

Феклистова С.Н.

**ФОРМИРОВАНИЕ
СЮЖЕТНО-ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЫ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Рекомендовано к изданию кафедрой сурдопедагогики Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Протокол № 9 от 24.02.2005).

Рецензент: кандидат педагогических наук, доцент О.В. Мамонько

В учебном пособии рассматриваются психолого-педагогические особенности детской игры, ее значение для развития ребенка, освещаются различные методические подходы к обучению сюжетно-отобразительной игре детей в норме и в условиях слуховой депривации.

Пособие адресовано студентам педагогических высших учебных заведений; будет полезно специалистам, работающим с глухими и слабослышащими дошкольниками.

ВВЕДЕНИЕ

Сюжетно-отобразительная игра ребенка раннего возраста является одним из важных этапов развития игровой деятельности, стартовой площадкой для возникновения сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности дошкольника. В ее русле формируются все необходимые предпосылки сюжетно-ролевой игры: обобщение действий и их отделение от предметов, усложнение структуры игровых действий, вовлечение в игру предметов-заместителей, возникновение «роли в действии», кратковременное взаимодействие со сверстниками (Л.С. Выготский, Е.В. Зворыгина, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин и др.).

Вместе с тем анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что игра в раннем возрасте не возникает спонтанно, а формируется только в результате усвоения ребенком способов игровой деятельности в процессе общения со взрослым (Л.Н. Галигузова, Е.М. Гаспарова, Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Д.Б. Эльконин и др.). Внимание ученых акцентируется на том, что формирование игровой деятельности ребенка должно осуществляться с учетом преемственности стадий ее развития, так как каждый этап игровой деятельности требует особого педагогического руководства (А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова, Д.Б. Эльконин).

В специальных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что вне целенаправленного коррекционного воздействия наблюдается значительное отставание в развитии игровой деятельности детей с нарушенным слухом при сопоставлении с типичным развитием (Г.Л. Выгодская, С.Н. Феклистова). На протяжении раннего и даже младшего дошкольного возраста не формируются предпосылки, необходимые для перехода к сюжетно-ролевой игре. Как следствие, сюжетно-ролевая игра не приобретает роль ведущего вида деятельности. Это обуславливает

необходимость организации специальной работы, направленной на поэтапное формирование игры детей со слуховой депривацией с первых дней организованного обучения.

В пособии раскрываются особенности детской игры, ее значение для развития ребенка, освещаются различные методические подходы к обучению сюжетно-отобразительной игре детей, представлена система дифференцированного подхода к формированию начальных этапов игровой деятельности детей с нарушением слуха раннего и младшего дошкольного возраста.

КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРЫ

Игра как предмет исследования: психолого-педагогический аспект

Игра составляет предмет исследования многих отраслей наук, имеющих дело частично или полностью с различными проявлениями человеческой деятельности. Однако каждая из этих наук рассматривает игру и ее использование с определенных позиций.

«Современный словарь по педагогике» дает определение понятия «игра» как формы деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре, как особом виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

В «Психологическом словаре» понятие раскрывается следующим образом: «Детская игра – исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме»

В отечественной педагогической и психологической литературе игра рассматривается как специфический вид деятельности, наиболее значимый для развития ребенка дошкольного возраста (Аркин Е.А., Выготский Л.С., Запорожец А.В., Зворыгина Е. В., Леонтьев А.Н., Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.). Определение значения игры в психическом развитии ребёнка обусловлено пониманием психологической природы игры и особенностями закономерностей её развития. Игра, по мнению исследователей, является источником и средством развития сознания ребенка, его ориентации в отношениях между людьми, особой формой воспроизведения социального опыта. По определению А. Н. Леонтьева, игра - ведущая деятельность ребенка-

дошкольника, т.е. деятельность, определяющая характер психического развития на данном этапе детства, внутри которого развиваются и дифференцируются новые виды деятельности, формируются и совершенствуются психические процессы, от развития которых зависят психологические изменения личности на данном этапе.

Большое внимание уделяется игре как виду детской деятельности, культивируемой взрослыми с целью психического развития и всестороннего воспитания детей (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. В. Зворыгина, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова, Д. Б. Менджерицкая, А. П. Усова, Е. А. Флерица, Д. Б. Эльконин и др.).

Таким образом, в отечественной психолого-педагогической литературе игра рассматривается в трех аспектах:

- игра – один из видов детской деятельности, заключающийся в воспроизведении усвоенного общественного опыта в наиболее доступной для ребенка форме;
- игра – ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника, обуславливающий развитие основных психических новообразований на данном этапе развития, подготавливающих переход ребенка к новой ступени его развития;
- игра – важное средство психического развития, всестороннего воспитания ребенка и становления его личности.

Социальная природа детской игры

Согласно концепции детской игры, разработанной в отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), игра ребенка имеет историческую природу, т.е. является социальной по своему происхождению и содержанию. «Игра человеческого ребенка, – отмечал Л. С. Выготский, – направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребенок видит

деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит в игру; в игре ребенок овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития» (1931, с. 459). А. Н. Леонтьев подчеркивал, что характерным специфическим отличием игры ребенка от игры животных является то, что «это не инстинктивная, но именно человеческая предметная деятельность, которая, составляя основу осознания ребенком мира человеческих предметов, определяет собой содержание игры ребенка» (1983, т.1., с. 304).

Наиболее полно тезис о социальной природе детской игры на основе этнографических исследований разработан в трудах Д. Б. Эльконина. Он указывает на то, что примитивное развитие производительных сил на начальных стадиях существования человеческого общества обуславливало раннее включение ребенка в трудовую деятельность взрослых. Но с развитием производства, усложнением орудий труда, возникновением новых форм разделения труда и новых форм производственных отношений это стало невозможным. Возникла потребность в определенной подготовке детей, что привело к созданию предметов-игрушек, имитирующих реальные орудия труда, упражняясь в действии с которыми ребенок готовился к непосредственному участию в трудовой жизни взрослых людей. На основе анализа этнографических сведений Д. Б. Эльконин сделал вывод о том, что «ролевая игра возникает в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений... Ее возникновение связано не с действием каких-либо внутренних, врожденных, инстинктивных сил, а с вполне определенными социальными условиями жизни ребенка в обществе» (1999, с. 72).

Социальная обусловленность процесса игры, по мнению А. В. Запорожца, может быть рассмотрена с двух точек зрения: с одной стороны, это социальное происхождение игры в результате изменения

положения детей в обществе, с другой – социальный характер структуры и способов осуществления игры.

Структурные компоненты игры

Формирование той или иной деятельности предполагает определение составляющих ее элементов. Большинство исследователей игры ребенка-дошкольника выделяют в качестве ее *основных компонентов* сюжет, роль, игровые действия и определяют ее как сюжетную игру.

Сюжет – совокупность действий, событий, которые отображаются в игре в определенной последовательности.

Сюжеты различаются не только по содержанию, но и по структуре, включающей действия, персонажи, предметную ситуацию в разных типах взаимодействия (один персонаж в одной или нескольких последовательно меняющихся ситуациях, несколько персонажей с набором действий, несколько персонажей во взаимодействии). Сюжет определяют события, отображаемые в определенной последовательности, а также – на начальных стадиях развития игры – тот игровой материал, который используется. При этом развитие сюжета зависит от близости темы личному опыту ребенка.

По мнению Н.Я. Михайленко и Н.С. Пантиной, в качестве основных элементов, составляющих сюжет, можно выделить персонажи, ситуации, действия, предметы, отношения. При этом целостность перечисленных элементов обусловлена тем, что сюжет включает, во-первых, закрепленные за персонажами места и, во-вторых, связи мест, определяющие отношения между персонажами.

Усложнение сюжета игры происходит следующим образом:

- 1) действия одного персонажа с определенными предметами в одной ситуации;

- 2) действия одного персонажа с определенными предметами во взаимосвязанных ситуациях;
- 3) действия нескольких персонажей с наборами соответствующих действий (действия включены в общую ситуацию, либо осуществляются последовательно);
- 4) взаимодействие нескольких персонажей.

По данным отечественных и зарубежных исследователей, содержание игр может заключаться в воспроизведении деятельности людей, их взаимоотношений, воссоздании эмоционально значимых для ребенка событий, т. е. преимущественно именно жизненный опыт детей определяет содержание их игр (Е. М. Гаспарова, Зворыгина Е. В., Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, Д. Б. Эльконин, С. Garvey, L. Murrey et al., E. Saltz et al. и др.). При этом основным элементом является **роль** – обобщенная социальная функция, которую берет на себя ребенок и посредством принятия которой он реализует содержание игры. «Ролевая игра, - как отмечает Д. Б. Эльконин, - особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми и, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, является воспроизведение именно этой стороны действительности» (1999, с. 31).

Игровые действия – один из компонентов игры, побуждаемый ее мотивом и соотносимый с определенной целью. Отличие от неигрового действия – мотивация, т.е. то, что «оно психологически независимо от результата» (А.Н. Леонтьев, 1996, с. 21). Игровое действие возникает из «потребности ребенка действовать в предметном мире, не только непосредственно доступном самому ребенку, но и в более широком мире взрослых. У ребенка возникает потребность действовать, как взрослые, т.е. действовать так, как это видел ребенок у других, как ему об этом рассказывали и т.д.» (там же, с. 20).

Изменение характера действий ребенка определяет развитие игры в целом. Как отмечает Д.Б. Эльконин, «путь развития игры идет от конкретного предметного действия к обобщенному игровому действию и от него к игровому ролевому действию: есть ложкой, кормить ложкой, кормить ложкой куклу, кормить ложкой куклу, как мама – таков схематический путь к ролевой игре» (1999, с. 186 – 187).

Данные психологических исследований (Г. Д. Луков, 1937; Ф. И. Фрадкина, 1950) свидетельствуют о том, что первоначально игровые действия формируются в тесной связи с предметными действиями и обязательно требуют материальной опоры. Дальнейшее их развитие, по определению Д. Б. Эльконина связано с постепенным сокращением и обобщением, снижением значения материальной опоры. «Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности» (1999, с. 30).

Л. С. Выготский (2000) подчеркивал важную роль речи в такого рода изменениях. Вербализация игровых действий или «отработка» (П. Я. Гальперин) в плане громкой речи обуславливают их частичное воспроизведение в умственном плане.

Игровые действия осуществляются с помощью различных операций – **способов игровых действий**. Их развитие осуществляется по следующей схеме: манипулятивные действия (предметно-специфические операции обследования) → предметно-специфические действия (предметно-опосредованные операции) → сюжетно-отобразительные действия (орудийные операции, выполняемые в реальном плане) → сюжетно-отобразительные действия (условно-орудийные операции, выполняемые в мнимой ситуации). При этом способ действия всегда точно соответствует предмету,

используемому ребенком в игре. Операции и действия ребенка всегда реальны и социальны, в них ребенок овладевает человеческой действительностью (А.Н. Леонтьев, 1996, с. 23)

Таким образом, структура сюжетной игры характеризуется наличием взаимосвязанных элементов, развитие которых взаимообусловлено, но первично в основе этого процесса лежит социальный опыт ребенка. Способность к отражению этого опыта развивается постепенно, чему предшествует овладение ребенком элементарными игровыми действиями.

Этапы развития игровой деятельности

Исследователи детской игры отмечают, что на протяжении младенческого, раннего и дошкольного детства происходят качественные изменения игры, обусловленные характером ведущего вида деятельности. Так, на первом году жизни такой деятельностью является общение со взрослым, на втором и третьем годах жизни – предметная деятельность. И только в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности становится сама игра.

В развитии игровой деятельности выделяют несколько взаимосвязанных этапов.

Первый этап – ознакомительная игра, содержанием которой являются манипуляции ребенка с предметом.

Второй этап – предметно-отобразительная игра, выражающаяся в действиях с предметами в соответствии с их функциональным назначением.

Третий этап – сюжетно-отобразительная игра, включающая отображение ребенком различных сюжетов, близких по опыту, однако являющаяся предметной по своему содержанию.

Четвертый этап – сюжетно-ролевая игра, содержанием которой является общение.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

Развитие предпосылок игровых действий

В ряде научных исследований дается онтогенетический анализ зарождения и развития игровых действий, которым предшествует сформированность основных сенсорно-двигательных координаций (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. М. Фонарев, Д. Б. Эльконин, и др.). В их развитии большую роль играет взрослый, во взаимодействие с которым складывается своеобразный вид деятельности – "непосредственно-эмоциональное общение" с окружающими (М. И. Лисина, 1974). Постепенно начинает формироваться «комплекс оживления», своевременное появление которого обеспечивает создание предпосылок развития деятельности ребенка с предметами (С. В. Фонарева, Н. М. Щелованов).

Развитие зрительно-двигательных координаций завершается актом хватания с последующим удерживанием предметов и развитием разнообразных видов движений и действий с предметами: похлопывание, поглаживание, подтягивание, отталкивание и т.д. Происходит переход к повторным и цепным движениям, сопровождающимся рассматриванием предмета, что является основными действиями с предметами для ребенка этого возраста (Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова, Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И. Фрадкина, Wingert P., Anderwood A.).

Как отечественные, так и зарубежные исследователи, акцентируют внимание на большой роли взрослого в активизации этой деятельности, создающего разнообразные ситуации, при которых на основе зрительного и слухового восприятия совершенствуется психическое управление движениями рук, развивается ориентация ребенка в пространстве. В результате формируются связи между сетчаточным образом предмета и его

действительной величиной, формой и удаленностью, закладываются основы пространственного предметно-действенного восприятия (Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова, Г. Н. Рошка, A. L. Abbot, D. J. Bartlet, E. M. Baildem et al., B. White).

Таким образом, манипулятивные действия ребенка на первом году жизни появляются тогда, когда возникают все необходимые для этого предпосылки: сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание, регулируемые со стороны зрения координированные движения. Двигательные проявления детей постепенно начинают подчиняться заранее заданным свойствам предмета и мы впервые встречаемся с направленностью действия ребенка на определенный результат, хотя он при этом еще не осознает своего действия (Н. Н. Кожухова,). Ориентировочные действия исследования свойств предмета постепенно переходят в предметно-специфические, осуществляемые предметно-опосредованными операциями, возникновение которых - кульминационный пункт развития психологического содержания игры в раннем детстве (С. Л. Новоселова,).

Изменяется ведущий вид деятельности: непосредственное эмоциональное общение “ребенок- взрослый” сменяется опосредованным “ребенок – действия с предметом – взрослый”. Новая форма общения является важнейшим условием интенсивного развития предметных действий в раннем возрасте., так как “существование ситуативно-делового общения – время, в течение которого дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами ко всё более специфическим, а затем к культурно-фиксированным действиям с ними” (М. И. Лисина 1986, стр. 88). Все это «создает необходимую основу для усвоения их словесных заменителей и придаёт последним более точное и определенное значение» (А. В. Запорожец, 1960, с.106). В условиях содержательного общения ребенок практически узнает назначение предмета и это новое он переносит в свою игру.

Таким образом, к концу первого года жизни благодаря своевременному развитию сенсорных систем и моторики, что обеспечило переход ребенка к манипулятивной деятельности, его общение со взрослым изменяется: появляется практическое, наглядно-действенное общение, в основе которого лежат действия с предметами, исходя из их функционального назначения. Все это отражается на характере действия с игрушкой.

Взаимодействие предметных и игровых действий

По определению Д. Б. Эльконина, предметное действие по своей природе двойственно. С одной стороны, «это практически утилитарная деятельность, в которой существенно важными являются операции осуществления. В такой практической деятельности и происходит ориентация на свойства предмета, их выделение и прилаживание к ним отдельных операций». С другой стороны, это «деятельность со значением вещей, с общей схемой их использования применительно ко все более разнообразным ситуациям. Деятельность с предметами только по их значению есть предметная игра детей раннего детства» (1999, с. 188) Таким образом, Д. Б. Эльконин указывает на наличие взаимосвязи между предметной деятельностью и игрой ребенка.

Важным, на наш взгляд, является подчеркивание роли взрослого как в его деловом взаимодействии с ребенком, так и в личном общении. Значимость этого положения указывается в исследованиях, направленных на изучение эмоционально-волевой сферы ребёнка (Я. Л. Коломинский, Н. А. Цыркун). Следовательно, всякое предметное действие не только направлено на получение определенного результата, но и опосредствовано теми отношениями взрослого к ребенку, которые могут возникнуть в ходе или в конце выполнения действия.

В процессе формирования предметных действий ребенок прежде всего усваивает общую схему действия с предметом, исходя из его назначения, затем

происходит подлинное овладение действиями с предметом, а также выявление межпредметных связей с опорой на свойства предмета. Это позволяет ребенку устанавливать отношения между предметом деятельности и предметом цели. По мере овладения детьми предметными действиями происходит обобщение последних и возникает возможность их переноса с одних предметов на другие, имеющие в реальной жизни иное назначение. Таким образом, создаются предпосылки для будущего перехода к подлинной творческой игровой деятельности, которая приобретает ведущее значение в дошкольном возрасте. Но для такого перехода в структуре раннего возраста важным является развитие как предметной деятельности, так и связанных с ней игровых действий.

В исследованиях Е. В. Зворыгиной, Н. Коротковой, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселовой, Н. С. Пантиной, Ф. И. Фрадкиной, подвергается тщательному анализу весь процесс такого развития игровых действий детей данной возрастной категории. В них отмечается, что действия на начальном этапе формируются в процессе взаимодействия ребенка и взрослого: ребенок самостоятельно действует только с теми предметами и только так, как они использовались в совместной деятельности. Для него еще не важно наличие или отсутствие сходства игрушки с тем реальным предметом, который она обозначает. Важно только, чтобы это была игрушка, с которой взрослый играл вместе с ним.

Постепенно действия, которыми овладел ребенок, переносятся на ряд других игровых предметов и границы такого переноса становятся все шире. Продолжает активно развиваться отобразительная предметная игра: предмет, с которым действует ребенок, выступает в роли средства достижения какого-либо результата, который ребёнок получает не опосредованно, а непосредственно воздействуя на предмет своей рукой. Эти действия, как правило, много раз повторяются с одним и тем же предметом, игрушкой, не

изменяясь по своему содержанию, и терминологически определяются как процессуальные игровые действия (укачивание куклы, укачивание мишки). Повторность действий закрепляет у ребенка знание динамических свойств предмета.

Таким образом, этот период характеризуется фактическим совпадением развития игры и предметной деятельности. Игра отличается от предметной деятельности лишь мотивом и результатом, в то время как содержание практически является единым.

Развитие сюжетно-отобразительной игры

Дальнейшее развитие игровых действий связано с завершением перехода ребенка к предметным действиям нового качества – предметно-опосредованным действиям, осуществляемым орудийными операциями, в которых отражаются объективные отношения средства и цели. Предметно-опосредованные операции переходят на новый уровень игровых действий, которые определяются как сюжетно-отобразительная игра, являющаяся предметной по своему сюжетному содержанию (катание куклы в коляске, перевоз кубиков в машине и т.д.).

Сюжет, как подчеркивается в ряде отечественных и зарубежных исследований, всегда связан с жизненными впечатлениями ребенка, которые он получает в быту, на прогулке и из других доступных ему источников (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Garvey, L. Murray et al. и др.). Анализ содержания игр детей свидетельствует о том, что в них всегда находят отражение все те новообразования, которые имеют место в обществе (Р. И. Жуковская, А. П. Усова, Н. Н. Палагина, Д. В. Менджерицкая и др.), что подтверждает гипотезу о социально-исторической природе игры.

По мере развития ребёнка все больше расширяется осознаваемый им окружающий мир, который он старается перенести в свой игровой мир.

Большая роль в этом принадлежит взрослому. Игровые действия, производимые ребенком, сначала развиваются как одноактные, процессуальные по своему характеру. Но постепенно сюжет развивается за счет включения различных элементарных действий, еще логически не связанных сюжетным развитием. Игровой предмет однозначно определяет использование его в игре, а действие определяется наличными предметами, что свидетельствует о понимании ребенком причинных связей между функциональным назначением предмета и способами его использования.

В центре всех этих действий, которые осуществляются ребенком в игре, стоит кукла, являющаяся к этому времени заместителем человека. В сюжетах игр отражаются отрезки жизни ребенка в их обычной последовательности, где прослеживается логика жизни человека. Ребенок начинает называть куклу именем какого-либо человека, ведет разговор от лица куклы и это является показателем достаточно высокого уровня развития сюжета, в котором кукла становится для ребенка не только заместителем человека, но и принципиально отличается от других игрушек. Здесь мы наблюдаем лишь сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого и нахождение между ними сходства. Поэтому ребенок только называет себя именем взрослого, но не берет его роль.

Как отмечает Ф.И. Фрадкина, в структуре сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста возникают предпосылки ролевой игры. Это подготавливает появление осознанной роли в игре уже в дошкольном возрасте (Л. Н. Галигузова). Поэтому Л.С. Выготский назвал предметную игру “квази-игрой” (1999,с.160), а Д. Б. Эльконин определил её как предысторию игры (1999). По словам Л. С. Выготского, “мы здесь имеем как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана...объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка” (1999,с.160).

Технологические новообразования в структуре сюжетно-отобразительной игры

По наблюдениям Ф. И. Фрадкиной (1966), усложнение сюжета игры происходит только за счет включения новой игрушки, что вызывает у ребенка новое действие, которое оказывается случайно связанным по содержанию с первым. Более сложный сюжет возникает благодаря постепенному включению в игру нескольких предметов, что приводит к сюжету, состоящему из нескольких звеньев. Хотя даже в этом случае действия могут не следовать друг за другом в логически неизбежной последовательности (1966, стр. 52). Логику же можно наблюдать лишь к самому концу раннего детства (Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин, L. Fenson, D. S. Ramsay, 1980). Все исследователи справедливо усматривают в логической цепочке действий показатель развития восприятия и мышления ребенка, возрастающую точность его представлений об окружающем мире и умение переносить в игру свои впечатления.

Как показали исследования Е. М. Гаспаровой (1984), самостоятельная игра ребенка раннего возраста лишь формально подчинена какому-либо социальному сюжету. Для перехода же к игре с социальным содержанием необходимо не только наличие определенного социального опыта ребенка, но и умение актуализировать этот опыт в игре. В работах С. Л. Новоселовой и Н. Н. Палагиной (1989) выделен ряд необходимых условий: обогащение детей яркими впечатлениями о доступных явлениях окружающей жизни; вычленение в последующих играх-занятиях наиболее характерных для этих впечатлений моментов, а также основных способов игровых действий; подбор игрушек и другого материала; руководство игрой в плане побуждения действовать по определенному сюжету. Как следствие, развиваются существенные компоненты для перехода к сюжетно-ролевой игре: ролевое общение в структуре простого сюжета.

Вместе с развитием игрового сюжета происходят и изменения игровых действий: сначала игровые действия ребенка носят максимально развернутый характер с использованием материальной опоры (предметы, игрушки), но постепенно они начинают сокращаться и обобщаться, снижается значение материальной опоры, обобщенные действия заменяются словом (Г. Д. Луков, 1937, Ф. И. Фрадкина, 1946, Д. Б. Эльконин, 1999). От операций реально-орудийных ребенок постепенно переходит к условно-орудийным операциям, что свидетельствует о появлении в игровых действиях нового компонента - воображаемого действия с воображаемыми предметами.

Параллельно изменяется использование игровых средств путем замены их условными действиями и знаками, что свидетельствует о переходе от наглядно-действенного мышления к образному. Происходит переход к действиям с предметами-заместителями, к действиям с мнимыми предметами, возникают условные действия-жесты и, наконец, замещение предмета словом. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, это становится возможным за счет усвоения детьми более сложных способов игровых действий и их осмысления (Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова, J. L. Elder, D. R. Pederson, E. R. Jackowits, M. W. Watson). Однако в исследованиях Л. Н. Галигузовой, G. Fein акцентируется внимание на том, что на начальных этапах овладения игровыми замещениями для ребенка необходима реальная опора. При этом у детей раннего возраста отмечаются минимальные требования к сходству предмета-заместителя с изображаемым предметом, нет самостоятельного называния замещающих предметов до вовлечения их в игру, до воспроизведения соответствующего действия, переименование маленькими детьми вещей ограничено (Ф. И. Фрадкина, Д. Б. Эльконин). «Не слово, не название вещи определяет собой способ употребления вещи, а сама вещь для ребенка выступает в игровой ситуации со стороны своего употребления, которое закреплено для него за этой вещью фактически, а не номинально»

(Г. Д. Луков, 1937, с. 53). Следовательно, в структуре игровой деятельности детей раннего возраста возникает новый компонент – предпосылка к использованию предметов-заместителей.

Практически одновременно с использованием предметов-заместителей в игре ребенка раннего возраста появляются предпосылки возникновения роли – «роль в действии», характерной чертой которой, в отличие от обобщенной роли дошкольника, является точное копирование во всех подробностях действий конкретного лица (Ф. И. Фрадкина, 1949, с. 59). Средством объединения действий в играх детей является целостная ситуация, а не принятие роли (Н. Я. Михайленко, 1987). «Не роль, взятая ребенком на себя, определяет действие, а действие напоминает ребенку о сходном действии взрослого» (Ф. И. Фрадкина, 1949, с. 60).

Дальнейшее развитие ролевого поведения, как отмечает Д. Б. Эльконин (1999), связано с названием ребенком себя сначала своим собственным именем, затем – именем взрослого, сравнение своих действий с действиями взрослого, название куклы именем действующего лица и разговор от лица куклы. Все это подготавливает появление роли в игре.

Важным, на наш взгляд, является вопрос о возникновении игрового взаимодействия детей. Как показывают отечественные и зарубежные исследования, в раннем возрасте ребенок еще не воспринимает ровесника как партнера по игре, поэтому она носит индивидуальный характер, но возникает интерес к сверстнику, который реализуется в непосредственных эмоциональных контактах, преобразуясь в дальнейшем последовательно в предметное и игровое взаимодействие. Это находит свое отражение в ярко эмоционально окрашенном предметно-игровом взаимодействии, выражающемся в обмене условными предметными действиями (Е. В. Зворыгина, М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова, Н. Я. Михайленко, А. Рузская, Р. Я. Сандлер, С. Garvey, E. Mueller).

Таким образом, в структуре сюжетно-отобразительной игры возникают основные предпосылки сюжетно-ролевой игры: происходит обобщение действий и их отделение от предметов, усложнение структуры игровых действий, вовлечение в игру предметов-заместителей, сравнение своих действий с действиями взрослого и называние себя именем взрослого, вступление в кратковременное взаимодействие и общение со сверстниками.

Роль взрослого в развитии игры детей

Данные педагогических исследований убедительно показали, что игра в раннем возрасте не возникает сама по себе, а формируется только в процессе общения ребенка со взрослым, в ходе которого происходит усвоение им способов игровой деятельности (Н. М. Аксарина, 1969, Л. Н. Галигузова, 1993, Е. В. Зворыгина, 1988, Н. Я. Михайленко, 1975, С. Л. Новоселова, 1981, Н. С. Пантина, 1975, Н.Н. Палагина, 1990, Ф. И. Фрадкина, 1949 и др.). Особенно подчеркивается необходимость специального педагогического воздействия для обеспечения правильного и своевременного развития игры, основанного на учете этапов ее развития. Как подчеркивал А. Н. Леонтьев, без знания внутренних закономерностей игры как деятельности попытки управлять игрой могут превратить в её ломку.

В практике реализуются разнообразные методы руководства игрой, направленные на развитие определенных умений, свойств личности в игре и т.д. Важным, на наш взгляд, является учет возрастных особенностей детей, их психофизического развития, способностей, умений и индивидуальных качеств каждого.

Н. М. Аксарина впервые показала, что для возникновения и развития игры необходимо, во-первых, обогащение впечатлений детей об окружающем мире, во-вторых, обеспечение их игровым материалом, актуализирующем эти впечатления и, в-третьих, обучения игре через использование показа игровых

действий и косвенных словесных указаний, направляющих игру. Термин «обучение» она раскрывала, с одной стороны, как осторожное использование прямых методов руководства игрой (показа игровых действий), с другой – как широкое использование косвенных словесных указаний воспитателя, направляющих игру.

Ф. И. Фрадкина советовала при подборе методов исходить из психологической сущности игры, учитывать качественное своеобразие данной ступени развития детей; в процессе воспитания у детей формировать предпосылки более высокой ступени развития игры. Она считала, что для возникновения игровых действий необходимо обучать малышей разным действиям с разными игрушками, но обучать не формально. Важно не количество действий, которые повторяют дети, а сам факт их появления. По мнению Ф. И. Фрадкиной, первые специфические действия с игрушками у детей появляются только при многократном показе их взрослыми. Однако как только дети начнут самостоятельно видоизменять игровые действия, показ игрового действия перестает быть основным приёмом руководства, иначе может возникнуть опасность подавления самостоятельности, инициативы.

По мнению исследователя, с первых этапов развития игровых действий необходимо направлять игру с помощью разных игрушек, отображающих знакомые предметы, неоформленных предметов, заменяющих понятные вещи, советов, вопросов, путем называния воображаемых предметов, направлять так, чтобы дети черпали материал из повседневной жизни.

Е. В. Зворыгина разработан комплексный метод руководства формированием сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста, в основу которого положены возрастные закономерности ее развития. На каждом из возрастных этапов предполагается последовательное включение четырех внутренне связанных общим содержанием компонента: ознакомление детей с окружающим в их активной деятельности, обогащение игрового опыта,

организацию предметно-игровой среды, активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры.

Специфика руководства игрой, по мнению автора, состоит в том, что педагог с самого начала формирует ее как индивидуальную самостоятельную деятельность. Новый игровой способ решения задач ребенок усваивает незаметно для себя в процессе действия с игрушками и доверительного общения со взрослым, а затем с интересом его повторяет, варьирует.

Поскольку содержанием игры является личный практический опыт ребенка, который он воспроизводит при решении игровых задач, руководство игрой должно начинаться еще до предложения соответствующих игрушек путем ознакомления с окружающей действительностью в повседневной жизни и на занятиях, где приобретается опыт использования тех или иных предметов по назначению, осознается смысл действий людей, отношение к предметам, к живой природе, друг другу, знакомство характерными особенностями животных.

Как один из приёмов обучения детей игровым действиям Е. В. Зворыгина рекомендует совместные игры со взрослым – сначала индивидуальные, затем группой, в которых ведущая роль принадлежит взрослому. Ребенок учится переводить свой реальный опыт в игровой условный план, решать практические задачи «понарошку», условно, т.е. учится различными способами решать игровые задачи, направленные на достижение мнимого результата, понятого по личному опыту. При этом обучение решению элементарных игровых задач в условном плане должно исходить из опыта реальной деятельности ребенка. Усложнение содержания обучающих игр окажет, по мнению исследователя, благотворное влияние на развитие детской игры, «если оно, содержание, основывается на принципе постоянного обогащения реального опыта деятельности детей, если при усложнении содержания педагог ориентируется на перспективы дальнейшего

формирования самостоятельной игровой деятельности» (1983, с37). Таким образом, обучающие игры являются своеобразной формой передачи детям игрового опыта в процессе естественного делового общения, благодаря которому возникает «зона ближайшего развития, которая обеспечивает усвоение новых способов отображения действительности, что обогащает самостоятельную игру и в значительной мере развивает умственные способности.

Третьим компонентом данного метода руководства игрой является своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, содержание которого восстанавливает в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающим, направляет на самостоятельное и активное решение игровой задачи, побуждает к разным способам воспроизведения действительности.

Немаловажным является общение взрослого с ребенком в процессе игры, направленное на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода игровых способов действий.

Н. Я. Михайленко основным методом руководства игрой в раннем детстве считает образец игрового действия. При этом целью педагогических воздействий по отношению к игре должно быть формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру, в которой дети по собственному желанию реализуют разнообразное содержание, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях.

Как отмечает Н.Я. Михайленко, для того, чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре, необходимо хорошо представлять ее специфику, иметь представление о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть с детьми раннего возраста. По ее мнению, формирование игровых

умений успешнее проходит в совместной игре воспитателя с детьми, а также в процессе демонстрации взрослым образцов игрового поведения. Воспитатель выступает в такого рода играх как руководитель – инициатор, организатор.

Н. Я Михайленко выделила принципы организации сюжетной игры в детском саду:

- чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними, строя игру таким образом, чтобы на соответствующем возрастном этапе они сразу ставились перед необходимостью использовать новый, более сложный способ построения игры. Сначала дети как бы «открывают» новый способ в «чистом» виде в совместной игре со взрослыми, а затем переносят его в самостоятельную игру с различным конкретным содержанием. Так, ребенку раннего возраста может «открыться» условное игровое действие с предметом-заместителем, если в совместной игре он видит такое действие партнера-взрослого и в естественном процессе игры сам сталкивается с необходимостью осуществлять подобные действия;

- воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом;

- начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых действий одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия. Так и на пояснение его смысла партнерам.

На каждом возрастном этапе, отмечает исследователь, педагогический процесс организации игры должен включать моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создания условий для самостоятельной игры детей.

РАЗВИТИЕ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Влияние нарушений слуха на психофизическое развитие ребенка

Изучение детей, развивающихся в условиях слуховой депривации, свидетельствует о том, что у них в силу первичного дефекта очень рано возникают отклонения, как в физическом развитии, так и в познавательной деятельности (Р. М. Боскис, А. А. Венгер, Т. А. Власова, Л. С. Выготский, Н. М. Морозова, Т. И. Обухова, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев и др.). В исследованиях этих авторов отмечается, что хотя за период школьного обучения происходит значительное развитие этой категории детей, свидетельствующее об их больших потенциальных возможностях, но характер многих нарушений и их глубину не удастся своевременно успешно скорректировать, так как «корни» отставания уходят в далекое детство.

Ребёнок с нарушением слуха с рождения (если поражение является внутриутробным) или же с первых месяцев жизни (если поражение является постнатальным) попадает в неблагоприятные условия развития.

Как показано в исследованиях Г.В. Трофимовой (1978, 1979), у этой категории детей задерживается по сравнению с нормально слышащими сверстниками развитие локомоторных и статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает "ближнее" пространство, доступное органам чувств младенца. Как правило, дети с нарушением слуха позже нормально слышащих овладевают основными двигательными функциями: удержанием головы, сидением, стоянием, ходьбой.

Особенности физического развития оказывают существенное влияние на другие стороны развития ребенка. Характерной является задержка в формировании акта хватания и связанных с ним предметности восприятия и возникновения перцептивных действий, отсутствие четкой

дифференциации форм и величин в зрительном плане, недостаточное участие осязательной чувствительности в восприятии этих свойств, задержка зрительного поиска (А. А. Катаева, 1967, Ж. И. Шиф, 1972). Невозможными оказываются слуховая ориентировка в пространстве, локализация звука независимо от степени снижения слуха (Н. В. Пелымская, Н. Д. Шматко, 2000, 2001). Наблюдается дефицит эмоционального и речевого общения со взрослым, что обуславливает задержку формирования эмоционально-действенного общения и отражается на особенностях развития «комплекса оживления», играющего большую роль в психическом развитии ребенка.

Таким образом, уже в младенческом возрасте у детей с нарушением слуха отмечается отставание в овладении элементарными способами взаимодействия с окружающим миром.

В раннем возрасте в развитии ребенка со слуховой депривацией происходят значительные изменения: развивается пространственная ориентировка в связи с овладением ходьбой, расширяется возможность ознакомления с предметами. Основным видом действий с предметами являются манипуляции, как специфические, так и неспецифические, что способствует развитию восприятия. Подлинные же предметные действия начинают складываться только к концу раннего возраста.

Однако это развитие без специального обучения идет чрезвычайно медленно, неравномерно, в более поздние сроки и не характеризует всю совокупность детей с нарушением слуха раннего возраста.

В исследованиях А. А. Катаевой (Венгер) (1972) отмечается, что часть детей с нарушением слуха даже после двух лет не может действовать по подражанию, а если и действует, то только с хорошо знакомыми предметами. Наблюдается значительное отставание в способности действовать по образцу.

Только на третьем году жизни в деятельности детей со слуховой депривацией начинает складываться практическая ориентировка на свойства

объектов (как правило, в специально организованной взрослым ситуации). И только у небольшой части детей третьего года жизни наряду с практической ориентировкой возникает и перцептивная, но она еще очень близка к практической.

Всё это выражается в несвоевременном переходе к предметной деятельности, которая не становится ведущим видом деятельности у детей со слуховой депривацией в раннем возрасте. В исследованиях А. А. Катаевой, Т. И. Обуховой отмечается, что, наряду с общими с нормой тенденциями в развитии наглядных форм мышления, у детей с нарушением слуха выявлены существенные качественные и количественные различия: замедленный темп развития мышления, более примитивные способы действия (действие силой без учета свойств и качеств объекта, недостаточная целенаправленность проб и так далее). Только небольшая часть детей к концу дошкольного возраста осваивает зрительную и свернутую ориентировку, что находит свое отражение в решении наглядно-образных задач.

Об отставании в развитии наглядных форм мышления свидетельствуют также материалы исследований зарубежных сурдопсихологов и сурдопедагогов (N. O'Connor, 1966; H. Furth, 1962; Э. Метце, 1969; P. Oleron, 1974). Э. Метце, исходя из экспериментальных данных по выполнению глухими детьми ряда сложных действий с предметами, делает вывод о больших потенциальных возможностях развития их наглядного мышления, но считает, что этот потенциал может быть реализован только лишь в результате целенаправленной работы.

Нарушение слухового восприятия речи отрицательно влияет на развитие способности общения глухих детей, основными средствами которого выступают предметные действия, естественные жесты, мимика и другие неречевые средства в сочетании с различного типа вокализациями и лепетом (А. А. Катаева, 1977). Отсутствие или ограниченность речевого общения

обуславливает трудности в понимании других людей, смысла их действий, что приводит к механическому подражанию. У глухих детей позже, чем у слышащих сверстников, формируются этапы познания себя (Е. И. Исенина, 1990). Все это затрудняет развитие самостоятельности и инициативности в овладении детьми социальным опытом.

Фактическое формирование предметных действий, развитие подражания, развитие необходимых для восприятия свойств объектов способов восприятия происходит у данной категории детей не в раннем, а в дошкольном возрасте.

Таким образом, сравнительный анализ материалов исследовательско-теоретического плана позволяет сделать вывод о том, что развитие ребенка с нарушением слуха на протяжении младенческого и раннего возраста подчиняется закономерностям развития нормально развивающихся детей. Однако оно происходит медленно, неравномерно, с определенными качественными особенностями, т.е., по определению Л. С. Выготского, развитие такого ребенка протекает по иному руслу, чем у нормального, и качественный характер развития существенно отличается. Задержка в формировании двигательной сферы, развитии восприятия, переходе к действиям с предметами, развитию способов общения со взрослыми вызывает значительное качественное и количественное отставание в развитии игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушенным слухом по сравнению с их слышащими сверстниками.

Особенности игровой деятельности детей с нарушенным слухом

Развитие предметной деятельности, как известно, является главной предпосылкой возникновения игры, которая при типичном развитии зарождается уже в раннем детстве и становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Своеобразие развития ребенка со слуховой депривацией и, в частности, задержка в овладении предметной деятельностью, оказывают,

как было отмечено ранее, существенное влияние на особенности протекания многих процессов, в том числе и игры.

Впервые изучение особенностей игры глухи детей было осуществлено Г.Л. Выгодской (1964). Основное содержание исследования было направлено на выявление особенностей формирования сюжетно-ролевой игры глухих дошкольников.

Как отмечает исследователь, у глухих детей раннего возраста преобладающими игровыми действиями являются манипуляции с предметами и только после трех лет отмечаются функциональные процессуальные действия с игрушками, которые являются основным содержанием игры значительного большинства детей. В игре детей старше четырех лет появляются элементы сюжета, однако это не меняет общего характера игры.

Также были определены некоторые особенности игрового поведения детей в процессе обучения: стереотипность и подражательность действий с игрушкой, чрезмерная детализация игровых действий, педантичное копирование окружающей действительности. Как уже отмечалось ранее, в результате развития игровой деятельности нормально развивающихся детей наблюдается сокращение, обобщение игровых действий. Для глухих же детей, по наблюдениям Г. Л. Выгодской, характерен обратный процесс: их игровые действия становятся более полными, развернутыми и не приобретают характер обобщенных. Таким образом, у глухих детей отмечаются особенности в овладении игровыми действиями не только в процессе спонтанного развития, но и в ходе обучения, что свидетельствует о необходимости совершенствования коррекционной работы с этой категорией детей.

На основании полученных результатов Г. Л. Выгодской разработаны методические рекомендации, включающие несколько направлений формирования умения детей разыгрывать ролевые сюжеты. Существенно важным, на наш взгляд, является предложенная система подготовки к

обучению новой сюжетно-ролевой игре (экскурсии, изготовление игрового материала, подбор иллюстраций и т.д.), демонстрация ролевых функций, технологии игровых действий и др.

На наличие своеобразия в развитии игровой деятельности детей с нарушенным слухом по сравнению со слышащими сверстниками указывают и зарубежные исследователи (Р. М. Brown et al., 2001; L. Koester et al., 1998).

Комплексное исследование состояния игровой деятельности необученных детей младшего дошкольного возраста с нарушением слуха (С.Н. Феклистова, 2003) включало: определение характера самостоятельной игровой деятельности детей; изучение состояния игровой деятельности детей в специально организованных условиях; определение характера оперирования детьми предметами в соответствии с их функциональным назначением; выявление способности детей к использованию предметов-заместителей. Анализ полученных результатов позволил выявить характерные особенности игровой деятельности необученных глухих и слабослышащих детей по сравнению со слышащими сверстниками.

Выбор предметов глухими детьми ограничен и в некоторых случаях вообще отсутствует. Увеличение игрушек и изменение их пространственного расположения не вызывает изменения игровой активности детей. Глухие дети предпочитают действовать с одними и теми же игрушками, не используют дополнительный игровой материал в качестве предметов-заместителей. Набор используемых слабослышащими детьми игрушек также ограничен. Как и глухие дети, слабослышащие дошкольники не используют предметы-заместители.

Дошкольники с нарушением слуха находятся на разных ступенях овладения игровыми действиями, при этом наблюдается достаточно сильная корреляция между возрастом детей и используемым способом действия. Около 20% глухих детей не выполняют никаких действий с игрушками, 45% детей

манипулируют игрушками, и только 35% дошкольников используют единичные предметно-отобразительные действия. Характерной особенностью игры слабослышащих детей является наличие сюжетно-отобразительных игровых действий (15% детей).

Глухие дети не разыгрывают сюжеты, не берут на себя роль, не вступают во взаимоотношения с игрушками. В игровой деятельности слабослышащих дошкольников появляются элементы сюжета: кормление и укладывание куклы, перевозка грузов в машине, катание куклы. Однако такие действия являются единичными, отмечается процессуальная и «куплетная» игра, т.е. не наблюдается логическая цепочка действий.

Необученные дети с нарушением слуха не берут на себя роли, не вступают во взаимоотношения с игрушками.

Следует отметить, что, в отличие от глухих сверстников, слабослышащие дети зачастую сопровождают игровую деятельность разнообразными речевыми реакциями. («В-в-в», «М-м-м» или «У-у-у» во время катания машины; «А-па-па» при кормлении куклы; «А-а-а» при укладывании куклы). Однако такие реакции являются единичными.

Таким образом, отмечается значительное отставание глухих и слабослышащих детей в овладении игровой деятельностью от слышащих сверстников. В то же время наблюдаются существенные возрастные различия в развитии действий с игрушками внутри групп детей с нарушенным слухом, а также между глухими и слабослышащими детьми. Это свидетельствует о необходимости организации специальной коррекционной работы по формированию игровой деятельности, разработки дифференцированных программ, соответствующих индивидуальным особенностям и возможностям ребенка, возрасту ребенка.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СЮЖЕТНО-ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Процесс обучения игре дошкольников со слуховой депривацией строится с учетом закономерностей ее развития у нормально развивающихся детей и опирается на положение о поэтапном формировании игровой деятельности. Наряду с этим учитываются как общие, так и индивидуальные особенности психофизического развития детей с нарушенным слухом, что обуславливает своеобразие задач и содержания формирования игры на каждом из этапов и использование специфических методов и приемов обучения игровой деятельности.

Дифференцированный подход к формированию игровой деятельности детей с нарушениями слуха предполагает:

- предварительное комплексное исследование состояния игровой деятельности детей;
- использование разноуровневых программ по развитию игровой деятельности;
- текущий и периодический учет состояния свободной игровой деятельности с целью коррекции программы обучения.

Исследование состояния игровой деятельности детей с нарушением слуха

Единство диагностики и коррекции – один из ведущих принципов коррекционной педагогики. Поэтому процесс обучения игровой деятельности детей со слуховой депривацией должен осуществляться с учетом актуальной зоны игрового поля.

Предварительное изучение состояния игры глухих и слабослышащих является базой для определения соответствующей программы коррекции и включает два этапа:

- 1) изучение самостоятельной (свободной) игровой деятельности детей;
- 2) специально организованное исследование игровой деятельности.

Изучение состояния самостоятельной игровой деятельности детей осуществляется в процессе целенаправленного педагогического наблюдения, которое рекомендуется проводить при участии нескольких специалистов (воспитателя, психолога дошкольного учреждения, учителя-дефектолога), что позволит более точно фиксировать и в дальнейшем интерпретировать игровые проявления детей.

Наблюдение проводится в специально созданных условиях в знакомой для ребенка обстановке (в групповой комнате или на прогулке). Игровой материал, используемый в процессе обследования, должен соответствовать возрасту детей и способствовать актуализации социального опыта детей. В процессе наблюдения отмечаются: проявление интереса к игровому материалу, содержание игровых действий, способы действия с игрушками, наличие игровых объединений детей (их количественный состав, длительность существования), наличие ролей, степень их выраженности.

Кроме наблюдения проводится индивидуальная проверка в специально подготовленных условиях. Ребенку предлагается действовать с игровым материалом, позволяющим разыгрывать определенные сюжеты (кормление куклы, укладывание спать, умывание, одевание, стирка и др.). Инструкция может предъявляться как на вербальной, так и на невербальной основе (в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка).

В процессе специального исследования фиксируются следующие параметры: проявление интереса к игрушкам, содержание игровых действий,

наличие сюжета, способы действия с игрушками, эмоциональные и речевые проявления, общая продолжительность игры.

Необходимо отметить, что для получения более полных и точных представлений о характере игровой деятельности детей обследование рекомендуется проводить неоднократно. Кроме того, полученные в процессе обследования сведения могут дополнить беседы с родителями ребенка (выясняется, какие игрушки ребенок предпочитает, как действует с ними, с кем из родственников предпочитает играть дома и т.д.). Результаты такого комплексного изучения являются основой планирования работы по обучению детей с нарушениями слуха игре, позволяют более точно сформулировать образовательные задачи.

Задачи обучения сюжетно-отобразительной игре дошкольников с нарушением слуха

Работа по формированию сюжетно-отобразительной игры ребенка с нарушением слуха должна быть основана на обогащение социального опыта ребенка, развитие положительного эмоционального отношения к игровой деятельности и направлена на поэтапное формирование следующих умений:

- отображать определенный сюжет в заранее подготовленной взрослым ситуации;
- осуществлять подбор игрушек в соответствии с сюжетом (от подбора одной или нескольких отсутствующих игрушек к подбору всего необходимого игрового материала по названию сюжета);
- использовать предметы-заместители (с обязательным словесным обозначением замещаемых предметов);
- осуществлять самостоятельный поиск игровых заместителей (сначала из ограниченного набора, расположенного в непосредственной близости, затем – путем самостоятельного поиска);

- дополнять, продолжать по смыслу игровые действия партнера по игре;
- объединять несколько игровых действий в логическую цепь;
- вступать в игровые и элементарные коммуникативные отношения со сверстниками в процессе игры;

В процессе обучения особое внимание следует уделять развитию операционально-технической стороны игры (действовать одной или двумя руками, удерживать, поворачивать игрушки и т.д.);

Содержание и организация процесса обучения сюжетно-отобразительной игры детей со слуховой депривацией

Сюжетно-отобразительная игра, как известно, еще является предметной по своему содержанию, однако в ее основе лежит сюжет, который должен быть связан с жизненными впечатлениями ребенка. Поэтому для эффективного формирования игровой деятельности на данном этапе необходимо обогащать представления детей о функциональных назначениях и способах использования новых предметов, о явлениях и событиях окружающей жизни. Такая работа проводится на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и в процессе специально организованных наблюдений (индивидуальных и групповых) за элементарными действиями взрослых и других детей в быту (взрослый кормит или умывает другого ребенка; няня моет посуду, застилает кровать, вытирает стол и т.д.). Необходимо привлекать детей к посильному участию в труде взрослых (поставить салфетки на стол, убрать за собой тарелку, поправить подушку и т. д.), а также формировать действия по самообслуживанию. Это позволит им более осмысленно совершать игровые действия как в условиях обучения, так и в процессе самостоятельной игры.

Важным условием успешного формирования игровых умений детей, позволяющих им осуществлять самостоятельную игровую деятельность, является организация соответствующей игровой среды. Воспитателю

необходимо разместить в групповой комнате игрушки, которые использовались ранее в процессе занятий. При этом развернуть какой-либо сюжет должны иметь возможность несколько детей, т.е. игровых наборов должно быть несколько. Например, после занятия на тему «Кормление и поение куклы» следует разместить в игровом уголке несколько стульев, столиков, разных кукол, несколько наборов игрушечной посуды. Периодически требуется изменять и обновлять игровую среду в групповой: часть игрушек убрать, часть заменить аналогичными (для формирования умения осуществлять перенос игровых действий), разместить новые.

Процесс формирования игровой деятельности базируется на данных предварительного изучения состояния игровой деятельности детей и предусматривает определенную систему усложнения, направленную на последовательное формирование и развитие игровых умений и навыков. В зависимости от выявленных результатов обучение начинается с той или иной ступени (этапа).

Условно можно выделить четыре ступени обучения сюжетно-отобразительной игре:

- I ступень – разыгрывание сюжетов, включающих одно событие;
- II ступень – отображение сюжетов, состоящих из нескольких последовательных действий;
- III ступень – отображение цепочки игровых действий в рамках одного сюжета, вступление в элементарное взаимодействие;
- IV ступень – объединение сюжетов в логическую цепь.

Основными методами обучения сюжетно-отобразительной игре детей с нарушениями слуха являются наглядный и практический. Игровые действия на каждой из ступеней формируются с использованием постепенно усложняющихся методических приемов: совместных (при необходимости) и сопряженных действий с постепенным переходом к действиям по

подражанию, образцу и по словесной инструкции. Выбор методических приемов воспитателем зависит от индивидуальных особенностей и возможностей детей.

I ступень. Осуществляется формирование умения разыгрывать простой сюжет, где вступают во взаимодействие две игрушки, связь которых функционально и логически обусловлена. Это одноактные «куплетные» (по определению Ф.И. Фрадкиной) игры, в которых игровые действия многократно повторяются. Сюжеты игр носят бытовой характер и хорошо знакомы детям.

Обучение игре в данный период предусматривает последовательную реализацию следующих направлений:

- организацию предварительных наблюдений на соответствующую тему в структуре занятий по ознакомлению с окружающим миром и непосредственно в структуре жизнедеятельности детей;
- обучение разыгрыванию сюжета. Рекомендуется использовать два набора игрового материала: педагог действует с одной куклой, ребенок – со второй. Такой подход позволяет проконтролировать более детально игровые действия каждого ребенка, помочь исправить неточности, воспитывая у ребенка, таким образом, аккуратность и не допуская небрежности;
- перенос игровых действий на аналогичные и другие игрушки;
- формирование умения осуществлять подбор игрового материала: сначала из ограниченного набора игрушек, расположенного в непосредственной близости, затем – из игрушек, расположенных в групповой комнате;
- введение предметов-заместителей. Называние заместителей игровым именем.
- развитие кратковременного игрового взаимодействия детей – «симметричного» обмена игровыми действиями, когда каждый последующий цикл не отличается от предыдущего (например, сначала один ребенок умывает куклу, второй наблюдает за его действиями, затем

наоборот). Дети по очереди действуют с одним набором игрушек, что способствует выделению сверстника как партнера по игре, подготавливает к осуществлению инициативного взаимодействия в самостоятельных играх.

Содержание работы на **II ступени** обучения предполагает объединение в структуре сюжета нескольких простых игровых действий, формирование у детей умения осуществлять переход от одного игрового действия к другому в соответствии с содержанием игры. Сюжет игры становится более развернутым, полным. Ребенок, таким образом, не нуждается в многократности повторения (игра уже не носит процессуальный характер). Детям предлагается в большей степени разрешать проблемные ситуации, вникать, выявлять причинные зависимости (что нужно для игры, почему нужно мыть руки, лицо, почему нужно надеть пальто и т. д.).

Обучение предусматривает определенную систему усложнения:

- формирование умения отображать определенный сюжет в заранее подготовленной взрослым ситуации.
- развитие умения осуществлять подбор игрушек и предметов-заместителей в соответствии с предложенным сюжетом.
- формирование умения дополнять, продолжать по смыслу игровые действия взрослого или сверстника («несимметричное взаимодействие»).
- развитие уровня кратковременного взаимодействия в процессе игры.

III ступень. Осуществляется формирование умения детей вступать в элементарные взаимоотношения с куклой как партнером по игре в процессе отображения определенного сюжета. Предусматривается структурное усложнение сюжета путем увеличения количества образных игрушек и воспроизводимых с ними взаимосвязанных действий. Третий период характеризуется также активизацией детей по подбору необходимого игрового материала соответственно тематике игры, по обозначению действий, игрушек,

состояний (а в определенных ситуациях условных предметов и условных действий) речевыми средствами.

IV ступень является решающей в подготовке детей к сюжетно-ролевой игре. Задачей формирования сюжетно-отобразительной игры является ее усложнение не только по линии объединения игровых действий, но по линии объединения сюжетов в логическую цепь. Система работы предусматривает:

- последовательное объединение однотемных сюжетов в логическую цепь. (Например, игра «Завтрак куклы» объединяет несколько последовательно сменяющихся сюжетов, каждый из которых разыгрывался детьми ранее: «Накорми куклу», «Напой куклу»);
- увеличение количества отображаемых игровых действий в рамках сложного сюжета;
- развитие условного плана игры;
- развитие умения детей вступать в коммуникативные взаимоотношения со сверстниками.

Таким образом, развитие сюжетно-отобразительной игры осуществляется в следующих направлениях: 1) развитие сюжета на основе обогащения социального опыта детей; 2) совершенствование способов решения игровых задач; 3) формирование предпосылок ролевого поведения; 4) формирование игрового взаимодействия. Комплексная поэтапная реализация этих направлений способствует созданию необходимых условий для обеспечения готовности детей к переходу на следующий этап развития игровой деятельности – этап сюжетно-ролевой игры.

Учет состояния игровой деятельности детей

В процессе формирования сюжетно-отобразительной игровой деятельности необходимо периодически проверять сформированность игровых умений детей. С этой целью рекомендуется организовывать наблюдения за их

свободной игровой деятельностью (по схеме, предложенной для предварительного обследования). Результаты такого учета позволяют воспитателю при необходимости корректировать игровые умения детей в совместных играх.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ИТЕРАТУРА

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1969. – 303 с.
2. Аркин Е.А. Дошкольный возраст. – М.: Учпедгиз, 1948. – 335 с.
3. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: «СОЮЗ», 2001. – 416 с.
4. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 206 с.
5. Венгер А.А. Некоторые особенности формирования восприятия в условиях задержки речевого развития (на материале глухих детей) // Формирование восприятия у дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца и Л.А.Венгера. – М.: Просвещение, 1968. – С. 82–117.
6. Венгер А.А. Развитие подражания и предметных действий у детей с нарушением слуха в преддошкольном возрасте // Научная сессия по дефектологии, шестая: Сб. ст. / Под ред. А.И.Дьячкова. – М.: Просвещение, 1974. – С. 118–126.
7. Воспитание детей раннего возраста / Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова и др. – М.: Просвещение, 1996. – 158 с.
8. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
9. Выгодская Г.Л. Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – С. 172–205.
10. Выгодская Г.Л. Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1964. – 155 с.
11. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Психология. – 1995. – Вып.1. – С. 55–77.
12. Выготский Л.С. Проблема возраста. Игра // Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1995. – Т. 4. – С. 244–269.
13. Галигузова Л.Н. Ранний возраст: развитие процессуальной игры // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 4. – С. 41–47.
14. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 16–26.
15. Гаспарова Е.М. Отображение социальных отношений в игре // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 8. – С. 35–38.
16. Гаспарова Е.М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 38–42.
17. Головниц Л.А. Игра в жизни детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя / Под ред. Л.П.Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 92–105.

18. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 72–79.
19. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978. – С. 3–7.
20. Запорожец А.В. Развитие восприятия // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 36–154.
21. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
22. Игра дошкольника / Под ред. С.Л.Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989.
23. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: Просвещение, 1999. – 68 с.
24. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых): Автореф. дис... д-ра. Психол. наук: 19.00.10 / АПН СССР, НИИ дефекто-логии. – М., 1977. – 33 с.
25. Комарова Н.Ф. Особенности формирования и развития сюжетно-ролевой игры детей младшего и среднего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / АПН СССР, НИИ дошк. воспитания. – М., 1988. – 21 с.
26. Концепция дошкольного образования Республики Беларусь // Зборнік нар-матывўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2000. – № 10. – С. 3–21.
27. Короткова Н.А., Михайленко Н.Я. Формирование замысла совместной сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 11. – С. 14–17.
28. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 19–31.
29. Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. – М.: Медгиз, 1949. – 116 с.
30. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
31. Луков Г.Д. Об осознании ребенком речи в процессе игры. – Л.: Учпедгиз, 1937. – 56 с.
32. Метце Э. Исследование проблемы мышления глухих детей в доречевой период // Дефектология. – 1969. – № 5. – С. 36–40.
33. Михайленко Н.Я. Педагогические проблемы руководства и управления игрой // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 12. – С. 17–20.
34. Михайленко Н.Я. Формирование совместных предметно-игровых действий // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 6. – С. 46–48.

35. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2001. – 96 с.
36. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 10. – С. 38–43.
37. Обухова Т.И. Влияние нарушений слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П.Носковой. – М., 1993. – С. 5–20.
38. Обухова Т.И. Основы дошкольной сурдопедагогики: Учеб. – метод. пособие. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 52 с.
39. Обухова Т.И., Феклистова С.Н. Методика обучения игре детей дошкольного возраста с нарушением слуха: Учеб. – метод. пособие. – Мн.: БГПУ им. М. Танка. – 69 с.
40. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н.Поддъякова, Н.Я.Михайленко. – М.: «Педагогика», 1987. – 192 с.
41. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова, 2-е изд. М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
42. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. – М.: Педагогика, 1971. – 447 с.
43. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.
44. Трофимова Г.В. Развитие движений у дошкольников с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 1979. – 111 с.
45. Феклистова С.Н. Особенности развития игровой деятельности в раннем детстве у детей с нарушениями слуха // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы: Материалы республиканской научно-практической конференции, Минск, 29 – 30 мая 2001 г.: В 2 ч. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – Ч. II. – С. 152–155.
46. Феклистова С.Н. Уровень сформированности представлений об использовании предметов-заместителей в процессе игровой деятельности у детей с нарушением слуха // Актуальные проблемы воспитания и обучения детей с нарушением слуха: Сб. ст. / Под ред. Т.И.Обуховой. – Мн.: АПО, БГПУ им. М. Танка, 2000. – С. 31–34.
47. Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до года. – М.: Педагогика, 1949. – 78 с.
48. Фонарева С.В. Развитие предметных действий у ребенка. – М.: Просвещение, 1968. – 24 с.
49. Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры в раннем детстве // Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. – М.: Медгиз, 1949. – С. 3–45.
50. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
51. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

52. Фяклістава С.М. Асаблівасці гульнявой дзейнасці дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з парушэннямі слыху / / Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка. – 2002. – № 2. – С. 47–54.
53. Фяклістава С.М. Фарміраванне гатоўнасці пераходу да сюжэтна-ролевай гульні ў дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту / / Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка. – 2002. – № 3. – С. 113–119.
54. Abbot A.L., Bartlet D.J. Infant motor development and equipment use in the home / / Child: Care, health and development. – 2001. – V. 27. – Issue 3. – P. 295–301.
55. Bower T.J.R. Development of infancy. – San Francisco, 1982. – 132 p.
56. Brown P.M., Rickard F.W., Bortoly A. Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss / / Journal of deaf studies and deaf education. – 2001. – Vol. 6. – Issue 1. – P. 15–31.
57. Eckerman K. et al. The growth of social play with peers during the second year of life // Developmental Psychology. – 1975. – № 11. – P 42–49.
58. Elder J.L., Pederson D.R. Preschool children's use of objects in symbolic play // Developmental Psychology. – 1978. – Vol. 49. – P. 500–504.
59. Fein G.G. Pretend Play in Childhood / / Child Development. – 1981. – V. 52. P. 1095–1118.
60. Furth H. Development thinking in the deaf / Implications for the relation of thinking and language: 18 International congress of psychology. Symposium 33. M., 1966. – P. 49–61.
61. Garvey C. Play. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1977. – 133p.
62. Lowe M. Trends in the development of representational play in infants from one to three years: An observational study / / Journal of Child Psychology. – 1975. – Vol. 16. – P. 33–48.
63. Lyytinen P, Laasco M.–L., Poikkeus A.–M., Rita N. The development and predictive relations of play and language across the second year / / Scandinavian journal of psychology. – 1999. – Vol. 40. – Issue 3. – P. 177–189.
64. Muray L., Woolgar M., Briers S., Hipwell A. Children's social representations in dolls house play and theory of mind tasks, and their relation to family adversity and child disturbance / / Social development. – 1999. – Vol. 8. – Issue 2. –P. 179–182.
65. Paul McArdle. Children's play // Child: care, health and development. – 2001. – Vol. 27. – Issue 6. – P. 509–521.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРЫ	5
Игра как предмет исследования: психолого-педагогический аспект.....	5
Социальная природа детской игры.....	6
Структурные компоненты игры.....	8
Этапы развития игровой деятельности.....	11
ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ	12
Развитие предпосылок игровых действий.....	12
Взаимодействие предметных и игровых действий.....	14
Развитие сюжетно-отобразительной игры.....	16
Технологические новообразования в структуре сюжетно-отобразительной игры.....	18
Роль взрослого в развитии игры детей	21
РАЗВИТИЕ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИИ	26
Влияние нарушений слуха на психофизическое развитие ребенка.....	26
Особенности игровой деятельности детей с нарушенным слухом.....	29
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СЮЖЕТНО- ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	33
Исследование состояния игровой деятельности детей с нарушением слуха.....	33
Задачи обучения сюжетно-отобразительной игре дошкольников с нарушением слуха.....	35
Содержание и организация процесса обучения сюжетно-отобразительной игры детей со слуховой депривацией.....	36
Учет состояния игровой деятельности детей.....	40
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	42