

Винникова, Е.А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР / Е.А. Винникова // Специальная адукацыя. – 2011. – №2. – С.20-28.

**Методические рекомендации по программе «Игра»
для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР**

*Винникова Е.А.,
заведующий кафедрой олигофренопедагогики,
кандидат психологических наук, доцент*

Анализ имеющейся практики свидетельствует о том, что учителя-дефектологи, воспитатели центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) сталкиваются с трудностями при определении содержания программ, планировании работы с дошкольниками.

В настоящее время разработаны учебные программы для учащихся 1 – 9 классов ЦКРОиР, однако не определены предметные области обучения, отсутствует учебный план, программа для дошкольников, что не позволяет осуществлять преемственность в обучении.

В связи с этим в рамках научно-исследовательской работы по заданию Министерства образования Республики Беларусь в 2010 году нами была предпринята попытка научно обосновать и разработать программное обеспечение образовательного процесса для детей дошкольного возраста в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

ЦКРОиР – учреждение нового типа, обеспечивающее получение специального образования лицами с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее - ТМНР) в соответствии с их познавательными возможностями. Данная категория детей характеризуется комбинированной структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных дефектов, включающих нарушения интеллекта (умеренная, тяжелая, глубокая интеллектуальная недостаточность) и нарушения моторики, сенсорной сферы, поведения, деятельности, личности. Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом, поскольку необходимы особые образовательные условия, а, следовательно, создание специального программного обеспечения образовательного процесса.

Возрастная периодизация каждого человека зависит от условий его развития, особенностей созревания морфологических структур, ответственных за развитие, а также от внутренней позиции самого человека, определяющей развитие на более поздних этапах онтогенеза. Для каждого возраста существует своя специфическая социальная ситуация, свои ведущие психические функции и своя ведущая деятельность. Паспортный возраст и возраст актуального развития необязательно совпадают даже в норме. В настоящее время принята возрастная периодизация, согласно которой возраст от 3 до 7 лет является дошкольным. Однако, учитывая, что дети с ТМНР значительно запаздывают со своими сензитивными периодами, мы считаем целесообразным осуществлять обучение и воспитание таких детей в дошкольных группах ЦКРОиР с 3 лет до 8 лет. Продлить обучение в дошкольном отделении предлагают и коллеги из России [4].

Таким образом, разрабатываемая программа рассчитана на пятилетний срок обучения и охватывает различные направления коррекционной работы. Распределение материала соотносится с годом обучения и уровнем развития ребенка.

Важным элементом обучения и воспитания детей с выраженным нарушением интеллекта является диагностика уровня их развития. Даже минимальные изменения в знаниях, характере выполнения действий, в общении и др. следует своевременно выявлять и на их основе строить дальнейшую работу. Поэтому данная программа строится на

диагностической основе, что обеспечивает вариативность. Она имеет концентрическое построение, т. е. содержание материала из года в год закрепляется, постепенно углубляется и усложняется с учетом изменившихся возможностей и динамики развития каждого ребенка.

Настоящая программа определяет состав образовательных областей и содержание образования детей дошкольного возраста с ТМНР в условиях ЦКРОиР. На наш взгляд, к ним относятся: самообслуживание; я и мир; сенсорная стимуляция; коммуникация; предметная деятельность; игра; изобразительная деятельность; музыкально-ритмические занятия; адаптивная физкультура.

В настоящей статье речь пойдет только о предметной области «Игра» (и только о втором периоде обучения). В норме к концу раннего возраста начинают складываться новые виды деятельности, которые достигают развернутых форм за пределами этого возраста, определяя психическое развитие. Это игра и продуктивные виды деятельности (конструирование, лепка, графика и т.д.). Поскольку у детей с ТМНР более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами, то ведущая деятельность в дошкольном возрасте еще предметно-манипулятивная. Поэтому мы сочли необходимым ввести «Предметную деятельность» (первый период обучения), как ведущую в данном возрасте при данном нарушении. Далее, заменив ее, на предметную область «Игра» (второй - пятый периоды обучения).

Основное средство формирования игровой деятельности у дошкольников с тяжелыми и множественными нарушениями развития — обучение. Это обусловлено тем, что самостоятельно, только в процессе общения с окружающими ребенок не может овладеть теми знаниями и умениями, которые необходимы для полноценной игры.

С одной стороны развитие ребенка с ТМНР подчинено общим закономерностям онтогенетического развития детей, имеет специфические особенности, обусловленные структурой нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. С другой стороны, фундаментальных исследований по формированию игровой деятельности у дошкольников с такими нарушениями в настоящее время нет. Поэтому мы опирались на исследование Л.Б.Баряевой, А.П.Зарин (2001), изучавших дошкольников с умеренной интеллектуальной недостаточностью, а также на исследование Т.Н. Исаевой (2001), которая изучала игровую деятельность у дошкольников с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Однако, усложнение структуры дефекта, проявляющееся в комбинировании сочетания разных нарушений, создают качественно иные варианты дизонтогенеза, не сводящиеся к простой сумме патологических элементов. Следовательно, необходимы дополнительные исследования, а значит и дальнейшее уточнение предложенного ниже материала.

Анализ экспериментальных данных показал, что игре дошкольников с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью при ее спонтанном развитии присущи специфические особенности, проявляющиеся в хаотичном поведении, отсутствии сюжетно-ролевых действий, неумении использовать образец в качестве наглядной опоры, низком уровне самостоятельности и неадекватном использовании игрового материала, значительных нарушениях анализа игровых действий, отсутствии их целенаправленности. Без специального обучения они не обнаруживают потребности в игре, будучи включенными в нее длительное время, не проявляют интереса ни к игрушкам, ни к самому игровому процессу.

У детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью игра развивается крайне медленно и без специального обучения она ограничивается простейшими однообразными манипуляциями с игрушками, не имеющими игрового содержания, оказывается несформированным не только потребностно-мотивационный компонент игры, но и операциональный. Как правило, у таких детей нет любимых игрушек, и они начинают выполнять игровые действия с теми, которые в данный момент попадают в поле их зрения или которые привлекают их внешним видом, а не возможностью воплотить в

жизнь конкретный замысел, как это имеет место у нормально развивающихся детей второго-третьего года жизни. Поэтому интерес является кратковременным, неустойчивым и ребенок быстро бросает игрушку. Подчиняясь требованиям взрослого, дети действуют безразлично, пассивно, не получая удовольствия от выполняемых действий. Интерес к игрушкам является разлитым, недифференцированным, неустойчивым.

По своему развитию игра детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в возрасте 5-8 лет характеризуется процессуальными действиями. Попытка реализовать свое представление об окружающем мире в игре осуществляется на конкретном предметном уровне. Дети показывают знания назначения лишь отдельных игрушек, предложенных им для игры. Произведенное уже раз действие повторяется снова. Ребенок как будто замыкается в своей активности, возвратившись еще раз к использованной игрушке, повторяет уже произведенные действия. Осуществив действие или ряд действий с одной игрушкой, дошкольник с выраженной интеллектуальной недостаточностью переключается на действие с другой игрушкой без учета всякой последовательности. Одно процессуальное действие сменяется другим. Процессуальные действия с игрушками у детей сопровождаются частыми манипуляциями. Манипулятивные действия, как специфические, так и неспецифические не исчезают в игре дошкольников с тяжелой интеллектуальной недостаточностью вплоть до 8-летнего возраста. Элементарные сюжетные действия не отмечаются.

Продолжительность игры зависит от того, насколько хорошо знакомо ее содержание. В процессе игровой активности дети не устанавливают связи между только что использованной игрушкой и последующей. Каждая игрушка существует изолированно. Сформированного отношения к кукле как заместителю человека не наблюдается. Кукла не выделяется детьми 5-8 лет с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, и не ставится в центр совершаемых действий. Предметы-заместители не используются для игры. Неумение детей использовать предметы-заместители связано с недоразвитием образного мышления и воображения, а также с тем, что у них чрезвычайно беден опыт предметных действий вообще.

Ориентировочно-исследовательские действия ребенка с малознакомыми игрушками в большинстве случаев не приводят к нахождению правильного способа действия. Часто можно наблюдать «застревание» на одном способе выполнения действия, склонность к стереотипиям и персеверациям.

Речевое сопровождение предметных и предметно-игровых действий очень бедно и не способствует овладению детьми с интеллектуальной недостаточностью названными видами действий. Они выполняют их молча, неэмоционально, не проявляя стремления привлечь к совместной деятельности взрослого [3].

Вне специально организованного обучения дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью лишь в возрасте 9-10 лет овладевают игровыми действиями процессуального характера, и повторяют их без эмоциональных реакций, многократно, стереотипно, однообразно. Фактически самостоятельно игра у этой категории детей не возникает.

В качестве *основополагающих выступают следующие идеи* построения программы предметной области «Игра»: индивидуальный и дифференцированный подход в обучении игре, выстроенный на диагностической основе; сниженный темп обучения; структурная простота содержания знаний и умений; концентрическое наращивание материала, повторность в обучении; самостоятельность и активность ребенка в процессе обучения [1]. Остановимся на некоторых моментах.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении игре, выстроенный на диагностической основе. Характер и уровень игры у дошкольников с ТМНР не находится в прямой зависимости от динамики возраста, а в большей степени определяется структурой имеющихся нарушений. В связи с этим, возрастной критерий не является определяющим в выборе содержания обучения игре. В каждом конкретном случае

целесообразно создавать индивидуальный вариант обучения, определяя содержательность и интенсивность изучения материала с учетом доступных ребенку средств общения.

В основе отбора содержания работы по формированию игровой деятельности у всех воспитанников группы и каждого ребенка в отдельности, а также в основе разделения детей на подгруппы лежит тщательное их обследование. Результаты обследования позволяют определить индивидуальную программу развития каждого ребенка, содержание которой построено с учетом особенностей его возраста, протекания всех психических процессов, темпа продвижения и расширения «зоны ближайшего развития», потенциальных возможностей овладения знаниями об окружающей действительности и игровыми действиями, особенностями эмоционально-волевой сферы, интересов и др.

В процессе обследования важно, чтобы окончательные выводы о тех или иных параметрах игровой деятельности, включенных в схему ее обследования, являлись результатом многократных наблюдений как кратковременных (3—5 минут), так и более длительных (15-20 минут). Наблюдения могут специально планироваться, и тогда необходимо подготовить условия, побуждающие ребенка к игре (игрушки, партнер и т. п.), но могут быть проведены и спонтанно. В этом случае используется любой момент, когда педагог заметит, что ребенок готовится к игре, начинает играть, играет (в одиночку или с партнерами) или завершает игру. При этом результаты наблюдений следует фиксировать, не оценивая их. Это можно делать в форме протокола наблюдения за игрой.

Сниженный темп обучения. В силу инертности, тугоподвижности основных нервных процессов вся психическая деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью протекает замедленно. Для того чтобы сформировать у ребенка с интеллектуальной недостаточностью предметные, предметно-игровые, ролевые действия, требуется существенно больше времени, чем для ребенка с нормальным интеллектуальным развитием. При этом увеличивается продолжительность каждого этапа формирования игровой деятельности. Замедленное формирование отдельных игровых действий приводит к тому, что ребенку недостаточно одной обучающей игры. Для того чтобы научиться, например, укладывать куклу спать или ее умывать, необходимо 3—4 недели учебного времени. Соответственно и перечень сюжетов, который может быть использован в течение учебного года небольшой. Сюжеты в нем многократно повторяются, хотя образные игрушки применяются разные. Таким образом, ребенок обучается переносу игровых действий с одной образной игрушки (например, куклы) на другую (например, мягкую игрушку — Мишку, Зайчика и т. п.). Игровые действия, направленные на формирование представлений об играх и взаимодействиях детей с использованием образных игрушек, многократно повторяются и расширяются.

Структурная простота содержания знаний и умений. В процессе формирования игровой деятельности особое место занимает обучение детей игровым действиям. Любое действие, даже самое простое, состоит из ряда операций. Нормально развивающийся ребенок достаточно быстро начинает эти операции выделять и повторять. Из-за нарушений аналитико-синтетической деятельности ребенок с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно сделать этого не может. Поэтому в процессе его обучения любому действию необходимо выделить каждую операцию в цепочке, привлекая к ней его внимание, фиксируя ее взглядом и совершая ее со словесным подкреплением. Только многократное повторение такой процедуры позволит ребенку понять смысл отдельных операций и запомнить порядок их выполнения. Аналогичный подход используется и при формировании цепочек игровых действий (кормление куклы, умывание куклы, укладывание куклы спать и т.д.)

Концентрическое наращивание материала, повторность в обучении. У дошкольников с ТМНР ведущая деятельность еще предметно-манипулятивная. Поэтому в возрасте 3-4 года (первый период обучения) введена предметная область «Предметная деятельность». Затем - предметная область «Игра» (второй – пятый периоды обучения). В

возрасте 4-5 лет (второй период обучения) по сути, формируются предметно-игровые действия, это переходный этап от собственно манипулятивной деятельности к игровой.

Необходимость повторности в обучении таких дошкольников вызвана особенностями формирования у них условно-рефлекторных связей. Повторность в формировании игровой деятельности обусловлена тесной взаимосвязью содержания раздела «Игра» и других разделов программы («Самообслуживание», «Я и мир», «Коммуникация», «Предметная деятельность», «Сенсорная стимуляция» и др.). Непосредственное формирование представлений о деятельности и взаимоотношениях людей осуществляется на занятиях «Я и мир» и «Коммуникация». Многие умения, необходимые для игры, формируются в повседневной жизни, в процессе становления навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. В процессе занятий конструированием, изобразительной деятельностью происходит закрепление полученных представлений и впечатлений от окружающего мира, а также от игры.

В связи с тем, что в процессе одного игрового занятия, как правило, не удается сформировать у детей то или иное игровое действие или цепочку действий, требуется проведение нескольких игр-занятий с одним и тем же содержанием. Поэтому в процессе обучающих игр необходимо использовать разнообразные игрушки, изменять условия выполнения действия. Одни игрушки на игровых занятиях у учителя-дефектолога и другие – у воспитателя. Например, если ребенок обучается купанию куклы, то купать следует разные куклы (маленькие и большие, куклу-мальчика и куклу-девочку, резиновые, пластмассовые и тряпичные куклы и т. п.). Соответственно меняется и игровое оборудование, необходимое для выполнения отдельных операций.

Самостоятельность и активность ребенка в процессе обучения. У детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии уже на ранних этапах онтогенеза ярко проявляется снижение познавательной активности и отсутствие интереса к окружающему миру. Активность и самостоятельность ребенка в процессе формирования игровой деятельности обеспечивают разнообразные приемы и методы обучения в различных сочетаниях. Особая роль при этом принадлежит практическим и наглядным методам. На первых этапах формирования предметно-игровых и игровых действий большое значение имеет использование таких приемов, как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение детьми действий по подражанию взрослому, по образцу, демонстрируемому взрослым.

Основной *целью* данной программы является формирование предпосылок игровой деятельности у детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии и целенаправленное обучение игре.

Изучение опыта формирования игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, десятилетнее наблюдение, опыт собственной педагогической деятельности позволил нам сделать вывод о том, что в обучении игре детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии можно выделить четыре периода. Продолжительность каждого периода зависит от того, насколько успешно дети овладевают его содержанием. Решение задач предыдущего делает возможным переход на следующий период, так как содержание его опирается на знания и умения, уже сформированные у детей. Возможность перехода определяет педагог на основе изучения динамики развития детей. Учитывая, что возможности и темп развития детей неодинаковы, очевидно, что в одной группе могут оказаться дети с разным уровнем овладения игровым содержанием. Индивидуальные и групповые занятия позволяют проводить работу в соответствии с потенциальными возможностями воспитанников.

Нами определены следующие разделы программного материала: игры с природным материалом, игры с бытовыми предметами-орудиями, дидактические игры, отобразительные игры, сюжетно-отобразительные игры, игры-драматизации.

Для каждого периода обучения поставлены основные задачи, разработано содержание, приведена примерная тематика игр. Обучение игре дошкольников с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии организуется в форме преимущественно индивидуальных (второй-третий периоды обучения) и подгрупповых занятий (преимущественно четвертый-пятый периоды обучения), в которых могут принимать участие 2-3 ребенка. Утром, в соответствии с расписанием, занятия проводит учитель-дефектолог (игры с природными материалами, дидактические, отобразительные игры) и воспитатель (подвижные игры, отобразительные игры). Кроме того, во второй половине дня воспитатели организуют игры детей, принимая в них участие.

Второй период обучения (4-5 год жизни)

С детьми проводятся разнообразные игры и игровые упражнения, в ходе которых формируется элементарный игровой опыт детей. Это дидактические игры, игры с природным материалом, бытовыми предметами-орудиями.

Ознакомительный период характеризуется тем, что действия ребенка с игрушками и другими предметами носят манипулятивный характер. Ребенок совершает обследовательские, ориентировочные действия с предметами-игрушками. Манипулирование предметами, сопровождаемое эмоциональным оживлением и чувством удовольствия, уже можно назвать игрой. Для манипулирования характерна многократная повторяемость однородных действий, связанных с упражнением сенсомоторных механизмов, включенных в то или иное действие и повторным восприятием предмета. Условия для игры-манипуляции создаются взрослыми. В этот период ребенок осваивает действия с двумя видами предметов: игрушками и предметами-орудиями (ложкой, чашкой и т. п.). Действия с предметами-орудиями обладают логикой, связанной как с самим предметом, так и с условиями его использования (чашка пустая и чашка с молоком требуют разных действий). Действия с игрушкой не имеют таких жестких ограничений. В соответствии с этим формируется два вида предметных действий: собственно предметные или орудийные и игровые. Оба вида действий формируются параллельно.

Особенно важно появление таких действий с игрушкой, когда ребенок с ее помощью достигает какого-то эффекта, результата, который он сам замечает и старается многократно воспроизвести. Например, ребенок выбрасывает на пол разные предметы и игрушки, наблюдая, что с ними происходит в результате его действий: салфетка падает мягко на пол, погремушка бряцает, мячик катится и т. д. Подобные действия ребенка ложатся в основу использования предметов не только в игре, но особенно в быту в качестве средств — орудий для достижения какой-то практической цели (ложкой едят, из чашки пьют) и называются орудийными.

Развитие предметной игры проходит ряд этапов: сначала в совместной игре со взрослым дети подражают его действиям с игрушками, затем дети начинают самостоятельно выполнять усвоенные действия с игрушками (вначале той же самой), а затем усвоенные действия переносятся на другие предметы (ребенок научился кормить куклу, затем кормит мишку, зайчика и т. д.).

Задачи данного периода:

1. привлекать внимание детей к окружающему (педагогу, игрушкам, предметам);
2. формировать эмоционально-положительное отношение к педагогу и желание сотрудничать с ним, используя как речевые, так и неречевые средства общения;
3. формировать интерес к игрушкам, предметам, игре как деятельности;
4. формировать элементарные представления о ближайшем окружении;
5. знакомить с функциональным назначением игрушек;
6. формировать целенаправленные предметно-игровые действия.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Детей учат сосредотачивать внимание на одной игрушке, беря в руки, переключать из одной руки в другую, поворачивать игрушку, сжимать, прижимать, потряхивать, класть на место. Для этого создаются игры-ситуации: «Дай мне игрушку»,

«Достань игрушку», «Найди игрушку». Игрушка находится в недоступном для ребенка месте. Педагог привлекает внимание ребенка к игрушке, берет ее в руки, дает ребенку потрогать, вместе с ним ее рассматривает, сопровождая весь процесс ласковой, спокойной речью. Когда ребенок сам начнет замечать игрушки, взрослый создает ситуацию, в которой ребенок вынужден обратиться за помощью к педагогу с просьбой ее достать. Для этого вида игр могут подойти звучащие игрушки. Игрушки подбираются яркие, радующие своей формой, цветом, и вместе с тем простые, удобные для захватывания, безопасные.

Затем у детей формируют предметно-игровые действия с сюжетными игрушками, назначение которых фиксировано: машина, коляска, каталка (движущиеся); посуда; игрушечная мебель и т.д. Кроме обучения предметно-игровым действиям с сюжетными игрушками детей учат адекватному использованию игрушек, значение которых не имеет подобной фиксированности (юла, строительный материал и др.)

Особое внимание уделяют формированию предметно-игровых действий, направленных к кукле. С этой целью разыгрываются игры-ситуации. Сопровождая свои действия словесными пояснениями, воспитатель показывает ребенку, как катают куклу в коляске, как ест из миски собачка, пьет из чашки молоко кукла, как укладывают куклу в кроватку. Эти игровые действия он совершает в тесном контакте с малышом, фактически вместе с ним. Совместное с взрослым участие ребенка в этой простейшей сюжетно-отобразительной игре служит дидактической основой для перехода к самостоятельной игре.

На занятиях педагог формирует продолжительность манипулятивных действий и способствует их переходу в предметно-игровые действия. В предметные игры ребенок чаще играет в одиночку или рядом с кем-то. Поэтому на первом этапе целесообразно проводить занятие по 10-15 минут индивидуально или по 2 человека (подгрупповые формы).

Игры-занятия проводят с многократными повторениями. Они должны протекать в обстановке положительного эмоционального контакта взрослого с ребенком. Необходимо, чтобы общение с педагогом вызывало у малыша хорошее настроение. Вместе с тем не следует допускать чрезмерного возбуждения ребенка.

Игровые действия совершают возможным для ребенка способом: сопряженно со взрослым («рука в руку»), по подражанию, по образцу, по словесной инструкции. Постепенно достигают переход на более высокий уровень.

Предварительное обследование игры ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, позволяет определить, с какого уровня нужно начинать работу. При сформированности умений, ряд заданий можно пропустить.

Первый уровень. Задачи: развивать положительное отношение к предметам и действиям с ними; вызывать у ребенка фиксацию игрушки взглядом; учить прислушиваться к различным звукам; вызывать у ребенка ощущение различных свойств поверхности игрушек.

Тематика игр: «Наблюдение за большой яркой игрушкой», «Слежение за движущейся игрушкой», «Где погремушка?», «Куда улетела птичка?», «Подержи игрушку!» и т.д.

Второй уровень. Задачи: способствовать формированию ориентировочных реакций на игрушки, различающиеся своим внешним видом; побуждать брать игрушку и удерживать ее из разных положений; побуждать брать в каждую руку по игрушке, одновременно удерживая их; отрабатывать навыки захватывания и удерживания предметов; привлекать внимание ребенка к игрушке, вызывать у него стремление дотянуться до нее.

Тематика игр: «Рассматривание красочных игрушек», «На, игрушку!», «На, Миша», «Возьми две игрушки», «Дотянись до игрушки» и т.д.

Третий уровень. Задачи: учить ребенка сначала на основе совместных действий, затем по подражанию действиям взрослого, а затем по его словесной просьбе

самостоятельно производить действия с игрушками; учить ребенка класть и вынимать из коробки игрушки, открывать ее.

Тематика игр: «Делай, как я», «Я позвенела колокольчиком, теперь Саша позвенит», «Саша, брось мячик!», «Крышку закрыли — шарик спрятался», «Крышку открыли — шарик нашелся», «Что мы спрятали в коробку?», «Достанем для Мишки кубики из коробки», «Соберем за Мишку кубики в коробку», «Соберем ягоды, грибы в корзину».

Четвертый уровень. Задачи: учить детей открывать различные разъемные игрушки; учить ребенка действовать с игрушкой в соответствии с ее свойствами; учить ребенка результативным действиям; учить ребенка игровым способам отображения с помощью игрушек знакомых ему бытовых действий.

Тематика игр: «Открой сам», «Катим машинку», «Катим каталку», «Катим тележку», «Покатаем Мишку», «Покатаем Зайку», «Наденем кольца на палку», «Снимем кольца с палки», «Соберем пирамидку», «Кубик на кубик», «Пожалеем Мишку» (гладим, приговаривая «ой-ой»), «Покачаем Зайку» (баю-бай, а-а-а), «Котик хочет пить (кушать)» (даем пить из чашки, кормим ложкой из тарелки) и т.п.

ИГРЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

У детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии не хватает опыта взаимодействия с природным материалом. В таких играх участвуют небольшие группы детей, как с примерно одинаковыми, так и с разными уровнями сформированности игровых действий. Детям, объединенным в группы со сходными возможностями, предлагаются одинаковые по сложности игры и игровые упражнения. Если в группе оказываются дети с разными уровнями сформированности игровых навыков, то педагог дифференцированно подходит к выбору различных по степени сложности игровых заданий или привлекает к играм пары детей, в которых дети взаимодополняют друг друга. Эти же игры могут проводиться индивидуально. В них педагог становится единственным партнером ребенка по игре и сам предлагает ему образцы выполнения разнообразных игровых действий с различными материалами.

В обучении *играм с природным материалом* используются совместные действия ребенка и взрослого, действия по подражанию взрослому, действия по образцу. Такие игры могут проводиться в отведенном для этого пространстве игровой комнаты, а также в специально оборудованной комнате для игр с песком и водой.

Задачи: развивать у детей стремление действовать вместе со взрослым, получать удовольствие от игры с природными материалами; учить выражать радость и удовольствие, огорчение, удивление в процессе совместных игр с водой, песком; знакомить детей с различными природными материалами и их свойствами (вода горячая, холодная; песок сыпучий, сухой, мокрый), содействовать развитию у детей элементарного интереса к объектам природы; развивать познавательные функции рук детей (координацию движений обеих рук со зрительным прослеживанием - захват, удерживание, приближение, поворачивание, вкладывание и т. п.); стимулировать стремление действовать вместе со взрослым и сверстниками и наблюдать за преобразованием природных материалов.

Тематика игр:

с использованием стола-ванны для игр с водой: «Налей воду в кастрюли», «Пускаем кораблики в глубоком и мелком озере» (используются столы-ванны с двумя емкостями), «Плавает и тонет», «Игра с уточками», «Игра с корабликами», «Моем кукол» и т.д.;

с различными емкостями: «Насыпь песок в чашки», «Наполни водой (песком) большой и маленький кувшины» и т.д.;

с использованием стола-ванны для игр с песком: «Бежит песок через ладошки», «Печем куличи», «Лепим конфеты», «Печем пирожки», «Разноцветные колобки», «Следы на песке» и т. п.

игры зимой со снегом: «Следы на снегу», «Копаем снег», «Печем куличи», «Кучка», «Везем на санках Мишку», «Снежок» и т.д.

Для игр педагоги изготавливают специальное тесто с пищевыми красителями (срок хранения не более двух суток), а также используют различные пластичные материалы: цветную глину, пат (смесь муки, соли и воды, взятых в равных соотношениях).

ИГРЫ С БЫТОВЫМИ ПРЕДМЕТАМИ – ОРУДИЯМИ

Игры-занятия с предметами-орудиями, проводятся только в том случае, если ребенок уже достиг четвертого уровня развития дидактической игры. При организации игр с бытовыми предметами-орудиями особенно тщательно учитываются физические и интеллектуальные возможности каждого ребенка. Взрослые специально моделируют игровые и проблемные ситуации, в которых дети могут проявить свою самостоятельность. В играх используются реальные предметы ближайшего окружения, которые дети постоянно могут видеть дома или в дошкольном учреждении и которые используются в быту. Подобные игры проводятся в специально оборудованном помещении или в групповой комнате в отведенном для них месте.

Ребенок под руководством учителя-дефектолога (воспитателя) в быту, игре овладевает простейшими способами использования вспомогательных предметов. Этим подготавливается основа для воспитания умения выполнять действия с помощью простейших орудий. К такому виду деятельности относятся использование так называемых предметов-орудий: палочки, сачка, ложки, молоточка и т. п., а также такие действия, как кормление кукол молоком из чашки, катание их в коляске и т. п.

Игра с использованием предметов-орудий всегда носит характер решения той или иной целевой задачи: вынуть шарик черпачком, подтянуть с помощью палки с петлей тележку с куклой, насыпать совком песок в ведро и т.д. Ребенок, играя, учится необходимым способам действия со вспомогательными предметами.

Деятельность с предметами-орудиями формирует координацию движений: дети оценивают зрительно пространственные соотношения предметов и в соответствии с этим начинают действовать с помощью предмета-орудия; движения их становятся более четкими; развивается глазомер.

Проводятся либо индивидуально, либо дети объединяются в подгруппы (по два человека). По мере овладения действиями с предметами-орудиями состав групп может быть увеличен до 3 человек.

Задачи: знакомить детей с назначением и способами использования бытовых предметов-орудий; учить детей пользоваться бытовыми предметами-орудиями в соответствии с игровым замыслом, подражая действиям взрослого; знакомить детей с различными предметами бытового назначения, которыми дети постоянно пользуются или которые могут наблюдать; воспитывать умение адекватно действовать с предметами-орудиями бытового назначения; учить детей радоваться результатам игровых действий; развивать у детей операционно-технические умения (захватывать, удерживать, перемещать, совмещать части предмета и различные предметы бытового назначения); учить детей использовать невербальные и вербальные средства для привлечения внимания к собственным действиям и к их результату.

Тематика игр: «Звени, колокольчик!», «Веселый бубен», «Скользящая тесемка», «Бубенчики», «Накроем кастрюли крышками», «Достань колечко, с помощью палочки», «Донесем кастрюли до плиты» (выбор прихваток), «Разложим посуду на подносы», «Чашки и ложки», «Принесем Мишке овощи и фрукты в корзине», «Украсим стол для деток», «Поднос с чашками», «Пустые и полные кастрюли», «Пустые и полные вазочки (корзинки)», «Наливаем чай в чашки», «Наливаем суп в тарелку», «Если кастрюли горячие...», «Несем кастрюлю вдвоем» и т.д.

Соблюдая преемственность в третьем периоде (5-6 лет) остаются дидактические игры, игры с природным материалом, бытовыми предметами-орудиями, добавляются

отобразительные игры; в четвертом и пятом периодах (6-7 лет, 7-8 лет) появляются сюжетно-отобразительные игры, игры-драматизации.

Апробация предложенной программы будет проходить в 2011-2012 годах в ЦКРОиР республики, в результате которой вероятно доработка содержания. Автор будет также признателен всем, кто выскажет свои критические замечания и внесет предложения.

Литература:

1. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие/ Л.Б.Баряева, А.Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.
2. Исаева, Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.03 / Т.Н.Исаева; Москва, 2001. – 147 с.
3. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие/ под.ред.Е.А.Стребелевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 127с.
4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/ под ред. И.М.Бгажноковой. – М.: Гуманитар.изд.центр «ВЛАДОС», 2007. – 181 с.