

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ

У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ



ISBN 985-435-479-2



мыслью. не-интересно

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка»

**ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Методические рекомендации

Минск 2004

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УДК 159.922.76(075.8)
ББК 88.8я73
Ф796

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ
Рекомендовано кафедрой психологических наук БГПУ
(протокол № 6 от 17.12.03)

Составитель О. А. Науменко, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры логопедии БГПУ

Рецензенты: кандидаты педагогических наук, доценты Н. В. Дроздова,
И. А. Свиридович

ВВЕДЕНИЕ

Методические рекомендации разработаны для использования студентами дефектологического факультета БГПУ в процессе изучения курса «Специальная методика дошкольного воспитания» (раздел «Развитие игровой деятельности»). Рекомендации содержат некоторые теоретические вопросы формирования игрового замещения у детей с системными нарушениями речи, практические и контрольные задания, дидактические материалы, помогающие студентам связать теорию с практикой, а также список психолого-педагогической и методической литературы, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по учебному предмету.

Среди специфических новообразований, возникающих в игровой деятельности и позволяющих ребенку в дальнейшем безболезненно включиться в школьную жизнь, психологи называют знаково-символическую функцию сознания (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин и др.), которая открывает ребенку возможность замещения реальных предметов и явлений знаком. Следовательно, важнейшим критерием возникновения символической функции считается появление операций замещения.

В дошкольном возрасте замещение преобладает как наиболее адекватный и характерный вид знаково-символической деятельности, ибо именно с его помощью ребенок может решать встающие перед ним задачи по освоению, применению и преобразованию окружающей действительности и личного опыта.

Для формирования замещения неограниченные возможности представляет игра. Именно в игровой деятельности ребенок получает возможность реализовать одно содержание через другую форму в действиях замещения: принимает на себя определенные роли, замещая собой другого человека; выполняет игровые действия, замещающие действия взрослых; использует игрушки и различные предметы — заместители реальных вещей.

Предлагаемые методические рекомендации направлены на реализацию идеи о том, что организация обучения (способствует всемерному развитию способностей к замещению и символизации), являясь мощным резервом воспитательно-образовательной работы в дошкольных группах для детей с общим недоразвитием речи, обеспечит более высокую степень готовности указанной категории детей к систематическому школьному обучению. Это в целом будет содействовать успеху их социальной адаптации.

В рекомендациях представлена система коррекционно-педагогической работы по формированию игрового замещения у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), которая обеспечивает поэтапное овладение детьми различными формами замещения: от предметной (в условиях сюжетно-образовательной игры) до абстрактно-символической (в рамках дидактической игры). Теоретический курс представляет системное рассмотрение основных вопросов обозначенной проблемы на основании исследований психологов и педагогов в области развития игровой деятельности в норме (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, Д. Б. Эльконин и др.) и в условиях речевой патологии (А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович, Л. Н. Усачева, Е. А. Харитоновна и др.).

3

Р17 Формирование игрового замещения у дошкольников с общим недоразвитием речи: Метод. рек. / Сост. О. А. Науменко. — Мн.: БГПУ, 2004. — 25 с. ISBN 985-435-479-2

В методических рекомендациях предлагается теоретический и практический материал для работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. Содержатся практические и контрольные задания, дидактические материалы, помогающие студентам связать теорию с практикой, а также список психолого-педагогической и методической литературы, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по учебному предмету.

Адресуется студентам, аспирантам и преподавателям дефектологического отделения.

УДК 159.922.76(075.8)
ББК 88.8я73

ISBN 985-435-479-2

© Составление. О. А. Науменко, 2004
© УИЦ БГПУ, 2004

Процесс формирования игрового замещения у детей в ОПГ рассматривается с точки зрения личностно-деятельностного подхода. Для личности выступает как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности. В своем личностном компоненте выбранный подход предполагает то, что в центре обучения находится сам обучающийся, то есть ребенок как личность. При этом осуществляется учет не только индивидуально-психологических особенностей детей, но и формирование, дальнейшее развитие психики ребенка, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д.

С позиции деятельностного компонента избранного подхода возможности познания окружающего мира определяются в первую очередь средствами и методами нашей деятельности. Знаково-символическая деятельность человека представляет собой реализацию знакового отношения человека к себе и миру, предполагает отражение через репрезентацию, различение обозначения и обозначаемого, выполнение актов кодирования и расшифровки, а также преобразование и создание новых знаковых систем, с помощью которых углубляется познание мира и его преобразование.

Основное содержание рекомендаций

1. Замещение и его развитие в игре ребенка. Определение замещения, его формы, основные характеристики. Возрастные изменения игрового замещения на протяжении дошкольного возраста; условия, определяющие его состояние.

2. Особенности игрового замещения дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование замещения в коррекционной психологии и педагогике, характеристика особенностей замещения у детей с системными нарушениями речи, описание уровней сформированности замещения у дошкольников. Проблемные поля и неиспользуемые резервы системы коррекционно-педагогической работы в указанной области.

3. Методика формирования игрового замещения у дошкольников с ОНР. Принципы, основные направления, содержание работы по формированию игрового замещения у детей с системными нарушениями речи. Характеристика этапов работы. Примерные варианты комплектов занятий каждого этапа.

1. ЗАМЕЩЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ИГРЕ РЕБЕНКА

Термин «замещение» — многозначный и в широком смысле слова означает перенос значения с одного объекта на другой, реальный или идеальный. Такое понимание сближает понятие замещения с понятиями репрезентации, символизации и включает все виды деятельности со знаково-символическими средствами. В более узком смысле слова замещение интерпретируется по-разному. Одно из самых известных определений принадлежит Л. С. Выготскому, который говорил о функциональном замещении, имея в виду возможность использовать, например, в игре один предмет в функции другого. Н. Г. Салмина под замещением понимает знаково-символическую деятельность, целью которой является функциональное воспроизведение реальности, использующую любые способы работы. По Л. А. Венгеру, замещение — это использование при решении разнообразных умственных задач условных заместителей реальных предметов и явлений, употребление знаков и символов. Однако наиболее часто в литературных источниках мы встречаем следующее толкование этого термина: использование одного предмета или действия вместо другого при наличии у них общих свойств (функций), важных для конкретной задачи.

Общий тезис, констатирующий сущность замещения, о переносе значения с одного объекта на другой получает свое конкретное толкование в рамках той деятельности, в которой оно формируется и используется. Так, анализируя замещение в речи, исследователи используют более широкое его понимание как репрезентации действительности в универсальных конвенциональных знаках (перенос значения на звуковой комплекс). Говоря об изобразительной деятельности и производных от нее (конструировании, аппликации, лепке), авторы имеют в виду форму знаково-символической деятельности, позволяющую осуществлять обозначение и изображение предмета — перенесение обозначения с реального предмета на изображение. Анализируя замещение в игровой деятельности ребенка, мы имеем в виду форму знаково-символической деятельности, связанную с переносом значения с одного объекта или действия на другой объект или действие.

То, что игра представляет для формирования знаково-символического замещения неограниченные возможности, обусловлено ее особенностями. Свобода отношений между предметом и действием с ним создает условия для появления возможности замещать одни предметы, операции другими. Действительно, именно в игровой ситуации ребенок начинает использовать предметные и ролевые замещения. В символической форме он удовлетворяет свою реальную потребность воспроизводить действия взрослого в той мере, в которой они ему понятны и обозначены, а также получает возможность использовать предмет не в его прямом назначении, а в функции выражения природы другого предмета.

Первым к анализу проявлений символизма в игре обратились Ж. Пиаже, связав его не с игрой, а лишь с символической игрой, в которой ребенок с помощью индивидуальных символов воспроизводит реальность. Игровой символизм автор видит в наличии вымысла «как будто»; использовании схем, которые в ходе игры ритуализируются, применении к новым объектам освоенных схем с целью изобразить или вспомнить ради удовольствия.

В отечественной психологии принято положение о том, что игра социальна по своим мотивам, происхождению, содержанию, структуре и функциям. Это особый тип деятельности ребенка, воплощающий отношение к окружающей, прежде всего социальной действительности, имеющей свое специфическое содержание и строение — особый предмет и мотивы деятельности, особую систему действий. В структуре игры выделяются воображаемую ситуацию, роль и реализующие ее игровые действия, основу роли в развитой игре составляют не предметы, а отношения между людьми.

По Л. С. Выготскому, игра есть основной путь культурного развития ребенка, в частности развития его знаковой деятельности. Главной характеристикой, с которой связывается значение игры в психическом развитии ребенка, Л. С. Выготский считает расхождение видимого и смыслового полей: в игре возникает движение в смысловом поле, а способ движения остается тот же, что и во внешнем действии. Развиваясь из предметных действий, игра не может оторваться от них, отсюда — использование опор-заместителей. Этот процесс превращения предмета в игрушку, предметного действия в игровое психолог назвал рождением символа.

Анализу замещения в игровой деятельности большое внимание уделяет Д. Б. Эльконин. Среди новообразований, возникающих в игре, он выделяет формирование символической функции (через систему замещаемых предметов и воображаемую ситуацию). Касаясь проблемы возникновения символической деятельности, Д. Б. Эльконин указывает, что в игре происходит обобщение предметного действия путем переноса его на другие предметы, то есть через отделение действия от самого предмета и его обобщение. Подчеркивается также факт, что по мере развития игры изменяется само символическое действие: оно начинает носить свернутый, условный характер (например, ребенок вместо развернутого игрового действия кормления куклы ограничивается минимумом действий и указанием типа: «Уже поела»). Решающая роль в изменении игрового действия приписывается процессу вербализации игры. Уже в играх 4—5-летних детей можно наблюдать речевую регуляцию, выражающуюся в том, что ребенок договаривается с самим собой или с другими об игровых значениях предметов, дети много жестикулируют, разговаривают, объясняя себе игровые действия и роли. Все это доказывает, что замещение в игре тесно связано с речевым развитием, особенно со становлением регулирующей функции речи. Чем старше дошкольник, тем более он интеллектуально продвинут, тем больше предметно-действенное замещение подкрепляется, дополняется, заменяется речью.

Анализ игровой деятельности как знаково-символической предполагает выделение в ней таких компонентов, как замещаемое, заместители и отношения между ними. Один предмет становится символом другого, если он представляет, выражает: «1) одновременно форму и цвет обозначаемого явления, 2) только цвет, 3) только форму, 4) какую-либо конкретную часть обозначаемого, 5) вызывает диффузное, субъективное сходство с обозначаемой фигурой».

Несмотря на то что качество заместителя играет заметную роль в процессе замещения, к старшему дошкольному возрасту внешние характеристики, форма знака оказывают влияние на ребенка в меньшей степени, а более существенными к этому возрасту становятся функции заместителя, цели деятельности.

На основе описания в литературе качественных характеристик выделяются своеобразные подуровни, формы замещения (предметная, изобразительная, абстрактно-символическая). Так, в качестве заместителей могут выступать реальные предметы с фиксированным и нефиксированным игровым содержанием (предметная форма), плоскостные фигуры различной величины, формы и цвета (изобразительная форма), а также разнообразие символы и знаки (абстрактно-символическая форма).

Говоря о проявлении детского игрового символизма, следует отметить, что замещение касается не только предметов, их переименования, но и других компонентов игры. Это относится к ситуации, когда ребенок исполняет роль взрослого человека и, следовательно, переименовывает себя в соответствии с принятой ролью, что еще раз подчеркивает значимость речи в данном процессе. Проявлением знаковой функции в игре следует также считать наличие воображаемых предметов и воображаемой ситуации (например помешивание в кастрюле воображаемой каши, разговор по телефону и т. д.). В игре дети обязательно создают, ограничивают и называют игровое пространство («это наш дом», «здесь будет гараж», «тут вход» и т. п.), что позволяет ребенку действовать в воображаемой ситуации. Чем больше развита игра, тем больше само игровое пространство выделяется и замещается все более условными средствами.

Перечислим основные результаты развития замещения в игре:

1. Нарастание возможностей осознания ребенком различий между заместителем и замещаемым содержанием. От младшего к старшему дошкольному возрасту фиксируется возможность ребенка отразировать, что предмет и игрушка или объект, используемые в игровой функции, находятся в знаковых отношениях друг к другу.
2. Возрастные степени осознанного использования алфавитов (языков) разной сложности — от конкретного предмет-предметного замещения до абстрактно-символического. Чем старше дошкольник, тем больше объем усвоенного им опыта, тем шире диапазон доступных ему знаковых средств.
3. Нарастание как возможности сознательного, произвольного создания ребенком необходимых ему заместителей, вообще означивания, приписывания различным объектам соответствующих функций, так и самостоятельности в выборе заместителя; ребенок легче сам подбирает заместители и становится менее зависимым от заместителей, предлагаемых взрослым.
4. Развитие замещения как формы знаково-символической деятельности в сторону нарастания возможности использования заместителей не только внешнего, но и внутреннего плана.
5. Нарастание способности привлечения собственного опыта в использовании предметов-заместителей; замещение из социально обусловленного становится также и индивидуально обусловленным (то, что для данного ребенка в индивидуальной игре может быть заместителем какого-либо объекта, для других детей не всегда бывает очевидно в силу того, что они в замещении ориентируются на другие признаки замещаемого содержания).
6. К старшему дошкольному возрасту, по мере развития замещения, возрастает способность отражать в заместителе не только функционально единичные, частные,

- замещение, как и другие формы деятельности, может иметь внешнюю и внутреннюю линии развития. Зарождаясь как внешняя форма деятельности, замещение интериоризируется, приобретает характер внутренней деятельности;
- на процессы замещения существенное влияние оказывает уровень речевого развития ребенка.

2. ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В теории и практике коррекционной психологии и педагогики существует некоторый опыт исследования замещения в игровой деятельности детей с системными нарушениями речи (А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович, Л. Н. Усачева, Е. А. Харитоновна и др.). Все авторы указывают на задержку формирования игрового замещения у данной категории дошкольников.

Так, по данным Л. Н. Усачевой, при побуждении ребенка к действию с предметом-заместителем, который был хорошо знаком ему, самостоятельное нахождение заместителя и действие с ним отмечалось лишь в отдельных случаях. При этом отобранный для замены предмет оказывался часто недостаточно пригодным в функциональном отношении. В основном дети пытались или отыскать реальный предмет, или констатировали его отсутствие, или спрашивали о местонахождении без попыток к действию. Когда же взрослый предлагал определенный предмет в качестве заместителя с соответствующим его игровым переименованием, то это лишь незначительно способствовало выполнению действий с ним в новом значении. В основном испытуемые рассматривали и откладывали предметы в сторону, или выполняли действие с предметом в его реальном значении, или совершали манипулятивные действия, или находили реальный предмет и действовали с ним. Значительное количество действий с заместителями, выполненных в их реальном значении, свидетельствуют о том, что слово у детей с недоразвитием речи еще не несет в себе достаточного обобщения, позволяющего ему отвлечься от конкретных свойств предмета и действовать с ним в соответствии с условным значением. Действия детей также еще не достигли стадии обобщенности: используя предмет-заместитель в игровой ситуации, созданной взрослым, ребенок пытается передать результат этого действия (например длительно, с силой скребет игрушечным ножом по шарiku — чистит «картошку»). Действия с предметами-заместителями по подражанию не вызывали затруднений. Однако в последующих самостоятельных играх отмечалось своеобразное «привязывание» игрового значения предмета к использованному в показе заместителю, а это доказывает, что сам способ переноса в игре значения с одного предмета на другой ребенком еще не осознается.

На несформированность действий замещения в игре дошкольников с ОНР указывает Е. А. Харитоновна. Так, использование предмета в игровом значении наблюдалось крайне редко и только в подражательных играх. Предмету, однажды использованному в качестве заместителя, дети с ОНР придавали одно, фиксированное значение. Не отмечалось случаев переноса значения с одного предмета на другой (кубик был только телефоном, карандаш использовался только в качестве ложки). Первоначальное игровое назначение предмета не изменялось.

некоторые, связанные с конкретной задачей свойства замещаемого объекта, чаще только по наглядным и броским признакам, но и более общие, существенные.

7. С развитием замещения ребенок от игровой формулы «все может быть всем», связанной с ограниченными представлениями младших дошкольников о свойствах и качествах вещей, через формулу «это может быть названо этим» в силу сходства качества и свойств, позволяющих осуществлять общие действия, переходит, как бы на новом витке развития, снова к формуле «все может быть всем», но более осознанной. Теперь это обусловлено не отсутствием опыта, а творческими возможностями ребенка, которые позволяют увидеть самые отдаленные и абстрактные связи между объектами. Кроме того, нарастают процессы управления собой, подчинение правилам, произвольность, позволяющие ребенку согласиться с любой конвенцией — «пусть это будет этим».

8. К старшему дошкольному возрасту отчетливее обозначается возможность переходов от одного знаково-символического языка к другому, от обозначения к обозначаемому и обратно, перевод одного и того же содержания на уровне разных знаково-символических средств: ребенок может одно и то же показать или рассказать, используя разные языки.

9. Чем старше становится ребенок, тем символической становится игра и на смену нейтральным предметам для замещения все больше приходит речь. Известно, что развитые формы игры характеризуются максимальным включением речи, что, очевидно, позволяет ребенку переходить к играм в воображении, в уме (например, игры-фантазированию).

Все эти качественные изменения, которые приобретает игровое замещение на протяжении дошкольного детства, становясь все более самостоятельным, осознанным и устойчивым процессом, во многом определяются, с одной стороны, известной долей собственного опыта ребенка, уровнем его психического, в том числе речевого, развития, а с другой — характером действий, средств замещения и в целом степенью осознанности ребенком самого процесса замещения.

- Среди характеристик игрового замещения назовем следующие:
- между заместителем и замещаемым содержанием устанавливается функциональное сходство: одна вещь замещает другую потому, что с ней можно действовать, как с этой другой;
 - функциональные отношения реализуются в пределах игровой ситуации и заместитель не приобретает фиксированного нового значения (так, ребенок, использующий в игре палочку вместо лошадки, «доскакав» на ней, свободно превращает «лошадку», например, в «саблю»);
 - в заместителе и замещаемом ребенке устанавливает что-то общее (признак, свойство, отношение, указывающие на замещаемый объект), благодаря чему можно действовать заместителем как замещаемым (то есть в замещении в качестве компонента может присутствовать известное уподобление заместителя замещаемому содержанию, известное сходство);
 - в качестве заместителей могут выступать реальные предметы с фиксированным и нефиксированным игровым содержанием (палочки, камешки, тряпочки и т. д.), рисунки, модели и пр., а также объекты с идеальным содержанием — представления, образы воображения;

В результате специально предпринятого нами исследования было также доказано, что замещение у дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне проявления общих закономерностей имеет заметное отставание и своеобразия по сравнению с нормальными говорящими сверстниками. Были выделены следующие особенности: недостаточная осознанность и устойчивость; стереотипность и низкая вариативность; трудности двойного переименования и использования условных плоскостных заместителей; ограниченность в понимании обобщенности и образности предметной и условной символики; наполненность знаков не всегда адекватным и полным смыслом. По итогам выполнения детьми всех заданий мы установили три уровня сформированности замещения:

Низкий уровень сформированности замещения характеризуется выраженной неустойчивостью и стереотипностью, низкой вариативностью и неосознанностью указанного процесса. Дети, находясь на данном уровне сформированности замещения, в ситуации свободного выбора отдают предпочтение только сюжетным игрушкам. При побуждении к замещению испытывают значительные трудности в выборе предметов-заместителей для игры и наделении их определенным значением, нуждаясь в активной помощи педагога. Отмечаются существенные затруднения в переименовании предметов: дети допускают ошибки в воспроизведении новых названий предметов, обозначая их старыми именами. Ярко выражена тенденция закрепления определенного имени за одним и тем же предметом-заместителем, повторное переименование предметов в специально созданной игровой ситуации не происходит.

Наблюдается значительная ограниченность вариативного использования заместителей, проявляющаяся в неумении подбирать и использовать разные предметы для одного и того же объекта замещения. Осознание игрового использования предметов наступает только в результате активной помощи взрослого при специальном выкладывании заместителей. Отмечается низкая возможность выбора и оперирования более условными (плоскостными) заместителями при разыгрывании сказки. Характерным является значительная ограниченность выбора и наделения определенным значением условного изображения предметов. Дети демонстрируют существенные затруднения в понимании обобщенности и образности предметной и условной символики, при раскрытии смысла знака наполняют его неадекватным содержанием.

Средний уровень характеризуется недостаточной устойчивостью и осознанностью, сохранением менее выраженной тенденции к стереотипности и низкой вариативности замещения. На общем фоне предпочтения сюжетных игрушек дети выбирают отдельные предметы-заместители, наделив их привычным и часто употребляемым в игровом опыте значением. При побуждении к замещению наблюдается незначительное затруднение как в выборе предметов-заместителей, так и наделении их определенным именем. Для разрешения указанных затруднений требуется организующая помощь педагога. Ошибки в воспроизведении новых названий при переименовании предметов допускаются редко, менее выражена тенденция закрепления определенного значения за одним и тем же предметом-заместителем. Сохраняются трудности повторного переименования предметов, но когда оно происходит, как правило с помощью взрослого, оперирование заместителями в новом

значении осуществляется без труда. При побуждении взрослого возрастает возможность вариативного использования заместителей: дети для замещения выбирают несколько приемлемых предметов в одном и том же значении. Осознание условного использования предметов в игре происходит лишь с опорой на реальные и видимые заместители, особое затруднение вызывает осознание замещения персонализированных игрушек. Отмечается ограниченность в оперировании более условной символикой. По сравнению с предыдущим уровнем возрастает возможность выбора и наделения определенным значением условного изображения предметов (особенно близких к реальным). Однако сохраняются затруднения в обозначении изображений с наибольшей степенью условности. Наблюдается ограниченность в понимании обобщенности и образности предметной и условной символики, недостаточная полнота раскрытия смысла знака или подмена его сходной (близкой) ситуацией.

Высокий уровень отличается устойчивостью, высокой вариативностью и осознанностью указанного процесса. Дети, имеющие данный уровень, в ситуации свободного и закрытого выбора заместителей пользуются несформированным игровым материалом, наделив предметы-заместители всевозможными значениями. Тенденция к стереотипному использованию заместителей практически исчезает. Испытывая некоторые затруднения при повторном переименовании предметов, дошкольники разрешают проблемную ситуацию самостоятельно. Осознание игрового использования предметов происходит на вербальном уровне, без опоры на реальные заместители. Отмечается увеличение возможности оперирования более условными заместителями, наделения схематического изображения определенным значением, а также понимания обобщенности и образности предметной и условной символики.

Для большинства детей с недоразвитием речи наиболее характерным является средний уровень сформированности замещения, в то время как для нормально говорящих — высокий.

Выявленное отставание и своеобразие замещения у детей с системными нарушениями речи является, как оказалось, не только следствием их речевой патологии, но и результатом сложившейся практики недооценки этого направления в коррекционно-педагогической работе. Результаты наблюдений за педагогическим процессом в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи показывают, что особое самостоятельного значения целенаправленному формированию замещения в игре не придается. Не все педагоги владеют соответствующей методикой. При организации игровой деятельности не создается должная предметно-игровая среда как условие формирования замещения, недооценивается роль предметов с нефиксированным игровым содержанием и неформального полифункционального природного материала. В игровых комнатах современных детских садов можно увидеть в избытке так называемый натуральный игровой материал (уменьшенные копии людей, зверей, машин, посуды, мебели, овощей и пр.), а также сами реальные предметы и их части. Преимущественное использование такого рода игрового материала, являющегося аналогом реальных предметов, маскирует ситуацию замещения.

Кроме этого, не все педагоги дают правильную оценку состоянию замещения у своих воспитанников. Часть из них сомневается в необходимости замещения спе-

циональной коррекционно-педагогической работы, не выделяет организацию соответствующей предметно-игровой среды как одно из условий формирования замещения. Все это свидетельствует о проблемных полях и неиспользуемых резервах системы коррекционно-педагогической работы в указанной области.

3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Научно-теоретической основой процесса формирования игрового замещения у дошкольников с общим недоразвитием речи являются культурно-историческая концепция развития психики Л. С. Выготского, положение А. В. Запорожца об амплификации (обогащении) детского развития, идеи Л. А. Венгера о закономерностях формирования знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте.

В основе коррекционно-педагогического процесса формирования игрового замещения у дошкольников с системными нарушениями речи лежат следующие принципы.

1. *Учет онтогенеза знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте.* На протяжении дошкольного возраста ребенок осваивает имеющиеся в его распоряжении семиотические системы до уровня, требуемого взрослым. На данной стадии возникает и стихийно развивается осознание некоторых семиотических закономерностей. Исходя из выдвинутого Л. С. Выготским положения относительно общности законов развития нормальных и аномальных детей, учет становления знаково-символической деятельности в норме, несомненно, является важным в понимании особенностей освоения указанной деятельности у детей, имеющих различные отклонения в развитии речи.

2. *Ориентация на потенциальные возможности ребенка, а не на дефект.* Полножительное отношение к ребенку — это базисное принятие его со всеми достоинствами и недостатками, вера в то, что у него есть потенциальные возможности для изменения в лучшую сторону. С одной стороны, следует понимать трудности, которые возникают у ребенка, и ограничения его возможностей на определенной стадии развития, с другой — ребенок должен почувствовать, что от него ждут успеха в соответствии с собственными возможностями.

3. *Принцип учета взаимосвязи речи и других развивающихся психических функций.* Известно, что дошкольники, страдающие недоразвитием речи, имеют и специфические отклонения в общем психическом развитии, к которым относятся и нарушения мышления. По-разному решая вопрос о природе речевых и неречевых отклонений в структуре общего недоразвития речи (являющийся частью более общей проблемы о соотношении мышления и речи в психическом развитии человека), исследователи указывают на необходимость целенаправленного формирования мышления дошкольников данной категории. В норме основной формой мышления, которой овладевает ребенок старшего дошкольного возраста, является наглядно-образное мышление. Овладение замещением является одним из важнейших путей формирования наглядно-образного мышления дошкольников с общим недоразвитием речи.

4. *Постепенности усложнения видов замещителей: переход от предметно-замещителей к знакам, чисто условно обозначающим предмет.* Данный принцип предполагает определенную логику последовательного введения различных видов замещителей, что находит выражение в развитии форм замещения от предметной — к символической, когда замещитель имеет с замещаемым смысловую или конвенциональную связь.

5. *Соответствие знаковых средств модальности обучающих ситуаций.* Данный принцип предполагает, что введение и использование различных видов замещителей должны осуществляться в наиболее приемлемых игровых ситуациях. Так, объемные замещители целесообразнее использовать в предметно-отобразительных играх, плоскостные — при разыгрывании детьми готовых сюжетов в рамках игры-драматизации, а символические средства (знаки) — в рамках дидактической игры.

Система работы по формированию замещения включает два основных направления:

1. *Формирование действий замещения при постепенном усвоении их условного значения: перехода от действий с объемными предметами-заместителями к плоскостным, а через них — к знакам, чисто условно обозначающим предметы, действия, явления.* Указанная логика последовательного представления различных видов замещителей базируется на закономерностях развития форм замещения и выражается в переходе от предметной формы к абстрактно-символической.

2. *Формирование действий с характером обучающих игровых ситуаций: действий с объемными заместителями — в предметно-отобразительных играх; с плоскостными — при разыгрывании детьми готовых сюжетов в рамках игры-драматизации; введение и использование знаков — в условиях дидактической игры.*

Методика формирования игрового замещения состоит из трех этапов, на каждом из которых решаются конкретные задачи.

Последовательность формирования действий замещения у дошкольников с ОНР согласуется с логикой развития форм замещения в онтогенезе (рис.).

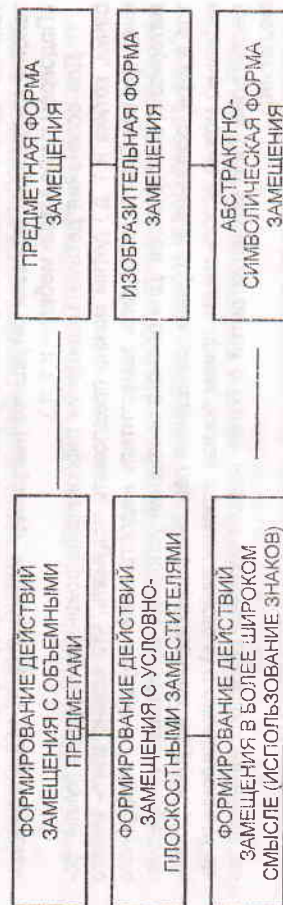


Рис. Соотношение последовательности коррекционно-педагогического воздействия с логикой развития форм замещения

Первый этап. Формируются умения, обслуживающие предметную форму занятия. Дети учатся:

- видеть в различных предметах возможные заместители других предметов на основе сравнения и выделения существенного признака;
- использовать и переименовывать один и тот же предмет в качестве заместителей разных, но схожих в каком-то качестве предметов;
- использовать и переименовывать разные предметы в качестве заместителей для одного и того же предмета;
- понимать преимущество использования в качестве заместителей неформального игрового материала по сравнению с использованием сюжетных игрушек;
- на основе вычленения внешних признаков предметов и их функционального назначения подбирать предметы-заместители к различным игровым ситуациям;
- самостоятельно подбирать предметы-заместители для реализации своего замысла в рамках сюжетно-отобразительной игры.

Задачи:

- 1) добиваться осознанного использования детьми предметов-заместителей;
 - 2) преодолевать стереотипность игрового замещения, трудности двойного переименования предметов, учить вариативному использованию объемных заместителей;
 - 3) учить детей самостоятельно подбирать и использовать предметы-заместители для реализации собственного замысла в рамках сюжетно-отобразительной игры.
- С целью реализации задач первого этапа полезной является игра «Придумай сам», в ходе которой предметы-заместители (кубик, конус, шишка, кусок ткани, пустая коробочка, желудь, камешек и т. п.) выкладываются по одному и задаются вопросы: «Вместо чего Незнайка может использовать в игре кубик? Как можно поиграть с этим предметом? (Что можно делать с этим предметом?)». Во втором варианте данной игры выкладываются сразу несколько предметов-заместителей и задаются вопросы: «Какой из этих предметов Незнайка может использовать как мыло (карандаш, одеяло, картошку, ванночку, стул и т. д.)? Почему? (Чем похожи?)». С успехом можно использовать такое упражнение как подбор предметов-заместителей к конкретным игровым ситуациям (например, «Угостим куклу Машу обедом», «Подберем кукле Маше мебель» и т. п.).

Для осознания детьми замещения персонажированных игрушек (куклы, собачки, котика и т. д.) детям можно предложить подумать, что можно взять вместо них, или как быстро соорудить заместитель недостающей игрушки из подручного материала, конструктора. Для полного осознания условного использования предметов в игре, особенно в случаях замещения персонажированных игрушек, дополнительно можно использовать прием показа игровых действий с определенным заместителем (при обучении детей с более низким уровнем сформированности замещения).

В целях преодоления стереотипности замещения детей необходимо обучать переименовывать и использовать разные предметы в качестве заместителей одного и того же предмета, а для устранения трудностей двойного переименования — видеть в нейтральном предмете обозначение множества других предметов. Можно предложить игровые упражнения типа «Какой предмет подходит?». Дети помогают сказоч-

ным героям подбирать для обозначения недостающих предметов (ножа, телевизора, яблока, чашки и т. д.) разные заместители из неформального игрового материала. При этом акцент делается на то, что не следует закреплять за одним и тем же предметом какой-то один, строго фиксированный заместитель (если, например, нужен нож, то вместо него помимо традиционной палочки можно использовать трубочку, линейку, карандаш и т. п., или, если необходим стол, то не обязательно искать кубик, а можно воспользоваться на выбор бруском, коробочкой, детальной конструкцией; вместо яблока — шариком, каштаном, деталью от буса, мозаикой и т. п.).

Для преодоления трудности двойного переименования можно использовать дидактические игры и упражнения типа «Придумай сам», «Во что можно играть этими предметами» в ходе которых детям даются различные предметы-заместители из неформального игрового материала и предлагается придумать и назвать какую-либо игру или действие, которые можно с ними осуществить и назвать, в качестве чего или кого эти предметы могут в игре выступать. В результате проведения такого рода игр дошкольники получают представление о том, что неформальный игровой материал может использоваться в самых разнообразных играх гораздо шире, чем конкретные игрушки.

В завершение первого этапа работы по формированию игрового замещения детям представляется возможность уже самостоятельно подбирать и использовать предметы-заместители для воплощения собственного замысла в рамках сюжетно-отобразительной игры.

Второй этап. Формируются умения, обслуживающие изобразительную форму замещения в рамках развертывания игры-драматизации с использованием плоскостных заместителей. Детей обучают:

- соотносить персонажи и атрибуты сказки с заместителями, изображенными в условно-плоскостной форме, ориентируясь на определенный признак;
- подбирать плоскостные заместители для обозначения персонажей и отдельных предметов сказки по определенным признакам;
- воспроизводить основные эпизоды сказки при помощи действий с плоскостными заместителями;
- наполнять конкретным содержанием условно-схематическое изображение заместителя;
- самостоятельно подбирать и использовать заместители более условного характера для разыгрывания сказки.

Задачи:

- 1) добиваться осознанного использования детьми плоскостных заместителей более условного характера для замещения персонажей сказки и отдельных атрибутов;
- 2) учить ребенка видеть в условно-схематическом изображении подходящие персонажи и предметы для драматизации сказки;
- 3) обучать предметному и двигательному моделированию (размещению и действии) с плоскостными заместителями в соответствии с сюжетом разыгрываемой сказки;
- 4) добиваться самостоятельности детей в подборе плоскостных заместителей для разыгрывания сюжетов знакомых сказок.

Для осуществления задач данного этапа можно использовать дидактические игры и упражнения, направленные на принятие детьми замещения персонажей и атрибутов сказки с помощью плоскостных геометрических форм по определенному признаку. Например, в сказке «Три медведя» для замещения медведей предлагаются три полоски разной длины, а для обозначения отдельных игровых атрибутов (мебель, посуда) — различные геометрические плоскостные формы-заместители разной величины (для столовой: большой прямоугольник — «стол», квадраты — «стулья», круги — «тарелки», половинки овалов — «чашки», полоски — «ложки», для спальни: прямоугольники — «кровати», квадраты — «подушки»).

Далее детей учат распределять предложенные заместители в соответствии с персонажами сказки. В случаях затруднений можно выделить признак для подбора заместителя (обычно таким признаком является внешний вид персонажей — цвет, величина). Во избежание свойственной дошкольникам с ОНР стереотипности замещения необходимо менять наборы заместителей. С этой же целью используются игровые упражнения типа «Придумай сам» или «На что это похоже?», где детям показывается, например, кружок красного цвета, а они должны назвать как можно больше предметов, которые могут обозначаться кружком.

На итоговом занятии второго этапа детям целесообразно предложить набор заместителей для разыгрывания, например, сказки «Колобок», где необходимо распределить заместители между персонажами сказки и разыграть ее под рассказ взрослого.

Третий этап. Дошкольники овладевают с ОНР абстрактно-символической формой замещения. Формируются следующие умения:

- соотносить картинку с изображением различных предметов, явлений, ситуаций с определенными символами и знаками;
- понимать значение и раскрывать содержание некоторых общепотребительных знаков, видеть их образность, краткость и обобщенность;
- выбирать из предложенных взрослым наиболее адекватные знаки и символы;
- самостоятельно придумывать сложные графические символы для обозначения знакомых учреждений, явлений и ситуаций окружающей действительности;
- составлять и «читать» простейшие схемы, представляющие собой ряд символов, расположенных в определенной последовательности.

Задачи:

- 1) добиваться осознания детьми замещения объектов, действий и явлений окружающей действительности с помощью знаков и символов;
- 2) обучать детей переводить замещающую действительность на абстрактно-символический язык;
- 3) учить дошкольников оперировать знаками в игровых ситуациях, опираясь на понимание их значений.

Задачи этапа осуществляются в процессе выполнения детьми различных игровых упражнений и дидактических игр в сочетании с такими приемами, как пояснение, указание, вопросы. Полезными могут быть сюрреальные и занимательные моменты (дети объясняют Незнайка значения сложных символов и знаков, путешествуют с ним по волшебному городу, знакомя его с символами различных магазинов и учреждений, помогают разобраться, где что находится).

Первоначального осознания символизма знака у детей можно добиваться на материале предметного знака с помощью дидактической игры «Вывески». Где дошкольникам объясняется, что не обязательно заходить в каждый магазин или заглядывать в окна, чтобы узнать, что там продается. Достаточно посмотреть на картинку-вывеску и станет ясно, какой это магазин и что там можно купить. Затем ребята могут подбирать готовые вывески к различным магазинам в игровых упражнениях типа «Поход за покупками», «Какой магазин». Убедившись, что смысл замещения понятен, можно предложить вывески к знакомому для детей учреждению и спросить, что находится в доме, на дверях которого висит картинка с изображением, например конверта или пузырька с лекарством и т. д. С целью пресодления стереотипности замещения детям можно предложить придумать свои варианты вывесок (причем качество самого рисунка не принимается во внимание, так как важнее отразить суть замещения: символ должен быть простым и нести в себе обобщение). Далее можно познакомить дошкольников со знаками, символизирующими определенные действия основных режимных моментов, знаками, указывающими на запрет, а также актуализировать и расширить знания детей о знаках дорожного движения и обозначающих погодные явления.

Дидактические игры и упражнения типа «Экскурсия по городу», «Водители», «Прогноз погоды», «Сборы в детский сад», «Прогулка по лесу» и т. д. направлены на реализацию третьей задачи этапа. Так, в игре «Водители» дети закрепляют свои знания о знаках дорожного движения. С этой целью выкладывается вариант игрового поля со знаками. Одному из детей дается игрушечная машинка и объясняются правила игры: «Ты — водитель автомобиля. Тебе надо заехать в больницу, станцию ремонта автомобилей, бензоколонку, а затем вернуться в гараж. Не забывай смотреть на дорожные знаки и слушаться их». Ребенок ведет по дорожкам игрового поля машинку, а остальные следят за игрой и указывают на допущенные ребенком ошибки. Затем дорожная ситуация меняется и «водителем» становится другой ребенок. Или в игре «Прогулка по лесу» дети встречаются со знаками, символизирующими запрет («нельзя жечь костер», «нельзя ломать ветки», «нельзя разрушать гнезда» и т. д.) и, раскрывая содержание, объясняют лесным зверям их значения.

На всех этапах работы целесообразно использовать и подвижные игры, выделяя в них нетрадиционный аспект. Это прежде всего игры, позволяющие использовать различные ситуации замещения («Лохматый пес», «Мышеловка», «Замри», «Разноцветные целочки» и др.). Их подбор осуществляется с учетом задач каждого этапа, то есть принимается во внимание качество знаков средств. Так, в ходе решения задач, например второго этапа, где вводятся и используются плоскостные заместители, можно предложить игры типа «Разноцветные целочки», в которых дети учатся размещать предметы в соответствии с расположением заместителей плоскостного характера, на третьем этапе использовать игры, которые предполагают введение знаков (например «Мышеловка»).

Примерные варианты комплектов коррекционно-педагогических занятий (старший дошкольный возраст)

Конспект занятия первого этапа (формирование предметной формы замещения)

Тема: Выбор предметов для игры.

Цели:

- учить детей видеть в различных предметах возможные заместители других предметов или игрушек на основе сравнения и выделения существенного признака;
 - добиваться преодоления стереотипности игрового замещения, учить использовать и переименовывать один и тот же предмет в качестве заместителей разных, но схожих в каком-то качестве предмета;
 - учить детей вариативному использованию заместителей;
 - раскрыть преимущество использования в качестве заместителей неформального игрового материала по сравнению с использованием сюжетных игрушек.
- Оборудование:** неформальный игровой материал (бруски, палочки, конусы, шарики, цилиндры, каштаны, желуди и т. п.), набор предметных картинок (санки, щетка для одежды, мыло, автобус, карандаш, удочка, нож, ложка; ракета, морковь, елочка, пирамидка; яйцо, яблоко, воздушный шар, мячик; бутылка, ваза, стакан, перстек; кольцо, бублик, колесо, руль).

Ход занятия

1. Организация детей.
2. Занимательное игровое начало.
— Ребята, к нам в гости на занятие пришел Незнайка. Посмотрите на него, он какой-то грустный. Знаете почему? Он хочет поиграть, но не взял с собой свои игрушки. Давайте поможем Незнайке и подберем для него игрушки, которые есть у нас.
3. Беседа, направленная на осознание детьми игрового использования различных предметов.
— Посмотрите, у меня на столе лежат предметы. Что это? (Брусок). Как вы думаете, может ли Незнайка использовать в игре этот брусок? Вместо чего его можно использовать? Почему? Чем похожи?
— А это что? (Палочка). Вместо чего можно использовать палочку в игре? Почему?
Аналогичная работа проводится с другими предметами
4. Дидактическая игра «Придумай сам» — / варианты.
— Я каждому раздаю по одному предмету. У меня есть картинка, и я буду показывать одну из них. У кого предмет будет похож на эту картинку, тот поднимет руку, и если выполнит задание правильно — получит фишку. Кто больше наберет фишек, тот и выиграет.
— У кого предмет похож на ручку? Чем похож? В игре этот предмет можно использовать вместо ручки? Покажи, что ты будешь с ней делать. Правильно, получи фишку.
Таким образом игра проводится с использованием других предметных картинок.

5. Дидактическая игра «Придумай сам» — / варианты.

На столе выкладываются несколько предметов: брусок, камешек, палочка, лоскуток, коробка и т. п.

— Какой из этих предметов в игре Незнайка может использовать как мыло? (Булку, картошку, одеяло, трубочку для врача, ванночку и т. д.). Почему?

6. Игровое упражнение «Какой предмет подходит?»

— Если для игры Незнайке нужен нож, а у него нет игрушечного ножа, что вместо него можно взять? (Палочку).

Далее, в качестве замещаемого можно взять телевизор (кубик, брусок, коробка, деталь конструктора); яблоко (шарик, каштан, деталь от бус, мозаика); чашку (цилиндр, перстек, деталь конструктора) и т. д.

7. Сравнение сюжетных игрушек и неформального игрового материала.
— Ребята, если у Незнайки будут только такие игрушки, как собачка, кукла, машина, зайчик, смог бы он поиграть, например, в «Магазин», «Больницу», «Дом», или другие игры? Когда вы играете в «Больницу», ведь нужны уколты, таблетки, градусник, бинт, трубочка для прослушивания больного, а их у вас может не быть. Для этого можно использовать различные фигуры из строительного материала, детали конструктора, предметы, которые можно собрать на улице (каштаны, желуди, камешки, листики и т. д.). С такими предметами можно придумать гораздо больше игр, чем, например, с машиной или зайчиком.

— Давайте Незнайке подарим такие игрушки.

Каждый ребенок выбирает предмет-заместитель (подарок для Незнайки) и объясняет, в каком значении он сможет его использовать.

8. Подведение итогов и оценка деятельности детей.

Конспект занятия второго этапа

(формирование изобразительной формы замещения)

Тема: В гостях у сказки «Три медведя».

Цели — учить детей:

- осуществлять выбор заместителей для обозначения отдельных атрибутов сказки на основе выделения их величины и формы;
 - соотносить персонажи сказки с предметами, изображенными в более условной форме;
 - пользоваться в игровой ситуации заместителями более условного характера.
- Оборудование:** плоскостные формы-заместители разной величины (для столовой: длинный большой прямоугольник — «стол», квадраты — «стулья», круги — «тарелки», половинки овалов — «чашки», полоски — «ложки»; для спальни: прямоугольники — «кровати», квадраты — «подушки»).

Ход занятия

1. Организация.
2. Занимательное начало.

— Ребята, помните, я рассказывала вам сказку «Три медведя»? Так вот, сегодня в гости к нам пришли медведи из этой сказки. Вот они (предъявляются плоскостные изображения медведей).

- Как вы думаете, кто это? (Папа медведь Михайло Иванович).
- А это кто? (Настасья Петровна, мама-медведица).
- А это? (Медвежонок Мишутка).

3. Подбор плоскостных форм-заместителей для обозначения отдельных игровых атрибутов сказки.

— Если медведи пришли к нам в гости, их надо угостить обедом. Для этого давайте сделаем для них «столовую». Что в столовой должно быть из мебели? (стол, стулья).

Выкладываются картонный большой прямоугольник и квадраты трех величин.

- Что будет столом? Почему?
- Что будет стульями? Почему?
- А что на столе должно быть из посуды? (тарелки, чашки, ложки).

Выкладываются три геометрические фигуры (круг, половинка овала и полоска-прямоугольник).

- Что из этих фигур может быть тарелкой? Почему?
- Что может быть чашкой? Почему?
- Что может быть ложкой? Почему?

4. Подвижная игра «Постройся правильно».

Детям раздаются маски медведей (мамы, папы и сыночка). Отдельно на карточке в определенной последовательности размещаются условные заместители мебели и посуды. Дети по сигналу должны построиться в той последовательности, которая указана на карточке-схеме, соотнося свою маску с величиной условного заместителя. Кто не успел — выбывает из игры.

5. Использование заместителей в игровых ситуациях.

Ситуация 1.

— Вот пришли медведи в нашу столовую (персонажи раскладываются вокруг стола).

- Надо их рассадить на стулья. Что мы выбрали вместо стульев?
- Саша, иди расставь стулья, только смотри, не перепутай, где чей стул (о величине педагог не упоминает).

— Это для кого стул? А этот? Почему?

— Теперь Саета расставит для медведей тарелки. Что мы выбрали вместо тарелок?

Следующий ребенок расставляет «чашки», другой — «ложки», объясняя при этом свой выбор заместителя.

Ситуация 2.

— Мишкам очень понравился обед, они нас благодарят, но они немного устали и хотят отдохнуть. Для этого нам нужна какая комната? (спальня). Давайте сделаем для них спальню.

— Какая мебель нужна для спальни? (кровати, шкафы).

Выкладываются прямоугольники разной величины.

— Катя, иди расставь кровати для медведей. Эта для кого кровати? Почему? А эта? и т. д.

Другой ребенок расставляет «шкафы», следующий (более слабый) — «подушки» на кроватях.

- ### 6. Итог и оценка деятельности детей.
- Мишки говорят вам «спасибо» за то, что вы хорошо их принимали у себя в гости. Особенно им понравилось, как вы расставляли посуду, мебель и не перепутали, кому что надо.

Конспект занятия третьего этапа

(формирование абстрактно-символической формы замещения)

Тема: Знаки дорожного движения.

Цели: Знакомить детей с обозначением и содержанием некоторых общепринятых знаков; знаков дорожного движения; добиваться понимания детьми образности, краткости и обобщенности знака; учить подбирать к дорожным ситуациям подходящие знаки.

Оборудование: картинки с изображениями знаков, игрушечная машинка, полоски бумаги, изображающие дороги.

Ход занятия

1. Организация детей.

2. Актуализация знаний детей о знаках

— Ребята, сегодня к нам на занятия пришел Незнайка, он принес с собой разные знаки. Как вы думаете, что такое знак? Для чего он нужен?

— Какие вы знаете знаки? Где вы их встречали?

— Рассказ педагога о наиболее употребительных знаках.

— Ребята, на улице можно увидеть знаки, которые знают все люди. Некоторые рисунки (знаки) люди специально договорились употреблять для обозначения мест, связанных с определенной работой, или каких-либо действий, которые нужно выполнять. Есть знак «Красный крест» (показывается картинка). Что он обозначает?

— Да, действительно, он обозначает больницы, поликлиники, его можно увидеть на машине скорой помощи, санитарных сумках, в аптеке — там, где все связано с лечением людей.

— А что обозначает этот знак? (остановку автобуса) и т. д.

4. Показ и объяснение содержания содержания некоторых дорожных знаков.

— Каждый водитель машины обязан знать, как управлять машиной. Работа водителя трудная. Надо не только быстро перевозить людей или грузы. Очень важно, чтобы не случилось никаких происшествий по дороге. А неожиданности могут быть разные: то дорога разветвляется, и водителю надо решить, куда ехать; то путь лежит мимо школы или детского сада, а маленькие дети нечаянно могут выскочить на дорогу; то вдруг пассажир почувствовал себя плохо, и его нужно срочно доставить в больницу; или в машине что-то внезапно сломалось. Как поступить водителю? Может быть, спросить прохожих, где находится больница или где можно быстро починить машину? А если дорога пустынная и прохожих нет? Или прохожие не могут ответить на вопрос водителя. Вот люди и решили по всем дорогам расставить специальные знаки (картинки), чтобы водитель, даже если он очень быстро едет, посмотрел на знак и сразу понял, о чем он предупреждает, что сообщает. Поэтому водители должны знать все знаки, которые встречаются на дорогах.

Когда вы станете взрослыми, тоже сможете научиться водить машину, а вот с дорожными знаками мы познакомимся сегодня и узнаем, что означает тот или иной знак.

5. Обыгрывание знаков дорожного движения.

— Наша машина мчится по дороге и вдруг пассажир, который едет рядом с водителем, почувствовал себя плохо, его срочно надо доставить в больницу. (Рассказывая, педагог продвигает игрушечную машину по «дороге», затем ее останавливает.)

— Ребята, догадайтесь, как выглядит знак, около которого остановился водитель? Что там может быть нарисовано?

Педагог напоминает, что машина обычно едет быстро, водитель должен взглянуть и сразу же понять знак, поэтому он должен быть простым, без лишних деталей.

Оцениваются все варианты знаков, выбирается наиболее удачный и детям предъявляется соответствующая карточка, которая кладется на стол на месте останки машины.

Затем педагог продолжает рассказ, ориентируясь при этом на имеющиеся у него карточки с дорожными знаками: телефон, столовая, ремонтная мастерская, автозаправочная станция и т. д.

6. Итог и оценка деятельности детей.

— Сегодня мы узнали некоторые дорожные знаки, которые помогают водителем в работе. Когда вы, ребята, будете идти по улице или ехать в трамвае (автобусе, троллейбусе, на машине) обращайтесь внимание на знаки, которые стоят вдоль дороги, подсказывайте взрослым, что они обозначают.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Определите понятие «замещение» и раскройте его суть.
2. Почему игра представляет для развития замещения неограниченные возможности?
3. В чем проявляется символизм игры ребенка-дошкольника?
4. Каковы взгляды зарубежных и отечественных психологов на проблему символизма игры?
5. Перечислите основные характеристики игрового замещения.
6. В чем состоят возрастные изменения игрового замещения на протяжении дошкольного возраста?
7. Назовите условия развития замещения в игре дошкольника.
8. На основании чего выделяются различные формы замещения? Дайте характеристику основным формам замещения.
9. Докажите, что замещение является наиболее характерным видом знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте.
10. В чем особенности игрового замещения у детей с системными нарушениями речи?
11. Раскройте основные уровни сформированности игрового замещения у дошкольников.
12. В чем состоят проблемные поля и неиспользуемые резервы системы коррекционно-педагогической работы по формированию игрового замещения у дошкольников с ОНР?
13. Каковы резервы традиционной методики игровой деятельности в формировании замещения у детей с нарушениями речи?
14. Раскройте содержание принципов формирования игрового замещения у дошкольников.
15. Представьте схематически систему работы по формированию игрового замещения у дошкольников.
16. Каковы основные направления и этапы работы по формированию игрового замещения у детей с системными нарушениями речи?
17. Изложите методику работы по формированию предметной формы замещения.
18. Разработайте примерный конспект занятия первого этапа формирования игрового замещения у дошкольников с ОНР (для определенной возрастной группы).
19. В чем суть приемов, направленных на преодоление стереотипности замещения?
20. Изложите методику работы по формированию изобразительной формы замещения.
21. Разработайте примерный конспект занятия второго этапа формирования игрового замещения у дошкольников с ОНР на материале соответствующей сказки.
22. Какие требования необходимо предъявлять к сказкам, на основе которых происходит обучение предметному и двигательному моделированию?
23. Перечислите умения, обслуживающие абстрактно-символическую форму замещения.
24. Охарактеризуйте основные виды работы по формированию абстрактно-символической формы замещения.
25. Предложите свои дидактические игры и упражнения, направленные на обучение дошкольников оперировать знаками в игровых ситуациях.
26. Разработайте примерный конспект третьего этапа формирования игрового замещения у дошкольников с ОНР.
27. Раскройте нетрадиционный аспект подвижных игр, используемых на занятиях по формированию игрового замещения.
28. Подберите подвижные игры к каждому этапу работы по формированию игрового замещения у дошкольников с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л., Дьяченко О., Тарасова К. Дошкольное обучение: Программа, направленная на развитие способностей // Дошк. воспитание. 1992. № 9—10. С. 28—31.
2. Венгер Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978. С. 32—36.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. 1966. № 6. С. 62—76.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 5—328.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. М., 1989. Т. 6. С. 5—90.
6. Глотова Г. А. Человек и знак: Семантико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990.
7. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. М., 1989.
8. Лурия А. Г., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование. М., 1956.
9. Науменко О. А. Особенности знаково-символического замещения в игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы исследований в области гуманитарных и естественных наук. Сб. науч. ст. Мн., 1998. С. 127—131.
10. Науменко О. А. Технологические аспекты процесса формирования основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1999. № 4. С. 60—72.
11. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии 30—60-х гг. XX в.: Тексты / Ред.: П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. М., 1986. С. 232—292.
12. Программа «Развитие»: Основные положения / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева и др. М., 1994.
13. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / НИИ дошк. воспитания АПН СССР; Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986.
14. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
15. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак: Психол. анализ знаково-символ. деят. дошкольника. Тула, 1993.
16. Усачева Л. Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (сюжетно-ролевая игра): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
17. Харитонова Е. А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
18. Эльконин Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошк. воспитание. 1976. № 5. С. 41—46.
19. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
20. Юртайкин В. В., Ефименкова Л. И. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах для дошкольников с ОНР // Дефектология. 1981. № 1. С. 74—79.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ЗАМЕЩЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ИГРЕ РЕБЕНКА	5
2. ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	9
3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	12
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	23
ЛИТЕРАТУРА	24

Учебное издание

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Методические рекомендации

Составитель Науменко Оксана Анатольевна

Редактор Н. И. Копысова

Компьютерная верстка А. А. Покало

Подписано в печать 17.01.04. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Аршал.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 1,5. Уч.-изд. л. 2,1. Тираж 100 экз. Заказ 18.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка». Лицензия ЛВ № 196 от 04.02.03. 220050, Минск, Советская, 18.

Издатель и полиграфическое исполнение: Учебно-издательский центр БГПУ.
Лицензия ЛП № 486 от 02.04.02. 220007, Минск, Могилевская, 37.