизни.

4. Выберите один правильный ответ.

По данным Д. Б. Эльконина и А. П. Усовой, дети, развивающиеся нормально, могут усвоить основные способы игры и начинают пользоваться ими самостоятельно, без прямого воздействия взрослых:

- а) к 2–3 годам;
- б) к 3–4 годам;
- в) к 4–5 годам;
- г) к 5–6 годам.

5. Выберите один правильный ответ.

Дети с умственной отсталостью при активном их обучении могут усвоить основные способы игры и начинают пользоваться ими самостоятельно:

- а) к 5–6 годам;
- б) к 6–7 годам;
- в) к 7–8 годам;
- г) к 8–9 годам.

6. Выберите два правильных ответа.

Предметная деятельность детей с нарушением интеллекта к трем годам характеризуется:

- а) беспомощностью в мире окружающих предметов;
- б) неспецифическими манипуляциями предметами;
- в) использованием в игре предметов-заместителей;
- г) проявлением детьми интереса к игрушкам и возможностью действовать ими.

7. Вставьте пропущенное слово.

У необученных детей 5–6-летнего возраста с нарушением интеллекта наблюдается несформированность ... компонента игры.

8. Вставьте пропущенное слово.

Вне специально организованного обучения к концу дошкольного возраста игровые действия детей с нарушением интеллекта достигают уровня ... действий.

9. Выберите один правильный ответ.

Дошкольники с отклонениями в развитии склонны использовать игрушки, которые:

- а) являются копией реальных предметов действительности;
- б) являются любыми окружающими их предметами;
- в) сделаны ими самостоятельно;
- г) только что куплены при них в магазине.

10. Выберите один правильный ответ.

Дошкольники с нарушением интеллекта способны отразить в своих играх:

- а) речь своих сверстников;
- б) окружающие предметы;
- в) отношения между людьми;
- г) процесс деятельности людей.

Тест 5 по теме «Комплексный подход к обучению сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушением умственного развития»

1. Выберите один правильный ответ.

К компонентам игровой деятельности не относятся:

- а) содержательный;
- б) мотивационный;
- в) целевой;
- г) комплексный.

2. Вставьте пропущенное слово.

Для того чтобы научить детей с проблемами в развитии моделированию ситуаций реального эмоционального общения необходимо начинать с игр – ...

3. Выберите два правильных ответа.

Факторы, определяющие эффективность экскурсии с детьми дошкольного возраста с проблемами в развитии:

- а) цель экскурсии близка и понятна детям;
- б) переключение внимания детей на различные предметы, встречающиеся по пути к месту экскурсии;
- в) активная деятельность детей;
- г) самостоятельное наблюдение детей за действиями взрослых на экскурсии.

4. Выберите два правильных ответа.

Беседы с детьми с проблемами в развитии по картинке после экскурсии способствуют:

- а) внимательному восприятию рисунка;
- б) использованию знаний, полученных на экскурсии;
- в) актуализации переживаний, связанных с экскурсией;
- г) развитию умения рассказывать по рисунку.

5. *Расставьте в правильной последовательности обучающие игры, направленные на формирование игровых действий у детей с проблемами в развитии.*

- а) игры на формирование цепочки действий;
- б) игры на формирование предметных действий;
- в) игры на формирование действий с предметами-заместителями;
- г) игры на формирование предметно-игровых действий.

6. *Вставьте пропущенное слово.*

В процессе игр-импровизаций роль педагога заключается в том, чтобы быть для детей ...

7. *Выберите один правильный ответ.*

Игровые уголки в группе для детей с проблемами в развитии должны быть:

- а) «зоной обучения»;
- б) «зоной отдыха»;
- в) «зоной активной игры»;
- г) «зоной недоступных игрушек».

8. *Выберите один правильный ответ.*

Основной формой обучения игре ребенка в специальных дошкольных учреждениях являются:

- а) организованные занятия с ведущей ролью детей;
- б) организованные занятия с ведущей ролью взрослого;
- в) самостоятельная игровая деятельность детей;
- г) произвольная деятельность детей.

9. *Вставьте пропущенные слова.*

Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует ..., а другая – игровая, ради которой действует ...

10. Выберите один правильный ответ.

Игры и упражнения, в которых умственно отсталые дети действуют путем проб и примеривания, развивают у них:

- а) внимание к свойствам предметов;
- б) абстрактное мышление;
- в) уверенность в себе;
- г) умение правильно использовать предмет.

11. Выберите два правильных ответа.

Особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения:

- а) спокойным;
- б) эмоциональным;
- в) не требующим действий ребенка;
- г) позволяющим ребенку получить собственный опыт.

12. Выберите два правильных ответа.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность, приобретая собственный действенный и чувственный опыт:

- а) самостоятельно действовать в определенной ситуации;
- б) самостоятельно манипулировать с определенными предметами;
- в) приобретать навыки грамотной речи;
- г) приобретать чувственный опыт.

5.5. Вопросы к экзамену

1. Характеристика дошкольного периода развития ребенка без отклонений.

2. Роль игры в развитии психики ребенка.

3. Ведущая деятельность дошкольников в отечественных психологических концепциях.

4. Особенности, принципы, формы, средства игровой деятельности.

5. Организация процесса игровой деятельности, руководство детской игрой.

6. Игра в трудах русских и советских педагогов.
7. Классификация детских игр.
8. Возникновение игры в онтогенезе.
9. Влияние игры на развитие у дошкольников умений общаться.
10. Этапы развития игровой деятельности.
11. Особенности игровой деятельности детей с проблемами в развитии.
12. Социальная природа игры.
13. Игры на развитие мышления дошкольников с проблемами в развитии.
14. Игры на развитие внимания дошкольников с проблемами в развитии.
15. Психологические предпосылки и этапы становления сюжетно-ролевой игры.
16. Педагогические принципы организации сюжетной игры в детском саду.
17. Обучающие игры для детей с нарушением умственного развития.
18. Формирование игровых действий у детей с нарушением умственного развития.
19. Организация предметно-игровой среды для детей с проблемами в развитии.
20. Общение взрослого и детей с нарушением умственного развития в процессе игры.
21. Взаимодействие в работе учителя-дефектолога и воспитателя в процессе обучения игре детей с проблемами в развитии.
22. Игрушки в воспитании детей дошкольного возраста с проблемами в развитии.
23. Игрушки, способствующие социально-личностному развитию детей с проблемами в развитии.
24. Игрушки и пособия, способствующие познавательному развитию детей с проблемами в развитии.
25. Игровые пособия, способствующие физическому развитию детей с проблемами в развитии.

26. Подбор игрушек и других материалов для игр в помещении и на участке.

27. Размещение игрового материала в помещении и на участке.

28. Дидактические игры, их место в системе коррекционно-воспитательной работы.

5.6. Список литературы для подготовки к занятиям

Основная

1. Андрущенко Т. Ю., Карабекова Н. В. Коррекционные и развивающие игры для детей 6–10 лет: учеб. пос. – М.: Академия, 2006. – 96 с.

2. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.

3. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. – СПб: Детство-Пресс, 2004. – 192 с.

4. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: метод. пособие. – М. Экзамен, 2006. – 160 с.

Дополнительная

1. Антонова Т. В. Особенности социального поведения детей в игре // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях/ под ред. М. А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – С. 62–72.

2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Обучение игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (начальный этап) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №3. – С. 29–36.

3. Баряева Л. Б., Зарин А. П. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.

4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

5. Газман О. С. О понятии детской игры // Игра в педагогическом процессе. – Новосибирск: НГПИ, 1989. – С. 3–10.

6. Егоркина К.С., Зворыгина Е.В. Планирование воспитательной работы по формированию игры // Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – С.25–29.

7. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для дошкольников с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

8. *Зворыгина Е. В., Комарова Н. Ф.* Перспективное планирование работы по формированию игры // *Игра дошкольника*/ под ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 230–234.
9. *Зинченко О. К.* Влияние образной игрушки на игры детей младшего дошкольного возраста // *Воспитание детей в игре* / под ред. Д. В. Менджерицкой. – М.: Просвещение, 1979. – С. 27–35.
10. *Карабанова О. А.* Игра и коррекция психического развития ребенка. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
11. *Катаева А. А., Стребелева Е. А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
12. *Комарова Н. Ф.* Руководство сюжетно-ролевой игрой детей 3–4 лет // *Руководство играми детей в дошкольных учреждениях* / под ред. М. А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – С.40–44.
13. *Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания* / под ред. Е. А. Стребеловой. – М.: Экзамен, 2007. – 127 с.
14. *Кравцова Е. Е.* Значение игры для подготовки детей к школе // *Игра дошкольника* / под ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – С.185–193.
15. *Краснощекова Н. В.* Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. – 251 с.
16. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2006. – 144 с.
17. *Маллер А. Р.* Ребенок с ограниченными возможностями. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
18. *Менджерицкая Д. В.* Воспитателю о детской игре / под ред. Т. А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
19. *Михайленко Н. Я.* Особенности формирования игровых умений у детей разного возраста// *Руководство играми детей в дошкольных учреждениях*. – М.: Просвещение, 1986. – С. 16–20.
20. *Неретина Т. Г., Клевесенкова С. В.* Коррекционная работа с детьми с особыми образовательными потребностями. – Магнитогорск, 2005. – 130 с. – Ч. 11.
21. *Новиков А. М.* Методология игровой деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2006. – 48 с.
22. *Новоселова С. Л.* Роль игрушки в детской игре // *Руководство играми детей в дошкольных учреждениях*. – М.: Просвещение, 1986. – С. 20–25.

23. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.-метод. пос. / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарин, Н. Д. Соколовой. – СПб: ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
24. *Пенькова В. А.* Сюжетно-ролевые игры в детском саду для детей с нарушениями интеллекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – №2. – С. 2–9.
25. Развитие детского творчества и игрового замысла// Воспитание детей в игре / сост. – А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1983. – С.19–27.
26. *Репринцева Е. А.* Игра в образовании ребенка: от прошлого к настоящему. – Курск, 2004. – 264 с.
27. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999.
28. *Слепович Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.
29. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
30. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Упражнения для развития мелкой моторики*

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук оказывают стимулирующее влияние на развитие речи дошкольников. Работу по развитию мелкой моторики рук желательно проводить систематически, уделяя ей по 5–10 минут ежедневно. С этой целью могут быть использованы разнообразные игры и упражнения.

Для формирования тонких движений пальцев рук могут быть использованы игры с пальчиками, сопровождаемые чтением народных стихов.

«Сидит белка...»

Сидит белка на тележке,
Продает она орешки:
Лисичке-сестричке,
Воробью, синичке,
Мишке толстопятому,
Заиньке усатому.

Взрослый и ребенок при помощи левой руки загибают по очереди пальцы правой руки, начиная с большого пальца.

«Дружба»

Дружат в нашей группе девочки и мальчики
(пальцы рук соединяются в «замок»).

Мы с тобой подружим маленькие пальчики
(ритмичное касание одноименных пальцев обеих рук).

Раз, два, три, четыре, пять,

(поочередное касание одноименных пальцев, начиная с мизинцев)

* 1. *Ильященко Ю.* Игры для развития мелкой моторики // Мама и малыш. – 2006. – № 4.

2. *Пикулева Н. В.* Игры с пальчиками: метод. материалы для занятий с детьми от 1 года. – М.: АСТ; Астрель, 2001. – 16 с.

3. *Соколова Ю.* Игры с пальчиками. – М.: Эксмо, 2002. – 48 с.

4. *Узорова О. В., Нефедова Е. А.* Игры с пальчиками. – М.: АСТ, 2007. – 124 с.

Начинай считать опять.
Раз, два, три, четыре, пять.
Мы закончили считать
(руки вниз, встряхнуть кистями).

«Дом и ворота»

На поляне дом стоит («дом»),
Ну а к дому путь закрыт («ворота»).

Мы ворота открываем (ладони разворачиваются параллельно друг другу),

В этот домик приглашаем («дом»).

Наряду с подобными играми могут быть использованы разнообразные упражнения без речевого сопровождения.

«Кольцо»:

– кончик большого пальца правой руки поочередно касается кончиков указательного, среднего, безымянного пальцев и мизинца;

– то же упражнение выполнять пальцами левой руки;

– те же движения производить одновременно пальцами правой и левой руки.

«Пальцы здороваются»

Соединить пальцы обеих рук «домиком». Кончики пальцев по очереди хлопают друг по другу, здороваются большой с большим, затем указательный с указательным и т. д.

«Оса»:

– выпрямить указательный палец правой руки и вращать им;

– то же левой рукой;

– то же двумя руками.

«Человечек»:

– указательный и средний пальцы «бегают» по столу;

– те же движения производить пальцами левой руки;

– те же движения одновременно производить одновременно пальцами обеих рук («дети бегут наперегонки»).

«Коза»:

- вытянуть указательный палец и мизинец правой руки;
- то же упражнение выполнить пальцами левой руки;
- то же упражнение выполнять одновременно пальцами обеих рук.

«Очки»

Образовать два кружка из большого и указательного пальцев обеих рук, соединить их.

«Зайчик»:

- вытянуть вверх указательный и средний пальцы правой руки, а кончики безымянного пальца и мизинца соединить с кончиком большого пальца;
- то же упражнение выполнить пальцами левой руки;
- то же упражнение выполнять одновременно пальцами обеих рук.

«Деревья»

Поднять обе руки ладонями к себе, широко расставить пальцы.

«Птички летят»

Пальцами обеих рук, поднятых к себе тыльной стороной, производить движения вверх-вниз.

«Сгибание-разгибание пальцев»:

- поочередно сгибать пальцы правой руки, начиная с большого пальца;
- выполнить то же упражнение, только сгибать пальцы, начиная с мизинца;
- выполнить два предыдущих упражнения пальцами левой руки;
- согнуть пальцы правой руки в кулак, поочередно выпрямлять их, начиная с большого пальца;
- выполнить то же упражнение, только выпрямлять пальцы, начиная с мизинца;
- выполнить два предыдущих упражнения пальцами левой руки.

«Бочонок с водой»

Согнуть пальцы левой руки в кулак, оставив сверху отверстие.

«Миска»

Пальцы обеих рук слегка согнуть и приложить друг к другу.

«Крыша»

Соединить под углом кончики пальцев правой и левой рук.

«Магазин»

Руки в том же положении, что и в предыдущем упражнении, только указательные пальцы расположить в горизонтальном положении перед крышей.

«Цветок»

Руки – в вертикальном положении, прижать ладони обеих рук друг к другу, затем слегка раздвинуть их, округлив пальцы.

«Корни растения»:

– прижать руки тыльной стороной друг к другу, опустить пальцы вниз;

– одновременно поворачивать кисти рук вверх ладонями тыльной стороной, сопровождая движения стихотворным текстом: «Бабушка печет блины, очень вкусные они»;

– кисти рук одновременно сжимать в кулак, разжимать при каждом движении кулаки и ладони класть на стол;

– положить кисти рук на стол: одна рука сжата в кулак, другая раскрыта. Одновременно поменять положения.

Описанные выше игры и упражнения обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют выработке изолированных движений, развитию точности движений пальцев.

Развитию ручной моторики способствуют также:

– занятия с пластилином, глиной, соленым тестом, мелким строительным материалом, конструктором;

– нанизывание бус, бисероплетение;

– выкладывание из спичек рисунков, букв, складывание колодцев;

– одновременно левой и правой рукой складывать в коробку пуговицы;

– рисование по трафарету букв, геометрических фигур, штриховка;

– рисование по точкам, пунктирным линиям.

Массаж рук

Проводится сначала на одной руке, затем на другой.

1. Поглаживание от кончиков пальцев до середины руки с внешней и тыльной стороны.

2. Разминание пальцев: интенсивные круговые движения вокруг каждого пальца.

3. Упражнение «Сорока-белобока».

4. Интенсивные движения большого пальца вперед-назад, вверх-вниз, по кругу.

5. Сгибание-разгибание всех пальцев одновременно.

6. Сгибание-разгибание руки в кистевом суставе.

7. Интенсивное растирание каждого пальца.

8. Точечный массаж каждого пальца между фалангами с боковых и фронтально-тыльных сторон.

9. «Пальцы ложатся спать»: поочередное загибание пальцев, затем их одновременное выпрямление в сопровождении стихотворения:

Этот пальчик хочет спать,
Этот пальчик прыг в кровать,
Этот пальчик прикорнул,
Этот пальчик уж уснул.
Тише, пальчик, не шуми,
Братиков не разбуди.
Встали пальчики, ура!
В детский сад идти пора.

10. «Пальчики здороваются».

11. Повторить первое упражнение.

Формирование ролевого поведения дошкольников

Содержание ролевых игр возникает на основе развития наблюдательности, памяти, мышления; воспитания чувств, интересов; развития воображения. Детское творчество в игре характеризуется наличием замысла, выбором роли, умением развивать сюжет, подбирать материал. Эти составные части игры появляются лишь в результате воспитания. Развивать у ребенка способность творчества – значит развивать его наблюдательность, расширять кругозор, приучить подражать достойным образцам, научить его применять знания. Самостоятельность ребенка в игре является первой ее характерной чертой.

Всматриваясь в детские игры, К. Д. Ушинский пришел к выводу, что «для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает... Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее, а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет...».* Самостоятельно, творчески ребенок играет, когда содержание игры захватывает его чувства. Это же возможно лишь при условии, что у него есть знания о том, что он изображает, знания о предметах, явлениях, если формируются его воображение, чувства, интересы, трудовые навыки.

Необходимо раскрывать перед ребенком все многообразие источников, которые способствуют развитию содержания игры, формируют богатое воображение, обогащают ролевые действия.

Источниками, влияющими на содержание детских игр, являются не только непосредственный детский опыт, возникающий стихийно, но и опыт, который организуется воспитателем. Этот опыт включает в себя представления о вещах, знания о людях, которым дети подражают в играх. Он обогащается за счет чтения художественной литературы и рассматривания картин.

* Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. – М.: Дрофа. – Кн. 4. Человек как предмет воспитания. – 541 с.

Для того чтобы у детей возникло желание играть в «школу», у них надо воспитывать интерес к школе с младшего дошкольного возраста. Дети наблюдают у себя в семье, как их братья, сестры идут в школу, как готовятся к этому событию родители: покупают для них книги, тетради, форму и т. д.

Воспитатель детского сада в беседе с детьми уточняет знания детей о школе, поддерживает интерес. Необходимо проводить ознакомление детей со школой, посещать школу, проводить беседы, читать о школе, показывать картины, устраивать встречи с учителями школы, со школьниками, читать литературные произведения.

Накопление знаний, изготовление вместе с детьми всего необходимого для игры в «школу» материала и эмоциональное внесение его вызывают у детей желание играть, подражая учителю, школьникам.

Существуют специально разработанные технологии проведения сюжетно-ролевых игр. Среди них – технологии Н. Я. Михайленко, Н. Ф. Тарловской, Н. Н. Палагиной и др.

Технология Н. Я. Михайленко ориентирована на формирование игры от раннего до старшего дошкольного возраста*.

Основным педагогическим средством формирования ролевого поведения детей (2,5–4,5 лет) автор считает сюжет (действия, роли, события). Сюжет можно использовать по-разному, в зависимости от этапов развития игры, возрастных особенностей. Для младших детей в совместной со взрослыми игре рекомендуется использовать несколько ролей (воспитатель – врач, ребенок – больной).

Н. Я. Михайленко предлагает метод комплексного руководства игрой младших дошкольников (3–4 года), включающий:

- планомерное обогащение жизненного опыта;
- совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;

* Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н. Н. Подьякова, Н. Я. Михайленко. – М.: Дошкольное воспитание, 1987. – 120 с.

– своевременное изучение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного опыта;

– активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленной на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Под руководством игрой в этой технологии понимается совокупность методов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими конкретными действиями. Понятие «руководство» используется в единстве с термином «формирование». Значение каждого из компонентов комплексного подхода изменяется в зависимости от возраста, уровня развития детей. Например, на 3 году жизни больше внимания и времени педагог должен уделять первым и вторым компонентам, чтобы дети накопили жизненный и игровой опыт. На 4 году жизни актуальными становятся третий и четвертый компоненты комплексного подхода.

Н. Н. Палагина разрабатывает педагогические технологии творческих игр младших дошкольников. Она предлагает моделировать на игрушках то, что происходит в окружающей жизни ребенка, придавать игрушкам, предметам несвойственные им качества. Кроме того, автор ориентируется на то, что на 3 году жизни игра может развиваться за счет словесных форм воображения*.

Основная линия руководства играми в этом возрасте определяется как побуждение детей к постановке игровых целей. Для этого предлагается вначале использовать игры, где игровые действия воспитателя направлены на детей, затем игровые действия детей направлены на воспитателя, потом на игрушки**.

* Палагина Н. Н. Доречевые формы воображения в действиях с предметами детей второго года жизни // Ребенок в раннем дошкольном детстве. – Фрунзе, 1982. – 96 с.

** Палагина Н. Н. Предметная игровая активность в раннем детстве // Вопросы психологии. – 1992. – № 5. – С. 12–14.

Технология Н. Ф. Тарловской ориентирована на обучение дошкольников игровой деятельностью, начиная с постановки ими цели игры*. У 3-летнего ребенка жизни имеются два источника игровых целей.

Первый источник – действия взрослого, которые вызывают у малыша вспышку интереса, привлекают его внимание и побуждают к похожим действиям.

Второй источник – это цели, которые специально ставятся перед ним взрослым.

Как же побудить ребенка к тому, чтобы он понял и принял поставленную вами новую цель и начал самостоятельно реализовывать ее?

Современная дошкольная педагогика исходит из того, что таким побудителем является готовность малыша подражать взрослым. Наблюдая за тем, как вы кормите куклу, малыш может захотеть сделать то же. Однако результат будет зависеть от того, насколько ребенку понравятся именно эти ваши игровые действия и насколько он захочет повторить их в своей игре.

Н. Ф. Тарловская предлагает такой путь организации игры, при котором основным побудителем является не подражание взрослому, а общение с ним. В качестве первого шага на этом пути нужно совершать игровое действие относительно самого ребенка, а не игрушки. «Понарошку» кормить малыша, мыть ему руки, покатавать его на машинке и т. д.

Вторым шагом является смена ролей. Теперь воспитатель предлагает детям самим осуществлять те же самые игровые действия относительно вас. Основная задача воспитателя в этих играх состоит в том, чтобы игровые действия, которые осуществляют дети относительно педагога, доставляли им максимум удовольствия, позволяли пережить чувство успеха.

При формировании целенаправленной деятельности в игре предстоит решить четыре основные задачи:

– знакомить детей с разнообразием игровых целей;

* Тарловская Н. Ф. Обучение детей конструированию и ручному труду в малокомплектном детском саду. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.

- побуждать самостоятельно ставить игровые цели и таким образом проявлять игровую инициативу;
- постепенно подводить детей к самостоятельному поиску средств и способов достижения целей;
- практиковать игры с двумя-тремя связанными между собой целями.

Н. Ф. Тарловская дает несколько советов:

1. Не старайтесь часто вносить в группу новые игрушки, лучше по-разному используйте одни и те же игрушки.
2. Играя с детьми, нужно учитывать их интересы и предпочтения. В игре всегда решающее слово должно оказаться за ребенком.
3. Ребенок вас примет как партнера, если вы будете искренне и уважительно относиться к его игровым возможностям.
4. Чем богаче диапазон игровых целей, тем свободнее действует в соответствии с ними ребенок, тем интереснее будет для него игра.

Подготовка ребенка к принятию роли совпадает с развитием его самосознания. В чем же заключается эта подготовка?

Принять на себя роль – это значит суметь вообразить и отобразить себя кем-то другим. Для ребенка данная ситуация является довольно сложной.

С 4-летними детьми Н. Ф. Тарловская предлагает продолжать педагогическую работу по подготовке детей к принятию ролей, ролевому взаимодействию.

Существуют два способа подготовки детей к принятию ролей:

- организованные наблюдения за профессиональными действиями взрослыми;
- эпизодические целевые воздействия на самостоятельную игру детей.

Обогатить ролевое поведение детей можно путем введения в игру новых атрибутов, использования приема «параллельная игра – роль». Это специально организованное игровое общение, где взрослый принимает на себя ту же роль, которую в данный момент разыг-

рывает ребенок, влияет на игру ребенка скрыто, обогащает новыми игровыми навыками и целями. Воспитатель может выступить перед детьми с новой ролью, ненавязчиво побуждать детей вступить в параллельную игру.

Для подготовки детей к ролевому взаимодействию можно использовать образцы содержательных ролевых диалогов, где игровые действия сведены до минимума или исключены вообще.

Итак, чтобы ребенок овладел сюжетно-ролевой игрой, он должен быть готов к принятию той или иной роли. Отсюда ясна и основная задача работы педагога – подготовка детей к принятию роли. Для решения этой задачи Н. Ф. Тарловская советует вовлекать детей в «игры-превращения» и предлагает такую последовательность превращений:

- 1) известные детям и привлекательные для них животные и птицы;
- 2) интересные малышам предметы, в первую очередь движущиеся – паровоз, машина;
- 3) взрослые, чья профессиональная деятельность имеет характерные внешние атрибуты.

При этом автор считает, что методика работы с детьми может быть такой (например, игра «в лисят»).

Первая часть игры начинается с того, что педагог показывает детям, как входить в чей-то образ. Затем раскрывает образ: описывает внешний облик персонажа, подчеркивая только характерные черты его внешнего вида. Далее рассказывает, где живет персонаж, какой у него домик, как он называется, затем о том, чем он питается. Позднее можно рассказать, как животное добывает еду, где хранит. Основные сведения можно дополнить рассказом о том, что персонаж любит делать.

Таким образом, у ребенка создается представление о персонаже и о том, как можно принять его образ.

Теперь необходимо, чтобы ребенок захотел вслед за педагогом стать «другим». Для этого нужно побудить детей войти в роль.

Закончив рассказывать про свой персонаж, педагог коротко, в двух-трех словах, сообщает детям, что остался без детенышей. В конце этого рассказа он задает вопрос: «Кто хочет стать моим лисенком?» Рассказом и этим вопросом он подключает начатую игру к самым главным для ребенка отношениям – я и мама, и предлагает реализовать их в игровой форме. Итак, главный этап работы педагога позади. Он побудил детей принять игровые роли.

Теперь необходимо узнать, насколько хорошо или плохо дети вообразили себя «другими», а заодно помочь им утвердиться в новом качестве. На этом первая часть игры заканчивается. Задача второй части – продлить пребывание детей в принятой ими роли. Далее следует разыграть с малышами ряд незатейливых и интересных для них действий, таких, которые позволят удержать в игре большую часть детей, затем организовать логическое завершение игры.

Игру «в лисят» можно закончить так. Воспитатель обращается к детям: «Лисята, ваша мама лиса с базара вам игрушки принесла. Бегите ко мне, подарки буду раздавать. Ну вот, всем раздала. Займитесь игрушками, а потом все вместе пойдем гулять»*.

После игры в животных и птиц можно переходить к играм, которые предполагают вхождение в образ предметов. Включение ребенка в образ предмета происходит по той же схеме, что и включение в образ животного. Однако есть некоторые особенности.

В игре «в самолеты» педагог может рассказать, как его поразил увиденный предмет, какой он из себя, каковы его функциональные действия, что нужно предмету, чтобы выполнить определенную работу. Основным приемом побуждения детей к принятию образа предмета является короткий рассказ о том, какую работу и почему нужно выполнить. Затем ребенку предлагают стать этим предметом и сделать требуемую работу. Во второй части игры пребывание детей в игровом образе дозируется по их желанию.

* *Тарловская Н. Ф.* Руководство совместными сюжетно-ролевыми играми в малокомплектном детском саду // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 33–37.

Следует отметить, что вхождение в образ взрослого не то же самое, что принятие роли взрослого. На первом этапе работы речь идет только о вхождении в образ взрослого.

Создавая образ взрослого, представителя какой-либо профессии, нужно в первую очередь знакомить детей с ее традиционными атрибутами и учить определять профессию по атрибуту. При этом в образе взрослого следует выполнять только те действия, которые присущи его социальной роли. Если ребенок надевает халат и шапочку и говорит, что он – врач, а затем играет с кубиками, значит, он еще не умеет играть «во врача».

Итак, образ взрослого характеризуется не только атрибутами, но и ограничениями, набором специфических действий. Но на первом этапе подготовки не следует требовать от малыша выполнения специфических ролевых действий. Вместе с тем игры «во взрослых» малышу нужны. Это отвечает его внутренним потребностям, потребностям его развития – растущему интересу ко взрослым и их занятиям. Выход из этого противоречия в следующем методическом приеме, суть которого такова. Играя с детьми в хорошо знакомые и усвоенные ими игры, воспитатель в удобный для этого момент дает образец вхождения в образ взрослого: обозначает себя представителем какой-либо профессии, используя для этого выразительный атрибут, и показывает два-три игровых действия. А вот детей к этому игровому действию не побуждает, т. к. это было бы преждевременным.

Или еще один прием, который рекомендуется использовать после того, как вы познакомили детей с несколькими образами взрослых. Это игра в отгадывание профессии по атрибуту.

Следует обратить внимание на то, какие роли привлекают ребенка, пытается ли он в образе взрослого выполнить характерные для данной роли игровые действия. Если да, то следует поддержать эту попытку в индивидуальной игре с малышом. Если такие действия совершаются, ребенок готов к сюжетно-ролевой игре, и с ним нужно играть по-новому.

**Схема изучения игровой деятельности дошкольников
с нарушением интеллекта***

1. Особенности общей и мелкой моторики (мешают игре или нет).
2. Наличие интереса к игрушкам и действиям с ними; характер этого интереса: разлитой (когда ребенок перескакивает с одной игрушки на другую), избирательный.
3. Устойчивость интереса.
4. Адекватно ли употребление игрушек (использование предмета) в соответствии с его назначением? Есть ли неадекватные действия? (Перечислить.)
5. Характер игровых действий:
 - манипуляции (не являются специфически игровыми, это действия, в ходе которых узнаются свойства предметов);
 - специфические (направлены на выявление свойства предмета: двигает машину взад и вперед, рассматривает колеса);
 - неспецифические – постукивание, покусывание, бросание (колотит куклу, нагромождает кубики и бросает);
 - процессуальные (действия не направлены на конечный результат, ребенок получает удовольствие от самого процесса действия);
 - сюжетные (действия, связанные между собой логикой сюжета).
6. Пользуется ли ребенок каким-то изобразительным действием с воображаемыми предметами?
7. Использует ли в игре предметы-заместители, понимает их роль?
8. Как ребенок сопровождает свою игру речью? Составляет ли она с игровыми действиями единое целое? Какими видами речи пользуется (фиксирующей, регулирующей, планирующей)?
9. Продолжительность игры.

* Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.-метод. пос. / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарина, Н. Д. Соколовой. – СПб: ЛОИУУ, 1996. – 95 с.

10. Особенности эмоционально-волевой сферы (активен или пассивен ребенок, возбудим или вял, с удовольствием ли играет или из-за подчинения).

11. С кем вступает в контакт в процессе игры (со взрослыми, с детьми).

Рекомендации по составлению идеального конспекта*

Результат работы со статьей, книгой воплощается в конспекте, позволяющем глубоко осмыслить и усвоить учебную информацию.

Конспект – расчлененное, краткое, системное и осмысленное изложение книги или ее частей. Несколько упрощая, можно сказать, что расчлененность и системность отражается в плане и граф-схеме, краткость – в тезисах, а осмысленность – в вопросах и комментариях. Вопросы, план, тезисы, граф-схема, комментарии и сводные таблицы составляют основные части конспекта.

Идеальный конспект составляется по основополагающим, фундаментальным источникам, рекомендуемым в учебных программах. Эти конспекты желательно составлять по схеме:

Вопросы	Планы	Выписки (тезисы)	Граф-схемы и комментарии

Конспекты хранятся, выполняя справочную функцию в профессиональной практической деятельности, или же служат отправной точкой для самостоятельных исследований при написании курсовой или дипломной работы. Ведь на многие вопросы, которые были сформулированы в конспектах при вдумчивом чтении, наука еще не дала ответа. Гипотетические ответы (предположения, записанные либо в процессе первого изучения, либо при последующем вдумчивом чтении конспекта) явятся основой самостоятельных рассуждений и размышлений над нерешенными проблемами. Поэтому так важна в конспекте колонка «Комментарии». Она отражает результат творческой работы студента над текстом, проявляющейся в развитии, уточнении, конкретизации или обобщении информации.

* Усачева В. И. Самостоятельная работа студентов с книгой: учеб.-метод. пос. для студентов фак. психол. гос. ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 80 с.

Рекомендации по развитию мотивации игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*

Важной является проблема развития мотивации игровой деятельности и ее использование в качестве средства коррекционно-воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Для этого у таких детей необходимо развивать:

- 1) ощущение объективной и субъективной необходимости партнера для достижения общей цели;
- 2) положительное отношение к игре в целом и длительное проявление интереса к игре и игрушкам;
- 3) потребность в обществе сверстников и общении с ними;
- 4) потребность в положительных эмоциях, эмоциональный контакт со взрослым, направленность ребенка на сотрудничество с ним;
- 5) навыки совместной деятельности детей.

Эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных игр и действий, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом. Взрослый исполняет роль участника игры, партнера, направляя каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости, предлагая образец поведения в игре. При этом ребенку в процессе игры может потребоваться:

- 1) стимулирующая помощь (воздействие взрослого направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений);

* 1. Катаева А. А., Давыдова С. И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции // Дефектология. – 1976. – №1.

2. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М., 1997.

3. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. – 2-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 176 с.

4. Соколова Н. Д. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. – СПб.: ЛОУУ, 1996. – 95 с.

5. Соколова Н. Д. Особенности игровых действий умственно отсталых детей // Дефектология. – 1997. – № 2.

2) эмоционально-регулирующая помощь (оценочные суждения взрослого, чаще всего одобряющего, подбадривающего характера);

3) показ выполнения действий.

Для привлечения к игровой деятельности и развития длительного интереса к игре можно использовать:

- новые игрушки;
- увлекательный сюжет игры;
- поощрение (награждение детей медальками с изображением игрушек, после нахождения клада дети открывают шкатулку, в которой находят конфеты);
- похвалу;
- сюрпризный момент.

Для развития мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, проводят специальные занятия, включающие в себя комплекс психогимнастических игр и упражнений, игр с правилами (дидактические, подвижные и т. д.), объединенных в сюжете.

Очередность введения игр определяется принципами постепенности и последовательности принятия ребенком норм бесконфликтного общения.

Принцип постепенности учитывается и при разработке целей занятий:

- знакомство детей друг с другом и родителями;
- эмоциональное вовлечение в занятие;
- взаимодействие детей друг с другом, со своими родителями и другими родителями;
- сотрудничество детей со взрослыми, ведущее к деловому общению.

Детям с интеллектуальной недостаточностью занятия, где их родители принимают участие, могут быть полезны, кроме того, родители сами учатся общаться и взаимодействовать с ребенком.

Возможная программа занятий (всего занятий 6).

Занятия 1–2.

Цель занятия: знакомство детей в группе друг с другом, создание условий для доброжелательного отношения детей друг к другу, возникновения у детей интереса к игре и игрушкам.

Оборудование: платок, мячик, стулья, медальки с изображением мячика для детей и их родителей.

Ход занятия. «Я сегодня к вам пришла не одна, а с мячиком». Педагог достает из-под платка мячик и говорит детям, что мячик очень добрый и вежливый, что он хочет познакомиться с каждым из детей. «Я буду кидать мячик каждому из вас, а вы будете называть свое имя, так как вам больше нравится, как называют дома или как бы вы хотели, чтобы вас называли в группе». Когда все дети представились, предлагает ребенку бросить мяч или передать любому другому ребенку (по желанию), ласково назвав его по имени. А теперь, тот, у кого в руках оказался мячик, садится в центр на «волшебный стул», остальные говорят о нем добрые, ласковые слова. Можно подойти и погладить сидящего. Затем мячик передается другому ребенку и т. д. «Мячик очень устал, давайте его положим на ковер, а вокруг него сделаем круг, возьмемся за руки и поведем хоровод. Сначала в одну сторону, а затем в другую. Потом идем в середину круга к мячику, присели, все потрогали мячик, опять сделали круг, взяли за руки». Так повторить 2–3 раза. Потом взрослый идет к мячику и показывает детям, что он умеет крутиться, и предлагает детям тоже покрутиться. Сначала в одну сторону, а затем в другую. Потом показывает детям, что мячик умеет прыгать. И предлагает детям попрыгать как мячики. «Затем мы бережно, аккуратно передаем друг другу мячик. После еще раз беремся за руки и водим хоровод вокруг мячика». В конце занятий педагог подарит от имени мячика медальки с его изображением и говорит, что мячику пора идти домой, его ждет мама. «Мы все машем рукой мячику, прощаемся с ним. Зовем его в гости».

Занятие 3.

Цель занятия: та же.

Оборудование: мишка средних размеров, длинная веревка, следы, кассета, стулья, бубен, медальки с изображением игрушек.

Ход занятия. «Ребята, смотрите, к нам в гости пришел мишка. Он пришел к нам из страны “Игр и игрушек”. И он хочет, чтобы мы тоже побывали в ней. Вот эта извивающаяся дорожка приведет нас в страну “Игр и игрушек”. На полу лежит веревка, по которой, дети небольшими шажками идут друг за другом (взявшись за руки). Смотрите сколько здесь следов. Идем по следам. Вот мы и попали в эту страну. Здесь все люди здороваются необычным способом (ушками, носиками, плечиками, ручками, спинками, ножками)». Когда дети поздоровались, взрослый просит по очереди подержать мишку за лапу. Мишка предлагает потанцевать. Взрослый ставит детей в кружок, берет за одну лапку мишку, другую дает одному из детей и вместе с ними двигается по кругу вправо и влево, выражая радость, веселье и напевая простую детскую мелодию (например, «Веселая дудочка» М. Карасева). После танца мишка говорит, что хочет играть в догонялки. Взрослый побуждает детей убежать от мишки, прятаться, а мишка их догоняет, ищет, радуется, что нашел, обнимает: «Вот мои ребятки!» Взрослый расставляет стулья. Когда поиграли, взрослый говорит, что у мишки есть друзья. Показывает куклу, собачку, кошку, птичку, мишку, зайчика и дает по игрушке каждому ребенку. И показывает, как играть с ней (например, куклу, мишку, зайку можно укачивать, собачку и кошку – гладить, а птичку – покормить с ладошки и т. п.).

По сигналу бубна дети должны положить игрушки на стулья и побегать по комнате под звуки бубна. Когда звучание прекратится им надо быстро прибежать к своим стульям и сесть. Чтобы найти свое место, ребенок должен опознать свою игрушку. При необходимости взрослый помогает детям. На память об этой стране взрослый дарит медальки с изображением игрушек. «Нам пора уходить из страны “Игр и игрушек”. Выходим по дорожке».

Занятие 4.

Цель занятия: продолжать вызывать желание играть, получать удовольствие, радость от игры, развивать потребность во взаимодействии детей друг с другом и родителями.

Оборудование: разрезная картинка с изображением леса, две корзинки, вырезанные из бумаги грибы и цветы, кассета, шкатулка, внутри которой лежат конфеты.

Ход занятия. «Сегодня мы с вами отправимся в путешествие на поезде, а куда вы сейчас сами узнаете». Взрослый выкладывает на ковер разрезную картинку, на которой изображен лес, дети и родители собирают ее. «Сегодня мы отправимся в лес. Но чтобы попасть в этот лес поезд должен останавливаться на слове “стоп”, а на слове “вперед” ехать дальше. Затем немного усложняем, на слово “солнце” поезд останавливается, на слово “море”, поезд снова едет. Вот мы с вами приехали в лес». Взрослый раскладывает грибы и цветы. Делит детей и родителей на две команды: одна – «Солнышко», другая – «Облачко». Ставит две корзинки. Команде «Солнышко» нужно собрать в корзинку цветы, а команде «Облачко» – грибы. Взрослый хвалит команды за быстро выполненную работу. Включается кассета со щебетанием птиц. «Ребята, вы слышите, кто издает этот звук в лесу?»

Методические рекомендации по подготовке доклада*

Доклад представляет собой краткое изложение содержания научного труда или трудов специалистов по избранной теме, обзор литературы определенного направления. Такой обзор должен давать слушателю представление о современном состоянии изученности той или иной научной проблемы, включая сопоставление точек зрения специалистов, и сопровождаться собственной оценкой их достоверности и убедительности.

Доклад не предполагает изложения самостоятельных научных результатов. Его задача – обобщить достигнутое другими, самостоятельно изложить проблему на базе фактов, почерпнутых из литературы.

Этапы работы над докладом

1. Выбор темы.
2. Чтению соответствующей литературы.

Чтение научной литературы требует специфических навыков и подходов. При встрече с непонятными терминами стоит заглянуть в словари. Желательно составление кратких конспектов прочитанного, где можно отмечать основные подходы, выводы автора.

Полезно делать выписки фрагментов текста, которые потом могут быть использованы в работе. Необходимо сразу же составлять библиографические карточки, на которые заносить выходные данные, почерпнутые из прочитанных изданий, используя принятые стандарты библиографического описания (автор, название, место и год издания, издательство, страницы).

* 1. *Борикова Л. В.* Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: учеб. пособие для ср. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

2. *Галагузова Ю. Н.* Азбука студента. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 80 с.

3. *Пронина Л. А., Копытова Н. Е.* Технология подготовки реферата: шаг за шагом // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 140–145.

4. *Эхо Ю.* Письменные работы в ВУЗах: практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные работы, доклады, рефераты, диссертации. – М.: ИНФРА-М. 2001. – 127 с.

Начинать знакомство с темой лучше всего с чтения работ обобщающего характера, относящихся к данному периоду, региону, постепенно входя в проблематику и переходя к узкоспециальной литературе.

Проанализировав прочитанное и отбросив второстепенное для избранной темы, следует сжато, в виде тезисов, сформулировать основные смысловые блоки и записать их содержание своими словами. Возникающие по ходу работы собственные суждения и оценки лучше записывать на свободном поле листа конспекта или карточки, выделяя другим цветом или помещая в квадратные скобки, чтобы не спутать с конспектируемым текстом. Полученный в результате работы с литературой и источниками материал, как правило, превышает необходимый объем доклада. В дальнейшем предстоит выбрать, сконструировать из наработанного конечный вариант доклада и составить его план.

Составление плана доклада

Правильно построенный план доклада помогает систематизировать материал, обеспечивает последовательность его изложения. Составляется он обычно по хронологическому или проблемному принципу. Первый предполагает рассмотрение того или иного явления в его историческом развитии (от прошлого – к настоящему), второй – изучение нескольких явлений (проблем) и связей между ними. Возможно сочетание обоих подходов с применением проблемно-хронологического принципа раскрытия темы. Все пункты плана должны быть дословно повторены в тексте доклада в качестве заголовков разделов.

План доклада студент составляет самостоятельно, с учетом замысла работы. Однако при всем многообразии индивидуальных подходов к плану доклада традиционным является следующий:

Введение.

1. (полное наименование параграфа).
2. (полное наименование параграфа).

3. (полное наименование параграфа).

Заключение.

Список использованной литературы.

Приложения (по усмотрению автора).

Против каждого из перечисленных пунктов указывается страница, с которой данный пункт начинается в тексте доклада.

Во введении должна быть обоснована актуальность темы, сформулированы цели работы и основные вопросы, которые предполагается раскрыть в докладе, а также должно быть указано, с использованием каких материалов выполнена работа – дается краткая характеристика использованной литературы с точки зрения полноты освещения в ней избранной вами темы. Объем введения не должен превышать 1–1,5 страницы.

В основной части работы необходимо достаточно полно и убедительно раскрыть все пункты плана, сохраняя логическую связь между ними и последовательность перехода от одного к другому. Каждый раздел рекомендуется заканчивать кратким выводом.

В заключении обобщается изложенный в основной части материал, формулируются общие выводы, указывается, что нового лично для себя вынес автор доклада из работы над ним. Делая выводы, необходимо учитывать опубликованные в литературе различные точки зрения на изложенную в работе проблему, сопоставить их и отметить, какая из них больше импонирует автору доклада. Во всей работе, особенно во введении и заключении, должно присутствовать личное отношение автора к раскрываемым вопросам. Заключение по объему, как правило, не должно превышать введения.

Написание доклада

Выбрав тему, сделав выписки из литературы и составив план, можно приступать непосредственно к написанию доклада. Автору необходимо следить за тем, чтобы изложение материала точно соответствовало цели и названию параграфа.

Написав черновую рукопись, необходимо отредактировать весь написанный текст. Приступать к редактированию работы лучше спустя 2–3 дня. Взглянув на написанный текст свежим взглядом, легче увидеть свои ошибки и выбрать путь для улучшения содержания работы. Черновой вариант рукописи должен быть переписан набело или набран на компьютере.

Излагать материал в докладе рекомендуется своими словами, не допуская дословного переписывания из литературных источников. Работа должна быть написана грамотным литературным языком.

Сокращение слов в тексте не допускается. Исключения составляют общеизвестные сокращения и аббревиатуры.

Употребляемые термины должны быть общепринятыми либо приводиться со ссылкой на автора.

В научных исследованиях и докладах приняты косвенные формулировки авторской позиции: «Как представляется...», «Думается, что...», «На наш взгляд...». Не принято изложение от первого лица. Например, вместо «Я уверен, что...» лучше применять такие обороты, как «автор считает», «по мнению автора», «нет сомнения в том, что...» и т. д.

Доклад должен быть правильно и аккуратно оформлен, текст (рукописный или в компьютерном исполнении) – разборчивым, без стилистических и грамматических ошибок. Работа выполняется на вертикально расположенных листах. Все страницы доклада, исключая титульный лист, нумеруются арабскими цифрами. Номер проставляется вверху в центре страницы. Объем доклада в среднем – 15–20 страниц формата А4, набранных на компьютере и заполненных с одной (лицевой) стороны. В рукописном варианте количество страниц самостоятельно определяется автором работы пропорционально указанной норме.

Оформление списка литературы

Сведения об использованных источниках приводятся в соответствии с требованием ГОСТа 7.1-84 «Библиографическое описание документа: Общие требования и правила составления». Каждый ис-

точник указывается строго в соответствии с его наименованием в алфавитном порядке и нумеруется.

Общий список использованных при написании доклада литературных источников должен включать не менее 5 работ, расположенных в алфавитном порядке фамилий авторов или заглавий, если перед ними фамилии авторов не указаны (например, некоторые учебные пособия, коллективные монографии, сборники).

В список вносятся только те работы, которые непосредственно использованы в докладе (цитируются, на них ссылаются, или они послужили отправной точкой при формировании концепции автора доклада, если на это указано во введении). Нельзя вносить в список прочитанные, но не использованные в работе книги, а тем более вовсе неизвестные автору произведения, названия которых он переписал из библиотечных каталогов или библиографии в других книгах.

В списке литературы для каждого источника приводятся: фамилии и инициалы автора, полное название, место издания (город), издательство, год издания и количество страниц, которые обозначаются строчной, т. е. маленькой, буквой «с» с точкой. Например, Данилов А. А. История России IX – XIX вв. Справочные материалы. – М.: Владос, 1997. – 432 с.

Правила выступления с докладом

Важно, чтобы речь докладчика была ясной, грамматически точной, уверенной, что делает ее понятной и убедительной. Спокойная, неторопливая манера изложения всегда импонирует слушателям.

Недопустимо нарушение норм литературного произношения, в частности, употребление неправильных ударений в словах.

После выступления докладчика присутствующие в устной или письменной форме могут задать любые вопросы по содержанию доклада.

Отвечая на них, нужно касаться только существа дела. Прежде чем отвечать на вопрос, необходимо внимательно его выслушать. Желательно на заданный вопрос отвечать сразу, а не выслушивать все вопросы, а потом на них отвечать. При этом необходимо учитывать,

что четкий, логичный и аргументированный ответ на предыдущий вопрос может исключить последующий.

Отвечая на вопросы присутствующих, докладчик должен обнаружить глубину знаний по избранной проблематике, умение защищать и обосновывать свою точку зрения, продемонстрировать общую культуру и эрудицию.

Учебное издание

Елизавета Александровна Омельченко

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ИГРЫ

Учебно-методическое пособие

Редактор – *Е. А. Бутина*

Компьютерная верстка – *А. С. Павлюченко*

Подписано в печать 24.12.2009. Формат бумаги 60×84/16.

Печать RISO. Уч.-изд. л. 10,75. Усл. печ. л. 9,99.

Тираж 100 экз. Заказ № 74.

Педуниверситет, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28